

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**TAISA LUIZ SOARES**

**INTERVENÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: UMA PROPOSTA DE  
MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO AO LETRAMENTO CRÍTICO PARA AS AULAS  
DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**Bagé  
2018**

**TAISA LUIZ SOARES**

**INTERVENÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO AO LETRAMENTO CRÍTICO PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Valesca Brasil Irala

**Bagé  
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S676i Soares, Taisa Luiz

Intervenção na fronteira Brasil - Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola / Taisa Luiz Soares.

191 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Material didático autoral. 2. Letramento crítico. 3. Violência contra a mulher. 4. Língua Espanhola. I. Título.

TAISA LUIZ SOARES

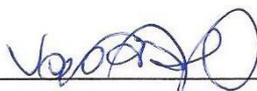
**INTERVENÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO AO LETRAMENTO CRÍTICO PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e docência  
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos

Dissertação defendida e aprovada em 14 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

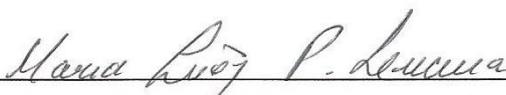


---

Prof.ª. Dra. Valesca Brasil Irala

Orientadora

Universidade Federal do Pampa – Bagé/RS



---

Prof.ª. Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Avaliadora

Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC



---

Prof.ª. Dra. Clara Dornelles

Avaliadora

Universidade Federal do Pampa – Bagé/RS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela benção da saúde durante esses dois anos de trabalho árduo, pela inspiração e sabedoria concedidas a mim para que pudesse alcançar o título de mestre, este que veio para qualificar a minha vida profissional e também pessoal.

À minha orientadora Valesca, que mostrou-me o caminho de uma nova prática pedagógica, a qual todo o êxito devo a ela. Pela dedicação, incentivo e apoio à minha pesquisa, a ela meu sincero agradecimento, respeito e admiração.

À minha família, por compreender a minha ausência durante esse período de qualificação. Um agradecimento especial ao meu esposo, à minha mãe e a meus avós, incentivadores do meu crescimento.

À Universidade Federal do Pampa, por me proporcionar graduação e pós-graduação de qualidade e possibilitar a minha carreira profissional como docente.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, pelos conhecimentos construídos e pelo auxílio a tornar-me uma professora-pesquisadora.

Aos colegas do Mestrado, pela oportunidade de troca de experiências, angústias e apoio, em especial a colega Cláudia Sanches, pela parceria durante o Estágio em Docência e a escrita da dissertação: muito obrigada.

À escola que acolheu minha pesquisa, por acreditar no meu trabalho, pelo apoio da equipe gestora e incentivo dos colegas nesse período.

Aos meus queridos alunos da turma 91/2018, por fazerem parte desse importante momento da minha vida profissional. Agradeço pela parceria e engajamento durante a implementação da minha proposta didática, vocês serão inesquecíveis: muito obrigada a todos.

À escola que permitiu que eu concluísse minha pesquisa em outra instituição, flexibilizando meus horários, e permitindo meu afastamento em importantes momentos da escrita dessa dissertação.

Aos amigos que incentivaram e auxiliaram minha decisão de cursar um Mestrado e ao apoio recebido durante o curso, com certeza tornaram esse período mais alegre.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação de um material didático autoral, nas aulas de língua espanhola, em uma turma de nono ano de uma escola pública municipal do município de Bagé/RS. O estudo foi realizado durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, assim como a elaboração do produto pedagógico, que será disponibilizado para profissionais da educação que desejem desenvolver o letramento crítico dos alunos a partir de uma temática de relevância social: a violência contra a mulher. O objetivo pedagógico de ensino do material didático visa à construção da cidadania e criticidade do aprendiz a partir de insumos em língua espanhola. Já os objetivos de aprendizagem apontam para a sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção acerca da temática que envolve o material. Após a implementação dessa proposta, buscou-se responder aos objetivos específicos dessa pesquisa. O material didático autoral foi produzido a partir de tarefas colaborativas que visam o desenvolvimento do letramento crítico. Os aspectos positivos e principais desafios desse processo de implementação foram discutidos nesse estudo, destacando-se o engajamento da turma participante e a dificuldade de acesso a conteúdo digital. As tarefas colaborativas possibilitaram atingir aos objetivos de aprendizagem do material. Por fim, o recurso didático produzido foi aperfeiçoado, tornando-o mais atrativo e funcional. Ainda, um segundo produto pedagógico foi elaborado, esse destinado ao professor, com orientações para auxiliar o docente no trabalho com o material didático autoral. Fundamentam essa pesquisa Schlatter e Garcez (2012) e os PCNs (1998) ao tratarem sobre o ensino de língua adicional na escola regular; Duboc (2016), Janks (2016) e Jordão (2016) referentes ao letramento crítico; Leffa (2007) sobre a produção de material didático; Natel (2014), Santos (2013) e Willis (1996) acerca das tarefas colaborativas. Silveira e Nardi (2013), Strey (2002) e Venturi e Godinho (2013) para compreender a relevância do eixo temático. A metodologia desse estudo está guiada pela pesquisa-ação, entendida por Tripp (2005) como toda tentativa, fundamentada, de aprimorar a prática pedagógica. Concluímos que, tanto os objetivos da pesquisa, quanto os do material didático implementado, foram alcançados, já que os alunos demonstraram desenvolvimento da criticidade ao longo

da proposta e contribuíram, por meio do uso da língua e dos conhecimentos construídos, para a conscientização de uma problemática social.

Palavras-chave: Material didático autoral. Letramento crítico. Violência contra a mulher. Língua espanhola.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of an own authorship didactic material in Spanish language classes in a ninth grade class of a municipal public school in the city of Bagé, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The study was carried out during the Professional Master's in Language Teaching, as well as the elaboration of the pedagogical product, which will be made available to educational professionals who wish to develop students critical literacy from a theme of social relevance: violence against women. The pedagogical objective of teaching of this material is to construct the citizenship and critical thinking of the learner based on inputs in the Spanish language. While the learning objectives point to the sensitivity, understanding, responsibility and intervention about the theme that involves the material. After the implementation of this proposal, we try to achieve to the specific objectives of this research. The authorial didactic material was produced from collaborative tasks that aim at the development of critical literacy. The positive aspects and main challenges of this implementation process were discussed in this study, highlighting the engagement of the participating group and the difficulty of accessing digital content. The collaborative tasks allowed to reach the learning objectives of the material. Finally, the didactic resource produced has been improved, making it more attractive and functional. Moreover, a second pedagogical product was created, this one destined to teacher, with orientations to assist him in the work with the authorship didactic material. This research is based on Schlatter and Garcez (2012) and the PCNs (1998) when dealing with the teaching of additional language in the regular school; Duboc (2016), Janks (2016) and Jordão (2016) about critical literacy; Leffa (2007) on the production of didactic material; Natel (2014), Santos (2013) and Willis (1996) on collaborative tasks. Silveira and Nardi (2013), Strey (2002) and Venturi and Godinho (2013) to understand the relevance of the thematic axis. The methodology of this study is guided by the action research, understood by Tripp (2005) as every attempt, based on improve of the pedagogical practice. We conclude that both the objectives of the research and the objectives of the implemented didactic material were achieved, once the students demonstrated the development of critical thinking along the proposal and contributed, through the use of the language and the built knowledge to the awareness of a social problem.

Keywords: Authorship didactic material. Critical literacy. Violence against women.  
Spanish language.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la implementación de un material didáctico autoral, en las clases de lengua española, en una clase de noveno año de una escuela pública municipal del municipio de Bagé/RS. El estudio fue realizado durante la Maestría Profesional en Enseñanza de Lenguas, así como la elaboración del producto pedagógico, que estará disponible para profesionales de la educación que deseen desarrollar la literacidad crítica de los alumnos a partir de una temática de relevancia social: la violencia contra la mujer . El objetivo pedagógico de enseñanza del material didáctico busca la construcción de la ciudadanía y criticidad del aprendiz a partir de insumos en lengua española. Los objetivos de aprendizaje apuntan a la sensibilización, comprensión, responsabilización e intervención acerca de la temática que envuelve el material. Después de la implementación de esta propuesta, se buscó responder a los objetivos específicos de esa investigación. El material didáctico autoral fue producido a partir de tareas colaborativas que apuntan al desarrollo de la literacidad crítica. Los aspectos positivos y principales desafíos de este proceso de implementación se discutieron en este estudio, destacándose el compromiso de la clase participante y la dificultad de acceso a contenido digital. Las tareas colaborativas posibilitaron alcanzar los objetivos de aprendizaje del material. Por último, el recurso didáctico producido fue perfeccionado, haciéndolo más atractivo y funcional. Además, un segundo producto pedagógico fue elaborado, ese destinado al profesor, con orientaciones para auxiliar al docente en el trabajo con el material didáctico autoral. Se basan en esta investigación Schlatter y Garcez (2012) y los PCNs (1998) al tratar sobre la enseñanza de lengua adicional en la escuela regular; Duboc (2016), Janks (2016) y Jordão (2016) referente a la literacidad crítica; Leffa (2007) sobre la producción de material didáctico; Natel (2014), Santos (2013) y Willis (1996) sobre las tareas colaborativas. Silveira y Nardi (2013), Strey (2002) y Venturi y Godinho (2013) para comprender la relevancia del eje temático. La metodología de este estudio está guiada por la investigación-acción, entendida por Tripp (2005) como todo intento, fundamentado, de perfeccionar la práctica pedagógica. Concluimos que tanto los objetivos de la investigación, como los del material didáctico implementado, se alcanzaron, ya que los alumnos demostraron el desarrollo de la criticidad a lo largo de la propuesta y contribuyeron, a través del uso

de la lengua y de los conocimientos construidos, para la concientización de una problemática social.

Palabras clave: Material didáctico autoral. Literacidad crítica. Violencia contra la mujer. Lengua española.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização geográfica Bagé/BR – Aceguá/UY	24
Figura 02 - Especificidades do Letramento e do Letramento Crítico	42
Figura 03 - Classificação dos tipos de violência cometidos contra as mulheres	51
Figura 04 – Localização geográfica do bairro em relação ao centro do município de Bagé	62
Figura 05 – Instrumentos de geração de dados para atender aos objetivos da pesquisa	64
Figura 06 – Perfil da turma acerca da língua espanhola	65
Figura 07 – Conhecimentos prévios da turma sobre a temática	72
Figura 08 – Instrumento para a autorreflexão discente	79
Figura 09 – Instrumento para a autoavaliação discente	81
Figura 10 – Organização da 1ª etapa do MDA	84
Figura 11 – Organização da 2ª etapa do MDA	89
Figura 12 – Organização da 3ª etapa do MDA	95
Figura 13 – Organização da 4ª etapa do MDA	101
Figura 14 – Encerramento do MDA	104
Figura 15 – Sensibilización: Clase 1 – tarefa II	107
Figura 16 – Sensibilización: Clase 2 – tarefa II	108
Figura 17 – Sensibilización: Clase 3 – tarefa I	109
Figura 18 – Sensibilización: Clase 4 – tarefa II	110
Figura 19 – Comprensión: Clase 1 – tarefa II	111
Figura 20 – Comprensión: Clase 2 – tarefa I	112
Figura 21 – Comprensión: Clase 3 – tarefa II	113
Figura 22 – Comprensión: Clase 4 – tarefas I e II	114
Figura 23 – Responsabilización: Clase 1 – tarefas I e II	115
Figura 24 – Responsabilización: Clase 2 – tarefa I	117
Figura 25 – Responsabilización: Clase 3 – tarefa I	118
Figura 26 – Responsabilización: Clase 4 – tarefas I, II e III	119
Figura 27 – Responsabilización: Clase 5 – tarefas I e II	120
Figura 28 – Intervención: Clase 1 – tarefas I, II e III	121

Figura 29 – Intervención: Clase 2 – tarefas I e II	122
Figura 30 – Intervención: Clase 3 – tarefa I	123
Figura 31 – Folheto sobre violência no namoro	127
Figura 32 – Exemplo de tarefa para opinar contra ou a favor das afirmações	130
Figura 33 – Exemplo de tarefa para discutir e opinar	130
Figura 34 – Exemplo de tarefa para interpretar imagens	131
Figura 35 – Alunos em ação em um restaurante	137
Figura 36 – Aluno em ação em um mercadinho	138
Figura 37 – Aluno e ação em uma escola de educação infantil	138
Figura 38 – Aluna em ação em uma residência	139
Figura 39 – Alunos em ação na escola	139
Figura 40 – Exemplo de tarefa que revela o senso crítico do aluno	143
Figura 41 – Registro do vocabulário produzido em aula em 05/04/2018	154
Figura 42 – Registro do vocabulário produzido em aula em 12/04/2018	154
Figura 43 – Representação dos objetivos do MDA	156
Figura 44 – Rubrica da 1ª etapa do MDA	157
Figura 45 – Rubrica da 2ª etapa do MDA	160
Figura 46 – Rubrica da 3ª etapa do MDA	163
Figura 47 – Rubrica da 4ª etapa do MDA	166
Figura 48 – Capas do MDA	172
Figura 49 – Apresentação e índice do MDA	173
Figura 50 – Capas internas do MDA	174
Figura 51 – Amostra de alteração de layout	175
Figura 52 – Links disponibilizados no MDA	177
Figura 53 – Amostra do material do professor	178

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Gênero	65
Gráfico 02 – Faixa etária	65
Gráfico 03 – Tempo de estudo	66
Gráfico 04 – Estudo fora da escola	66
Gráfico 05 – Contato com o idioma	67
Gráfico 06 – Nível de conhecimento	67
Gráfico 07 – Tarefas propostas	158
Gráfico 08 – Socialização das tarefas	158
Gráfico 09 – Utilização do vocabulário	158
Gráfico 10 – Conhecimento da temática	158
Gráfico 11 – Tarefas Maria da Penha	161
Gráfico 12 – Apresentação de casos	161
Gráfico 13 – Realização de enquete	161
Gráfico 14 – Vocabulário sobre a temática	161
Gráfico 15 – Produção de folhetos	164
Gráfico 16 – Enquete em Aceguá-UY	164
Gráfico 17 – Entrevista	165
Gráfico 18 – Abordagem a uruguaias	165
Gráfico 19 – Intervenção no Uruguai	167
Gráfico 20 – Apresentação na escola	167
Gráfico 21 – Aprendizagem do idioma	168
Gráfico 22 – Conhecimento do eixo temático	168

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Minha trajetória profissional: de estudante à professora pesquisadora</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Projeto-piloto</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Justificativa</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Proposta de intervenção pedagógica</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Questão da pesquisa</b>	<b>24</b>
<b>1.6 Objetivos</b>	<b>25</b>
<b>1.6.1 Objetivo geral</b>	<b>25</b>
<b>1.6.2 Objetivos específicos</b>	<b>25</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Ensino de línguas adicionais: do resgate histórico à contemporaneidade</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1 Concepção de língua</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2 Perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas</b>	<b>28</b>
<b>2.1.3 Linguagem e ensino de línguas</b>	<b>30</b>
<b>2.1.4 A escola regular e o ensino de línguas adicionais à luz da educação linguística</b>	<b>32</b>
<b>2.1.5 O professor no processo do ensino de línguas adicionais</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Letramento crítico: uma perspectiva que visa à ação e transformação</b>	<b>38</b>
<b>2.2.1 Concepções de letramento</b>	<b>39</b>
<b>2.2.2 Concepções de letramento crítico</b>	<b>41</b>
<b>2.2.3 O ensino de línguas à luz do letramento crítico</b>	<b>43</b>

<b>2.2.4 A avaliação na perspectiva do letramento crítico</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Tarefas colaborativas</b>	<b>46</b>
<b>2.4 Violência contra a mulher: sensibilizando para uma intervenção responsável</b>	<b>47</b>
<b>2.4.1 Concepções acerca da violência</b>	<b>48</b>
<b>2.4.2 Tipos de agressão sofridos pela mulher</b>	<b>50</b>
<b>2.4.3 As vítimas dessa violência</b>	<b>52</b>
<b>2.4.4 Aceitação da violência</b>	<b>53</b>
<b>2.4.5 Movimento feminista e redes de apoio às vítimas</b>	<b>55</b>
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Opções metodológicas</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Contexto da pesquisa</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Participantes da pesquisa</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Instrumentos para a geração de dados</b>	<b>63</b>
<b>3.4.1 Diagnóstico inicial</b>	<b>65</b>
<b>3.4.2 Registro das atividades</b>	<b>77</b>
<b>3.4.3 Registros para avaliação</b>	<b>79</b>
<b>3.4.4 Cuidados éticos</b>	<b>81</b>
<b>4. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>82</b>
<b>4.1 O Material Didático Autoral</b>	<b>82</b>
<b>4.2. Objetivo geral</b>	<b>83</b>
<b>4.3 Objetivos pedagógicos</b>	<b>83</b>
<b>4.4 Desenvolvimento do Material Didático Autoral</b>	<b>83</b>
<b>4.4.1 Etapa da sensibilização</b>	<b>83</b>
<b>4.4.2 Etapa da compreensão</b>	<b>88</b>
<b>4.4.3 Etapa da responsabilização</b>	<b>94</b>

<b>4.4.4 Etapa da intervenção</b>	<b>100</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>106</b>
<b>5.1 Elaborar Material Didático Autoral para alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o desenvolvimento do letramento crítico</b>	<b>106</b>
<b>5.2 Apontar os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação do Material didático Autoral criado</b>	<b>124</b>
<b>5.3 Verificar se as tarefas colaborativas propostas em sala de aula de língua espanhola promovem a "sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção", conforme Schlatter e Garcez (2012, p.17), em relação à temática da violência contra a mulher</b>	<b>156</b>
<b>5.4 Revisar o Material Didático Autoral com a finalidade de aperfeiçoá-lo após a implementação da proposta</b>	<b>171</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>187</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar minha trajetória de estudante à docente, assim como os meus anseios em relação à educação e ao ensino de línguas na escola regular. Também será destacada minha motivação para o trabalho com letramento crítico nas aulas de língua espanhola e a escolha do eixo temático “violência contra a mulher”. Ainda, aponta a questão de pesquisa e os objetivos a serem alcançados após a conclusão da intervenção pedagógica.

### 1.1 Minha trajetória profissional: de estudante à professora pesquisadora

Filha de pais que não cursaram o Ensino Superior, mas que incentivaram a continuidade dos meus estudos, sempre tive a convicção de que teria uma formação superior. Fui uma aluna comprometida com todo o meu processo de Educação Básica e, àquela época, já acreditava que a única forma de atingir o sucesso profissional era por meio dos estudos. Minha trajetória como professora de línguas iniciou-se em 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS. Naquele momento o ingresso na universidade se dava através de vestibular, e foi com grande entusiasmo quando li meu nome, nas páginas de um jornal local, na lista dos aprovados para o curso escolhido. Como a universidade havia sido criada há menos de dois anos, ainda não contava com uma sede própria e as aulas aconteciam em diversos locais pela cidade. Não esqueço da minha primeira aula de Introdução à Linguística (palavra até então desconhecida para mim) e dos primeiros teóricos que tivemos contato (como Saussure). Também ficou registrada na minha memória a primeira aula de Língua Espanhola. A sala de aula lotada, aproximadamente 50 alunos, e a professora falando sobre a fonética do idioma, também utilizando termos que, até então, eram alheios ao meu conhecimento prévio.

Ao longo do curso de Letras muitas aprendizagens foram construídas e algumas me motivaram enquanto estudante e me motivam, ainda, enquanto professora. O estudo de obras literárias me apresentou possibilidades distintas das quais eu tive contato durante o ensino médio; a relevância do trabalho com o texto foi um aspecto que me chamou a atenção, pois eu acreditava que, durante a

graduação, estudaria gramática normativa a fundo, o que não aconteceu; assim como o aprendizado da língua espanhola que, até o momento, eu não tivera contato, já que minha formação básica escolar, toda no município de Bagé/RS, sempre teve a língua inglesa como o segundo idioma a ser estudado.

Meu primeiro contato com a sala de aula aconteceu durante os quatro estágios obrigatórios que realizei na universidade. A sensação de insegurança, medo, ansiedade, mas também felicidade, tomavam conta de mim a cada início de estágio, no entanto, com o decorrer das aulas, acabava me tranquilizando. Nessas experiências pude perceber que, o que viria pela frente, não seria somente alegrias, mas também teria alguns desafios.

Quatro anos após ingressar na universidade concluí meu curso superior e já aguardava, ansiosa, pela chamada em concurso público na mesma cidade. Assumi o cargo de professora de espanhol no final do mês de agosto de 2013, com uma carga horária de 20 horas/aula. Naquele ano fui nomeada para atuar em três escolas, com turmas de sexto a nono ano do Ensino Fundamental. As primeiras semanas foram bem difíceis, já que precisava me adequar em relação às poucas aulas que tinham cada turma (e eu queria trabalhar muitas coisas), às muitas avaliações que deveriam fazer os alunos (e eu não encontrava tempo) e à dificuldade de despertar o interesse dos discentes pelo aprendizado da língua espanhola (turmas lotadas, problemas de comportamento e a minha falta de experiência contribuíram para isso). E, assim, acabou aquele ano.

Em 2014, assumi uma carga horária maior, 40 horas/aula, sendo metade desse período dedicado à língua espanhola, em sala de aula regular, e a outra metade ao ensino de português para surdos, em sala de Atendimento Educacional Especializado. Nesse ano concluí minha primeira especialização, na modalidade semipresencial: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande, com polo presencial em São Lourenço/RS. A motivação para essa especialização se deu a partir da temática abordada no meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, que tratava sobre tecnologias no ensino de língua. Em seguida, iniciei a segunda especialização, Libras, à distância, pela Faculdade Educacional da Lapa. Para esse curso o que me motivou foi o despreparo para o trabalho com alunos surdos. A partir desse ano concentrei minhas aulas de língua espanhola em apenas uma escola, pois essa instituição

oferece uma carga horária maior para o ensino e aprendizagem do idioma. Com o ensino de português para surdos atuei por três anos; sem dúvida foi uma experiência riquíssima, pois me proporcionou aprender outra língua, conhecer outra cultura e me levou a muitos estudos e qualificações relacionadas ao aprendizado das pessoas com surdez. Atualmente trabalho em três escolas municipais apenas com o ensino de língua espanhola, todas de periferia.

Como não tenho contato direto e contínuo com o idioma espanhol em uso, preciso dedicar um bom tempo para o planejamento de minhas aulas, geralmente pesquisando em livros didáticos, manuais para professores, internet, filmes, etc. Poucas vezes tive o prazer de usar a língua com hispanofalantes. Meu uso se restringe a leituras e escrita. Essa é a primeira inquietação que surge quando reflito sobre o meu papel de professora de língua espanhola: como ensinar um idioma sem a fluência da oralidade e conhecimentos mais aprofundados sobre a cultura hispanofalante?

Ao longo desses cinco anos de atuação docente, não há um só dia em que eu não me questione em relação ao meu trabalho como professora de língua espanhola. Hoje, sei que isso não é um aspecto negativo, mas sim demonstra a minha preocupação em melhorar a minha prática; mostra que reflito, continuamente, sobre a forma de ensino e de aprendizagem dos meus alunos. Foi em busca de algumas respostas e de novas reflexões que ingressei, em janeiro de 2017, no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Espero, após esses dois anos de pesquisas, análises e reflexões, qualificar e inovar minha prática pedagógica, e que essa mudança reflita no aprendizado dos meus alunos de Língua Espanhola.

## **1.2 Projeto-piloto**

Iniciei o Mestrado cursando duas disciplinas eletivas intensivas, no período de férias. Esses componentes foram relevantes para compreender o trabalho que viria pela frente. As reflexões realizadas nessas aulas nos mostraram o quão comprometidos estávamos com nossa profissão ao buscarmos esse tipo de qualificação. Cada um compartilhava seus anseios, expectativas, desafios e, até mesmo, práticas já desenvolvidas que apresentaram bons resultados. No entanto,

todos pareciam almejar os mesmos objetivos: qualificar a prática pedagógica com o intuito de promover um melhor aprendizado a seus alunos.

Na primeira disciplina obrigatória nos deparamos com um desafio: planejar um projeto-piloto de pesquisa-ação para implementar em 5 horas/aula. Preparar aulas, atividades, tarefas faz parte da nossa rotina profissional, porém, nesse momento, precisávamos levar em conta a teoria discutida até aqui. Além disso, era o momento de começar a desenvolver alguma proposta de intervenção pedagógica que pudesse culminar no projeto de pesquisa.

Após conversa com minha orientadora, decidimos por trabalhar com a habilidade leitora nas aulas de língua espanhola. Utilizar a leitura para desenvolver o letramento crítico dos alunos era o nosso objetivo. Para isso, escolhi um eixo temático para planejar meu piloto: educação ambiental. A temática abordada foi ao encontro de um projeto maior no qual a escola em que apliquei o trabalho estava mobilizada naquele momento.

Durante a implementação do piloto, que utilizou 9 horas/aula, os alunos envolveram-se em atividades de leitura de diferentes gêneros discursivos. A proposta foi finalizada com a produção de cartazes que demonstraram a preocupação dos discentes com o tema refletido. As produções foram expostas na escola.

Ao concluir esse trabalho percebi que discutir assuntos socialmente relevantes é uma maneira de utilizar a língua espanhola no contexto atual dos aprendizes, diferentemente de ensinar para um uso no futuro. Parece que, ao ensinar o idioma por meio de uma temática que permeia todas as atividades, o aprendizado fica mais prazeroso, além de dar um significado real para o trabalho com língua adicional.

Finalizada essa etapa do Mestrado, começamos a pensar na intervenção pedagógica que faria parte do meu projeto de pesquisa, que culminou nessa dissertação. Com a intenção de manter a proposta de desenvolvimento do letramento crítico em língua espanhola, e de continuar trabalhando a habilidade leitora, decidimos por abordar uma temática atual e relevante para o contexto da escola assim como para toda a sociedade: a violência contra a mulher.

### 1.3 Justificativa

As escolas em que atuo como professora de Língua Espanhola são instituições públicas, municipais, localizadas em bairros considerados vulneráveis socialmente, todas na cidade de Bagé/RS. Há cinco anos convivendo nesses contextos educacionais, o comportamento agressivo dos alunos, e até mesmo de alguns membros familiares, ou responsáveis, desses discentes, me inquieta e me leva à reflexão continuamente. Os alunos são agressivos entre eles (sem levar em conta o sexo do colega), com os professores (na sua maioria do sexo feminino), com as equipes diretivas (todas compostas por mulheres), com funcionários (também maioria de mulheres) e, até mesmo, com algum membro de suas famílias - situação já presenciada em reuniões em que foi solicitada a presença de um responsável (na maioria das vezes representada por uma mulher: mãe, avó, irmã, tia...). Esse comportamento de agressividade, geralmente, é do tipo verbal e psicológico, mas, algumas vezes, já ocorreu na sua forma física, restringindo-se a alunos contra alunos.

O comportamento agressivo de familiares e/ou responsáveis pelos alunos em relação aos professores (leia-se do sexo feminino) também é inquietante, pois inúmeras vezes essas pessoas agridem verbalmente (não chegando à forma física devido à intervenção da equipe diretiva nessas situações) as docentes, gerando até mesmo boletins de ocorrência nas delegacias de polícia local.

É a partir desse comportamento agressivo em que a escola está inserida que surge minha segunda inquietação: como o ensino e aprendizado de uma língua adicional pode motivar os discentes à reflexão sobre violência? Há dias em que não encontro respostas, em que não vejo luz no fim do túnel, em que eu também sou vítima dessa agressividade, mesmo que de forma velada. No entanto, há outros momentos em que penso que a aula de língua pode ser um espaço para a discussão, reflexão e responsabilização para com esses problemas, que posso utilizar o ensino da língua espanhola para tratar de temas presentes e relevantes na vida coletiva dos alunos. Trazer temáticas atuais para problematizar na sala de aula, através de textos em língua espanhola, pode ser uma forma de uso real da língua, no aqui-e-agora, ainda que não estejamos em contato direto com hispanofalantes, mas sim em contato com produções de uso desse idioma.

Mas, e os aspectos linguísticos do idioma? Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), ao defender um ensino de línguas adicionais, na escola regular, por meio de práticas sociais, também aborda esse questionamento: “Em um currículo organizado com base em temáticas e gêneros do discurso, qual é o lugar de preocupações pedagógicas com o ensino da pronúncia, do vocabulário e da gramática?”. O texto aponta que os recursos linguísticos devem estar a serviço do uso da língua. “Num currículo organizado por eixos temáticos e gêneros do discurso e que focaliza as ações que fazemos pelo uso da linguagem, aspectos como o ensino da pronúncia, do vocabulário e das regras gramaticais devem estar a serviço de propósitos mais amplos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.147), corrobora o documento. É embasado nessas concepções de ensino de língua adicional na escola regular que o Material Didático Autoral (doravante MDA) foi planejado e produzido, já que não foca, de maneira direta, as formas linguísticas, mas, sim, trabalha esses aspectos com base na necessidade das tarefas.

#### **1.4 Proposta de intervenção<sup>1</sup> pedagógica**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) indicam a construção da cidadania do aluno por meio de temas transversais, que podem ser discutidos e trabalhados na sala de aula da escola regular. A partir dessa sugestão de transversalidade é que optei pelo eixo temático “violência contra a mulher”, pois essa temática proporciona a discussão da formação do ciclo da violência, que é o que pode estar ocorrendo na comunidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Para corroborar essa hipótese, destaco uma afirmação do filósofo e professor Mário Sérgio Cortella (2014): “A escola não cria a violência sozinha, apenas reproduz a violência dentro dela. Mas também pode ser um meio de diminuí-la”. Logo, essa pesquisa, além dos objetivos pedagógicos, visa à tentativa de redução desse comportamento, promovendo momentos de reflexão, discussão e conscientização acerca da temática.

Conhecer, discutir, refletir e agir a respeito de um tema relevante socialmente contribui para a formação cidadã do indivíduo, além disso, um ensino voltado a esse

---

<sup>1</sup> O termo intervenção é utilizado, nesse trabalho, sob três perspectivas: *intervenção pedagógica* refere-se à proposta de implementação do material didático autoral; *etapa da intervenção* faz referência à última unidade do material didático; e *intervenção em Aceguá - UY* está relacionada ao momento de ação dos discentes.

objetivo, construção da cidadania<sup>2</sup>, é uma maneira de aprender a língua adicional sem focar apenas na sua estrutura linguística, mas nos insumos<sup>3</sup> oferecidos nesse idioma de acordo com a temática em questão.

Essa proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida por meio da implementação de um MDA, elaborado por mim, e supervisionado pela professora orientadora, durante o Mestrado Profissional. A implementação do material mobilizou uma turma de nono ano, durante o primeiro semestre letivo de 2018, com aproximadamente<sup>4</sup> 15 alunos.

A partir desse eixo temático, o MDA pretendeu desenvolver o letramento crítico dos alunos através de um ensino baseado em tarefas colaborativas. As tarefas que integram o MDA objetivam à sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção, segundo Schlatter e Garcez (2012), acerca da temática. Ainda, o MDA também visa à aprendizagem da língua-alvo, já que o material foi elaborado em língua espanhola e prevê a conclusão das tarefas nesse idioma.

Leitura de diferentes gêneros discursivos, assim como a produção de folhetos de modelo tríptico, realização de enquete e entrevista também fazem parte do material. A escolha pelo trabalho com letramento crítico nas aulas de língua espanhola se justifica pelo fato de que, até então, os alunos realizam atividades de leitura apenas no nível da decodificação, assim como atividades de produção sem fins específicos, sem reflexão do empoderamento<sup>5</sup> que os textos podem promover. Cabe ressaltar que esse tipo de leitura e de produção não está presente apenas nas aulas de língua espanhola; também percebo essas práticas em outras disciplinas do currículo escolar.

---

<sup>2</sup> Conforme os PCN's (1998), compreendemos cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

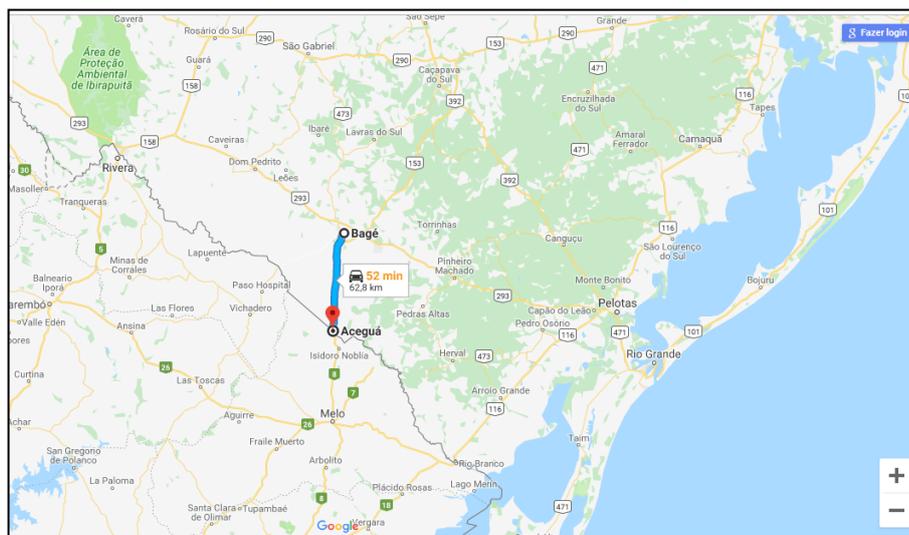
<sup>3</sup> Para Krashen (1985), insumo é toda forma de língua, na modalidade oral ou escrita, à qual o aprendiz está exposto.

<sup>4</sup> A turma, inicialmente, contava com 14 alunos. No meio da intervenção pedagógica chegou uma nova aluna, somando 15 discentes. No entanto, essa menina compareceu a poucas aulas, evadindo da escola em seguida. Voltamos aos 14 estudantes até que, próximo à finalização da proposta, outro aluno matriculou-se na turma, participando de algumas tarefas. Porém, na conclusão do trabalho ele também ausentou-se.

<sup>5</sup> Neologismo criado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1986) a partir do termo inglês *empowerment* que, segundo ele, é a capacidade do indivíduo, grupo ou instituição realizar, por si mesmo, as mudanças e ações necessárias que o levam a evoluir e se fortalecer.

Diante do exposto, espero, a partir da implementação desse material, que os alunos sejam capazes de refletir e se posicionar a respeito dos textos que serão trabalhados, desenvolvendo assim o senso crítico. Além da reflexão também é esperada a ação dos discentes, visando uma transformação social, que é o objetivo maior do letramento crítico. Para isso, a proposta culminou com uma visita a Aceguá<sup>6</sup>, no Uruguai, onde eles, não só entraram em contato com a língua em seu contexto real de uso, mas levaram as informações discutidas em sala de aula numa tentativa de conscientizar a comunidade uruguaia, através da entrega de folhetos. Para socializar o projeto na comunidade escolar, os alunos apresentaram os resultados do trabalho desenvolvido, desde o início da implementação do MDA até a intervenção no Uruguai, justificando a transformação social também no meio em que vivem.

Figura 1 - Localização geográfica Bagé/BR – Aceguá/UY



Fonte: Google Maps (2018)

## 1.5 Questão da pesquisa

Enquanto professora de Língua Espanhola dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de periferia, como intervir pedagogicamente para que o aluno desenvolva seu letramento crítico a partir da temática “violência

<sup>6</sup> Distante a aproximadamente 62km de Bagé, o município está localizado na fronteira internacional com o Brasil e junto à rodovia Ruta 8. Uma rua a separa da cidade brasileira de mesmo nome.

contra a mulher”, visando uma transformação social, por meio de um Material Didático Autoral?

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo geral**

Analisar a implementação de um Material Didático Autoral com foco no eixo temático da “violência contra a mulher” em uma turma de nono ano de uma escola da periferia da cidade de Bagé/RS/Brasil.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Elaborar Material Didático Autoral para alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o desenvolvimento do letramento crítico;
- Apontar os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação do Material Didático Autoral criado;
- Verificar se as tarefas colaborativas propostas em sala de aula de língua espanhola promovem a “sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção”, conforme Schlatter e Garcez (2012, p.17), em relação à temática da violência contra a mulher;
- Revisar o Material Didático Autoral com a finalidade de aperfeiçoá-lo após a implementação da proposta.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DO RESGATE HISTÓRICO À CONTEMPORANEIDADE**

Lançar um olhar para o passado do ensino e observar o presente para, assim, prever mudanças e evoluções no processo de ensino e aprendizado das línguas adicionais no atual contexto escolar é o objetivo dessa seção. Teóricos defendem uma prática pedagógica voltada às problemáticas locais e sociais, desenvolvendo, assim, a cidadania do aprendiz. Os aspectos linguísticos não são os protagonistas nessa abordagem de ensino, mas precisam estar a serviço da aprendizagem do idioma.

#### **2.1.1 Concepção de língua**

Iniciamos essa revisão teórica abordando as diferentes concepções de língua abordadas pelos estudiosos desse tema. Há quem utilize o termo Língua Estrangeira (doravante LE); há, também, os defensores da expressão Segunda Língua (doravante L2); e, ainda, os que trabalham com o conceito de Língua Adicional (doravante LA). A seguir, apontaremos as definições de cada concepção.

Freitas e Araújo (2016) problematizam duas concepções de língua presentes no contexto de ensino de línguas: a LE e a L2. Para os autores, a LE nos remete a uma língua distante do aprendiz, seu uso se dá somente em ambientes formais de aprendizagem ou por meio da imersão no país falante do idioma. Os alunos que estudam uma LE não encontram falantes dessa língua, nem precisam do idioma para comunicação ou para estabelecer relação com os sujeitos. É uma língua estranha ao seu contexto.

Por outro lado, a L2, de acordo com os pesquisadores mencionados anteriormente, diz respeito a uma língua que circula e possui função onde o sujeito vive. Ela é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Ao se tratar de uma L2, o aluno está constantemente exposto aos elementos linguísticos reais.

Os autores concluem que o ensino de língua espanhola, especialmente na nossa região de fronteira, tem como concepção a L2, pois estamos constantemente em contato com o idioma, seja por falantes nativos presentes em nosso contexto ou por materiais linguísticos (orais e/ou escritos) que circulam por nossa sociedade. Para os pesquisadores, não há dúvidas de que o idioma espanhol não se trata de uma LE, já que não é uma língua estranha ou distante de nós – fronteiriços, gaúchos, brasileiros, latino-americanos.

Schlatter e Garcez (2012) optam pela concepção de língua como adicional ao invés de estrangeira. Os autores entendem que línguas adicionais são:

- acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha em seu repertório;
- parte dos recursos essenciais para a cidadania contemporânea, são úteis e necessárias entre nós, não são estrangeiras.
- são línguas usadas para a comunicação transnacional, estando a serviço da interlocução entre pessoas de diversas nacionalidades.

Os estudiosos também não concordam com a concepção de segunda língua, pois em algumas comunidades já há o uso de duas ou mais línguas. Sendo assim, como conceber o ensino de outra língua como segunda?

Diante do exposto, acreditamos que LE não condiz com o ensino de língua espanhola, já que o idioma se faz presente na realidade brasileira, seja pela proximidade geográfica com países hispanofalantes, seja pelo contato frequente que temos com a língua. Ainda, a concepção de L2 também não é uma expressão adequada quando pensamos em diferentes contextos culturais e sociais do nosso país. Por exemplo: no Brasil, existem diversas línguas em uso além do português, como a Libras, as línguas indígenas e a quilombola. Um aluno surdo tem a Libras como primeira língua, já que é a primeira forma de comunicação desenvolvida por ele, e o português como segunda (usada para a leitura e escrita). Sendo assim, o surdo faz uso de duas línguas. Logo, a língua espanhola será a língua adicional, pois irá acrescentar às línguas já adquiridas (Libras e português). Do mesmo modo se dará com falantes de línguas indígenas. Portanto, faremos uso da concepção de LA nesse estudo, por estar de acordo com o entendimento de Schlatter e Garcez (2012).

### 2.1.2 Perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas

Após apresentar as diferentes concepções de língua e ressaltar a forma utilizada nesse estudo, continuamos a teorização sobre o ensino de línguas, a partir de Liberali (2009) e dos PCNs (1998), resgatando as principais perspectivas presentes nas práticas escolares, inclusive no ensino das línguas adicionais. Ambos trabalham com a concepção de LE<sup>7</sup>.

A primeira perspectiva de ensino e aprendizagem abordada por Liberali (2009) é a comportamentalista, em que o processo é compreendido por meio de mudanças de comportamentos dos alunos, de forma condicionada, com o objetivo de melhorar a sociedade e tornar o indivíduo feliz. Essa perspectiva entende a realidade como um fenômeno objetivo e o mundo como já construído. É o meio que determina o sujeito. Esse sujeito passivo responde conforme as intervenções de uma sociedade planejada que realiza a transmissão cultural de conhecimento e comportamentos. O professor torna-se o detentor do conhecimento que, através do estímulo-resposta-reforço, determinará o que o aluno aprenderá. Os indivíduos formados nessa perspectiva mantêm e reproduzem padrões de comportamentos aceitos pela sociedade. Esses sujeitos têm amplo saber enciclopédico, correspondem às demandas colocadas pelo entorno e ajustam-se bem aos ambientes.

Os PCNs (1998), ao tratarem sobre o ensino e aprendizagem de LE, definem essa perspectiva como “visão behaviorista”, compreendida como o processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. Esse processo está focado na exposição do aluno aos aspectos linguísticos (estímulo), na resposta do aluno e na avaliação do professor a essa resposta (reforço). A metodologia usada por essa visão enfatiza exercícios de repetição e substituição.

A segunda perspectiva discutida por Liberali (2009) é a construtivista, que trabalha com a aprendizagem significativa, redefinindo o papel do aluno como protagonista desse processo. Os sujeitos, agora concebidos como dinâmicos, interagem com a realidade, atuando ativamente com o mundo. Baseada nas ideias piagetianas, o sujeito é visto como aquele que se desenvolve por fases ou estágios de inteligência que se sucedem. O papel da educação, nessa perspectiva, é

---

<sup>7</sup> Apesar de acreditarmos na concepção de LA, textos tradicionais sobre o ensino de línguas trazem a concepção de LE.

provocar desequilíbrios adequados aos níveis dos alunos para promover a construção progressiva de novos processos cognitivos. O sujeito conquista o conhecimento pela aquisição individual. O aluno é o foco e o professor é visto como um observador e problematizador desse processo, cuja função é apresentar tarefas que permitam o contato ativo do aluno com o conhecimento. Os indivíduos se formam com autonomia, desenvolvem ideias próprias, capacidade criativa e uma visão particular do mundo.

Por outro lado, os PCNs (1998) destacam como segunda perspectiva a cognitivista. Nessa visão o foco é deslocado do ensino para o aluno ou para as estratégias que este utiliza na construção da sua aprendizagem de LE. Contrária à visão behaviorista, essa perspectiva entende os erros como parte do processo de aprendizagem. O enfoque cognitivista chama a atenção para os diferentes estilos individuais de aprendizagem que cada um possui, nem todo mundo aprende da mesma forma.

Já a terceira e última perspectiva de ensino e aprendizagem apontada por Liberali (2009) é a sócio-histórico-cultural, na qual sujeito e mundo são tratados conjuntamente. Nela, o sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. A relação sujeito-sujeito é fundamental para o desenvolvimento, já que é a partir dessa relação que a cultura será perpetuada e/ou reconstruída. Os sujeitos são os mediadores da cultura para os semelhantes. Refletem sobre o contexto, tomam consciência dele e agem sobre ele para sua transformação e sua participação ativa na história. O foco está na mediação e o processo de ensino-aprendizagem realiza-se em contextos históricos, sociais e culturais. Os alunos constituem-se como participantes da interação e parceiros na construção. Já o professor atua como mediador, pois é o mais experiente no assunto focado. Nessa perspectiva, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir aos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos.

Essa visão também é abordada pelo PCNs (1998), que a conceituam como sociointeracional. Se na primeira perspectiva o foco era colocado no professor e no ensino e na segunda no aluno e na aprendizagem, agora esse passa a ser a

interação, tanto entre o professor e o aluno, quanto entre os alunos. Esse processo de aprendizagem leva à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega.

Essas concepções de ensino e aprendizagem são relevantes ao refletir sobre o ensino de línguas, atual, na sala de aula, e nos levam a alguns questionamentos: essas correntes teóricas ainda são utilizadas nas salas de aula brasileiras? Quais? Por quê? Quais têm mais chances de promover o aprendizado? Quais motivam e/ou despertam o interesse dos alunos? Cabe aos profissionais que trabalham com esse mecanismo, que é a língua, analisar e refletir sob qual perspectiva vão embasar seu trabalho ou defender o porquê de não utilizá-las. Para isso, se faz necessário levar em conta seu público e seus objetivos de ensino e aprendizagem.

De acordo com essas perspectivas e/ou visões de ensino e aprendizagem de línguas, nossa proposta de intervenção pedagógica está sustentada pela sócio-histórico-cultural (ou sociointeracional, conforme os PCNs), pois aproxima-se do objetivo do letramento crítico, que está relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz para além da sala de aula (SILVA, 2016), e do ensino de línguas baseado em tarefas colaborativas, que visa o engajamento dos aprendizes na interação, exploração, compreensão e produção na língua-alvo, enquanto a atenção deles está focada mais no sentido do que apenas na forma linguística (LIMA; PINHO, 2007).

### **2.1.3 Linguagem e ensino de línguas**

Após tratar sobre língua e ensino e aprendizagem, Liberali (2009) aponta para as perspectivas de linguagem. Para a estudiosa é a partir desses panoramas que algumas formas de considerar o ensino de línguas são propostas.

A autora destaca duas perspectivas:

- Monológica - na qual a língua é vista como um sistema estável - nela é discutido o caráter unívoco e abstrato da linguagem .
- Dialógica - que apresenta um caráter histórico, valorizando a enunciação. O sentido é determinado pelo contexto e a língua é compreendida como uma realidade concreta.

Conforme a pesquisadora, o ensino de línguas sustenta-se nessas perspectivas e, assim, possibilita ao aluno certas formas de conceber a língua. A autora elenca algumas concepções acerca do ensino de línguas, são elas:

- Ensino normativo ou de estruturas - não associa os elementos linguísticos ao seu contexto de uso. O material de trabalho foca elementos isolados que deverão ser apreendidos e a gramática é a base desse processo.
- Ensino de funções - focado em atos de fala, combinados a diferentes situações comunicativas. Nessa perspectiva os alunos experimentam aplicar as funções trabalhadas. Há a criação de situações para a prática de funções determinadas.
- Ensino de tipos textuais - a preocupação está em trabalhar com a forma global do texto. É objetivo que os alunos compreendam e produzam textos definidos pela sua natureza linguística.
- Ensino de estratégias - enfatiza compreensão, produção e aprendizagem da língua. O foco está no desenvolvimento e na discussão dos processos cognitivos.
- Ensino temático - está focado nas ideias centrais do texto, a compreensão e a produção são essenciais. Toda a discussão de estratégias recai sobre o objetivo temático em foco.
- Ensino de gêneros discursivos – textos do cotidiano, com características sociocomunicativas, são o foco do trabalho. A atenção está em discutir as características dos gêneros e as capacidades esperadas dos sujeitos em ação por meio deles.
- Ensino por meio de atividades sociais - conjunto de ações de um grupo para alcançar determinado objetivo. O foco está nas formas de produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros essenciais à participação em atividades além da sala de aula. A autora define o termo atividade:

Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes sejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares. Na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades (LIBERALI, 2009, p.12).

Cabe destacar que Liberali (2009) defende essa última visão, pois acredita em um ensino por meio de atividades sociais, seja para elaborar unidades ou projetos didáticos. É essa concepção de ensino que adotamos para as propostas desenvolvidas no MDA, já que o material promove ações para alcançar o objetivo, que é o desenvolvimento do letramento crítico. No entanto, não utilizamos o conceito de atividade social, mas, sim, o de tarefa colaborativa, que, conforme Natel (2013) é uma atividade comunicativa baseada nas vivências dos aprendizes que promove o engajamento por meio da compreensão, criatividade, manipulação, interação e produção na língua-alvo com a finalidade de compreender e/ou resolver um problema social.

Refletir sobre o ensino de línguas pode partir do resgate das concepções de língua, de ensino e aprendizagem e de linguagem para que possamos sustentar, teoricamente, nossas opções metodológicas.

#### **2.1.4 A escola regular e o ensino de línguas adicionais à luz da educação linguística**

Geralmente, quando se pensa em aprendizagem de língua adicional remete-se a cursos de idiomas, que seria o local apropriado para esse fim. A crença de que na escola não se aprende outra língua parece desvalorizar as aulas de línguas adicionais no contexto regular de ensino. É fato que na escola o tempo destinado para o aprendizado de língua adicional é reduzido, quando comparado a outras disciplinas. No entanto, essas aulas, na escola regular, são relevantes para a construção de cidadania, já que almejam objetivos maiores, que vão além do aprendizado linguístico.

Schlatter e Garcez (2012) frisam as razões para que a escola ofereça aulas de línguas adicionais. Para os autores, são essas aulas que oportunizam o conhecimento, a participação e a perspectiva de novos contornos à própria realidade. Os autores completam:

A aula de línguas adicionais pode ser um espaço para que seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço pode servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.37).

Outra razão para que sejam oferecidas aulas de línguas adicionais na escola é a possibilidade do aluno transitar na diversidade. Os estudiosos afirmam que é preciso trazer para o discente um pouco do se faz no mundo das línguas adicionais, para que este saiba lidar com o novo e o diferente. Para os autores, isso significa “dar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.40). A última razão apontada pelos pesquisadores, para o ensino de língua adicional na escola, é promover a reflexão sobre o mundo em que se vive e, assim, agir crítica e criativamente. A aula de língua, a partir desse propósito, objetiva a formação de um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece também na língua adicional. Para os estudiosos, se a aula de língua tratar de temáticas relevantes para o contexto atual do aluno e promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na língua-alvo, possibilitando que eles acessem discursos que se organizam nessa língua, de fato os discentes estão aprendendo a língua adicional em si.

O professor que trabalha com línguas adicionais na escola regular inúmeras vezes é questionado, pelos discentes, sobre o objetivo do ensino dessas línguas. Schatter e Garcez (2012) justificam o porquê de estudar uma língua adicional na escola. A explicação de que aprender uma língua adicional será importante para oportunidades na vida adulta é de difícil compreensão para crianças e jovens, pois para eles esse futuro é vago e distante. Segundo os autores, a justificativa para o ensino de línguas adicionais pode estar baseada na ampliação dos espaços de participação no aqui-e-agora da sala de aula e da vida cotidiana. O aluno precisa enxergar que o aprendizado dessa língua o capacitará para utilizá-la nesse momento, não no futuro. Cabe ao professor promover situações que motivem os discentes a fazer uso da língua adicional, nem que seja apenas no contexto escolar.

De acordo com os pesquisadores, a escola pode, também, proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolvimento do letramento em língua adicional. Para corroborar essa afirmação, eles citam Soares (2002, p.3), que define

letramento: “o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Conforme os estudiosos, ao ter conhecimento do que está mais além da sua identidade e comunidade local de atuação e de interação, o aluno poderá redimensionar o que já conhece e valoriza; conhecer outras possibilidades de inserção; avaliar se pode e como circular nessas práticas (primeiro na comunidade da qual faz parte) e em novas práticas, da qual pode ser um cidadão crítico, criativo e atuante.

Britto (1997, p.14) afirma que “por educação linguística entendemos que a escola deve dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Para Schlatter e Garcez (2012), “dar acesso” está relacionado a ensinar a ler com plenitude, ou seja, compreendendo, expandindo e demonstrando atitude de resposta ao que se lê de forma criativa. Eles entendem a educação linguística direcionada ao ensino de línguas como:

Usar a língua adicional para ampliar o entendimento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos através do acesso a textos (orais e escritos), oportunidades de reflexão sobre eles e sobre suas implicações e de produções significativas a partir dessa discussão é o que entendemos por ter a educação linguística e o desenvolvimento do letramento como objetivos do ensino de Línguas Adicionais, Língua Portuguesa e Literatura (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.50).

Schlatter e Garcez (2012) apontam alguns questionamentos que podem guiar e/ou auxiliar o ensino de línguas adicionais na perspectiva da educação linguística, são eles:

Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? Para que serve essa língua? Que conhecimentos essa língua encerra? O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional? (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.42).

Promover a reflexão dos discentes acerca desses questionamentos faz parte da aula de língua adicional, já que também é propósito dessa aula o desenvolvimento da cidadania do aprendiz. Para a educação linguística não é objetivo formar falantes capazes de interagir nessa língua em todo e qualquer

contexto. A educação linguística em línguas adicionais terá êxito se o aluno for capaz de usar aquilo que aprendeu nas aulas de línguas.

As aulas de línguas adicionais devem ajudar o educando a não virar as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante: ter lidado com esses desafios em aula irá capacitá-lo, mais adiante, a reconhecer esses sinais e se posicionar com segurança quando eles surgirem na sua vida em espaços de ação dos quais eles podem querer participar (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.39).

Para oportunizar que o aluno utilize os conhecimentos construídos nas aulas de línguas adicionais é relevante que essas aulas tratem de temas que mobilizem e despertem o interesse dos discentes. Escolher a temática adequada pode ser o ponto de partida para abordar com eficácia os conhecimentos que poderão ser problematizados e estudados na sala de aula. No entanto, definir o que é compromisso da escola, em relação a conhecimentos, não está diretamente ligado com os interesses e gostos por determinados tópicos. Isso quer dizer que, nem sempre, trataremos de temas afins aos alunos, mas, sim, que são relevantes para a construção do conhecimento, da criticidade e da cidadania deles.

Os autores discorrem sobre dimensões de responsabilidade da escola ao tratar de eixos temáticos nas aulas de línguas: Para eles, o trabalho precisa estar focado em quatro etapas:

- Sensibilização: momento em que o aluno observa, pesquisa, registra o que acontece no mundo em relação ao tema.
- Compreensão: após se sensibilizar, aprofunda o conhecimento em relação à temática – o trabalho volta-se às características, conceitos, regulamentações, responsabilidades em diferentes contextos.
- Responsabilização: identifica como se dá a relação do indivíduo ou sociedade em relação à temática.
- Intervenção: é o momento de ação e transformação a partir do conhecimento construído nas etapas anteriores.

Schlatter e Garcez (2012) afirmam que selecionar os elementos linguísticos relacionados com as temáticas que serão trabalhadas em sala de aula também é uma etapa relevante para o processo de ensino de uma língua adicional. É importante que se construa um currículo e uma progressão curricular pautadas pela

vida. No que se refere à construção de um currículo de línguas adicionais, os autores ponderam que:

Um tal currículo tem como ponto de referência as práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem e está voltado para a ampliação da participação dos educandos nas esferas de uso da linguagem em que atuam e seu ingresso em novos espaços de participação, alguns dos quais eles nem sequer vislumbram. Isso é dizer que queremos oferecer ao estudante oportunidades de aprendizagem que eles não terão fora da escola, ao menos não de maneira fácil e previsível (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.49).

Segundo esses estudiosos, as problemáticas enfrentadas pelas comunidades escolares são o ponto de partida do que pode ser tratado na sala de aula de língua adicional, de tal modo que o aluno passe a compreender a complexidade do seu cotidiano e tenha capacidade de lidar com ele de maneira crítica, criativa e atuante. Para esses pesquisadores, aprender significa ser atuante, no aqui-e-agora do evento da sala de aula, e isso envolve participar em um mundo que se faz na língua adicional.

Schlatter e Garcez (2012, p.60) afirmam que “as aulas de línguas adicionais podem servir como um excelente laboratório de encontros com a diversidade”. Os estudiosos ponderam que, o educando, ao experimentar os recursos disponíveis na aula de língua adicional em novos espaços de aprendizagens, ampliam sua capacidade de ação nos demais componentes do currículo, com retornos também de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além dela.

Os autores concluem que a educação linguística em línguas adicionais é bem sucedida quando os alunos são capazes de usar o que aprenderam na aula de uma língua adicional para participar dos discursos que se organizam também nessa língua-alvo.

### **2.1.5 O professor no processo do ensino de línguas adicionais**

Outro resgate teórico importante para discutir o ensino e aprendizagem de línguas é a evolução sofrida pelos métodos de ensino. Leffa (2012) afirma que investigar a direção para a qual caminha o ensino de línguas se faz necessário um olhar para o seu passado. Para o autor, só assim é possível entender o presente e vislumbrar o futuro desse processo.

O pesquisador define que “método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo” (LEFFA, 2012, p.393). Segundo o estudioso, houve um período histórico, conhecido como pré-método, em que não havia a existência de métodos de ensino. A aprendizagem se dava, única e exclusivamente, através do contato direto com os falantes.

Após esse período, houve a sistematização de diferentes métodos de ensino. Dentre eles, podemos citar: método de gramática e tradução, método direto e método áudio-lingual. Conforme o autor, os resultados de tais métodos sempre deixaram a desejar. Para o estudioso foi um período de muitas mudanças e pouca evolução, ou seja, com avanços e recuos.

A seguir, chegamos ao período do pós-método, em que cabe ao professor decidir o que fazer nas aulas de línguas, levando em conta seu contexto de atuação, a realidade dos alunos e a relação com as demais áreas do conhecimento. É nesse cenário que nasce a pedagogia por projetos. Trata-se de uma tentativa de desenvolver a aprendizagem crítica dos discentes.

Acreditamos que nossa proposta de intervenção pedagógica, a partir da implementação de um MDA, está de acordo com o cenário do pós-método, pois ao promover o ensino de uma língua adicional por meio de um material que trabalha com um eixo temático, de relevância social, o desenvolvimento crítico do aprendiz é favorecido.

Leffa (2012, p.402) sustenta que o ensino de línguas, atualmente, caracteriza-se por três linhas de ação:

- Substituição da abordagem comunicativa por estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que isso ocorre.
- Integração de aprendizagem das línguas com seu entorno, considerando a realidade social do aluno; com a proposta prática de integrar o discente ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, por meio da pedagogia de projetos.
- Pedagogia dialógica, que permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico valorizado pelo próprio contexto em que vivem.

A partir dessas linhas de ação, a função do professor de línguas adicionais parece estar em constante transformação e, segundo Leffa (2012), caminha para a invisibilidade. O autor aborda a figura do docente contemporâneo no processo de

ensino e aprendizagem: “Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. Tudo aponta para sua autonomia” (LEFFA, 2012, p.402). Conforme o pesquisador, o papel do professor vem se transformando ao longo dos tempos e os caminhos apontam para uma invisibilidade do docente; não de maneira negativa, mas de forma a tornar o aluno cada vez mais autônomo no seu aprendizado.

Para o estudioso, falar do futuro é navegar na incerteza. Em relação ao ensino, ele observa uma gradual perda de visibilidade do professor. Com a evolução da humanidade, atualmente o professor divide suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, também trabalha a distância, auxiliado pela tecnologia ou por alunos monitores. No passado ele era o centro da aula, mais tarde passou à margem, hoje está à distância e a previsão do autor é a de que o docente desaparecerá na invisibilidade. Leffa (2012) afirma que essa invisibilidade deixará o conteúdo mais visível para o aluno, já que o professor deixará de entremear-se entre aluno e conteúdo; disfarçará sua presença, misturando-se ao conteúdo; e colocará o conteúdo na frente do aluno, ficando na retaguarda e não mais no meio.

O pesquisador sustenta que a perda de visibilidade não significa perda de poder. “A distância mediada pelos recursos humanos e pela infraestrutura ampla deve, ao mesmo tempo, dificultar a padronização do ensino e facilitar a construção conjunta do saber” (LEFFA, 2012, p.405). O autor defende a ideia de que quanto menos vemos, mais desejamos, e que a visibilidade mata o desejo. Quanto mais visível é o professor, mais atrapalha a aprendizagem, já que o aluno não deve olhar para o professor e, sim, para o conteúdo a ser aprendido. O professor deve estar ao seu lado e nunca a sua frente. O aluno precisa exercer a autonomia, inclusive a do desejo. O estudioso vê na invisibilidade do professor a possibilidade de trabalhar com o aluno e não contra ele. Quanto mais invisível a atuação do professor, mais visível será o objetivo da aprendizagem.

## 2.2 LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PERSPECTIVA QUE VISA À AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A segunda seção desse capítulo apresenta a perspectiva do letramento crítico para o processo de ensino e aprendizagem, trazendo autores que discutem a

relevância dessa prática educacional nas aulas de línguas adicionais. Também é objetivo apresentar os benefícios de uma prática pedagógica voltada ao letramento crítico nas aulas de língua adicional, no contexto da escola regular atual.

### **2.2.1 Concepções de letramento**

O ensino de línguas adicionais tem se pautado por uma visão de linguagem como prática social, abrindo espaço para as teorias dos Novos Letramentos, que valorizam tanto a educação linguística como a formação ética e crítica dos alunos. Para Maia *et al.* (2016), ao propor uma educação linguística fortalece-se a consciência crítica e favorece-se a agência cidadã do aprendiz.

Ao abordar os Novos Letramentos se faz necessário a compreensão do termo letramento, este que surgiu no meio acadêmico nos anos 80, e que tinha como finalidade, segundo Kleiman (1989), a separação dos estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Nessa época, entendia-se por letramento a capacidade de usar a linguagem para participar de práticas sociais que reunissem a leitura e a escrita, valorizando a interação e o contexto sociocultural nas práticas de linguagem e não apenas o domínio dos aspectos linguísticos.

A palavra letramento trata-se de um neologismo, já que é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, e foi introduzido na bibliografia educacional brasileira recentemente. Baptista (2010) afirma que o letramento se refere aos diferentes empregos, funções e efeitos que os indivíduos produzem ao utilizarem a escrita na sociedade. A autora ainda aponta que letramento é a capacidade de ler ou escrever para alcançar diferentes objetivos nas diferentes instâncias em que o uso da escrita é requerido.

Diferente de alfabetizar, que é o processo de ensinar a ler e a escrever, letrar é criar condições para que os sujeitos se insiram de maneira crítica e participativa na sociedade a qual fazem parte. O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, isto é, que decodifica as letras, símbolos, sinais, palavras. Já a pessoa letrada envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos dos quais participa. O letrado faz uso da escrita nas distintas situações que exige essa prática, assim como identifica, a partir da leitura, a que contexto essa se refere. Cassany (2010) também conceitua a palavra letramento:

El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.<sup>8</sup>. (CASSANY, 2010, p.354).

No entanto, com o passar do tempo, do desenvolvimento e da popularização da internet, das novas formas de interação e comunicação e do surgimento de novos gêneros discursivos, houve a necessidade de novas teorias de letramento. Rojo (2009) aponta três dimensões para entender a multimodalidade presente nas novas práticas sociais de linguagem:

- os multiletramentos, que valorizam os letramentos das culturas locais;
- os letramentos multissemióticos, que mostram a diversidade de signos presentes nos usos da linguagem desenvolvidos a partir do surgimento dos gêneros digitais;
- e os letramentos críticos, em que a capacidade de situar o texto no mundo social é considerada. Essa capacidade relaciona-se ao desenvolvimento de uma atitude ética, na qual os indivíduos são capazes de escolher os discursos com os quais se identificam e aqueles a serem questionados.

É esse último tipo de letramento que pretendemos desenvolver com os alunos que participarão dessa intervenção pedagógica. Para Mattos (2014), uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento do letramento crítico tem como objetivo formar pessoas críticas e capazes de se posicionar em relação a ideias e valores circulantes na sociedade.

---

<sup>8</sup> O conceito de letramento (*literacy* em inglês) inclui uma ampla gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados ao uso social de textos escritos em cada comunidade. Especificamente, o letramento inclui o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva dos textos, o conhecimento e o uso das funções e propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada esfera social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados a esses papéis (identidade, status, posição social), o conhecimento que é construído nesses textos e que circula na comunidade, a representação do mundo que eles transmitem etc.

### 2.2.2 Concepções de letramento crítico

Cassany (2010) defende que o letramento crítico não se restringe às informações contidas no texto, mas, sim, leva o leitor a pensar sobre seu próprio entendimento, sobre as ideias do autor e sobre os demais pontos de vista de quem vier a ler o mesmo texto, tudo isso relacionando às causas e consequências dentro de uma comunidade e às possíveis formas de atuação contra desigualdades e injustiças. Para Baynham (1995) "o letramento crítico está estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social".

Para Janks (2016), o letramento crítico precisa levar em conta as seguintes questões: poder, diversidade e acesso. Segundo a pesquisadora a relação entre linguagem e poder não é óbvia; em qualquer relação desigual de poder há opressores e oprimidos; e o modo como as pessoas chegam a ter destaque em uma sociedade tem a ver com os valores dessa sociedade (JANKS, 2016, p.29). A autora destaca que pessoas que crescem em comunidades diferentes aprendem línguas distintas, assim como têm diferentes regras para interagir. Essas diferenças acarretam construção de hierarquias. Ainda, a estudiosa afirma que o acesso é afetado pela forma como somos ensinados e como aprendemos; pessoas diferentes têm diferentes estilos de aprendizagem.

Duboc (2016) ressalta que o letramento crítico não constitui um novo método ou abordagem de ensino, mas, sim, uma perspectiva educacional. Para Jordão (2016, p.52) "ao invés de compartilhar os saberes, o letramento crítico trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo". A autora continua: "[...] a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação em suas vidas dentro e fora da escola". Baptista (2010) pondera a relevância do trabalho escolar para desenvolver o letramento crítico dos alunos de modo que participem e interfiram em uma sociedade letrada, assim como sejam capazes de construir seu conhecimento sobre o mundo e sobre os discursos que circulam e se materializam nos diversos textos e contextos. A autora sustenta:

Neste sentido, uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas. Em outros termos, permite que os alunos, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, se situem como sujeitos frente às ideologias a que estão expostos (BAPTISTA, 2010, p.123).

O quadro abaixo aponta características relevantes do letramento e do letramento crítico, possibilitando assim visualizar suas diferenças. A partir dessas características, é possível perceber que o letramento crítico perpassa a reflexão, levando o sujeito, também, à ação.

Figura 2 – Especificidades do Letramento e do Letramento Crítico

Letramento	Letramento Crítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de responder às demandas sociais de uso da escrita.</li> <li>• Ação de fazer uso da escrita para necessidade pessoal de crescimento cognitivo.</li> <li>• Envolvimento em práticas sociais de leitura e de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem.</li> <li>• Empoderamento do sujeito para atuar nas diferentes práticas sociais.</li> <li>• Capacidade de transformação e produção de práticas sociais.</li> </ul>

Fonte: Autora (2018) adaptado de Santos (2013)

Os PCNs (1998) vão ao encontro da perspectiva de letramento crítico, pois apontam que o papel fundamental da educação, na contemporaneidade, é a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Alguns objetivos dos PCNs (1998) corroboram para o desenvolvimento do letramento crítico nas aulas de línguas adicionais, são eles:

- compreender a cidadania como participação social e política;
- posicionar-se de maneira crítica nas diferentes situações sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;
- utilizar as diferentes linguagens;
- questionar a realidade, utilizando a capacidade de análise crítica.

Mesmo sem utilizar a expressão letramento crítico, o documento conversa com essa perspectiva, ao apontar que a aprendizagem de língua pode garantir ao

aluno seu engajamento discursivo, isto é, o desenvolvimento da capacidade de agir no mundo por meio do uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Diante do exposto, entendemos que o letramento crítico vai além de dar sentido, significado, compreender ou fazer uso adequado de diferentes textos; esse letramento tem interesse em criar novos discursos, questionar ideologias e promover a transformação social. Também não aceita as verdades tidas como absolutas ou o senso comum, ele questiona sempre o porquê dos acontecimentos ou discursos. Ainda, não se esgota com a discussão ou percepção de desigualdades, mas leva o leitor a promover transformações sociais em seu contexto ou, até mesmo, fora dele, que por meio do uso da língua “contamina” outras pessoas e promove novas discussões ou ações.

### **2.2.3 O ensino de línguas à luz do letramento crítico**

Maia *et al.* (2016) sugerem alguns parâmetros que podem nortear a prática pedagógica que visa o letramento crítico, são eles: experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões, expansão de perspectivas e transformação. Para os pesquisadores, a capacidade de agir e transformar são os objetivos principais do letramento crítico. Eles ainda destacam que essa não é uma proposta engessada, mas um guia para organizar as ações didáticas que conduzam aos objetivos dessa perspectiva educacional. Segundo os autores:

A etapa de transformação implica na tentativa de transpor os conhecimentos derivados da experiência de letramento vivenciada para outras situações que venham a ocorrer na vida dos alunos. É quando o professor pode ajudar o aluno a reconhecer possibilidades reais de mudança de atitude em eventos do cotidiano, mesmo que isso não resulte em mudanças de comportamento imediatas (MAIA *et al.*, 2016, p.101).

Santos e Ifa (2013) acreditam que para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno se faz necessário práticas de ensino que objetivem não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula. Por meio do desenvolvimento dessas práticas, o sujeito será capaz de pensar e agir criticamente sobre suas realidades, tanto local como global. Conforme os autores, o letramento crítico está associado à ideia de empoderamento do sujeito. Essa perspectiva

possibilita a atuação, através da linguagem, nas diferentes práticas sociais, posicionando-se enquanto cidadão crítico e provocando mudanças se assim desejar.

Os pesquisadores afirmam que a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. É através dela que os discursos podem ser analisados e seus significados negociados e reconstruídos socialmente. Para o letramento crítico, o texto, seja qual for sua modalidade, é produto de forças ideológicas e sociopolíticas. Santos e Ifa (2013) entendem que o ensino de línguas, baseado no letramento crítico, oportuniza ao aprendiz a construção de uma visão crítica de mundo para que ele possa agir socialmente. Eles defendem que a formação crítica deve ser trabalhada mesmo que, em alguns momentos, a língua materna seja utilizada nas aulas de língua adicional.

Leite (2014, p.68) defende que as aulas de línguas adicionais “não devem se apoiar apenas nas estruturas linguísticas, mas procurar usar a língua para promover interações reais para a vida do aprendiz em uma perspectiva crítica”. Para a autora, o letramento crítico revela a importância de que o estudante deve participar da realidade que o envolve de modo crítico e reflexivo, agindo socialmente.

Silva (2016, p.39) diz que “o letramento crítico tem um foco na leitura e na interpretação de uma forma crítica, sendo assim, o texto tem um papel fundamental nesse processo”. Para a autora, os textos não são neutros, todo texto tem uma intenção. A pesquisadora defende que levar os alunos além da prática de leitura que estão acostumados (geralmente a de decodificação), “é fazer com que eles reflitam sobre o mundo que os cerca e sobre os assuntos que fazem parte de suas realidades sobre uma perspectiva crítica” (SILVA, 2016, p.41). No entanto, ela afirma que a proposta de letramento crítico vai além, pois visa preparar os alunos para serem cidadãos críticos na sociedade, não só na sala de aula em atividades de leitura.

De acordo com Baptista (2010), quando optamos por uma abordagem como a do letramento crítico, não mais focamos nas tradicionais habilidades de leitura, que visam à decodificação, o conteúdo e à memorização, mas sim enfatizamos a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas. Para ela, cabe ao docente engajar os alunos em atividades reflexivas, numa perspectiva discursiva e não conteudista. É função do professor

criar possibilidades para que os alunos construam suas próprias leituras e desenvolvam o espírito crítico.

Santos (2013, p.5) pondera que “as desigualdades existentes precisam passar por um processo de reflexão crítica e podem ser reconstruídas através da linguagem”. O autor também aponta a necessidade de se lutar por justiça e igualdade, utilizando a língua e o discurso como mecanismos que possibilitem a construção de um ser crítico social imbuído pela vontade de mudança. Trabalhar com letramento crítico nas salas de aula é uma forma de empoderar os alunos a promover mudanças sociais a partir do uso da língua, sendo ela materna, estrangeira ou adicional.

Entendemos que a aprendizagem de uma língua adicional, na escola regular, deve ter como propósito a formação crítica e cidadã do discente. Se faz necessário proporcionar ao sujeito a capacidade de reflexão sobre questões sociais e a possibilidade de questionamento sobre qualquer outro tema. É desafio da prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do letramento crítico aproveitar os textos como oportunidades para promover reflexões críticas durante as aulas.

Acreditamos que a presença do letramento crítico nas aulas de língua adicional é primordial, pois, para muitos, esse será o único momento em que será solicitada sua posição/opinião diante de algum problema ou situação, assim como será o momento em que o discente usará a língua para manifestar suas ideologias. O trabalho pedagógico com o letramento crítico poderá motivar o aluno a intervir em seu contexto quando nele surgirem questões problematizadoras e que necessitem de reflexão e ação.

#### **2.2.4 A avaliação na perspectiva do letramento crítico**

Definir uma forma de avaliar a partir da perspectiva do letramento crítico não é tarefa fácil, uma vez que não se trata de um conteúdo a ser ensinado. Por outro lado, não estamos nos referindo a um vale-tudo, em que qualquer resposta seria considerada correta.

Duboc (2016) traz um guia para se refletir a avaliação à luz do letramento crítico:

- Quanto ao propósito da avaliação: formativa e inclusiva, contrária à avaliação somativa. É preciso compreender as razões que levaram o aluno a ter determinado desempenho.
- Quanto às características da avaliação: o ato é colaborativo, aberto à multiplicidade de pontos de vista.
- Quanto aos conteúdos a serem avaliados: atitudes, posturas, ideias, valores, percepções, posicionamentos, baseados na ética e na responsabilidade.
- Quanto aos instrumentos avaliativos: qualquer formato que instigue o aluno a comparar, contrastar e problematizar. A avaliação de pares e a autoavaliação são bons instrumentos para avaliar o letramento crítico.
- Quanto aos critérios de correção e feedback: avaliação informal, intervenção constante do professor e olhar atento para verificar expansão de perspectivas. O feedback ao aluno parece mais relevante que a atribuição de conceito ou nota.

Diante do exposto, a implementação do MDA visa a uma avaliação sob a perspectiva do letramento crítico. O material traz, ao fim de cada aula, um instrumento avaliativo que promove a autorreflexão e, ao final de uma etapa de aprendizagem, uma rubrica de autoavaliação. Ambos de natureza reflexiva que, conforme Duboc (2016), é pré-requisito para o trabalho com o letramento crítico.

### 2.3 TAREFAS COLABORATIVAS

O MDA foi elaborado com o intuito de desenvolver o letramento crítico dos alunos durante as aulas de língua espanhola. Para atingir esse fim, foram propostas tarefas colaborativas nas quatro etapas que compõem o material. Essa seção apresenta concepções teóricas acerca dos objetivos das tarefas colaborativas.

De acordo com Nunan (1989), as tarefas envolvem o uso da linguagem em situações comunicativas nas quais a atenção do usuário não está focada na estrutura linguística, e sim no significado. Para Swain (1999), pesquisadora canadense que estuda o emprego de tarefas colaborativas nas aulas de língua estrangeira, compartilha a definição de Nunan, mas acrescenta que a tarefa colaborativa pode tanto focar-se no significado como na forma da língua, pois entende que, embora os alunos focalizem a forma, eles precisam estar engajados no ato de fazer significado. Ainda, Lima e Pinho (2007) concebem as tarefas

colaborativas como tarefas comunicativas introduzidas na sala de aula de língua estrangeira, que envolvem os aprendizes na interação, exploração, compreensão e produção na língua-alvo, enquanto a atenção deles está focada mais no sentido do que apenas na forma linguística. Finalizando, Natel (2013), que partilha as definições de tarefas anteriores, acrescenta que uma tarefa colaborativa é uma atividade comunicativa baseada nas vivências dos aprendizes que promove o engajamento comunicativo e linguístico deles na língua estrangeira por meio da compreensão, criatividade, manipulação, interação e produção na língua-alvo, com a finalidade de compreender e/ou resolver um problema social.

Em relação ao ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT), Willis (1996) afirma que este precisa ser desenvolvido em três fases:

- Pré-tarefa - os alunos são expostos à língua-alvo, seja por meio de textos, vídeos, áudios, imagens, etc. É o momento de preparar-se para a tarefa.
- Ciclo da tarefa - os discentes realizam o que foi proposto, em duplas ou grupos. Em seguida, planejam o relato para o grande grupo e, depois, apresentam os resultados obtidos, promovendo comparações e discussões com os demais estudantes.
- Foco na linguagem - o professor conduz a análise linguística das formas que foram empregadas nas tarefas.

Com base nessas concepções de tarefas colaborativas e nas fases apontadas por Willis (1996) é que o material didático para ensino de língua espanhola foi elaborado.

## 2.4 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: SENSIBILIZANDO PARA UMA INTERVENÇÃO RESPONSÁVEL

Essa última seção tem o intuito de apresentar conceitos, dados e informações relevantes para a compreensão da temática do MDA. Faz-se necessária essa teorização para que a intervenção pedagógica esteja suficientemente embasada em dados concretos, não correndo o risco de sustentar as tarefas do material apenas no senso comum.

### 2.4.1 Concepções acerca de violência

Nunca discutiu-se tanto a violência contra a mulher como atualmente. Essa discussão está presente nas redes sociais, na mídia, nos espaços públicos e privados, na literatura, etc. No entanto, isso não significa que esse tipo de violência está diminuindo, apenas mais visível, tanto aos olhos da sociedade quanto à visão das vítimas que passaram a conhecer seus direitos e a buscar ajuda para sair de situações de agressão.

Para começar a refletir sobre o tema, é necessário que se defina o que entende-se sobre violência contra a mulher, muitas vezes abordada com outras nomenclaturas, como violência de gênero, violência doméstica ou violência familiar. Sobre essa temática, Strey (2004) traz o seguinte conceito:

Em uma resposta muito superficial, poderíamos dizer que violência de gênero é aquela que incide, abrange e acontece sobre/com as pessoas em função do gênero ao qual pertencem. Isto é, a violência acontece porque alguém é homem ou é mulher. Outra rápida e superficial olhada em estatísticas disponíveis nos permitiria inferir que violência de gênero seria mais ou menos a mesma coisa que violência de homens praticada sobre mulheres (STREY, 2004, p.13).

Segundo a autora, a violência de gênero incide sobre homens e mulheres, mas, de acordo com estudos e estatísticas existentes, predomina a violência cometida sobre as mulheres por homens, com consequências graves (físicas e psicológicas) para o sexo feminino. A estudiosa afirma que violência de gênero é quase sinônimo de violência contra a mulher, violência doméstica e violência familiar, embora cada uma apresente suas especificidades.

Strey (2004) também aponta uma definição para o termo violência, no seu sentido mais amplo. Conforme a pesquisadora, a violência “parte de um pressuposto de que nenhum ser humano tem o direito de submeter outro ser humano. Qualquer comportamento que vise à satisfação própria em detrimento de outra pessoa é considerado violência” (STREY, 2004, p.14). Logo, a mulher, ao sofrer violação de seus direitos, como a submissão, está sendo vítima de violência, ainda que não seja na forma de agressão física.

Suárez e Bandeira (2002) classificam a violência em duas grandes categorias: a violência racional e instrumental e a violência ritualizada e expressiva, originada

nas tensões e emoções dos relacionamentos humanos. A primeira faz uso da criminalidade; já a segunda é dissimulada, realizando-se em todos os espaços e em diversos planos; é nessa classificação que enquadra-se a violência contra a mulher.

Conforme Ferreira (2010), a violência contra a mulher é um dos temas que mais mobilizam estudos das relações de gênero. Para a autora, parte desses estudos enfatiza a violência sofrida pela condição feminina no mercado de trabalho e nas demais esferas de vivência e de participação social. Já a outra parte, em menor quantidade, aborda a violência pela perspectiva das relações interpessoais de gênero. Segundo a autora, é nas relações assimétricas de poder entre homem e mulher que pode-se buscar os fundamentos que produzem e reproduzem esse tipo de violência.

A pesquisadora aponta os lares como os ambientes onde mais ocorrem situações de violência contra a mulher, locais estes que deveriam ser de aconchego e proteção da família:

Em pouco tempo, verificou-se ser o espaço doméstico, tido como espaço do conflito, bem estar e de proteção à mulher, aquele que pode ser perigoso, à medida que é nele que se estabelece o confronto subjetivo, porém cotidiano, da disciplina, da dominação e da resistência. É justamente neste espaço, onde estão em jogo homens e mulheres em suas relações privadas, que o abuso físico, psicológico e sexual ocorre com uma frequência maior do que apontam as estatísticas oficiais (FERREIRA, 2010, p. 111-112).

Conforme Silveira e Nardi (2013), ao discutir a violência contra a mulher é relevante que se faça conexões com outras práticas violentas que constituem as relações sociais.

Difícilmente reconhecemos as práticas cotidianas de desvalorização das mulheres, o desrespeito em relação a sua sexualidade, a mercadorização constante do corpo feminino na publicidade, sua responsabilização quase que isolada para com os afazeres domésticos e cuidados com os filhos continuam pautando as hierarquias de gênero e as famílias normais. A permanência dessas práticas sociais é o campo fértil para a produção de comportamentos individuais em que a mulher é tida como propriedade do homem, assim como um ser que necessita de controle constante para se comportar como uma mulher honesta e cumpridora de seu papel social de mãe e cuidadora do lar (SILVEIRA; NARDI, 2013, p.109).

Cabe ressaltar que tais práticas sociais são perpetuadas, inclusive, por mulheres que, ao educarem seus filhos, reproduzem as situações de desvalorização

e de submissão as quais foram criadas. É necessário que se rompa esse círculo vicioso, de hierarquias de gênero, de empoderamento masculino x submissão feminina, constituído desde a infância, pela própria família.

A violência contra a mulher é uma violação dos direitos humanos e um problema de saúde pública. Diferente do que se imagina, ela ocorre em todos os contextos - culturais, regionais e sociais - e não apenas nos mais desfavorecidos. Isso é perceptível quando nos deparamos com relatos de mulheres, que sofreram algum tipo de violação, divulgados na internet ou pelos meios de comunicação; são vítimas das mais diferentes classes sociais e de diferentes faixas etárias.

Ainda que muitos autores optem pelo uso da expressão violência de gênero, utilizaremos, nesse estudo, a expressão violência contra a mulher, já que o eixo temático do MDA trabalhará, exclusivamente, a respeito da violência sofrida pelo gênero feminino.

#### **2.4.2 Tipos de agressão sofridos pela mulher**

Nos últimos anos, pesquisas e estudos têm abordado, constantemente, as questões que norteiam a violência contra a mulher. Assim, com o intuito de retratar as mulheres e as múltiplas esferas da realidade de suas vidas, o Serviço Social do Comércio (SESC) e a Fundação Perseu Abramo (FPA), desenvolveram uma pesquisa, em 2010, no Brasil, para ouvir as mulheres sobre diversas questões, entre elas: a percepção de ser mulher, feminismo e machismo, divisão sexual do trabalho e tempo livre, corpo, mídia e sexualidade, saúde reprodutiva e aborto, violência doméstica e democracia, mulher e política. O projeto também ouviu uma parcela masculina da sociedade, como forma de complementar a observação de fontes e contextos que a fundamentaram. A pesquisa também teve como objetivo a atualização dos dados de um projeto anterior, realizado em 2001, referência nacional e internacional para estudos de gênero.

Venturi e Godinho (2013) organizaram esses dados e apresentam discussões sobre as problemáticas apontadas pela pesquisa. Boa parte da investigação é destinada a levantar dados referentes à violência contra a mulher. Os autores definem os diferentes tipos de violações que caracterizam essa violência, já que

muitas práticas ainda não são relacionadas, por grande parte da população, a essa prática contra a mulher.

Figura 3 – Classificação dos tipos de violência cometidos contra as mulheres

<b>Tipos de violência de gênero</b>				
<b>Controle/cerceamento</b>	<b>Física ou ameaça (à integridade física)</b>	<b>Psíquica/verbal</b>	<b>Sexual</b>	<b>Assédio</b>
Controla os lugares aonde vai, o dinheiro e as pessoas com quem fala; procura mensagens no celular ou e-mail sem permissão; vigia ou persegue; impede de sair, tranca em casa; rasga ou esconde os documentos.	Dá tapas, empurrões, apertões, sacode; ameaça dar uma surra; bate ou espanca deixando marcas, cortes ou fraturas; quebra coisas ou rasga roupas; usa armas de fogo ou facas para ameaçar.	Insinua a existência de amante, ofende repetidamente sua conduta sexual; desqualifica continuamente sua atuação como mãe; desqualifica sexualmente; fala mal do seu trabalho doméstico repetidamente; critica repetidamente seu desempenho em trabalhos fora de casa.	Força a ter relações sexuais contra sua vontade; força a praticar atos sexuais que não lhe agradam; estupra.	Assedia sexualmente, tocando ou insistindo mesmo contra sua vontade; obriga ou pressiona a fazer favores sexuais em troca de promoção, aumento salarial ou para não demiti-la.

Fonte: Autora (2018) adaptado de Venturi e Godinho (2013)

Compreender que todas essas formas são violações de direitos e fazem parte da violência contra a mulher é o primeiro passo para se defender de prováveis situações de agressão, assim como para ajudar quem esteja vivendo algumas dessas práticas de submissão. A exposição e discussão sobre esses tipos de violência deveria fazer parte dos contextos educacionais, para que desde cedo as pessoas tivessem a possibilidade de enxergar situações de vulnerabilidade causadas pela violência.

### 2.4.3 As vítimas dessa violência

Pressupõe-se que, mulheres jovens, com mais acesso a informações, não sejam vítimas de tal situação, mas, infelizmente, não é o que acontece, já que, diariamente, nos deparamos com situações de violência contra mulheres ainda adolescentes. Ainda que a diferença social e de faixa etária não interfira na possibilidade da mulher ser vítima de violência, a questão da raça pode ser um fator de maior vulnerabilidade. Para Silveira e Nardi (2013) a mulher negra é mais vulnerável em relação à branca em situações de violência nas relações de intimidade. Segundo a autora, essas mulheres têm menos acesso aos equipamentos sociais e de saúde, assim como carregam a forte marca do racismo.

Apesar de uma visível melhora nas condições de vida da população brasileira, estudos apontam para uma desigualdade econômica entre brancos/as e negros/as. Parece que, a submissão da mulher negra, enraizada na história do Brasil, ainda está presente na sociedade atual, mesmo com o fim da escravidão e com a conquista dos direitos humanos.

Ferreira (2010, p.117) sustenta a conflitualidade pessoal “como um conceito que aponta fortemente para a natureza inevitável do conflito entre mulheres e homens”. A autora também destaca que “o conceito também permite aprofundar a ideia de que essas violências se perpetuam porque firmam as imagens tradicionais de homem e mulher, bem como os papéis que lhe são atribuídos”. A violência pode ser vista como um desdobramento do conflito ou como uma das formas para solucioná-lo. Porém, o conflito pode vir a ter outros desdobramentos que, por meio da mediação, resultam em negociação e acordo entre as partes. No entanto, poucos são os casos que terminam de forma negociável, em que homem e mulher chegam a um comum acordo. O recorrente é que os conflitos culminem, infelizmente, com atos de violência e, até mesmo, morte.

Silveira e Nardi (2013, p.97) afirmam que, “a violência doméstica contra as mulheres é um problema social grave que, apesar dos avanços jurídicos de proteção às mulheres ainda exige muitos esforços”. Os estudiosos definem o termo feminicídio, que salienta a especificidade da violência que acomete as mulheres. Eles apontam que, no Brasil, os assassinatos de mulheres remetem à violência

doméstica. Grande parte das vítimas é morta com armas brancas, no ambiente doméstico por homens com os quais mantiveram relações de intimidade.

É preciso esclarecer que homens também podem vir a sofrer esse tipo de violência, o que, em muitos casos, culmina na morte. No entanto, de acordo com Saunders (2002), estudos apontam que as mulheres matam mais em defesa própria. Após longos períodos de agressão encontram, na morte, a forma para cessar a situação. Já os motivos que levam o homem a cometer o feminicídio giram em torno do ciúme e da necessidade de controle, mesmo após o fim do relacionamento com a vítima.

#### **2.4.4 Aceitação da violência**

Strey (2004) aponta a violação sofrida na infância como uma das raízes da violência contra a mulher. A pesquisadora traz dados que sustentam a aceitabilidade da violência como uma forma de educação, contrariando o repúdio à violência contra a mulher. Em nossa sociedade, é comum relacionar atos de violência física com educação; é praticamente aceitável por todos que, pais ou responsáveis, usem da agressão para “ensinar” seus filhos. Paradoxalmente, quando se trata da violência contra a mulher, os mesmos que aceitam a agressão como uma das formas para a educação, repudiam o ato que vitimiza o sexo feminino. Logo, é a falta de conhecimento que, provavelmente, leva as pessoas a aceitarem uma situação de violência que irá desencadear outra, num futuro próximo.

Segundo a autora, uma pesquisa exploratória com estudantes de profissões que tratam, diretamente ou indiretamente, com a violência, aponta que a violência não é aceitável. Para os participantes do estudo não há justificativa para que um homem bata em uma mulher. No entanto, para alguns, é aceitável utilizar de castigos físicos para disciplinar uma criança. A pesquisadora reforça que esta forma de educar está presente em todas as sociedades e em todos os tempos.

De acordo com Strey (2004), as consequências negativas de abuso na infância estão presentes nas mulheres vítimas de violência, ou seja, cria-se um círculo vicioso: violência na infância e violência na vida adulta. Por outro lado, os homens passam de vítimas a agressores. Não podemos esquecer que esse círculo

também é alimentado por mulheres que, ao educarem seus filhos e filhas usam a violência como uma forma de disciplina e submissão.

A autora ainda afirma que adolescentes maltratadas e/ou negligenciadas, que fogem de famílias violentas, tendem a engravidar e a casar mais cedo, pois almejam uma mudança de vida. Porém, em alguns casos, em que acabam sofrendo violência, consideram a possessividade e o ciúme de seus companheiros como uma forma de manifestação de amor. Para a estudiosa, há uma relação entre infância negligenciada e violência marital, quase sempre mediada por uma gravidez pré-marital e um casamento precoce, em decorrência da gestação. Sem conhecer as verdadeiras demonstrações e atitudes de carinho, afeto, amor e proteção, e por viverem em contextos desestruturados sentimentalmente, costumam viver por anos em situação de violência sem se darem conta de que tais atitudes não são condizentes com uma relação de intimidade.

Silveira e Nardi (2013) consideram que a necessidade de sobrevivência, ou seja, a dependência econômica, muitas vezes obriga a mulher a manter o relacionamento, mesmo em situação de violência. Porém, outros fatores também estão relacionados à permanência nesse tipo de relação: a dependência afetiva e os padrões tradicionais de gênero.

É fundamental compreender que a submissão feminina caminha junto às longas trajetórias das relações sociais, e que a igualdade entre homens e mulheres nem sempre se efetiva nas relações de intimidade. É comum perceber a desigualdade entre gêneros nos casamentos, principalmente naqueles com filhos. Geralmente, é a mulher a responsável por todo o serviço doméstico, pelos cuidados com os filhos, entre outras atribuições, além de, muitas vezes, trabalhar fora de casa. Ao homem, cabe apenas dedicar-se ao seu trabalho. Apesar de muitos casais já discutirem sobre essas práticas e buscarem uma igualdade de direitos e deveres, ainda há muito o que mudar para que se efetive, de fato, a tão sonhada igualdade de gênero no ambiente doméstico.

É relevante destacar que há agressores que apresentam justificativas para cometer a violência de gênero. Pesquisas realizadas no Brasil, como a de iniciativa da FPA junto ao SESC – SP, sugerem que a violência física e sexual nas relações são vistas como justificáveis pelos homens quando as mulheres têm um relacionamento fora do casamento ou quando não correspondem às expectativas

masculinas no que se refere a responsabilidades domésticas. Porém, não são apenas essas as situações que levam à violência contra a mulher. No Brasil, a violência de gênero também está associada a dificuldades econômicas, pois o homem, ao ser incapaz de exercer seu papel tradicional de provedor, age de forma violenta para manter seu poder masculino de superioridade em relação à mulher. Também há evidências que, no país, os meninos sofrem mais violência física em casa do que as meninas. Este é um fator que pode estar relacionado ao uso da violência, mais tarde, em suas relações íntimas, mais uma vez alimentando o círculo da violência de gênero.

Para Barker (2001) “o silêncio dos homens sobre a violência de outros homens contribui para a violência doméstica”. Os homens, muitas vezes, se apoiam ao fazer uso da violência para manter o controle sobre a relação e/ou sobre a mulher. Strey (2004, p.41) pondera que: “parece claro que a ideologia de gênero que permite ao sexo masculino sentir-se com o direito de agredir, violentar e submeter o sexo feminino sempre está presente sejam quais forem as circunstâncias”. Os homens, ao longo do tempo, se empoderaram através da violência, e isso é mantido, por muitos, até os dias atuais. Cabe à sociedade, independente de cultura ou classe social, desconstruir esse empoderamento, negativo, e lutar por um empoderamento igualitário, sem hierarquia de um gênero sob outro.

#### **2.4.5 Movimento feminista e redes de apoio às vítimas**

O pensamento feminista se destacou ao fazer da violência cotidiana um objeto de estudo ao constatar sua disseminação na sociedade. Logo, ao nomear as violências, salientou sua disseminação nos mais diversos espaços sociais, dando visibilidade à problemática.

Sobre a relação violência x masculinidade, Strey (2004) afirma que, em qualquer cultura ou sociedade, a demonstração de masculinidade requer, pelo menos, uma dose de violência. Cabe aos homens ser, pelo menos, minimamente agressivos ou violentos. A estudiosa destaca que concepções históricas, baseadas em ideologias patriarcais, defendem que os homens são seres superiores, construtores da Cultura e da História, enquanto que as mulheres são seres inferiores, próximos à natureza. No entanto, esta superioridade tem sido contestada,

tanto por mulheres quanto por alguns homens. Prova disso são os movimentos feministas, iniciados no século XIX e em expansão nos dias atuais.

Atualmente, essa histórica concepção de superioridade masculina está sendo cada vez mais discutida, e em diferentes contextos. Os movimentos lutam pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, para que não haja hierarquia de um sobre o outro. Essa mudança de cultura é necessária, pois ela leva à violência contra a mulher e põe em risco o desenvolvimento saudável das próximas gerações.

Além do padrão patriarcal das famílias brasileiras, que tem o homem como detentor do poder, o Brasil, que foi marcado pela escravidão, teve a violência sexual como parte estruturante na construção da nação. Nesse contexto, construímos uma relação em que o estupro se converteu em uma valorização da mestiçagem do povo brasileiro, silenciado sobre a violência de gênero.

Ao lembrarmos das aulas de História, em que estudávamos as misturas de raça que constituíram o Brasil, após seu descobrimento, dificilmente fomos levados a pensar de que forma se deu essa mescla; provavelmente uma mestiçagem calcada no estupro das mulheres negras e índias.

Strey (2004) aborda a violência sexual praticada por homens. Geralmente, iniciada na adolescência, eles vitimizam mulheres conhecidas e mais jovens, com as quais convivem. Segundo a autora, os agressores, em sua maioria, vêm de famílias fisicamente violentadas e com problemas nas relações com os pares, reproduzindo o contexto no qual cresceram. A autora destaca as percepções de vida de adolescentes agressores:

Para conceitualizar as relações entre agência, gênero, sexualidade, adolescência e violência sexual, é crítico apreciar como os adolescentes agressores do sexo masculino constroem e dão sentido ao seu mundo particular e compreender as maneiras pelas quais eles interpretam suas próprias vidas e o mundo ao seu redor. Para muitos, essa construção se baseará em ter sucesso no trabalho, ter poder, ter dinheiro, ser forte, ou ser igual a papai que prega tudo isso (STREY, 2004, p.25).

Conforme essa estudiosa, a violência sexual permite, ao agressor, momentaneamente, a diminuição da sua autoestima masculina negativa e o faz sentir-se um homem verdadeiro. Esse tipo de violência não traz apenas o sentimento de poder, mas sim o direito de praticar o ato porque é homem. Fracher e Kimmel (1998) ponderam que o gênero é a base sobre a qual os homens constroem

sua sexualidade. Os autores apontam: “O gênero informa a sexualidade; a sexualidade confirma o gênero”.

Hayward (2001) afirma que as mulheres, sozinhas, não são capazes de terminar com a violência, que inclui expectativa de que homens sejam dominantes e que usem a força para isso. Esforços de ambos são essenciais para criar uma nova “ordem de gênero” que beneficie os dois sexos. A autora aponta que alguns homens já se movimentam para criar uma nova cultura da masculinidade que vá ao encontro dos direitos humanos.

Segundo a pesquisadora, é necessário aproximar esses homens, dar-lhes reconhecimento, mídia e recursos para que influenciem outros homens e meninos na direção dessa nova cultura. A estudiosa também questiona o fato desses homens lutarem para diminuir seu próprio poder e autoridade, presentes na cultura da masculinidade. Para ela, a resposta está nas graves consequências presentes na fase adulta, geradas por experiências traumáticas de violência familiar vivenciadas na infância.

Para Strey (2004) é a partir da década de 90 que ocorreram mudanças drásticas nas formas como os países tratam o problema da violência contra a mulher. No passado, os Estados ignoravam a questão, tratada como algo privado. Agora, muitos empenham-se na prevenção desse tipo de violência e em processar os agressores. Nos Estados Unidos, grupos de mulheres, na década de 70, criaram os primeiros abrigos para mulheres vítimas de violência de gênero. Já no Brasil, esses movimentos iniciaram na década de 80. Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil as políticas locais e de Estado foram empurradas por esses movimentos de base. Ferreira (2010) aponta algumas mudanças ocorridas, no Brasil, em relação à violência contra a mulher:

No Brasil, nos últimos trinta anos, houve uma ampliação da esfera pública, que passou a acolher propostas de mudança dos indivíduos. No caso das violências decorrentes dos conflitos interpessoais, pode-se dizer que as experiências denunciadas pelas mulheres, como também por outros grupos subalternos, passaram da privacidade das vidas para as esferas públicas, onde estão sendo problematizadas, por meio de discursos e ações práticas, para solucionar a agressividade do convívio (FERREIRA, 2010, p.123).

A criação de Delegacias Especiais para Atendimento a Mulheres (doravante DEAMs) vítimas de violência tornou mais visível esse tipo de agressão, já que, até

então, era um fenômeno obscurecido, tanto pelo constrangimento da vítima em revelar a violência sofrida, quanto pelas atitudes a serem tomadas pelas autoridades masculinas. Diferem das demais delegacias porque evitam o emprego de métodos e condutas violentas e promovem a negociação das partes em conflito. As DEAMs admitem a mediação como um recurso eficaz e legítimo. Essas instituições, apesar dos problemas enfrentados, criaram impactos importantes na sociedade; podem contribuir para a diminuição da violência em geral e, principalmente, da sofrida pela mulher. Silveira e Nardi (2013) destacam a relevância das redes de proteção. A Lei Maria da Penha é abordada pelos estudiosos:

A Lei 11.340 de 2006, mais conhecida como a Lei Maria da Penha, foi promulgada num ambiente internacional de reconhecimento de que as violências vividas pelas mulheres em seus lares e em suas relações de intimidade eram violação de Direitos Humanos, portanto diziam respeito aos Estados (SILVEIRA; NARDI, 2013, p.100).

Segundo os autores, o campo jurídico não leva em conta a vulnerabilidade social em que se encontra a mulher, tida como sujeito universal. Os serviços judiciais e de segurança pública garantem acesso a todas as mulheres, independente da condição financeira. É fato que mulheres com melhores condições financeiras têm possibilidades diferentes de enfrentar a situação de violência. Também é relevante destacar que a desigualdade econômica e o marcador racial dificultam o acesso aos diversos serviços. Assim, são as mulheres mais vulneráveis, socialmente, que procuram as DEAMs quando se encontram em uma situação de risco. Elas encontram no serviço público apoio e conhecimento sobre seus direitos.

De acordo com os autores, o problema da violência doméstica não é reconhecido como fator relevante nas dificuldades apresentadas em outras dimensões, como saúde educação e assistência social. A problemática exige conhecimento teórico e sensibilidade por parte dos profissionais que atuam nos serviços públicos, pois são eles que serão procurados pelas vítimas nos momentos de maior necessidade, em que a mulher precisa de apoio e informação para cessar a agressão. O acolhimento nos serviços públicos é essencial para que as vítimas sintam-se confortáveis para relatar, denunciar e tratar as sequelas da violência.

Strey (2004) sustenta que a escola tem papel importante na prevenção das sequelas da violência. Em muitos casos, a instituição escolar pode ser o único contexto de acolhimento que crianças e adolescentes vivenciam. É também na

escola que muitos têm acesso a informações e ao conhecimento de direitos, assim como pode ser o local em que se percebe que algo não vai bem na vida do aluno. São os profissionais da educação, geralmente, que percebem os primeiros sinais de abuso, pois convivem diariamente com os discentes.

Logo, é papel das instituições escolares tratar de temas relevantes para a sociedade, como a violência contra a mulher, que é uma questão de saúde pública. Ao discutir essa problemática, a escola tende a empoderar quem sofre algum tipo de violação de direitos, para que busque caminhos para sair dessa situação, também alerta para que ninguém admita sofrer tal violência, seja em que contexto for e, ainda, qualifica os aprendizes para auxiliar uma vítima em situação de violência.

Atualmente, muitas mulheres estão engajadas para acabar com a violência que as vitimiza. Mas isso não é suficiente. É necessário uma ação conjunta entre homens e mulheres. Se ambos os sexos não admitirem a violência contra a mulher, estarão engajados, também, em acabar com todas as demais formas de violência.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que fazem parte desta pesquisa. Primeiramente, discorro sobre a metodologia da pesquisa, sustentada na pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Num segundo momento apresento a metodologia da intervenção pedagógica, a qual tem como foco a produção e implementação de um Material Didático Autoral direcionado ao aluno. Ainda, um manual que auxilia o professor a fazer uso desse recurso também foi elaborado.

#### 3.1 Opções metodológicas

Ao ingressar no Mestrado Profissional me vi diante de uma desconstrução de minha identidade profissional: passei de professora, graduada, especialista e sempre em busca de novas aprendizagens, a professora pesquisadora, deixando de ser consumista de conhecimentos já produzidos para produzir meus próprios conhecimentos. Essa produção parte dos meus desafios profissionais, em sala de aula, enquanto professora de línguas, e tem o intuito de aperfeiçoar minha prática pedagógica, assim, melhorando o aprendizado dos meus alunos.

Minha desconstrução teve início durante a disciplina de Teoria e Prática no Ensino de Línguas, já no primeiro semestre do curso, onde nos foi apresentada a pesquisa-ação. A partir desse momento percebi que o Mestrado Profissional não ficaria alheio a minha atuação docente, pois através da pesquisa-ação eu iria refletir sobre a minha prática e intervir, com objetivos específicos, para melhorar o ensino e a aprendizagem. Bortoni-Ricardo (2008, p.46) distingue o professor pesquisador dos demais professores: “compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso se mantém aberto a novas ideias e estratégias”.

Diante do exposto, a metodologia desse projeto será guiada pela pesquisa-ação. Para Tripp (2005, p.443), pesquisa-ação “é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. O autor afirma que essa pesquisa tem como objetivo qualificar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos.

Pesquisa-ação também é um termo dado a projetos em que os pesquisadores (professores) buscam efetuar transformações em suas próprias práticas (no caso, as pedagógicas). Thiollent (2011, p.20) apresenta outras características da pesquisa-ação: “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Para o autor, “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

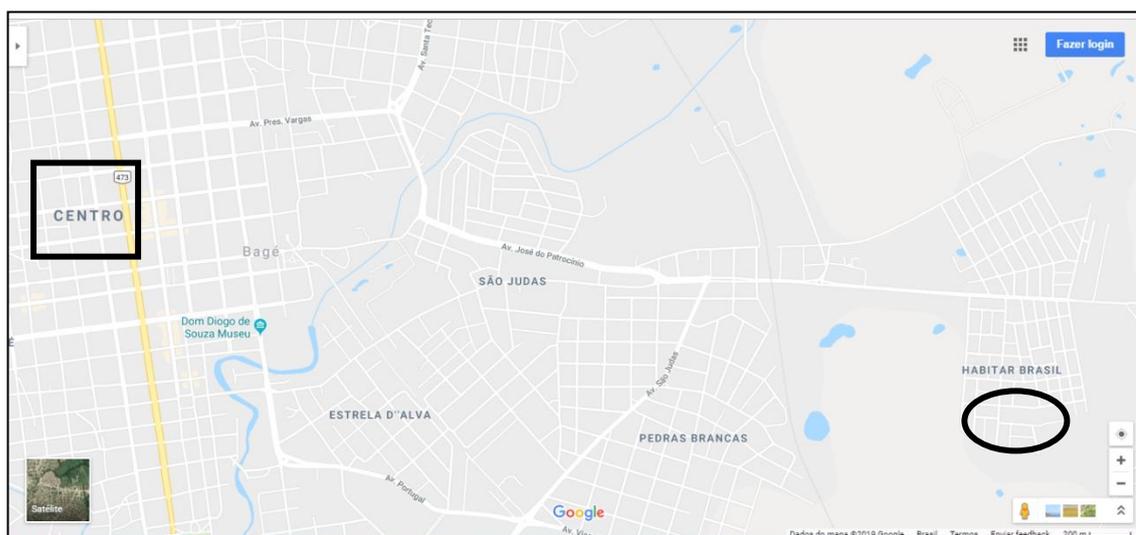
A partir dessas definições de pesquisa-ação, optamos por essa metodologia pela possibilidade de reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica; refletir sobre a prática implica em modificar o conhecimento do pesquisador. A pesquisa-ação é um modo de melhorar tanto o ensino quanto o aprendizado, pois o segundo é resultado do primeiro.

No que se refere à abordagem este trabalho é de cunho qualitativo, pois preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, seu foco está na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme Córdova e Silveira (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Quanto à natureza, a presente proposta <sup>dialoga</sup> com a pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p.35). No referente aos objetivos, o estudo encaixa-se como uma pesquisa exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico e classificada, também, como pesquisa bibliográfica. De acordo com Córdova e Silveira (2009, p.35) “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Para finalizar, quanto aos procedimentos, e segundo as autoras, também é uma pesquisa de campo, já que “além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p.37). Nesse caso, a geração de dados se dará por meio da pesquisa-ação.

### 3.2 Contexto da pesquisa

A intervenção pedagógica foi implementada em uma escola pública municipal, de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Bagé-RS. A instituição escolar está inserida em um bairro de periferia do município, que conta com diversos problemas de ordem social, tais como: uso e tráfico de drogas, assaltos, roubos, homicídios, vandalismo, alto índice de gravidez na adolescência, pobreza extrema, entre outros. Os alunos matriculados nessa instituição pertencem à comunidade do entorno da escola.

Figura 4 - Localização geográfica do bairro em relação ao centro do município de Bagé



Fonte: Google Maps (2018)

A instituição, que atende cerca de 300 alunos, nos turnos da manhã e da tarde, oferece Educação Infantil, com duas turmas de Pré 2; Ciclo de Alfabetização, compreendido do 1º ao 3º ano; Anos Iniciais do Fundamental, com turmas de 4º e 5º anos; e Anos Finais, que abrangem turmas de 6º a 9º ano. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora e uma orientadora. A escola também conta com uma secretária, um técnico de informática, um ronda noturno, serventes-merendeiras e cuidadores, além do corpo docente.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

O Material Didático Autoral foi aplicado na turma de nono ano dessa escola, denominada 91, composta por 15 alunos. A intervenção ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2018, especificamente de 27 de março a 19 de julho. As motivações que me levaram à escolha por esse grupo de alunos são: o interesse e a participação dos discentes durante as aulas, o tempo de trabalho que temos juntos (desde o 6º ano) e a proximidade com a conclusão do Ensino Fundamental, pensando em melhor prepará-los para futuros desafios.

### **3.4 Instrumentos para a geração de dados**

Os dados dessa pesquisa foram gerados a partir de diferentes instrumentos<sup>9</sup>, aplicados antes, durante e após a intervenção pedagógica. O primeiro instrumento foi um questionário: dez questões traçam o perfil da turma em relação ao aprendizado de Língua Espanhola, enquanto outras dez identificam os conhecimentos prévios a respeito da temática envolvida no material didático.

Em seguida, 41 aulas, de 45 minutos cada, foram utilizadas para a implementação do MDA. Durante esse período, a geração de dados ocorreu por meio da gravação em áudio de todas as aulas, dos vídeos reflexivos produzidos pela professora pesquisadora ao final de cada período, da gravação em vídeo e dos registros fotográficos durante as atividades de campo, das autorreflexões e autoavaliações dos alunos ao final das aulas e das etapas do MDA. Um relato escrito por uma professora que acompanhou os alunos nas atividades de campo também é utilizado como dado dessa pesquisa, assim como o material utilizado pelos alunos durante a implementação.

Após a conclusão da intervenção pedagógica foi realizada uma roda de conversa entre os alunos e a professora pesquisadora sobre a implementação do MDA e os conhecimentos construídos a partir do material didático. A gravação em áudio desse momento também será utilizada como instrumento de geração de dados.

---

<sup>9</sup> Os instrumentos de geração de dados dessa pesquisa serão detalhados nos próximos itens desse capítulo.

A figura abaixo ilustra quais instrumentos serão mobilizados para discutir e analisar os objetivos dessa pesquisa.

Figura 5 - Instrumentos de geração de dados para atender aos objetivos da pesquisa

(continua)

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumentos
<p>Analisar a implementação de um Material Didático Autoral com foco no eixo temático “<i>Violência contra a mulher</i>” em uma turma de nono ano de uma escola da periferia da cidade de Bagé/RS/Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar Material Didático Autoral para alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o desenvolvimento do letramento crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MDA</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontar os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação do Material Didático Autoral criado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos relatos reflexivos</li> <li>• Gravações em áudio das aulas</li> <li>• Relatos escritos de professoras</li> <li>• MDA dos alunos</li> <li>• Registros fotográficos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se as tarefas colaborativas propostas em sala de aula de Língua Espanhola promovem a “sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção”, conforme Schlatter e Garcez (2012, p.17), em relação à temática da “<i>Violência contra a mulher</i>”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubricas autoavaliativas dos alunos</li> </ul>

Figura 5 - Instrumentos de geração de dados para atender aos objetivos da pesquisa  
(conclusão)

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar o Material Didático Autoral com a finalidade de aperfeiçoá-lo após a implementação da proposta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>MDA</li> </ul>

Fonte: Autora (2018)

### 3.4.1 Diagnóstico inicial

Com a finalidade de identificar as percepções dos alunos participantes dessa pesquisa sobre língua espanhola, ensino e aprendizagem do idioma na sala de aula e conhecimentos prévios em relação à temática, foi aplicado um questionário, individual, antes do início da intervenção pedagógica. O questionário não teve como finalidade a avaliação dos discentes, mas, sim, a geração de dados para a análise dessa pesquisa.

A figura que segue aponta os dados gerados a partir da primeira parte do questionário.

Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continua)

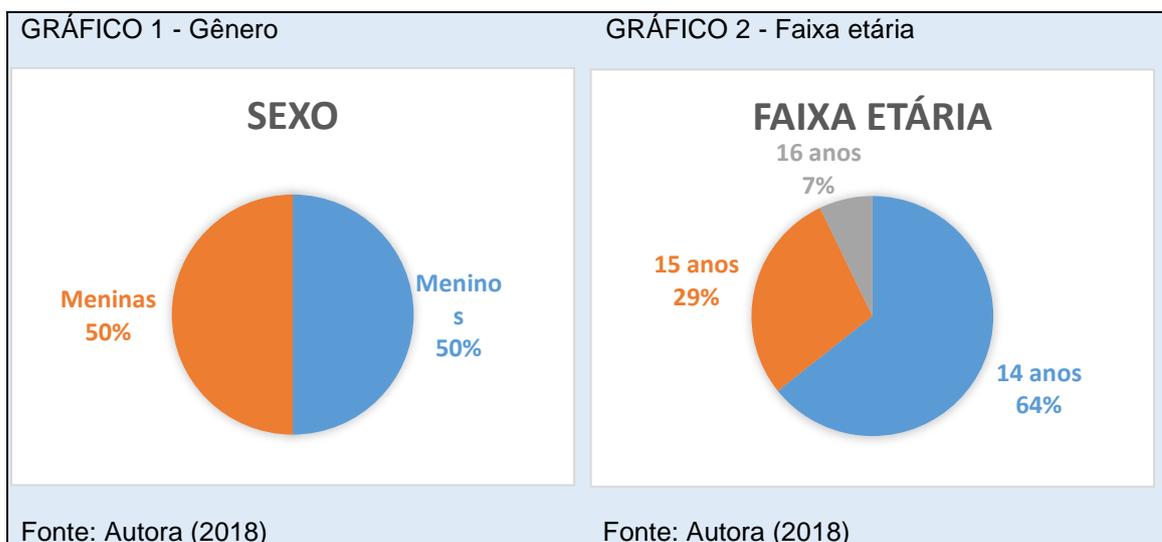


Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continuação)

1. Há quanto tempo você estuda Língua Espanhola na escola?

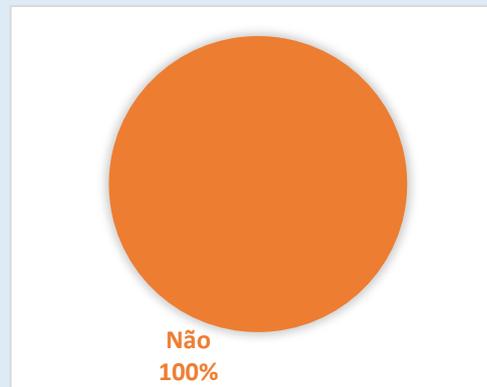
GRÁFICO 3 - Tempo de estudo



Fonte: Autora (2018)

2. Você já estudou Língua Espanhola fora da escola? Se sim, onde e por quanto tempo?

GRÁFICO 4 – Estudo fora da escola



Fonte: Autora (2018)

Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continuação)

3. Você tem contato com a Língua Espanhola fora da escola (filmes, músicas, outros)? Como?

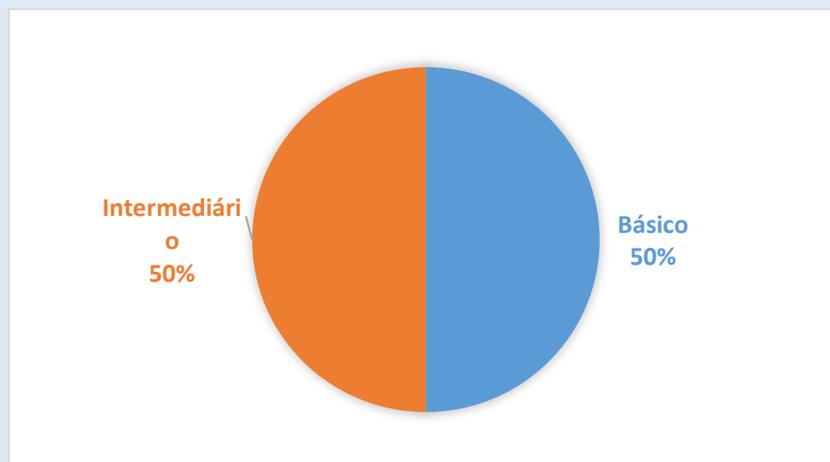
GRÁFICO 5 - Contato com o idioma



Fonte: Autora (2018)

4. Como você considera seu conhecimento em Espanhol (básico, intermediário ou avançado)? Justifique:

GRÁFICO 6 - Nível de conhecimento



Fonte: Autora (2018)

Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continuação)

Básico	Intermediário
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sei algumas palavras.</li> <li>• Sei pouca coisa.</li> <li>• Não consigo falar muita coisa.</li> <li>• Não tenho muito conhecimento, mas sei um pouco.</li> <li>• Sei algumas palavras e escrever também.</li> </ul> <p><i>*Dois alunos não justificaram.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consigo ler grandes textos e escrever.</li> <li>• Consigo ler e escrever.</li> <li>• Porque eu falo com uma pessoa e entendo quando ela fala.</li> <li>• Sei algumas coisas que aprendi, outras não.</li> <li>• Preciso aprender a falar mais.</li> <li>• <i>Porque eu sou mais ou menos em espanhol.</i></li> </ul> <p><i>*Um aluno não justificou.</i></p>
<p>5. <u>Você considera a aprendizagem de Língua Espanhola na escola importante? Justifique:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, porque espanhol é usado em muitas coisas e lugares.</li> <li>• Sim, porque é sempre bom aprender outras línguas.</li> <li>• Sim, porque eu acho importante.</li> <li>• Sim, eu considero a língua espanhola muito importante na escola, inclusive para nossa vida.</li> <li>• Sim, caso for fazer alguma viagem para outro país que fala espanhol, alguma chance de emprego em países que falam espanhol.</li> <li>• Eu acho importante porque eu posso viajar para outros países e pelo menos ter um pouco de contato com as pessoas que falam espanhol.</li> <li>• Sim, porque são boas para entender algumas palavras.</li> <li>• Sim, porque eu posso viajar para outros países latino-americanos.</li> <li>• Sim, é importante caso a pessoa for viajar para algum país latino-americano, ter um conhecimento é sempre bom.</li> <li>• Sim, porque a gente aprende uma língua nova, outra cultura.</li> <li>• Sim, é muito bom aprender novas línguas.</li> <li>• Sim, só assim se eu resolver sair do país eu já sei falar.</li> <li>• Sim, se algum dia eu viajar para um país que fala espanhol eu já vou ter mais facilidade para me comunicar.</li> <li>• Sim, porque os alunos têm que aprender a falar pelo menos o básico.</li> </ul>	

## Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continuação)

6. Do seu ponto de vista, como são as aulas de Espanhol que você tem (ou já teve) na escola? Fale um pouco sobre elas:

- São legais, a gente aprende várias coisas diferentes, novas e interessantes. Nós copiamos, escutamos músicas, etc.
- São boas, eu aprendo bastante.
- As aulas são boas, aprendemos muito, a professora às vezes copia no quadro e faz atividades práticas.
- São aulas criativas, não copiamos sempre no quadro, escutamos músicas, algumas vezes são aulas divertidas.
- São legais, divertidas e ao mesmo tempo bem objetivas no meu ponto de vista.
- Eu acho muito boas, porque nós interagimos com outra língua, outros costumes e aprendemos coisas novas.
- São boas, bem claras para entender as coisas de outro país.
- Boas, interessantes e legais.
- São muito boas, a gente faz interpretações, escutamos músicas em espanhol para podermos compreender as falas.
- No meu ponto de vista as aulas de espanhol são muito boas e bem diferentes.
- Muito bom, porque a professora ajuda muito a gente, explica muito também.
- São boas, nós aprendemos bastante coisas novas.
- Acho muito bom, sempre é bom saber um pouco de outro idioma.
- As aulas são boas porque requer muito conhecimento.

7. Descreva uma atividade realizada na aula de Língua Espanhola que você gostou:

- Foi quando nós pesquisamos os pratos típicos de alguns países hispanohablantes.
- Quando nós fomos olhar um vídeo e aprendemos com a música sobre a cidade do cantor.
- Gostei de recriar a carta, só que respondendo a outra.
- Quando nós falamos de comidas de outros países.
- Compreensão auditiva.
- Eu gostei quando a professora trouxe um som para a sala de aula e colocou músicas espanholas.
- Um quebra-cabeça de música.
- Quando nós fizemos atividades sobre o dia de finados.
- As formas de expressar as opiniões.
- Sim, eu gostei da primeira atividade que eu aprendi, é bem legal e diferente das outras matérias.
- Não lembro.
- As atividades com música.
- Escutar uma música e ordená-la.
- Países hispanohablantes.

## Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(continuação)

8. Agora, descreva alguma atividade realizada que você não gostou:

- Sinceramente, nenhuma.
- Os textos com rádio.
- Não lembro.
- Os conectores.
- Nem uma, todas as atividades foram legais e muito interessantes.
- O alfabeto
- Eu não gostei quando a estagiária dava aula para a gente.
- Os numerais.
- Quando nós tivemos que conjugar verbos.
- Nenhuma, gostei de todas.
- Não que eu não tivesse gostado, mas pra mim foi um pouco difícil quando aprendemos as profissões.
- Quando uma estagiária veio a nossa escola para nos dar aula, ela era muito chata.
- Conjugação verbos.

*\*Uma aluna não respondeu.*

9. Como você gostaria de que fossem as aulas de Espanhol?

- Que nós nos comunicássemos só falando espanhol.
- Com filmes, com um teatro, e a gente fosse os atores, falando em espanhol.
- Do jeito que está é muito bom.
- Que a gente falasse mais em espanhol.
- Com algumas atividades práticas.
- Eu gostaria que fossem mais longas e que tenha mais vezes na semana.
- Um pouco mais demoradas.
- Gostaria que tivesse música envolvida.
- Eu gostaria que tivesse mais atividade, só isso porque as aulas são boas.
- Eu acho que como tá já tá bom.
- Conteúdo com música.
- Assim como é, é bem legal.
- Teórica e prática.

*\*Um aluno não respondeu.*

Figura 6 - Perfil da turma acerca da língua espanhola

(conclusão)

10. Em sua opinião, os conhecimentos construídos nas aulas de Espanhol são significativos para sua vida pessoal? Justifique:

- Sim, porque algum dia vamos precisar usar o espanhol.
- Sim, porque é sempre bom saber falar espanhol.
- Sim, são.
- Eu acho que as aulas de Espanhol fazem bastante sentido, porque lá pra frente eu vou precisar bastante, porque é muito importante.
- Sim, talvez algum emprego.
- Nesse momento não.
- Sim, porque vá que um dia eu viaje para outro país que fale espanhol.
- Sim, porque nós podemos falar com pessoas de outros países quando viajarmos para outro país.
- Como eu disse na outra questão, é sempre bom ter algum conhecimento sobre outras línguas além da língua portuguesa.
- Sim, porque eu posso viajar para outro país, conhecer pessoas de algum país que fale espanhol.
- A aula de espanhol abre portas para outros obstáculos, cursos, até em viagem para o México.
- Sim, facilita se eu quiser fazer alguma viagem ou falar com alguma pessoa.
- Sim, acho bem importante para a minha vida fora da escola.
- Sim, as aulas de espanhol ajudam você saber coisas, ex.: letras de música, legendas de jogos.

Fonte: Autora (2018)

Percepções da professora pesquisadora acerca do perfil da turma:

- A turma está equilibrada em relação ao sexo dos alunos.
- A faixa etária que prevalece é de 14 a 15 anos, apontando para um equilíbrio em relação à maturidade dos discentes.
- Apenas uma aluna nunca havia estudado língua Espanhola na escola (cabe ressaltar que os demais alunos estudam desde o 6º ano, com a professora pesquisadora como regente da disciplina).
- Nenhum dos alunos estudou a língua-alvo fora da escola.
- Percebe-se que o contato com a língua, fora da escola, é bem variado, prevalecendo a música.
- Em relação ao nível de conhecimento acerca da língua-alvo, a turma está equilibrada, se autoavaliam entre o básico e o intermediário.
- Sobre a relevância do aprendizado da língua, a maioria acredita que está relacionada somente ao fato de viajar para países hispanofalantes.
- Todos os alunos afirmam gostar das aulas de língua espanhola.

- Em relação às atividades que mais gostaram nenhuma se refere ao ensino das formas linguísticas.
- Já em relação as que não gostaram esse ensino aparece.
- Os alunos demonstram interesse pela habilidade oral e pelo ensino envolvendo músicas.
- Referente ao significado para a vida pessoal, muitos atribuem a um uso da língua no futuro, sem ver relação com o presente.

A partir da implementação do MDA espera-se que os alunos percebam que a língua espanhola pode ser usada no aqui-e-agora, como meio para construir conhecimentos acerca de temas de relevância social que permeiam nossa sociedade. Ainda, que o aprendizado da língua se desenvolva a partir das tarefas colaborativas propostas no MDA.

A segunda etapa do questionário visa identificar os conhecimentos prévios dos alunos participantes da pesquisa a respeito do eixo temático “Violência contra a mulher”. A figura a seguir mostra com clareza os posicionamentos dos estudantes sobre cada questionamento.

Figura 7 - Conhecimentos prévios da turma sobre a temática

(continua)

1. O que você entende por violência contra a mulher?
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agressão física, psicológica.</li> <li>○ Entendo que é covardia.</li> <li>○ Só sei que isso é crime.</li> <li>○ Pra mim é um homem sem coração.</li> <li>○ Às vezes o homem não tem motivo para bater em uma mulher, às vezes o homem bate só por bater.</li> <li>○ Muitas vezes é por causa de ciúmes.</li> <li>○ A violência contra a mulher é um absurdo, é horrível.</li> <li>○ Covardia dos homens.</li> <li>○ Homens que batem nas mulheres por motivos pessoais ou talvez até por bobagem.</li> <li>○ Eu entendo que é uma covardia, porque não tem comparação a força de um homem e uma mulher.</li> <li>○ É crime, não pode bater na mulher.</li> <li>○ É uma coisa horrível, ridícula, toda mulher já passou por alguma violência algum dia e a gente precisa fazer isso parar de acontecer.</li> <li>○ É muito ruim. Por que os homens fazem isso? O que eles ganham fazendo isso? Nada, apenas machucam. Pra que isso? Uma mulher tem muito valor. As vezes eles batem por algo que aconteceu no passado e aí eles se vingam. Mas as mulheres não têm nada a ver com isso.</li> <li>○ É um ato de covardia que faz um homem, que nem dá pra dizer que é homem, violentar uma mulher.</li> </ul>

Figura 7 - Conhecimentos prévios da turma sobre a temática

(continuação)

<i>2. Que tipos de violência uma mulher pode sofrer?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estupro, podem ser agredidas, etc.</li> <li>○ Pode sofrer agressão física, sendo agredida, ou verbal, sendo muitas vezes ofendida.</li> <li>○ Diversos tipos de violência.</li> <li>○ Não sei explicar.</li> <li>○ Violência física e violência sexual.</li> <li>○ Agressão física.</li> <li>○ Abuso, agressão.</li> <li>○ Abuso sexual e violência.</li> <li>○ Agressão física, psicológica.</li> <li>○ Agressão física, agressão verbal.</li> <li>○ Violência sexual, ela também pode ser espancada e até morta.</li> <li>○ A mulher pode sofrer violência a base de xingamentos, agressão física, agressão psicológica, etc.</li> <li>○ Física, brincadeiras sem graça por usar uma saia curta, xingamentos horríveis.</li> <li>○ Abuso sexual, perturbação, agressão, etc.</li> </ul>
<i>3. Na sua opinião, o que uma mulher deve fazer ao sofrer violência?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Denunciar.</li> <li>○ Denunciar</li> <li>○ Denunciar.</li> <li>○ Matar o cara que está batendo nela quando ele estiver dormindo.</li> <li>○ Ligar para a polícia.</li> <li>○ Denunciar.</li> <li>○ “Dar parte, ligar para polícia, ir na delegacia mais perto”.</li> <li>○ Denunciar e não ficar calada.</li> <li>○ Na minha opinião elas têm que denunciar o agressor.</li> <li>○ Ela deve denunciar o agressor.</li> <li>○ Denunciar o seu agressor, não ter medo.</li> <li>○ Primeiramente deve ligar ou chamar alguém para registrar o ocorrido.</li> <li>○ Procurar a Maria da Penha ou alguma autoridade.</li> <li>○ Deve chamar as autoridades competentes.</li> </ul>
<i>4. Você acredita que todas as mulheres agredidas buscam ajuda? Justifique:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não, porque algumas têm medo de denunciar e perder seu companheiro, parece que elas gostam de ser espancadas.</li> <li>○ Não, muitas vezes não por causa dos filhos.</li> <li>○ Não, porque elas ficam com medo do agressor.</li> <li>○ Algumas sim outras não.</li> <li>○ Não, porque tem muita mulher que tem medo de ligar para polícia, porque ela pode ser agredida de novo.</li> <li>○ Não, porque os homens podem ameaçar elas.</li> <li>○ Não, porque muitas têm medo.</li> <li>○ Não acredito, porque maioria das mulheres têm medo de denunciar os homens.</li> <li>○ Não, porque tem medo de quem a agrediu saber e chantageá-la.</li> <li>○ Não, porque algumas têm medo.</li> <li>○ Não, algumas não buscam por medo ou ameaças do próprio agressor.</li> <li>○ Não, porque algumas ficam com medo.</li> <li>○ Não, nem todas, umas ficam com medo.</li> <li>○ Não, algumas alegam ter medo e por isso não procuram ajuda.</li> </ul>

Figura 7 - Conhecimentos prévios da turma sobre a temática

(continuação)

<p>5. <i>Você conhece alguma mulher que já sofreu algum tipo de violência? Ela buscou ajuda? Onde?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Sim, ela buscou ajuda na delegacia da mulher.</li><li><input type="radio"/> Sim, buscou ajuda na polícia.</li><li><input type="radio"/> Não conheço.</li><li><input type="radio"/> Não.</li><li><input type="radio"/> Eu conheço uma mulher que já sofreu violência física, mas não pediu ajuda.</li><li><input type="radio"/> Sim, se ela buscou ajuda não sei.</li><li><input type="radio"/> A minha tia sofreu uma agressão do ex-marido. Ela foi numa delegacia fazer um boletim de ocorrência.</li><li><input type="radio"/> Não conheço.</li><li><input type="radio"/> Ainda não vi e espero não ver.</li><li><input type="radio"/> Nunca nem vi.</li><li><input type="radio"/> Sim, ela ligou para a polícia, mas desistiu porque gostava muito dele.</li><li><input type="radio"/> Não.</li><li><input type="radio"/> Não.</li><li><input type="radio"/> Não.</li></ul>
<p>6. <i>Existe uma lei de proteção às mulheres. Você já ouviu falar dela? Como ela se chama?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Existe, eu já ouvi falar da lei Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Já ouvi falar, mas não lembro o nome.</li><li><input type="radio"/> Lei Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Sim, lei Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Existe uma lei sim, já ouvi falar sim, se chama Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Sim, já, lei Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Já ouvi falar, ela se chama Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Sim, Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Sim, em alguns programas de televisão, Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Sim, Maria da Penha.</li><li><input type="radio"/> Lei Maria da Penha.</li></ul>

Figura 7 - Conhecimentos prévios da turma sobre a temática

(continuação)

7. Do seu ponto de vista, o que leva um homem a agredir uma mulher?
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quando ele bebe ou ela faz alguma coisa que ele não gosta.</li> <li>○ Desentendimento.</li> <li>○ Covardia.</li> <li>○ Um covarde.</li> <li>○ Às vezes por ciúmes, às vezes por colocar roupas curtas e também por achar outro homem bonito.</li> <li>○ Ciúmes e álcool.</li> <li>○ Raiva, alcoolismo, ciúmes.</li> <li>○ Falta de caráter.</li> <li>○ Ele pode estar bêbado, drogado ou pode ser louco.</li> <li>○ Ele pode estar bêbado ou descontrolado.</li> <li>○ Como ele foi educado, alguma raiva que ele sente.</li> <li>○ As vezes na infância sofrem agressão da mãe e ficam traumatizados e descontam nas mulheres.</li> <li>○ Covardia, porque nada justifica ele fazer essa violência.</li> <li>○ Pode ser drogas, consumo de muito álcool.</li> </ul>
8. Você concorda que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”? Justifique:
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não, porque ela pode até ser espancada e sofrer algum tipo de retardo, e ela precisa de apoio de toda a sociedade.</li> <li>○ Não concordo, acho covardia.</li> <li>○ Não concordo, porque não se briga com mulher.</li> <li>○ Concordo, porque aí tu vai lá te mete pra depois eles tá se amando e tu fica com cara de louca.</li> <li>○ Depende da briga, porque se é uma briga de faca se você se meter você corre o risco de morrer.</li> <li>○ Não, porque muitas vezes ela precisa de ajuda.</li> <li>○ Concordo, se nos meter pode causar mais problema.</li> <li>○ Não, depende do motivo.</li> <li>○ Não concordo, porque agora tem muitas leis que protegem as mulheres.</li> <li>○ Não, porque tem que se meter, não pode deixar o homem estender sua raiva sobre a mulher.</li> <li>○ Não, se a gente vê a gente tem que denunciar.</li> <li>○ Depende da briga e o motivo, as vezes dá pra ajudar.</li> <li>○ Eu acho que em certas ocasiões deve sim se meter.</li> <li>○ Depende do estilo da briga.</li> </ul>

Figura 7 - Conhecimentos prévios da turma sobre a temática

(conclusão)

9. <i>Você sabe o que é feminicídio? Se sim, explique:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eu acho que deve ser o homicídio de mulher.</li> <li>○ Não, nunca ouvi falar.</li> <li>○ Não sei.</li> <li>○ Não.</li> <li>○ Não.</li> <li>○ Não.</li> <li>○ Não sei.</li> <li>○ Não sei.</li> <li>○ Não.</li> <li>○ É o atentado de assassinato contra a mulher.</li> <li>○ Sim, eu acho que é o homicídio contra a mulher.</li> <li>○ Não sei.</li> <li>○ Não sei.</li> <li>○ Não sei.</li> </ul>
10. <i>Para você, estudar sobre violência contra a mulher é significativo? Justifique:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sim, porque todos vão ter consciência que isso é errado, é desumano.</li> <li>○ Sim, acho importante e ajudará muitas mulheres.</li> <li>○ Sim, porque você aprende desde pequeno que não se bate em mulher.</li> <li>○ Muito importante.</li> <li>○ Eu acho importante estudar sobre a violência porque vai mostrar como agir contra a violência e também mostrar que a mulher não pode ter medo de falar para polícia.</li> <li>○ Sim, gostaria de entender mais sobre os direitos das mulheres.</li> <li>○ Sim, porque temos que saber sobre isso para poder responder.</li> <li>○ Sim, porque acontece direto com algum lugar no mundo.</li> <li>○ Sim, porque devemos saber que agressão contra mulher é a pior coisa que existe no mundo.</li> <li>○ É sim, porque é melhor para esclarecer o que eu penso sobre a violência contra a mulher.</li> <li>○ É sim, porque nos ensina a não ser estúpidos e covardes como muitos por aí.</li> <li>○ Sim, porque nós devemos saber sobre esse tema.</li> <li>○ Sim, porque a gente precisa aprender que se a mulher usa uma saia curta é porque ela quer usar uma saia curta, ela não precisa ser agredida verbalmente.</li> <li>○ É bom saber de tudo isso, porque vai saber se não vai acontecer com alguma de nós ou amigas ou familiares.</li> </ul>

Fonte: Autora (2018)

Percepções da professora pesquisadora sobre os conhecimentos prévios dos alunos participantes acerca da temática abordada pelo MDA:

- Todos se manifestam contrários à violência contra a mulher, nenhum justifica esse ato culpando a vítima.
- A maioria cita a agressão física como o tipo de violência sofrido pela mulher. A agressão sexual e a verbal também são mencionadas por alguns alunos. Percebe-se que eles não têm entendimento sobre as demais formas de agressão.

- A maioria acredita que a mulher deve denunciar o agressor ao sofrer a violência.
- Apesar de acreditarem que a denúncia é a atitude correta nessa situação, todos opinam que a maioria das mulheres não denuncia o agressor por medo. Isso já demonstra conhecimento sobre o porquê das vítimas permanecerem em situações de violência.
- Alguns alunos conhecem vítimas de violência contra a mulher, mas a maioria afirma não ter conhecimento desses casos.
- Todos têm conhecimento sobre a existência de uma lei de proteção às mulheres.
- Muitos apontam o uso de drogas ou álcool como motivação para a violência. O ciúme, a covardia, a falta de caráter, entre outras, também são mencionados. Os alunos entendem que o agressor justifica seu ato.
- A maioria acredita que deve envolver-se numa situação de agressão contra a mulher; os demais opinam que a denúncia deve partir da vítima.
- Apenas três alunos aproximaram-se da definição de feminicídio, os demais não têm conhecimento do termo.
- Todos os participantes demonstraram interesse no estudo da temática. Mesmo que o tema tenha sido escolhido pela professora pesquisadora, ninguém se opôs à proposta.

A partir do que foi observado nesse diagnóstico inicial, percebemos que os alunos já possuem conhecimentos prévios acerca da temática, ou seja, não é um assunto desconhecido para eles. Assim, espera-se que a implementação do MDA contribua para a discussão, reflexão e conscientização dessa problemática. Ainda, que o material promova situações de aprendizagem da língua-alvo a partir das tarefas propostas e que desenvolva o letramento crítico dos discentes, contribuindo para a formação cidadã desses estudantes.

### **3.4.2 Registro das atividades**

Após o diagnóstico inicial, iniciou-se a implementação do MDA. Foram utilizados diferentes instrumentos para o registro das atividades. Abaixo, segue a descrição de cada um:

*Gravação em áudio:* O áudio das aulas foi gravado através do celular da professora pesquisadora. O aparelho ficava posicionado em cima de uma mesa,

localizada mais à frente da sala. Percebe-se que a voz da professora ficou enfatizada na gravação, pela proximidade do celular e pelo tom da mesma. No entanto, é possível identificar as falas dos alunos, ainda que mais baixas. Os discentes sabiam da gravação das aulas e não demonstraram mudança de comportamento, inclusive, algumas vezes, foram registradas palavras vulgares, impróprias ao contexto de sala de aula, mas que são usualmente proferidas por parte dos alunos.

*Gravação em vídeo:* Alguns momentos da implementação do MDA também foram registrados em vídeo. Durante a intervenção em Aceguá-UY os alunos foram gravados através da câmera de um celular. Esses registros mostram os discentes questionando uruguaios e entrevistando um policial local. Ainda, foram filmados durante a apresentação na escola, quando socializaram a prática pedagógica para outras turmas.

*Fotos:* Os registros fotográficos foram realizados, em sua maioria, durante a intervenção em Aceguá-UY. Os glossários produzidos em sala de aula para auxiliar na escrita em língua espanhola também foram registrados em fotos, sempre por meio de um celular.

*Vídeos relatos reflexivos:* Os vídeos relatos reflexivos foram gravados sempre ao final de cada aula; alguns imediatamente, outros mais tarde, já em casa. Cabe ressaltar que quando gravei os vídeos mais tarde, sempre ouvi toda a gravação de áudio daquela aula, para não correr o risco de esquecer algum detalhe. Os vídeos também eram registrados através do celular da professora pesquisadora.

*Relato docente:* Um relato escrito foi produzido por uma docente que acompanhou os alunos durante a intervenção em Aceguá-UY. Após a viagem, a professora de Educação Física, que também atua na instituição escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, fez o relato e encaminhou-me por e-mail. Na produção a docente aponta suas percepções referentes ao desenvolvimento da proposta didática.

*Roda de conversa:* A roda de conversa foi a atividade final do MDA. Em sala de aula, durante 1 hora/aula, conversamos sobre o MDA, as tarefas, a temática, as aulas. Mas o foco principal foi perceber o conhecimento dos alunos a respeito da temática após a intervenção pedagógica. Para isso, discutimos a partir de frases estereotipadas que levei para a roda.

*MDA dos alunos:* O material utilizado pelos alunos durante as aulas foi impresso pela escola que acolheu a pesquisa, em preto e branco. Colaborei apenas com um pacote de folhas A4. Todos os MDAs ficavam sob minha responsabilidade e só serão entregues aos discentes após a conclusão dessa pesquisa.

### 3.4.3 Registros para avaliação

*Autorreflexão:* Ao final de cada aula os alunos respondiam a uma autorreflexão, que tinha como objetivo levá-los a refletir sobre as tarefas desenvolvidas e sobre seu aprendizado com as mesmas. Ainda, era solicitado a opinião sobre as tarefas da aula: o que gostaram e o que não gostaram, com o intuito de dar um *feedback* à professora pesquisadora.

Figura 8 - Instrumento para a autorreflexão discente

(continua)

Autorreflexión			
	Si	Un poco	No
Leí con atención el texto inicial de esta clase.			
Contesté todas las actividades propuestas.			
Participé del momento de socialización de la actividad.			
Mi comportamiento ayudó para el desarrollo de la clase.			
Aclaré mis dudas con la profesora, llamándola siempre que necesario.			
La profesora trajo informaciones relevantes para el conocimiento del tema.			
La clase de español tuvo significado para mi vida personal.			
Aprendí palabras nuevas con estas tareas.	¿Cuáles?	¿Cuáles?	

Figura 8 - Instrumento para a autorreflexão discente  
(conclusão)

Ayuda a la profesora a mejorar sus clases de español, sé verdadero:

A. ¿Qué me gustó en esta clase?

B. ¿Y qué no me gustó?

Fonte: Autora (2018)

As fichas de autorreflexão estão presentes nas três primeiras etapas do MDA, sendo que, na última – *intervenção* – a ficha foi substituída por um questionário acerca da atividade de campo em Aceguá-UY. Esses momentos foram relevantes para promover a reflexão sobre as aulas; atividade, até então, não praticada pelos alunos na disciplina de língua espanhola.

*Autoavaliação*: Ao final de cada etapa do MDA os alunos realizavam uma autoavaliação, atribuindo-se uma nota de acordo com os critérios avaliativos estipulados. Para isso, foi produzida uma rubrica para cada etapa do material. Para compreender a função de uma rubrica Oliveira (2017) sustenta que:

Rubricas aqui são entendidas como uma ferramenta para avaliar o trabalho do aluno a partir do estabelecimento de critérios claros que definem o que exatamente é esperado como resultado de cada atividade. Elas dividem a atividade em partes que a compõem e oferecem descrições claras das características da atividade associadas à cada uma destas partes, graduando o nível de domínio. A partir das rubricas, o professor expõe ao aluno o que é esperado de cada tarefa, e o aluno, por sua vez, recebe um instrumento concreto demonstrando o que precisa ser realizado (OLIVEIRA, 2017, p. 45).

Figura 9 - Instrumento para a autoavaliação discente

1ª etapa Sensibilización	Criterios de evaluación		
	Muy satisfactorio (8 – 10)	Satisfactorio (5 – 7)	Insatisfactorio (0 – 4)
Tareas propuestas	Cumplí todas las tareas propuestas por la profesora, tanto las individuales como las de pareja. ( )	Cumplí casi todas las tareas propuestas. ( )	Muchas tareas no fueron cumplidas por mí. ( )
Socialización de las tareas	Participé de todos los momentos de socialización de las tareas, exponiendo mi opinión. ( )	Participé de algunos momentos de socialización de las tareas. ( )	Nunca participé de esos momentos. ( )
Utilización del vocabulario en español	Utilicé la lengua española en todas las tareas, llamando la profesora siempre que necesario. ( )	Utilicé la lengua española en algunas tareas, en otras usé el portugués. ( )	Nunca utilicé el idioma español en las tareas. ( )
Conocimiento acerca de la temática	Mi conocimiento sobre la temática se desarrolló después de estas tareas. ( )	Recibí algunas informaciones, la mayoría ya tenía conocimiento. ( )	No recibí ninguna nueva información, mi conocimiento se mantuvo el mismo. ( )

Fonte: Autora (2018)

Ao final de uma sequência de tarefas, além de momentos de autorreflexão sobre as mesmas, uma rubrica marcava a conclusão da etapa. Os alunos, ao atribuírem-se notas, auxiliavam no processo avaliativo da disciplina que, de acordo com o regimento escolar da instituição, se faz necessário o registro por notas ao final do trimestre.

#### 3.4.4 Cuidados éticos

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa os alunos foram constantemente gravados, seja em áudio, vídeo ou foto. Para utilizar, posteriormente, esses registros, um termo de autorização de uso de imagem, voz e produção escrita foi enviado e assinado pelos responsáveis dos estudantes (ver apêndice A).

## 4. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 4.1 O Material Didático Autoral

O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas prevê, além da dissertação, a confecção de um produto educacional, autoral. Esse material precisa ser planejado, confeccionado e aplicado pelo professor-pesquisador em sua área de atuação, preferencialmente em sala de aula, podendo ser direcionado ao aluno, ao professor ou a ambos. De acordo com Leffa (2007, p.15), “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”.

O produto educacional planejado para integrar esse estudo é direcionado ao aluno, porém há necessidade da presença do professor para orientações e instruções. O MDA foi aplicado em uma das escolas em que atuo como professora de Língua Espanhola, especificamente com a turma de nono ano dessa instituição. A implementação ocorreu durante o primeiro semestre de 2018, de 27 de março a 19 de julho.

Esse MDA tem como objetivo desenvolver o letramento crítico dos alunos na disciplina de Língua Espanhola, a partir de um ensino baseado em tarefas, as quais abordarão a temática “violência contra a mulher”. Conforme Leffa (2007, p.25), “uma abordagem baseada em tarefa caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo linguístico precisa ser aprendido”.

Em relação às habilidades trabalhadas pelo MDA, a leitura e a escrita são as protagonistas, porém outras habilidades estão presentes em momentos específicos dessa intervenção pedagógica. Leffa (2007, p.28) sustenta que “as atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades”.

## **4.2 Objetivo geral**

Implementar uma intervenção pedagógica, por meio de um Material Didático Autoral, que objetiva o desenvolvimento do letramento crítico, a partir de uma abordagem de ensino baseada em tarefas, em língua espanhola, em que será problematizada a “violência contra a mulher”.

## **4.3 Objetivos pedagógicos**

Quanto ao objetivo pedagógico de ensino esse está focado na construção da cidadania e criticidade do aprendiz a partir de insumos em língua espanhola que motive o aluno a agir e transformar o meio em que vive.

Já em relação aos objetivos pedagógicos de aprendizagem o MDA visa levar o aluno à:

- Sensibilização para a temática a ser discutida e conhecimento do vocabulário pertinente a esse eixo;
- Compreensão da problemática no contexto atual;
- Responsabilização com o tema em relação ao meio em que vive;
- Intervenção para agir e transformar o contexto a partir do uso real da língua.

## **4.4 Desenvolvimento do Material Didático Autoral**

O MDA, voltado à aprendizagem do aluno em língua espanhola e ao desenvolvimento do seu letramento crítico, é composto por quatro etapas, de acordo com Schlatter e Garcez (2012): sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção. O material foi aplicado durante 41 horas/aula de 45 minutos.

### **4.4.1 Etapa da sensibilização**

As tarefas referentes a essa etapa tiveram como objetivo sensibilizar o aluno para o eixo temático. A partir da leitura de textos, imagens e vídeos a intenção foi dar insumos para que o discente reconheça esse tipo de violência. As tarefas

parecem instigar o aluno à reflexão e ao pensamento crítico a respeito do assunto. O vocabulário recorrente a essa temática também foi enfatizado nessa etapa.

Figura 10 - Organização da 1ª etapa do MDA

(continua)

<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 1:</b> <b>Primeras</b> <b>informaciones</b>	27/03/2018 (1 hora/aula)	<i>Quiz</i> : questões de múltipla escolha.	Ativar conhecimentos prévios sobre a temática.	Compreensão leitora.  Compreensão auditiva.
	03/04/2018 (1 hora/aula)	Questões de reflexão sobre o tema.  Autorreflexão.	Expressar acordo ou desacordo diante de opiniões sobre a temática.  Refletir sobre a aula.	Produção escrita.  Reconhecimento do vocabulário pertinente à temática.  Críticidade.
Percepções positivas da professora pesquisadora:	Participação espontânea de alguns alunos sobre a discussão do tema. Facilidade para responder ao <i>Quiz</i> . Discussão das opiniões entre as duplas. Engajamento para a escrita em língua espanhola. Construção de glossário.			
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	Dificuldade para usar o laboratório de informática com a turma. Foi necessária a projeção do <i>Quiz</i> . Necessidade de 2 horas/aula para concluir as tarefas. Áudio próximo a mim e distante dos alunos, dificultando o registro. Vocabulário insuficiente para a escrita. Necessidade de traduzir as tarefas repetidamente.			

Figura 10 - Organização da 1ª etapa do MDA

(continuação)

<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 2:</b> <b>Tipos de violencia contra la mujer</b>	05/04/2018 (1 hora/aula)	Leitura e identificação dos tipos de violência sofridos pela mulher.  Produção escrita de diferentes formas de violência contra a mulher.	Reconhecer as diferentes agressões sofridas pela mulher.  Pensar situações de violência de acordo com o tipo de agressão.	Compreensão leitora.  Produção escrita.  Reconhecimento de vocabulário pertinente à temática.
	10/04/2018 (1 hora/aula)	Interpretação de imagens.  Autorreflexão.	Opinar a partir de imagens.  Refletir sobre a aula.	Criticidade.
Percepções positivas da professora pesquisadora:	Reconhecimento de outras formas de agressão contra a mulher. Engajamento para executar as tarefas. Produção escrita em língua espanhola. Participação na socialização das tarefas e na discussão do tema. Construção de glossário.			
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	Vocabulário insuficiente para a escrita. Necessidade de traduzir as tarefas repetidamente. Uma aluna não se engajou na aula. Necessidade de 2 horas/aula para concluir as tarefas. Repetição de explicações sobre as tarefas.			

Figura 10 - Organização da 1ª etapa do MDA

(continuação)

<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 3: Violencia contra la mujer también en el noviazgo</b>	12/04/2018 (2 horas/aula)	Leitura, compreensão e reflexão sobre o tema.  Questões de opinião sobre o mito “amor x violência” (produção escrita)  Leitura e opinião (produção escrita) sobre o texto.  Autorreflexão	Reconhecer uma relação violenta ainda no namoro.  Expressar acordo ou desacordo sobre os mitos.  Opinar sobre comportamentos agressivos.  Refletir sobre a aula.	Compreensão leitora.  Produção escrita.  Reconhecimento de vocabulário pertinente à temática.  Críticidade.
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Compreensão do ciclo da violência.</p> <p>Um aluno sentiu-se à vontade para falar da situação vivida em sua casa, de violência.</p> <p>Engajamento para a execução das tarefas (conversam entre eles e solicitam a minha ajuda para a escrita).</p> <p>Participação na socialização das tarefas e na discussão do tema.</p> <p>Alguns já leem as respostas em língua espanhola.</p> <p>Construção de glossário.</p> <p>Alunos não reclamaram de ter dois períodos de aula.</p>			
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Dificuldade de concentração durante a leitura.</p> <p>Vocabulário insuficiente para a escrita.</p> <p>Necessidade de traduzir as tarefas e repetir as explicações.</p> <p>Necessidade de 2 horas/aula para concluir as tarefas.</p>			

Figura 10 - Organização da 1ª etapa do MDA

(continuação)

<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 4:</b> <i>La familia también sufre</i>	17/04/2018 (1 hora/aula)	Leitura e identificação de informação contida no texto.	Refletir sobre as consequências da violência contra a mulher para os filhos.	Compreensão leitora.  Produção escrita.
	19/04/2018 (2 horas/aula)	Interpretação de imagens.	Opinar (produção escrita) a partir das imagens e do texto anterior.	Compreensão auditiva.  Reconhecimento de vocabulário pertinente à temática.
		Visualização de vídeo.	Compreender o conteúdo do vídeo.	Criticidade.
		Interpretação a partir do conteúdo do vídeo.	Demonstrar a compreensão do vídeo (produção escrita)	
		Autorreflexão	Refletir sobre a aula.	
		Autoavaliação (rubrica)	Refletir sobre seu aprendizado durante a 1ª etapa do MDA e atribuir-se uma nota para cada critério.	

Figura 10 - Organização da 1ª etapa do MDA

(conclusão)

Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Momento de silêncio (concentração) para executar a primeira tarefa.</p> <p>Construção de glossário para auxiliar a escrita da segunda tarefa.</p> <p>Gravação em áudio me trouxe informação que não havia percebido na aula.</p> <p>Participação na socialização das tarefas e na discussão do tema.</p> <p>Legendas criadas demonstram reflexão dos alunos.</p> <p>Alunos que não estavam presentes na 1ª aula fazem as atividades no início das aulas seguintes (preocupação com o material).</p> <p>Aluna ajuda colega com a escrita do espanhol (é a 1ª vez que ela trabalha com a língua).</p> <p>Tarefa pós-vídeo é realizada por todos.</p>
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Poucos alunos presentes na 1ª aula.</p> <p>Necessidade de 3 horas/aula para concluir as tarefas.</p> <p>Dificuldade de concentração durante a leitura e o vídeo; preciso chamar a atenção inúmeras vezes.</p> <p>Falta de numeração nas atividades é apontada pelos alunos no momento da autorreflexão.</p> <p>Vocabulário insuficiente para a escrita.</p> <p>Aluna nova chega ao final da 1ª etapa.</p> <p>Por causa das faltas, alunos fazem diferentes tarefas (anteriores e atuais).</p> <p>Necessidade de assistir o vídeo mais de uma vez.</p> <p>Perca de tempo para montar aparelhos na sala de vídeo.</p> <p>Preciso repetir as explicações sobre as tarefas.</p> <p>Dificuldade para compreender o preenchimento da rubrica (novidade para os alunos).</p> <p>Necessidade de traduzir os critérios, repetidamente.</p>

Fonte: Autora (2018)

#### 4.4.2 Etapa da compreensão

Nessa seção do MDA as tarefas permitem ao aluno avançar em relação à problematização do tema, pois traz dados específicos para compreender essa epidemia mundial que é a violência contra a mulher. Legislação que ampara as vítimas, índices que revelam dados alarmantes sobre a violência contra a mulher e entendimento sobre feminicídio estão presentes nessa etapa. Além disso, uma enquete, que promove a reflexão sobre o eixo temático, foi realizada pelos alunos da

turma. O público-alvo dessa enquete foram professores, funcionárias e alguns alunos e alunas do 8º ano.

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(continua)

<b>COMPREENSÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 1:</b> <b>Violencia</b> <b>contra la</b> <b>mujer en</b> <b>Brasil</b>	24/04/2018 (1 hora/aula)	Leitura e compreensão dos dados da violência contra a mulher no Brasil	Reconhecer que os índices a respeito dessa violência são alarmantes em nosso país.  Opinar, demonstrando seu entendimento sobre a problemática	Compreensão leitora  Produção escrita  Críticidade  Ampliação de vocabulário.  Pronúncia na língua-alvo.
	26/04/2018 (1 hora/aula)	Questões de reflexão a partir do texto (produção escrita)  Surgimento da Lei Maria da Penha  Compreensão sobre a lei  Autorreflexão	Saber como se deu a implantação dessa lei no Brasil.  Entender as aplicações da lei (público e situações amparadas)  Refletir sobre a aula	
Percepções positivas da professora pesquisadora:	Atenção aos dados de violência; expressões de espanto. Produção de glossário. Não há reclamações para a escrita em língua espanhola. Todos os alunos presentes participam da socialização da tarefa escrita. Há conhecimentos prévios a respeito da lei Maria da Penha. Tarefa de perguntas e respostas parece ter ampliado os conhecimentos a respeito dessa legislação. Alunos fazem a autorreflexão sem necessidade de tradução.			

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Necessidade de tradução das tarefas e várias explicações.</p> <p>Vocabulário insuficiente para a escrita.</p> <p>Falta de atenção; solicitação de palavras já escritas no quadro ou em aulas passadas.</p> <p>Aluno interfere no andamento da aula para pedir tradução de “palavrão”.</p> <p>Necessidade de 2 horas/aula para a conclusão das tarefas.</p> <p>Na segunda aula, alguns alunos fazem atividades da disciplina de matemática.</p> <p>Maioria da turma estava apática, sem participação espontânea.</p> <p>Resistência para a leitura em língua espanhola.</p> <p>Necessidade de repetir as perguntas e respostas lidas pelos alunos; tom de voz muito baixo.</p>			
<b>COMPREENSÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 2: Hablando de feminicidio</b>	<p>26/04/2018 (1 hora/aula)</p> <p>03/05/2018 (1 hora/aula)</p>	<p>Leitura e compreensão do conceito sobre feminicídio.</p> <p>Pesquisa orientada sobre casos de feminicidio.</p> <p>Registro de informações sobre o caso lido (produção escrita).</p> <p>Apresentação do caso de feminicidio para a turma.</p> <p>Autorreflexão</p>	<p>Entender o que qualifica um crime de feminicidio.</p> <p>Ler casos de feminicidio ocorrido em países hispanofalantes.</p> <p>Selecionar as informações relevantes do caso para posterior apresentação.</p> <p>Relatar para a turma o caso lido, apresentando as informações exigidas.</p> <p>Reflexão sobre a aula.</p>	<p>Compreensão leitora.</p> <p>Produção escrita.</p> <p>Oralidade.</p> <p>Criticidade.</p> <p>Ampliação de vocabulário.</p> <p>Pronúncia na língua-alvo.</p>

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(continuação)

<p>Percepções positivas da professora pesquisadora:</p>	<p>Atenção à leitura inicial, sem interferências.</p> <p>Alunos aceitam a proposta de fazer a tarefa em casa e apresentar na próxima aula.</p> <p>Um aluno fez a tarefa em casa, sozinho.</p> <p>Mesmo na minha ausência, a turma continua engajada na tarefa (percebi na gravação em áudio).</p> <p>Alunos que concluíram a tarefa apresentaram para a turma.</p>
<p>Situações inesperadas e/ou desafiadoras:</p>	<p>Dificuldade para uso da sala de informática, maioria das máquinas não liga.</p> <p>Alunos não estavam cooperando nesse dia, alguns resistiram em fazer duplas.</p> <p>Computadores travam, reiniciam e/ou não acessam a internet.</p> <p>Dias das minhas aulas não coincidem com os dias do técnico na escola.</p> <p>Voltamos para a sala de aula sem finalizar a tarefa.</p> <p>Como sei dos problemas da informática, poderia ter levado as notícias impressas.</p> <p>Necessidade de 2 horas/aula para conclusão das tarefas.</p> <p>Na segunda aula, dois alunos precisam voltar em casa para buscar o material (por isso sempre carrego comigo todos os MDAs da turma).</p> <p>Alguns, já na entrada, me informam que não fizeram, conforme previa.</p> <p>Uma dupla não se engajou e não fez a tarefa em aula com o texto que levei.</p> <p>Alunos têm dificuldade em identificar informações que não estão explícitas.</p> <p>Repetição da apresentação dos alunos (tom de voz muito baixo).</p>

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(continuação)

<b>COMPREENSÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 3: Violencia contra la mujer en Uruguay</b>	03/05/2018 (1 hora/aula)	Leitura e compreensão dos dados da violência contra a mulher no Uruguai.  Visualização de vídeo (Todos somos mujer) sobre campanha de conscientização desse tipo de violência no Uruguai.  Questões de compreensão sobre o vídeo (produção escrita).	Reconhecer os índices da violência contra a mulher no país vizinho.  Perceber que a conscientização dessa violência é uma preocupação para os uruguaios.  Refletir sobre o vídeo e apresentar seu entendimento.	Compreensão leitora.  Compreensão auditiva.  Produção escrita.  Críticidade.  Ampliação do vocabulário.  Pronúncia na língua-alvo.
	08/05/2018 (1 hora/aula)	Leitura sobre dados de uma enquete realizada no Uruguai sobre a violência baseada em gênero.  Discussão e compreensão de uma enquete para ser realizada na escola.  Autorreflexão.	Compreender que a realização de uma enquete gera dados e que esses levam à reflexão.  Familiarizar os alunos com as questões que farão parte da enquete.  Refletir sobre a aula.	
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Há conhecimentos prévios a respeito do Uruguai.</p> <p>Alunos assistem com atenção ao vídeo.</p> <p>Produção de glossário.</p> <p>Realizam a tarefa escrita e socializam suas respostas.</p> <p>Alunos começam a responder as questões da enquete que estamos estudando.</p> <p>Fazem registros de tradução de palavras ainda desconhecidas.</p>			

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Necessidade de montar equipamentos na sala de vídeo (perca de tempo da aula).          Aluno usando celular, foi preciso chamar atenção várias vezes.          Mais uma perca de tempo: precisei sair e pedir a senha do notebook da escola.          Vocabulário insuficiente para a escrita.          Dificuldade para expressar o significado do título do vídeo.          Brincadeiras com o título do vídeo (afirmavam que nem todos são mulher).          Necessidade de 2 horas/aula para a conclusão das tarefas.          Não opinaram em relação a alterações da enquete.          Precisei explicar os critérios da autorreflexão.          Percepção de alunos faltosos, o que poderá dificultar a compreensão e reflexão a respeito da temática.          É necessário sempre recolher os MDAs para que não deixem em casa.</p>			
<b>COMPREENSÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 4:</b> <i>Encuesta en la escuela</i>	<p>10/05/2018 (2 horas/aula)</p> <p>15/05/2018 (1 hora/aula)</p>	<p>Realização de enquete com alguns membros da escola.</p> <p>Sistematização dos resultados.</p> <p>Discussão e reflexão sobre os dados gerados pela enquete.</p> <p>Autorreflexão.</p> <p>Autoavaliação (rubrica)</p>	<p>Promover a reflexão além da sala de aula sobre a temática.</p> <p>Organizar as respostas para uma melhor visualização.</p> <p>Compreender o que pode ter levado o público a determinadas respostas.</p> <p>Refletir sobre a aula.</p> <p>Refletir sobre seu aprendizado durante a 2ª etapa do MDA e atribuir-se uma nota para cada critério.</p>	<p>Tradução para a língua portuguesa (se necessário).</p> <p>Atenção.</p> <p>Criticidade.</p>

Figura 11 - Organização da 2ª etapa do MDA

(conclusão)

Percepções positivas da pesquisadora:	Boa aceitação das pessoas abordadas para responder a enquete. Comentários de alguns professores, após o término da aula, sobre a relevância da discussão dessa temática. Alunos da turma de 8º ano aceitaram participar da enquete, sem resistência. Auxílio dos alunos no entendimento de palavras em espanhol. Mesmo com faltas, aluno participa da tarefa de realização da enquete. Participação da turma para apontar a maioria das respostas. Discussão sobre os dados gerados pela enquete. Percepção de criticidade dos alunos em relação aos dados da enquete.
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	Não houve gravação em áudio da aula, pois os alunos estavam aplicando as enquetes, poderia ter acompanhado alguns para fazer o registro. Nesse dia havia poucos professores na escola, alguns em reuniões externas. Três alunos foram solicitados por outro professor para fazer prova, eles haviam faltado na data. Não foi possível realizar a enquete apenas com adultos, alunos do 8º ano foram convidados a participar. Alunos que faltaram não terão a oportunidade de concluir essa tarefa. Necessidade de 3 horas/aula para conclusão das tarefas. Precisei orientar a autorreflexão para mostrar ao que se referia. Nessa 2ª etapa alguns alunos tiveram muitas lacunas no material, devido às faltas. Necessidade de tradução dos critérios de autoavaliação para preenchimento da rubrica. Alunos que não atingiram a média do trimestre receberam uma tarefa para fazer em casa, como forma de recuperação.

Fonte: Autora (2018)

#### 4.4.3 Etapa da responsabilização

A partir dessa terceira etapa o aluno avança no desenvolvimento do letramento crítico: de consumidor de conhecimentos à agente de transformação. A seção foca na confecção de materiais que foram levados até um contexto de uso real da língua espanhola. A produção de folhetos de conscientização, abordando diferentes aspectos da temática, enquete e entrevista, partiu dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores do MDA. Ainda, a prática da pronúncia na língua-alvo esteve presente nessa etapa, já que os alunos usaram o idioma espanhol para abordar as pessoas com as quais interagiram.

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(continua)

<b>RESPONSABILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 1:</b> <b>Él género folleto</b>	17/05/2018 (1 hora/aula)	Leitura e compreensão do género folheto.	Familiarizar-se com o género que será produzido.	Compreensão leitora.
	22/05/2018 (1 hora/aula)	Produção de um folheto de forma manual.  Autorreflexão.	Praticar a confecção do género para apropriar-se de suas especificidades.  Refletir sobre a aula.	Produção escrita.  Criticidade.
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Momento de explicações sobre como se dará a produção dos folhetos, alunos atentos.</p> <p>Ótima compreensão do ciclo da violência (conteúdo usado na atividade 1).</p> <p>A maioria dos alunos estava engajada na atividade.</p> <p>Alguns são criativos na produção manual.</p> <p>Tentativas de reprodução de imagens e/ou ideias próprias.</p> <p>Um aluno utiliza o celular para buscar dados extras para seu folheto.</p> <p>Alguns respondem a autorreflexão sem solicitar ajuda.</p>			
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Pouca interação no momento da leitura sobre o género.</p> <p>Três alunos dispersos, foi preciso explicar novamente a atividade para eles.</p> <p>Necessidade de apontar formas para destacar elementos do folheto.</p> <p>Foi necessário esboçar a parte externa do folheto no quadro para um melhor entendimento.</p> <p>É preciso recolher o MDA de todos os alunos e levar comigo, pois alguns sempre acabam esquecendo em casa.</p> <p>Necessidade de 2 horas/aula para a conclusão das tarefas.</p> <p>Alunos ausentes nessas aulas terão dificuldade para produzir o folheto final.</p> <p>Faltas contínuas desestabilizam o andamento do MDA, não há tempo para retomar as tarefas com aqueles que faltam.</p> <p>Um novo aluno chega à turma de nono ano.</p>			

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(continuação)

<b>RESPONSABILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 2: Planeando folletos para el público uruguayo</b>		Planejamento do folheto de conscientização.  Autorreflexão.	Organizar o material que será produzido.  Refletir sobre a aula.	Pesquisa.  Produção escrita.  Conhecimento digital.  Crítica.

\* A aula 2, dessa terceira etapa, foi desenvolvida em consonância com a aula 3. A motivação se deu após uma conversa com o técnico de informática da escola, que me relatou que o aplicativo escolhido (Canva) para a produção dos folhetos não era compatível com o sistema operacional dos computadores da instituição. Ainda, o mesmo necessitava acesso contínuo à internet, e não há sinal nas salas de aula (caso eu levasse notebooks). Então optei por usar outra ferramenta (Publisher), que não necessita de conexão, no entanto essa também não era compatível com as máquinas. Somado a isso, a falta de conhecimento dos alunos no manuseio de computadores para desenvolver tarefas pedagógicas me deixou apenas uma opção: levar apenas um notebook para a sala e produzir os folhetos um a um, junto com o trio responsável. Por isso decidi por planejar e executar ao mesmo tempo para otimizar o tempo, já que a orientação das tarefas necessitou de exclusividade.

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(continuação)

<b>RESPONSABILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 3:</b> <b>Produciendo los folletos</b>	05/06/2018 (2 horas/aula)	Produção do folheto de conscientização.	Demonstrar os conhecimentos construídos sobre a temática para confeccionar folhetos visando à conscientização.	Conhecimento digital. Críticidade.
	07/06/2018 (2 horas/aula)			
	12/06/2018 (2 horas/aula)	Autorreflexão.	Refletir sobre a aula.	
	14/06/2018 (2 horas/aula)			
	15/06/2018 (2 horas/aula)			
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Alunos participaram da escolha dos materiais, opinando, sugerindo e demonstrando interesse com as tarefas.</p> <p>Discutiam entre o trio a escolha dos dados, inclusive títulos.</p> <p>Boa parte do conteúdo dos folhetos foi retirada do MDA.</p> <p>Todos os trios escolheram frases chamativas de acordo com seus tópicos.</p> <p>Alunos sugeriam layouts e locais onde gostariam que imagens, títulos e textos fossem colados; algumas sugestões me surpreenderam.</p> <p>Trios compareceram no turno inverso (com exceção de três alunos, que justificaram).</p> <p>É perceptível o conhecimento sobre a temática assim como a preocupação com a conscientização.</p> <p>Aluno novo envolvido com as tarefas, participou de todas as etapas do folheto do seu trio.</p> <p>A turma demonstrou satisfação com os folhetos concluídos.</p> <p>Foi disponibilizada a senha de outro ponto de internet para conseguir acesso na sala de aula.</p>			

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Possibilidade de uso de apenas um notebook, pois os alunos não conseguem organizar e produzir os materiais sozinhos.</p> <p>Necessidade de formação extra para essa capacitação. O MDA não previa isso. Foi preciso que a professora pesquisadora organizasse o material nas pastas digitais, além de realizar as buscas para que os discentes escolhessem o que utilizariam.</p> <p>Com apenas uma máquina, foram utilizadas 10 horas/aula para organizar e produzir os folhetos; algumas no turno da tarde.</p> <p>Mesmo com capacitação oferecida pela escola, alunos não aderiram, o que dificultou o trabalho de produção de folhetos.</p> <p>Sinal de internet é fraco e acaba atrasando o trabalho.</p>			
<b>RESPONSABILIZAÇÃO</b>				
<b>Aulas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<p><b>lase 4:</b> <i>Preparando la encuesta y la entrevista</i></p>	<p>19/06/2018 (1 hora/aula)</p> <p>21/06/2018 (2 horas/aula)</p>	<p>Organizando a enquete para a realização no Uruguai.</p> <p>Produzindo as perguntas para a entrevista com o policial uruguaio.</p> <p>Treinando a pronúncia das questões.</p> <p>Autorreflexão.</p>	<p>Refletir sobre as questões que serão levadas às uruguaias de Aceguá.</p> <p>Elaborar perguntas referente à temática do MDA.</p> <p>Praticar a pronúncia da enquete e entrevista.</p> <p>Refletir sobre a aula.</p>	<p>Reflexão/sugestão.</p> <p>Produção escrita.</p> <p>Criticidade.</p> <p>Prática da pronúncia na língua-alvo.</p>
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Como escolhemos 5 questões para compor a enquete, instiguei cada trio, que produziu o folheto, a escolher uma questão para a enquete.</p> <p>Alunos sugeriam as questões e também algumas modificações.</p> <p>Cada trio, também, ficou responsável pela produção de uma pergunta para entrevistar o policial.</p> <p>Participação na prática da pronúncia, todos engajados.</p> <p>Parecem motivados para a ida à Aceguá-UY.</p>			

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Muita interferência, perda de tempo da aula para chamar a atenção.</p> <p>Alguns não registraram no MDA as questões escolhidas, parecem muito dispersos.</p> <p>Necessidade de 3 horas/aula para a conclusão das tarefas.</p> <p>Era preciso fazer ajustes nas perguntas produzidas.</p> <p>Levei impressão das questões da enquete para treinar a pronúncia; os alunos não entendem suas letras, o que atrapalha a leitura.</p>			
<b>RESPONSABILIZAÇÃO</b>				
Aulas	Cronograma	Tarefas	Objetivos	Habilidades
<b>Clase 5:</b> <b><i>Entrenando el abordaje a los hispanohablantes uruguayos</i></b>	26/06/2018 (1 hora/aula)	Recordando as expressões para uma abordagem inicial.	Revisar expressões já conhecidas referente a saudações e apresentação.  Produzir um texto que sirva de base para todos abordarem uruguaios de Aceguá.	Reflexão/sugestão  Produção escrita.  Críticidade.  Prática da pronúncia na língua-alvo.
	28/06/2018 (2 horas/aula)	Treinando a pronúncia da abordagem.  Autorreflexão.  Autoavaliação (rubrica).	Praticar a pronúncia da abordagem às uruguaias.  Refletir sobre a aula.  Refletir sobre seu aprendizado durante a 3ª etapa do MDA e atribuir-se uma nota para cada critério.	

Figura 12 - Organização da 3ª etapa do MDA

(conclusão)

<p>Percepções positivas da professora pesquisadora:</p>	<p>A turma foi participativa na construção do texto coletivo. A cada frase, praticamos a pronúncia. Um aluno faz as sugestões já em língua espanhola. Conversa sobre a entrega dos folhetos: preocupação com o desperdício dos materiais; incluímos uma sugestão de passar adiante os folhetos. Aluno sugeriu inversão de frases, qualificando o texto. A turma não resiste a fazer repetidas práticas de pronúncia. Um aluno conseguiu decorar toda a fala inicial (aluno novo da turma). Percebi no áudio que uma dupla pratica entre elas todo o material que será falado. Um aluno que não iria na viagem motivou-se nessa aula e me perguntou se ainda teria tempo de colocá-lo na lista de passageiros.</p>
<p>Situações inesperadas e/ou desafiadoras:</p>	<p>Alguns não fazem o registro do texto no MDA. Necessidade de 3 horas/aula para a conclusão das tarefas. Também levei impressão do texto coletivo, alunos não entendem suas próprias letras. Maioria dos alunos quer utilizar o texto impresso no momento da interação em Aceguá-UY. Uma aluna apresenta muita dificuldade com a pronúncia, não sei se há algum problema referente à leitura. Alguns fonemas continuam sendo pronunciados de forma errada.</p>

Fonte: Autora (2018)

#### 4.4.4 Etapa da intervenção

O ápice do MDA se concretizou nessa etapa, pois os alunos, de posse dos materiais produzidos em sala de aula, se deslocaram até Aceguá, no Uruguai, onde realizaram uma enquete para identificar os conhecimentos das uruguaias no que se refere à violência contra a mulher. Após a enquete, os alunos entregaram os folhetos produzidos em sala de aula, com o intuito de conscientizar a respeito da problemática. Ainda, entrevistaram um agente policial para compreender como as mulheres uruguaias, daquela cidade, são amparadas diante de situações de violência. De volta à escola, preparam uma apresentação oral, com apoio de slides, e auxílio da professora pesquisadora, para socializar a intervenção pedagógica com duas turmas de anos finais da instituição, também do turno da manhã.

Figura 13 - Organização da 4ª etapa do MDA

(continua)

<b>INTERVENÇÃO</b>				
	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 1:</b> <b>Intervención</b> <b>en Aceguá-</b> <b>Uruguay</b>	29/06/218 (das 9h às 15h)	Entrevista ao policial local.  Enquete com uruguaias.  Entrega de folhetos de conscientização.  Passeio turístico	Saber como as uruguaias de Aceguá são amparadas quando violentadas.  Identificar a opinião de algumas uruguaias sobre a temática do MDA.  Informar e promover reflexão acerca da problemática discutida.  Conhecer pontos turísticos da cidade e ter mais contato com a língua-alvo.	Oralidade.  Pronúncia na língua-alvo.  Compreensão auditiva.  Reflexão.
	03/07/2018 (1 hora/aula)	Autorreflexão.	Refletir sobre a atividade de campo em Aceguá-UY.	
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Alunos participantes da atividade engajados com as tarefas desenvolvidas.</p> <p>Esforço para cumprir as tarefas.</p> <p>Ninguém resistiu ou se negou a participar.</p> <p>Todos os participantes da atividade realizaram a enquete pelo menos uma vez.</p> <p>Interação espontânea com alunos da escola técnica (onde aplicamos a enquete).</p> <p>Alunos atentos durante a entrevista com o policial.</p> <p>Ótima acolhida na cidade de Aceguá-UY.</p> <p>Uruguaias abordadas parabenizaram os discentes pelo trabalho desenvolvido.</p> <p>Segundo a autorreflexão, foi uma experiência (pedagógica) única para eles.</p> <p>Alguns alunos mantiveram contato por rede social com discentes da escola visitada.</p>			

Figura 13 - Organização da 4ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Cinco alunos não compareceram no dia da atividade em Aceguá-UY.</p> <p>Nervosismo para interagir na língua-alvo.</p> <p>Erros de pronúncia.</p> <p>Alguns não conseguiram realizar a abordagem inicial sem o auxílio do texto.</p> <p>Dificuldade para compreender a oralidade das uruguaias.</p> <p>Foi preciso relembra algumas situações da atividade de campo para responder a autorreflexão.</p>			
<b>INTERVENÇÃO</b>				
	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 2:</b> <b>Planeando la presentación oral</b>	05/07/2018 (2 horas/aula)	Preparar uma apresentação oral, utilizando o <i>Power Point</i> , com o auxílio da professora pesquisadora.	Sintetizar o aprendizado construído por meio do MDA e relatar a atividade de campo.	Reflexão. Sugestão. Oralidade.
	10/07/2018 (1 hora/aula)	Praticar a oralidade para uma apresentação formal.	Treinar, oralmente, a apresentação produzida.	
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Alunos participam da produção dos slides sugerindo informações relevantes de cada etapa.</p> <p>Produção dos slides foi momento de revisão do material.</p> <p>Discussão sobre dados gerados a partir da enquete realizada em Aceguá-UY.</p> <p>Um grupo de alunos pratica a apresentação oral, demonstram conhecimento do trabalho desenvolvido assim como do tema abordado.</p> <p>Alguns discentes demonstram mais facilidade com a oralidade.</p>			

Figura 13 - Organização da 4ª etapa do MDA

(continuação)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Por falta de tempo, a professora pesquisadora antecipou alguns dados nos slides, esquematizando a apresentação.</p> <p>Devido à pouca capacitação digital dos alunos, a professora pesquisadora produziu os slides, partindo das sugestões dos estudantes.</p> <p>Alunos demonstram dificuldade para elaborar o título da apresentação.</p> <p>Necessidade de 3 horas/aula para a conclusão das tarefas.</p> <p>A professora pesquisadora precisou finalizar os slides, após o término da aula, para cumprir o prazo de encerramento da intervenção pedagógica.</p> <p>Durante a prática da oralidade, a professora pesquisadora interferiu várias vezes, reforçando os dados.</p> <p>O outro grupo de alunos que assistia não estava atendo aos colegas, perdendo as dicas e informações relevantes para uma apresentação formal.</p> <p>O segundo grupo não teve tempo para praticar em aula.</p>			
<b>INTERVENÇÃO</b>				
	<b>Cronograma</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Clase 3:</b> <b>Presentando la intervención pedagógica</b>	12/07/2018 (2 horas/aula)	Apresentação oral, em grupo, sobre a intervenção pedagógica a partir do MDA.	Socializar a prática com outras turmas, focando na relevância da temática.	Oralidade.  Apresentação formal.
Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>Um aluno disse que pesquisou mais sobre a sua parte, inclusive utilizou termos condizentes com uma apresentação formal.</p> <p>De modo geral, o 1º grupo fez uma ótima apresentação, demonstraram conhecimento do trabalho e mantiveram a formalidade.</p> <p>Dois alunos se dispuseram a assumir as partes dos colegas ausentes e/ou que desistiram.</p> <p>Aluno que não participou da atividade em Aceguá foi participativo na tarefa desse dia, apresentando nos dois grupos.</p>			

Figura 13 - Organização da 4ª etapa do MDA

(conclusão)

Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Interferência da professora pesquisadora durante a apresentação, algumas vezes apresentando outra vez o mesmo slide.</p> <p>Três alunos faltaram e dois alunos, presentes, desistiram da tarefa.</p> <p>Público ouvinte não interagiu com os alunos que apresentaram, mas se manteve atento.</p> <p>O 2º grupo apresentou de maneira informal, descaracterizando a relevância do trabalho.</p> <p>De modo geral, o 2º grupo não fez uma boa apresentação, estavam despreparados.</p>
--	---

Fonte: Autora (2018)

Para finalizar a implementação do MDA, uma roda de conversa foi promovida pela professora pesquisadora. O objetivo desse momento foi perceber se houve mudança em relação ao posicionamento dos alunos referente à temática e, ainda, identificar as opiniões sobre as aulas e o MDA aplicado. Cabe ressaltar que esse momento não é parte integrante do MDA, mas foi planejado como fechamento dessa intervenção pedagógica. Após a roda de conversa, os alunos preencheram a última rubrica autoavaliativa, referente à quarta etapa do material.

Figura 14 - Encerramento do MDA

(continua)

<b>Roda de conversa</b>	17/07/2018 (1 hora/aula)	<p>Roda de conversa sobre a intervenção pedagógica a partir do MDA.</p> <p>Autoavaliação (rubrica).</p>	<p>Identificar as opiniões acerca do processo de intervenção a partir do MDA e perceber se houve evolução crítica no que diz respeito à temática.</p> <p>Refletir sobre seu aprendizado durante a 4ª etapa do MDA e atribuir-se uma nota para cada critério.</p>	<p>Oralidade.</p> <p>Reflexão.</p> <p>Criticidade.</p>
-------------------------	-----------------------------	---	--	--

Figura 14 - Encerramento do MDA

(conclusão)

Percepções positivas da professora pesquisadora:	<p>A turma avaliou positivamente o MDA e a temática.</p> <p>Alunos creem que o trabalho conscientizou outras pessoas, além deles mesmos.</p> <p>Apontam o conceito de feminicídio como um novo aprendizado sobre a temática.</p> <p>Maioria participou espontaneamente.</p> <p>Alunos demonstram criticidade ao opinar sobre frases estereotipadas apresentadas pela professora.</p> <p>Reações a cada frase lida.</p> <p>Aluna relata exemplo de tia que sofreu violência.</p> <p>Percepção da consciência crítica dos alunos a respeito da temática trabalhada.</p>
Situações inesperadas e/ou desafiadoras:	<p>Inicialmente, surgiram brincadeiras a respeito das frases lidas pela professora.</p> <p>Alguns alunos não participaram espontaneamente, foi preciso provocá-los.</p> <p>Alguns ainda resistem à denúncia, pensariam na situação e nas pessoas envolvidas para denunciar.</p>

Fonte: Autora (2018)

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação de um Material Didático Autoral com foco no eixo temático da “violência contra a mulher” junto a alunos de um nono ano de uma escola da periferia da cidade de Bagé/RS/Brasil. O MDA foi planejado para desenvolver o letramento crítico dos alunos, motivando-os a discutir um tema de relevância social a partir de insumos na língua espanhola.

A análise dos dados gerados se dará por meio da “triangulação”, ou seja, através do cruzamento das informações dos diferentes instrumentos apontados no capítulo anterior. De acordo com Tuzzo e Braga (2016, p.156), “a triangulação se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala. O todo e as partes são focos determinantes nesse modelo de triangulação”. Ainda, triangular os dados pode apontar novos problemas, que até então não estavam previstos para o presente estudo; logo, esses novos problemas podem gerar futuras pesquisas, com outras abordagens.

Assim, esse capítulo visa a responder se os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados. Abaixo, segue a análise e discussão de cada objetivo.

### **5.1 Elaborar Material Didático Autoral para alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o desenvolvimento do letramento crítico.**

O MDA foi planejado, inicialmente, para ser aplicado em, no máximo, 20 horas/aula. No entanto, as tarefas necessitaram de mais tempo para ser concluídas. Assim que a implementação desse produto utilizou 41 horas/aula, no período de março a julho de 2018.

O material está dividido em quatro etapas – sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção – e, estas, divididas em aulas, que, por sua vez, dividem-se em tarefas colaborativas.

A primeira e segunda etapa do produto - sensibilização e compreensão - trazem tarefas que vão ao encontro da definição dada por Willis (1996) em relação ao ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). De acordo com a autora, o ELBT

necessita ser desenvolvido em três fases: Na primeira - a pré-tarefa - os alunos são expostos à língua-alvo, seja por meio de textos, vídeos, áudios, imagens, etc. É o momento de preparar-se para a tarefa. Na segunda fase – ciclo da tarefa - os discentes realizam o que foi proposto, em duplas ou grupos. Em seguida, planejam o relato para o grande grupo e, depois, apresentam os resultados obtidos, promovendo comparações e discussões com os demais estudantes. Na última fase – foco na linguagem - o professor conduz a análise linguística das formas que foram empregadas nas tarefas.

A seguir, analisamos algumas tarefas colaborativas presentes na primeira etapa - composta por quatro aulas. Nessa seção do material os alunos sensibilizaram-se para a temática, ativando conhecimentos prévios e desconstruindo estereótipos sobre a problemática da violência contra a mulher.

Figura 15 - Sensibilización: Clase 1 – tarefa II

**Desde nuestro punto de vista...**

II. En parejas, reflexionen sobre las afirmaciones abajo y expongan sus opiniones respecto de cada una de ellas, mostrando acuerdo o desacuerdo:

*¿Te acuerdas de las formas para expresar acuerdo o desacuerdo? Ya las conoces...*

<b>Acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>
Estamos de acuerdo...	No estamos de acuerdo...
Compartimos esta opinión...	No compartimos esta opinión...
Compartimos este punto de vista...	No compartimos este punto de vista...
Pensamos lo mismo...	No pensamos lo mismo...
Estamos a favor de...	Estamos en contra de...
A nosotros también nos parece...	No creamos que sea cierto...
Sí, es verdad que...	De ninguna manera...

A. "Las mujeres en general son inferiores a los hombres".

B. "El maltrato es una forma de preocupación del marido por su mujer".

C. "Cuando un hombre maltrata es porque algo habrá hecho su mujer".

D. "Cuando se tienen hijos la mujer debe aguantar por ellos".

E. "La relación de pareja es privada y nadie debe meterse ni opinar sobre la misma".

**¿Vamos a socializar las opiniones?**

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Responder a um *Quiz* para ativar os conhecimentos prévios em relação à temática.

- Ciclo da tarefa: Em duplas, os alunos refletem sobre as afirmações, conversam e precisam demonstrar acordo ou desacordo com as frases. Para isso, utilizam expressões já trabalhadas em aulas anteriores ao MDA. Após, relatam ao grande grupo suas opiniões, motivando a participação de todos na discussão.
- Foco na linguagem: A professora constrói no quadro um glossário com termos solicitados pelos alunos durante a produção escrita, já que os mesmos não têm vocabulário suficiente na língua-alvo. Após, retoma o glossário para explicações acerca das formas registradas no quadro.

Figura 16 - Sensibilización: Clase 2 – tarefa II

**Ejemplos de violación contra la mujer**

II. En parejas, comparen las respuestas de la actividad anterior. Después, piensen y escriban una posible situación de violencia, sufrida por una mujer, de acuerdo con cada forma de manifestación:

A. Psicológica:

B. Física:

C. Patrimonial:

D. Económica:

E. Sexual:

**¿Vamos a socializar las posibles situaciones?**

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Leitura sobre a definição dos tipos de violência sofridos pela mulher.

- Ciclo da tarefa: Em duplas, os alunos são instigados a criar situações de violência conforme a definição de cada tipo de agressão. Precisam fazer o registro escrito das situações, na língua-alvo. Após, as duplas apresentam para a turma suas produções, comparando as situações e reconhecendo outras formas de violência contra a mulher.
- Foco na linguagem: A professora constrói no quadro um glossário com termos solicitados pelos alunos durante a produção escrita, já que os mesmos não têm vocabulário suficiente na língua-alvo. Após, retoma o glossário para explicações acerca das formas registradas no quadro.

Figura 17 - Sensibilización: Clase 3 – tarefa I

Amor x violencia: desmontando mitos		
I. En parejas, discutan las afirmaciones abajo y demuestren acuerdo o desacuerdo, justificándolas:		
	Estoy de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Si es tan celoso conmigo, es porque me quiere de verdad.		
Amar es sufrir.		
El amor es algo mágico.		
Los chicos y las chicas viven el amor de forma diferente.		
No podré ser feliz si no tengo una relación de pareja.		
Sacrificaría cualquier cosa por amor.		
Con mi amor haré que cambie y todo irá bien entre nosotros.		
El amor lo puede todo.		
Alguna vez me ha humillado, pero yo sé que me quiere.		
El amor es lo más importante en la vida.		
Adaptado de: <a href="http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/306_u-d-violencia-de-gxnero-secundaria-pdf.pdf">http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/306_u-d-violencia-de-gxnero-secundaria-pdf.pdf</a>		
<b>¿Vamos a socializar las justificaciones?</b>		

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Leitura sobre manifestações de violência ainda no namoro e exploração de uma imagem que retrata o ciclo da violência.
- Ciclo da tarefa: em duplas, os alunos discutem os mitos, presentes na tabela; em seguida opinam, justificando se concordam ou não com as afirmações, usando a

língua espanhola para a produção escrita. Por fim, as duplas socializam com o grande grupo suas justificativas para cada mito, assim, podem comparar e perceber a opinião dos demais colegas. Também é uma tarefa que promove o debate em sala de aula.

- Foco na linguagem: A professora constrói no quadro um glossário com termos solicitados pelos alunos durante a produção escrita, já que os mesmos não têm vocabulário suficiente na língua-alvo. Após, retoma o glossário para explicações acerca das formas registradas no quadro.

Figura 18 - Sensibilización: Clase 4 – tarefa II

**Lectura de imágenes**

II. En parejas, observen las imágenes y contesten:

**A**



Figura 7 - <http://sindicatoupm.es/?p=19675>

**B**



Figura 8 - <http://www.placenza24.eu/confetti-famiglia-parla-ma-n-e-epilurao-scop-nre-gento-w-dentro-4-apnik/>

**C**



Figura 9 - <http://segured.com/la-violencia-contra-la-mujer-puede-provenir-de-padres-e-hijos/>

a. ¿Cómo creen que estos niños se sienten ante esta situación?

b. ¿Qué comportamientos ellos pueden presentar?

c. ¿Qué demuestra el padre a su hijo/a con ese comportamiento?

d. Elijan una imagen y escriban un subtítulo que represente la situación:

¿Vamos a socializar los subtítulos?

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Leitura de texto sobre consequências para os filhos de mulheres que sofrem agressão.
- Ciclo da tarefa: em duplas, os alunos observam as imagens, refletem, dialogam e opinam sobre os questionamentos que seguem. Após, apresentam à turma a legenda criada para a imagem escolhida. É um momento de comparar e perceber a reflexão de todos em relação ao tema.

A segunda seção do MDA permite ao aluno um aprofundamento acerca da temática desse produto. Agora, já sensibilizado e com conhecimentos básicos sobre a problemática discutida, essa etapa traz dados que levam o discente à compreensão do tema em diferentes contextos geográficos. Segue a análise de algumas tarefas colaborativas dessa seção, também composta por quatro aulas.

Figura 19 - Comprensión: Clase 1 – tarefa II

**Preguntas y respuestas**

II. Cada pareja recibirá dos tarjetas - con una pregunta y una respuesta - pero que no coinciden. La pareja leerá su cuestión, en voz alta, y la pareja que tenga la posible respuesta para esta cuestión se manifestará, leyendo la suya. Luego, la profesora pegará, en la pizarra, las tarjetas para una discusión final sobre esa ley.

*Estas cuestiones hacen parte de un libretto creado para una mejor comprensión de la ley Maria da Penha, disponible en: <http://www.spm.gov.br/central-de-contenidos/publicacoes/publicaciones/2015/libreto-maria-da-penha-2-web-1.pdf>.*

*El material fue traducido por la profesora. Las tarjetas se encuentran al final del material destinado al profesor.*

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Conversa para ativar conhecimentos prévios acerca da Lei Maria da Penha e leitura sobre o porquê desse nome.
- Ciclo da tarefa: Em duplas, os estudantes recebem dois cartões: um com uma pergunta e outro com uma resposta, que não coincidem. Eles leem a pergunta e a dupla que tiver a resposta se manifesta. As duplas precisam estar de acordo com a relação pergunta-resposta. Logo, entregam a sequência correta para a professora, que anexa no quadro ou em um mural. Após todas as relações feitas, uma conversa a cerca dos novos conhecimentos sobre essa legislação é promovida.

- Foco na linguagem: Como a tarefa não teve produção escrita, a professora foca na pronúncia da língua-alvo. Também destaca alguns termos presentes nas perguntas e respostas.

Figura 20 - Comprensión: Clase 2 – tarefa I

**Casos de feminicidio en Latinoamérica**

I. En el salón de informática y en parejas, van a acceder casos de feminicidios, ocurridos en países latinoamericanos, por internet. La profesora entregará diferentes direcciones electrónicas de los casos a cada pareja. Los alumnos deben leer el

reportaje con mucha atención. En seguida, cada pareja va a presentar su caso para los demás compañeros de clase.

*La tarea se trata de una búsqueda orientada. Los links para los casos de **feminicidios** se encuentran en el material del profesor. Estos deben ser impresos y cortados, para que sean entregues a los alumnos.*

¡Atención a los siguientes datos que no puedes olvidar de presentar!

- Titular del reportaje
- País/ciudad donde ocurrió el feminicidio
- Edad de la víctima/relación con el agresor
- Lugar en que fue asesinada/cómo
- Informaciones del agresor
- Informaciones generales sobre el crimen

Utiliza el espacio abajo para registrar las informaciones que irás presentar a tus compañeros de clase:

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Conversa para ativar conhecimentos prévios acerca da palavra “feminicídio” e leitura da definição do termo.
- Ciclo da tarefa: Em duplas, os alunos acessam *links* que direcionam para casos de feminicídio ocorridos em países hispanofalantes. Eles leem a notícia e registram os tópicos sugeridos para a apresentação do caso. Após, cada dupla relata para os demais estudantes o caso de feminicídio lido. Nesse momento, há percepção de que a problemática que envolve esse trabalho é mundialmente relevante.

- Foco na linguagem: A professora, mais uma vez, enfoca a pronúncia, após as apresentações. Também é possível analisar termos presentes nas diferentes notícias, identificando as variações linguísticas de cada país pesquisado.

Figura 21 - Comprensión: Clase 3 – tarefa II

**Propuesta de actividad**

Para tener conocimiento sobre estos importantes datos fue necesario realizar una encuesta.

¿Qué te parece proponer una encuesta sobre Violencia Basada en Género en tu escuela?

II. Abajo hay un modelo de encuesta que podrás utilizar, pero también podemos excluir o incluir cuestiones. Ahora, elija tu pareja y vamos a discutir sobre las cuestiones que van a hacer parte de la encuesta.

**Cuestionario sobre violencia de género**

Identificación

Sexo

a. Hombre	Edad
b. Mujer	a. Menos de 18 años

c. De 35 50 años	d. Más de 50 años
------------------	-------------------

1. ¿Qué grado de importancia tiene la violencia de género en la sociedad?
  - a. Leve
  - b. Importante
  - c. Muy grave
  - d. Pasa desapercibido
2. ¿Por qué se llega al maltrato?
  - a. Porque la pareja ha hecho algo para provocarte
  - b. Por problemas con drogas (alcohol...)
  - c. Problemas psicológicos
  - d. Son violentos por naturaleza
  - e. Por una pérdida momentánea del control
  - f. Recursos económicos escasos
3. ¿Si vieras un acto de violencia, como actuarías?
  - a. Es un delito, hay de denunciarlo
  - b. Si es alguien cercano lo denunciaría
  - c. Lo que ocurre en la pareja es algo privado
4. ¿Cuándo crees que comienzan las primeras agresiones (físicas o psicológicas)?
  - a. En el noviazgo
  - b. Después del matrimonio
  - c. Tras tener hijos
  - d. Al independizarse los hijos
5. ¿Las mujeres están protegidas por la justicia?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. A veces

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Leitura de resultados obtidos com uma enquete aplica no Uruguai sobre violência baseada em gênero.
- Ciclo da tarefa: Em duplas, os alunos analisam a enquete proposta e sugerem alterações, caso julguem necessário. Após, junto ao grande grupo, apontam as sugestões e concluem a enquete que será realizada na escola.

- Foco na linguagem: A professora foca no significado dos termos desconhecidos da enquete e na pronúncia, pois os alunos, ao realizar a enquete, auxiliarão os participantes quanto ao entendimento das questões.

Figura 22 - Comprensión: Clase 4 – tareas I e II



**I. Buscar los datos:**

Después de reflexionar sobre las cuestiones de la encuesta y aclarar las dudas sobre los términos desconocidos, en la clase pasada, cada pareja deberá buscar dos o tres personas, en la escuela, para ser encuestada. Los alumnos deben ayudar al encuestado con la comprensión de las preguntas, pero no influenciarlo.

Figura 20 - <http://blogs.eltiempo.com/lo-sake-n-lo-herido/2017/06/21/en-la-pregunta-to-lo-han-encuestado-lo-gente-respondo-retroceder-nunca-remirse-jamoz/>

¡Atención!

La profesora fornecerá a las parejas copias de la encuesta, discutida y finalizada en la clase anterior.

**II. Sistematización y discusión:**

De vuelta al salón de clase, los alumnos deben organizar los resultados de la encuesta en la tabla abajo.

Luego, la profesora apuntará en la pizarra el número de la cuestión seguido de las cantidades de respuestas (ejemplo: 1º – A5, B4, C2), que serán dictadas por los alumnos, a partir de los datos de la tabla.

Al final, se hará una discusión sobre los resultados obtenidos con la encuesta.

Sistematización de los datos de la encuesta hecha en la escuela:

Cuestiones	1º Encuestado	2º Encuestado	3º Encuestado	Mayoría de las respuestas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

Fonte: Autora (2018)

- Pré-tarefa: Com as enquetes impressas, os alunos relembam as questões, atentos ao significado dos termos e a pronúncia na língua-alvo.
- Ciclo da tarefa: Em duplas, os alunos percorrem a escola em busca de participantes para responder à enquete. Cada dupla realiza duas enquetes. Ao término da tarefa, retornam para a sala de aula e sistematizam os resultados. Com a tabela preenchida, os estudantes refletem os dados e apresentam suas percepções sobre a maioria e minoria das respostas.
- Foco na linguagem: A professora questiona os discentes sobre como eles ajudaram os participantes para o entendimento das questões na língua-alvo.

Juntos, discuten los principales equívocos e desconhecimientos em relación ao idioma español.

Em relação às duas etapas seguintes – responsabilização e intervenção – as tarefas colaborativas visam a uma tarefa final. Segundo Abadía (2000), as tarefas prévias levam ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades necessários para concluir a tarefa final. Nessas secções do material de ensino, os alunos preparam-se para disseminar os conhecimentos construídos ao longo do trabalho. Desse modo, a tarefa final objetiva a uma atividade de campo, em contexto uruguaio, onde os estudantes interagem com hispanofalantes acerca da temática e distribuem material de conscientização. Para isso, eles produzem folhetos, organizam enquete e entrevista, além de praticar a pronúncia da língua-alvo (tarefas prévias). A seguir, analisamos as tarefas colaborativas que compõem a terceira etapa do produto pedagógico, composta por cinco aulas:

Figura 23 - Responsabilización: Clase 1 – tareas I e II  
(continua)

**Practicando la producción de un folleto**

I. Ahora que ya tienes algunas informaciones sobre las características del género folleto, elija tu pareja para entrenar la producción de un ejemplar de este género. En este momento, ustedes van a rellenar un modelo con contenidos ya estudiados en las clases anteriores.

*¡Ojo! Hay que usar la creatividad, principalmente en la parte exterior del folleto.*

**Paso 1:**

¿Te acuerdas del “ciclo de la violencia”? Lo leíste en la primera etapa de este material. Vas a utilizar las informaciones del ciclo para producir este folleto.

Lo primero que irás hacer es la parte externa del folleto. Abajo hay un modelo que deberá ser rellenado con creatividad. ¡Atención a cada etapa!

*Portada* – título (tema); imagen\* respecto al tema; frase llamativa

*Información* – subtítulo; texto inicial; imagen\*

*Contraportada* – datos sobre la producción del folleto (local y personas responsables)

\*como se trata de un trabajo manual, puedes cambiar el uso de imagen por letras, con formas y tamaños distintos, para llamar la atención, así como símbolos.

**Parte externa del folleto**

INFORMACIÓN	CONTRAPORTADA	PORTADA

Figura 23 - Responsabilización: Clase 1 – tareas I e II  
(conclusão)

**Paso 2:**

II. Después de producir la parte externa del folleto, ahora vas a rellenar la parte interna. Puedes utilizar las informaciones contenidas en el ciclo de la violencia contra la mujer. El texto debe partir de la izquierda, continuar por el centro y finalizar en la parte derecha. Sea creativo en los subtítulos y en la forma como organizas el texto. Recuerda: hay que llamar la atención del lector.

*Parte interna del folleto*

Adentro a la izquierda	Adentro al centro	Adentro a la derecha

Fonte: Autora (2018)

- Após reconhecer as características e funções do gênero folheto (de modelo tríptico), os alunos, em duplas, esboçam um exemplar desse gênero sobre o conteúdo “ciclo da violência”, presente no material de ensino. A tarefa tem como objetivo praticar a produção do gênero, principalmente para que os discentes compreendam que tipo de informação deve conter cada dobra do folheto. Cabe ressaltar que algumas produções demonstraram criatividade e consciência em relação ao tema abordado pelo material de ensino. Ainda que cada aluno registrasse a sua produção no seu material, eles se auxiliavam entre si para concluir a tarefa.

Figura 24 - Responsabilización: Clase 2 – tarefa I



Cada grupo va a planear un folleto informativo, tríptico, sobre la violencia contra la mujer, a partir de los datos estudiados en este material. Los folletos serán entregues durante una visita a la ciudad de Azevedo, en Uruguay.

*Para esta clase será necesario el uso de computadores o notebooks.*

Figura 24 -  
http://www.3amarcioning.com.ar/proyectos/triplicos-y-folletos-institucionales/

En esta clase, los grupos deben seguir los siguientes pasos:

- 1º - Elegir el texto (o los textos) que tratará el folleto.
- 2º - Seleccionar las imágenes.
- 3º - Planear la portada del folleto.

Fonte: Autora (2018)

- A partir dessa tarefa os estudantes reúnem-se em trios (cinco trios foram formados) e começam a planejar seu folheto de acordo com o tópico dado pela professora: tipos de violência sofridos pela mulher; violência no namoro; consequências das agressões para os filhos; feminicídio; dados da violência contra a mulher no Uruguai. Os alunos devem reunir o material necessário para a produção do folheto (imagens e textos). Tudo fica salvo em uma pasta digital, pois o folheto será produzido por meio de um aplicativo e não de forma manual. Para esse planejamento há negociação e discussão entre o trio acerca dos elementos que constituirão o material. O conhecimento sobre o tópico oferecido pela professora também é relevante para concluir a tarefa.

Figura 25 - Responsabilización: Clase 3 – tarefa I

Los folletos serán fácilmente creados a partir del aplicativo *Canva*. Abajo, hay instrucciones que te ayudarán en la producción de este material. ¡Buen trabajo!

**Instrucciones:**

1ª  Los grupos deben acceder a la página de *Canva*, un creador de folletos online: <https://www.canva.com/>. En seguida, hacer un **click** en *Educación* y registrarse con un e-mail. El grupo debe elegir el e-mail que van a utilizar hasta el fin de la actividad.

2ª  Ahora, elija el diseño que desea crear, o sea, haz un **click** en *Folleto*.

3ª  Elija el modelo del folleto que te gusta más (a la izquierda). Clica sobre él, en seguida abrirá, abajo, las dos páginas del folleto. Haz un **click** sobre la primera y arrastra hasta la parte blanca, haciendo un **click** para fijarla. Clica en *Agregar una nueva página*; repita el comando con la segunda página.

Fonte: Autora (2018)

- Nessa tarefa o trio necessita ativar seus conhecimentos digitais para confeccionar o folheto. De posse dos materiais previamente selecionados, agora é o momento de organizar o layout do folheto. Negociações acerca da estética do material surgem nessa ocasião. Além dos conhecimentos digitais, o conhecimento sobre o gênero também se faz relevante, pois os alunos organizam as dobras de acordo com sua função. O aprendizado acontece nas trocas de experiências: alunos com mais conhecimento digital, outros com mais conhecimento do gênero, enquanto outros apresentam mais conhecimento acerca da temática.

Figura 26 - Responsabilización: Clase 4 – tareas I, II e III

II. En **Aceguá-UY**, visitaremos a la comisaría de la ciudad, dónde entrevistaremos a un policía para identificar datos específicos sobre la violencia contra la mujer en este contexto. ¿Vamos a producir las preguntas que harán parte de la entrevista? Cada grupo deberá reflexionar y planear una cuestión.

**Escriba, abajo, las preguntas de la entrevista al policía:**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

El primer material que hará parte de nuestra intervención ya está listo: el folleto de concientización. Pero, al entregar el folleto, invitaremos al uruguayo(a) a contestar a una encuesta sobre la violencia contra la mujer.

I. ¿Te acuerdas de la encuesta que hiciste en tu escuela? Vamos a seleccionar cinco cuestiones, de aquella encuesta, para abordar a los hispanohablantes uruguayos. Podemos hacer cambios en las preguntas o en las opciones de respuesta, se crees necesario.

**Escriba, abajo, las cuestiones elegidas para la encuesta en Aceguá:**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¿Vamos a entrenar la encuesta y la entrevista?**

III. En tu grupo, entrena la encuesta charlando con un compañero. ¡Atención! Durante el abordaje en **Aceguá**, las cuestiones deberán ser lidas al encuestado, así como sus opciones. Por eso se haz necesario entrenar la pronunciación. En seguida, elija una persona del grupo para que haga la pregunta al policía; este alumno también debe entrenar la pronunciación de esta cuestión. ¡Ayuda a tu compañero!

*La profesora circulará por los grupos para ayudar y corregir los errores.*

Fonte: Autora (2018)

- As tarefas I e II dessa aula permitem a colaboração de toda a turma, numa grande negociação de questões. Na primeira tarefa os alunos selecionam as perguntas mais significativas para realizar em Aceguá. Cada trio (que produziu os folhetos) sugere uma questão da enquete aplica na escola. Os demais opinam e/ou seguem alterações; a professora registra as questões já finalizadas no quadro enquanto os alunos fazem o registro no material de ensino. Já na segunda tarefa cada grupo produz uma pergunta que fará parte da entrevista ao

agente policial de Aceguá-UY. Da mesma forma acontecem as negociações acerca da questão; após a professora registra no quadro e os estudantes no material. Por último, a tarefa III permite a colaboração dentro dos pequenos grupos, pois os discentes de posse da enquete e da entrevista, praticam a pronúncia dessas questões entre seus companheiros de trio. A prática se faz necessária para a interação durante a atividade de campo na fronteira Brasil-Uruguai.

Figura 27 - Responsabilización: Clase 5 – tareas I e II

**Texto colectivo para el abordaje a los uruguayos**

I. ¿Vamos a escribir un texto, colectivo, que contemple todas las informaciones recordadas arriba? Así todos pueden entrenar de la misma manera. La profesora lo escribirá en la pizarra a partir de las sugerencias de los alumnos.

---

---

Escriba, abajo, como finalizamos el texto colectivo para acercarse del encuestado uruguayo:

**Practicando la oralidad**

II. Ahora hay que practicarlo. Cada grupo entrenará entre sus compañeros; todos los alumnos deben practicar el texto, pues todos abordaran a las uruguayas. La profesora pasará por los grupos para ayudar con la pronunciación.

Fonte: Autora (2018)

- As tarefas que finalizam a etapa da responsabilização objetivam capacitar os alunos para uma abordagem inicial aos hispanofalantes de Aceguá. Na primeira, a colaboração é em conjunto, já que todos podem sugerir para que se construa um texto coletivo que será usado, na forma oral, durante a atividade de campo. Após finalizar a produção desse texto, registrado no quadro pela professora e no

material de ensino pelos alunos, a segunda tarefa visa a prática da pronúncia dessa produção. Agora, reunidos nos seus trios, os alunos praticam junto a seus companheiros, enquanto a docente circula pelos grupos para auxiliar, caso necessário.

A última seção do material de ensino, composta por três aulas, traz a tarefa final: momento de disseminação de informações e conhecimentos construídos ao longo das aulas em que o produto pedagógico foi implementado junto aos alunos. Segue a análise das últimas tarefas colaborativas desse material:

Figura 28 - Intervención: Clase 1 – tareas I, II e III



Fonte: Autora (2018)

- De posse de todos os materiais produzidos em sala de aula, os alunos deslocam-se até a fronteira Brasil - Uruguai para uma atividade de campo. Na primeira atividade - abordaje a los uruguayos – cada aluno participa, pelo menos, uma vez. Mesmo que seja de forma individual, os estudantes mantêm-se por perto, motivando e apoiando os colegas. A cada participação finalizada, eles se reúnem e comentam o desempenho do colega e/ou do participante. Isso aponta para a atenção dada durante a abordagem. Na segunda – informaciones en la comisaría – um aluno de cada trio faz a pergunta ao policial, os demais permanecem junto ao grupo, atentos à resposta do agente. Por fim, a terceira atividade em contexto uruguaio visa o lazer e a descontração após a conclusão da tarefa final. Para alguns, é a primeira vez que têm contato direto com nativos da língua espanhola.

Figura 29 - Intervención: Clase 2 – tareas I e II

El segundo momento de esta etapa será una intervención en tu escuela, para que otras personas conozcan el trabajo desarrollado en las clases de lengua española a lo largo de los últimos tres meses. Para eso, vamos a organizar una presentación en *Power Point* con los principales datos de cada una de las etapas de este material didáctico de enseñanza.

Ayuda la profesora a recordar las informaciones más importantes que deberán ser presentadas. ¡Atención a los datos que no podemos olvidar!

<p><b>TÍTULO</b></p> <p>Vamos a elegir un título para la presentación, ¡hay que llamar la atención del público!</p> <p>También podemos elegir algunas fotos.</p>	<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>La profesora hará la contextualización de la presentación para el público, incluso hablará del material didáctico para enseñanza de lengua española.</p>	<p><b>SENSIBILIZACIÓN</b></p> <p>Presentar las primeras informaciones que discutimos y trabajamos sobre esta temática (agregar imágenes).</p>
<p><b>COMPRESIÓN</b></p> <p>Presentar las informaciones siguientes y las tareas desarrolladas en esta etapa (agregar imágenes).</p>	<p><b>RESPONSABILIZACIÓN</b></p> <p>Hablar sobre el aprendizaje del género folleto y sobre las producciones a partir del <i>Publisher</i>.</p>	<p><b>FOLLETOS</b></p> <p>Mostrar los folletos producidos por los grupos (imágenes).</p>
<p><b>ENCUESTA/PREGUNTAS</b></p> <p>Explicar cómo producimos la encuesta para <i>Aceguá</i> y las cuestiones para el policía.</p> <p>También hablar sobre la práctica de la pronunciación en el salón de clase.</p>	<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p>Hablar sobre el viaje a <i>Aceguá</i>-Uruguay y presentar las primeras fotos en los marcos de la frontera.</p>	<p><b>COMISARÍA</b></p> <p>Destacar las informaciones repasadas por el policía uruguayo.</p>
<p><b>ENCUESTADAS</b></p> <p>Mostrar el público encuestado en <i>Aceguá</i>-Uruguay.</p>	<p><b>DATOS DE LA ENCUESTA</b></p> <p>Presentar los datos de cada cuestión.</p>	<p><b>CIERRE</b></p> <p>Fotos del paseo por <i>Aceguá</i>-Uruguay.</p>

**¿Vamos a entrenar la presentación?**

II. La profesora dividirá los alumnos en dos grupos (siete u ocho estudiantes cada grupo). Los grupos deberán entrenar la presentación que harán para otros alumnos de la escuela. La profesora ayudará para el desarrollo de la habilidad oral durante la presentación.

Fonte: Autora (2018)

- Ainda que a tarefa final tenha sido concluída, a disseminação do trabalho não se restringe apenas ao contexto uruguaio. Se faz relevante que a escola também tenha acesso aos conhecimentos construídos pelos alunos do nono ano ao longo do trabalho. Para isso, a turma produziu, de modo colaborativo, uma apresentação em slides. Os alunos retomam o material de ensino e apontam as informações adequadas a cada slide, conforme modelo da aula. A professora, com o computador projetado através do aparelho de data show, insere as sugestões dadas pelos discentes, sempre negociando e discutindo com o grande

de grupo a relevância dos dados a ser apresentados. É um momento de revisar o material e relembrar o que foi trabalhado. A tarefa seguinte visa à prática da apresentação oral, para isso a professora orienta os grupos durante o treinamento.

Figura 30 - Intervención: Clase 3 – tarefa I



Fonte: Autora (2018)

- A última tarefa do material é a apresentação do trabalho desenvolvido para outras turmas da escola. A turma, dividida em dois grupos, apresenta a intervenção pedagógica, a partir da implementação do material de ensino. Cada aluno ficou responsável por uma parte da apresentação. Alunos que não compareceram nesse momento foram substituídos por estudantes que manifestaram interesse em colaborar com o andamento da proposta. Mesmo com a turma dividida em dois grupos, a colaboração se manteve, independente do grupo a que pertence os alunos.

Após a análise de parte das tarefas do MDA entendemos que o primeiro objetivo específico dessa pesquisa foi alcançado. O material foi elaborado conforme o ELBT que, segundo Santos (2013, p. 69), “constitui-se numa abordagem que envolve os alunos na aprendizagem por meio de um processo, o qual cria melhores situações para ativar a aquisição da língua na promoção da aprendizagem”. Assim como, a partir das tarefas propostas pelo MDA, promoveu o desenvolvimento do letramento crítico que, conforme Santos (2013), empodera o sujeito para atuar em

diferentes práticas sociais, capacitando-o para a transformação por meio do uso consciente da linguagem.

## **5.2 Apontar os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação do Material Didático Autoral criado.**

Produzir e implementar um produto pedagógico são requisitos a ser cumpridos durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Planejar e implementar o material didático autorial foi um desafio proposto a mim, enquanto professora de línguas, como forma de qualificar a minha prática docente. Ainda que seja função do professor planejar suas aulas e até mesmo produzir materiais para estas, foi a primeira vez que utilizei um material, em sequência, autorial, em que cada aula e tarefa foram refletidas, analisadas e desenvolvidas para atingir o objetivo final do produto.

Para os alunos da turma participante dessa pesquisa a implementação do MDA parece ter sido uma prática inovadora, já que os estudantes nunca receberam material didático além do livro oferecido pela escola. No entanto, mesmo que o produto tenha sido bem planejado e bem aceito pelos discentes, com diversos aspectos positivos que promoveram o ensino e aprendizagem da língua espanhola e o desenvolvimento do letramento crítico, durante o processo de implementação do MDA também ocorreram desafios, que precisaram ser superados para não prejudicar o andamento da proposta.

A seguir, destacamos pontos relevantes, tanto os positivos quanto os desafios, desse processo e analisamos se o segundo objetivo da pesquisa foi atingido.

- Aspectos positivos desse processo

- a. Engajamento dos alunos na realização das tarefas

Bzuneck, Megliato e Rufifi (2013, p.153), explicam que, "em síntese, engajamento significa o envolvimento ativo do aluno em uma tarefa ou atividade de aprendizagem, em classe ou em outro ambiente". Os excertos que seguem

evidenciam o engajamento dos discentes participantes dessa pesquisa a partir da implementação do MDA.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 5 e 6 em 12/04/2018 (00:04:20 – 00:04:51)<sup>10</sup>

*Percebo também o engajamento total dos alunos na atividade, eles conversavam bastante na dupla e me chamavam o tempo inteiro. Eles me chamam para que eu leia depois que eles escrevam, eles me chamam para perguntar palavras, eles me chamam para tirar dúvidas a respeito do mito, no caso, às vezes, eles leem e interpretam de uma outra forma. Eles me chamam bastante e me solicitam a todo momento, mas o engajamento é bem surpreendente.*

O trecho se refere à terceira aula da primeira etapa do material (sensibilização) e a tarefa era opinar acerca dos mitos *amor x violência*. Como a tarefa era realizada em duplas e eles precisavam discutir o mito para, após opinar, percebi que o engajamento quando eles conversavam para desenvolver a proposta. Os mitos instigaram a reflexão entre as duplas.

Ao enfatizar que os alunos me solicitavam todo momento durante a tarefa, percebo o engajamento nessa atitude uma vez que eles estavam preocupados com a realização da proposta em um nível linguístico adequado. Mesmo com vocabulário insuficiente para a escrita na língua-alvo, o empenho dos discentes foi notável durante todo o período da implementação do MDA.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 13 e 14 em 03/05/2018 (00:05:58 - 00:06:35)<sup>11</sup>

*Me surpreendeu, porque a turma manteve o mesmo tom de voz, eles não se alteraram. E na gravação eu pude perceber que eles continuaram fazendo a atividade. Eu escutava comentários a respeito das notícias que eles estavam lendo e não outros tipos de assunto, de bagunça, não. Enquanto eu fiz isso: fui na direção, peguei os materiais, abri a sala de vídeo, entrei e deixei lá, eles continuaram fazendo a atividade. Eu venho registrando que me parece que estão bem engajados com as tarefas do MDA.*

---

<sup>10</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 5 e 6. 2018, 14min32s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2aJGn5yuPg4>. Acesso em: 27 jul. 2018.

<sup>11</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 13 e 14. 2018, 16min07s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pT67UhlMGlc>. Acesso em: 14 ago. 2018.

O relato acima foi gerado após a aula 2 da segunda etapa (compreensão) do produto pedagógico. A aula tratava sobre o feminicídio e a tarefa solicitava uma apresentação oral, em duplas, após a leitura de uma notícia de um caso de feminicídio ocorrido em algum país hispanofalante da América Latina.

Na ocasião, eu precisei me ausentar e, mais tarde, ouvindo a gravação de áudio dessa aula, constatei que os estudantes se mantiveram engajados na tarefa mesmo na minha ausência. Durante a gravação desse momento da aula, eles continuam a preparar o resumo da notícia que iriam apresentar. Fiquei surpresa ao perceber que os alunos não se distraíram e permaneciam envolvidos com a proposta do material.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 20 em 22/05/2018 (00:06:40 – 00:07:20)<sup>12</sup>

*Me chamou a atenção que tinha um aluno mexendo no celular. Inclusive, eu também chamei a atenção dele algumas vezes, mas depois, quando eu fui dar uma olhada no folheto dele, eu percebi que ele estava pesquisando informações para colocar no folheto. Inclusive ele falou da data de 25 de novembro, que é o dia mundial de luta contra a violência de gênero, contra a mulher. E aí eu fiquei bastante feliz com ele, porque, realmente, eu estava chamando a atenção, ele não me disse o que era, e aí quando eu fui ver o folheto ele estava buscando informações para colocar na sua produção.*

O excerto da minha reflexão se refere à aula 1 da terceira etapa (responsabilização) do MDA. A tarefa tinha como objetivo a organização de um folheto, de modelo tríptico, sobre o ciclo da violência. Para realizar a proposta, o aluno poderia pegar as informações de aulas anteriores do material. Porém, era necessário mobilizar a criatividade para qualificar o folheto. Alguns criaram símbolos, outros reproduziram imagens e, o aluno, a quem me refiro no relato acima, buscou novas informações por meio do celular.

Como não é costume dos discentes utilizar o aparelho para fins pedagógicos, não imaginava que o estudante estava fazendo uso do seu celular para concluir a tarefa. Nesse momento tive a certeza de que o MDA promoveu o engajamento dos participantes da pesquisa. Não só pela atitude do menino, mas também pela criatividade mobilizada para ilustrar o folheto.

---

<sup>12</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 20. 2018, 9min42s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lwzd7gqIW0>. Acesso em: 21 ago. 2018.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 21 e 22 em 05/06/2018 (00:08:00 – 00:08:29)<sup>13</sup>

*Esse grupo: bastante envolvido, as meninas até bem mais, porque são bem entrosadas entre elas, têm uma amizade já há um bom tempo. Muito participativos, opinando a todo momento. Se eu dava alguma sugestão eles discutiam entre si, o que que achavam melhor, o que que combinava, inclusive no design do folheto, em cores, conversavam bastante entre si.*

O trecho destaca a minha reflexão sobre o primeiro grupo que produziu o folheto de conscientização para ser entregue em Aceguá-UY. Nesse relato eu traço um resumo acerca do comportamento dos alunos envolvidos. Ainda que fosse necessário que eu manuseasse a ferramenta de produção do folheto, isso não diminuiu o engajamento dos estudantes com a proposta. Eles se envolveram em todo o processo de confecção, desde a escolha dos textos, imagens, cores, locais para inserir as informações, etc. A confirmação desse engajamento é perceptível com a finalização do folheto do grupo.

Figura 31 - Folheto sobre violência no namoro<sup>14</sup>

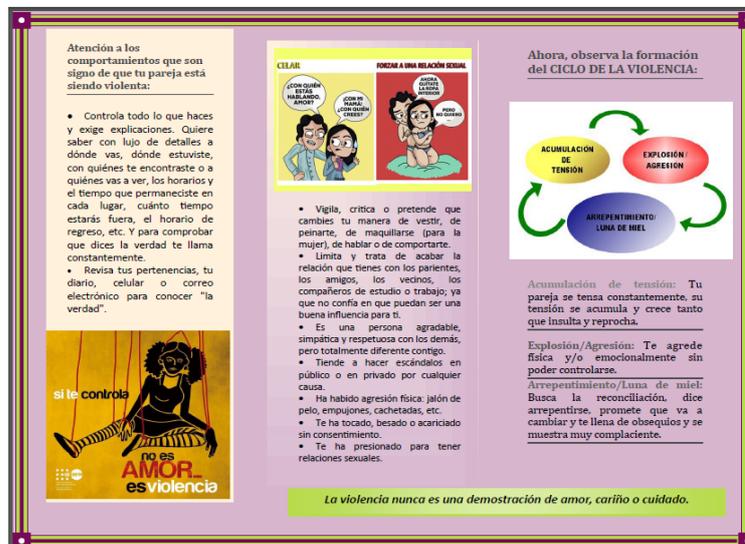
(continua)



<sup>13</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 21 e 22. 2018, 9min.05s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oE0-H03PW0o>. Acesso em: 22 ago. 2018.

<sup>14</sup> SOARES, T.L. Slideshare, 2018. Folhetos de conscientização. Disponível em: <https://www.slideshare.net/secret/fRXsDulmzNZHia>. Acesso em: 31 out. 2018.

Figura 31 - Folheto sobre violência no namoro  
(conclusão)



Fonte: Autora (2018)

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 34 e 35 em 28/06/2018 (00:06:02 – 00:06:39)<sup>15</sup>

*Eu percebi nesse áudio, que eu não havia percebido durante a aula, que enquanto eu estava passando nas classes para os alunos fazerem a leitura do texto pra mim, duas meninas praticaram o tempo inteiro o texto, inclusive as questões da enquete. Bem nítido, na gravação, que elas estavam praticando uma com a outra e discutindo algumas dúvidas que elas têm. Isso me deixou bem satisfeita porque eu percebi o envolvimento delas e a preocupação que elas estão em falar corretamente com as uruguaias.*

Outro momento que me surpreendeu durante a implementação do material e que me levou a afirmar que houve engajamento frente à proposta desenvolvida por mim aconteceu na última aula da terceira etapa do MDA, um dia antes da atividade de campo desenvolvida em Aceguá-UY.

Ao ouvir a gravação da aula para, após, produzir meu vídeo relato reflexivo, percebi o engajamento de uma dupla de meninas para pronunciar adequadamente as falas previstas para a atividade do dia seguinte. Enquanto eu me envolvia com outra dupla, praticando a pronúncia, não percebi que elas treinavam e se auxiliavam frente aos erros ou dúvidas. No entanto, ao ouvir o áudio esse momento ficou

<sup>15</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 34 e 35. 2018, 17min38s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CrcnxEtPw28>. Acesso em: 04 set. 2018.

registrado. É nítido que as estudantes estavam preocupadas com seu desempenho oral e tentavam melhorar essa habilidade.

- Transcrição do relato da docente que acompanhou a atividade de campo, em Aceguá-UY, em 29/06/2018

*Por virtude de alguns anos de experiência na docência já tive oportunidade de participar de alguns projetos, mas confesso que me surpreendi com a dedicação e participação dos alunos desta vez. Pude perceber que realmente se sentiram parte do processo, que tiveram dedicação e alegria ao realizá-lo e, sobretudo, o quanto foi satisfatório para eles conhecer um pouco da cultura dos nossos vizinhos uruguaios. Durante a viagem eles estavam empolgados e foi assim por todo tempo em que percorreram as ruas em busca de pessoas dispostas a participar respondendo a entrevista. Conheceram alunos do mesmo ano que estão cursando e adoraram as diferenças das escolas. Tenho convicção que a experiência foi de grande aprendizado para todos e parabênzo a professora Taísa pelo excelente projeto realizado.*

O último excerto que destaco para corroborar o engajamento dos discentes frente ao MDA é o relato de uma colega de escola, docente de Educação Física que, prontamente, acompanhou a mim e aos alunos durante a atividade de campo na fronteira Brasil – Uruguai. A sua fala evidencia o quanto os estudantes envolveram-se com as tarefas do MDA. Para ela, ficou claro o engajamento desses alunos com a proposta de trabalho desenvolvida ao longo da implementação do material pedagógico. O feedback de terceiros é relevante para validar a percepção da professora pesquisadora acerca do engajamento discente.

b. Desenvolvimento da habilidade escrita na língua-alvo

- Excertos do MDA de alguns alunos

Figura 32 - Exemplo de tarefa para opinar contra ou a favor das afirmações

	Estoy de acuerdo...	No estoy de acuerdo...
Si es tan celoso conmigo, es porque me quiere de verdad.		Porque el celoso no es una forma de amor.
Amar es sufrir.		Porque amar es cuidar, proteger, respetar.
El amor es algo mágico.		Un poco porque el amor tiene sus diferencias.
Los chicos y las chicas viven el amor de forma diferente.		Porque el amor no tiene edad.
No podré ser feliz si no tengo una relación de pareja.		Porque mi felicidad me la da el amor y ser amado para ser feliz.
Sacrificaría cualquier cosa por amor.		Porque después podemos más aceptar.
Con mi amor haré que cambie y todo irá bien entre nosotros.		Porque no podemos cambiar una persona, solo con amor de buena forma.
El amor lo puede todo.		Porque en el amor hay límites.

Fonte: Autora (2018)

Figura 33 - Exemplo de tarefa para discutir e opinar

Nuestra opinión

En parejas, charlen sobre las cuestiones abajo y escriban sus opiniones:

1. Casi siempre es el hombre que maltrata a la mujer. ¿Por qué crees que es así?  
Porque en la mayoría de los casos el hombre tiene más fuerza física.
2. ¿Por qué crees que una persona que es maltratada por su pareja, se calla, se aguanta y sigue conviviendo con esa persona?  
Porque la persona tiene miedo de su pareja.
3. ¿Crees que las personas cercanas a una pareja que convive con violencia, pueden hacer algo para impedir esta situación?  
Sí. Las personas pueden denunciar el acto de violencia.
4. ¿Crees que la sociedad puede hacer algo para que disminuya el maltrato hacia la mujer?  
Sí. Puede contratar más comisarios de la mujer, teniendo en una ciudad un a dos comisarios.

¿Vamos a socializar las opiniones?

Fonte: Autora (2018)

Figura 34 - Exemplo de tarefa para interpretar imagens

La violencia contra la mujer  
Puede <sup>ser</sup> transmitida para el futuro  
de sus hijos

Figura 8 - <http://segured.com/laviolencia-contra-la-mujer-puede-provenir-de-padres-e-hijos/>

a. ¿Cómo creen que estos niños se sienten ante esta situación? sentimiento de tristeza y rabia

b. ¿Qué comportamientos ellos pueden presentar? De miedo, rabia, desobediencia, rebeldías así como pueden sufrir de trastornos del sueño y del estado

c. ¿Qué demuestra el padre a su hijo/a con ese comportamiento? que la violencia es un mecanismo efectivo para resolver problemas o conflictos

d. Elijan una imagen y escriban un subtítulo que represente la situación:

Fonte: Autora (2018)

As imagens acima evidenciam as reflexões de três discentes. Além de promover o pensamento crítico acerca da temática que envolve as tarefas, o MDA também permite ao aluno praticar a escrita na língua espanhola. Ainda que apresente algumas inadequações linguísticas, podemos considerar um grande passo para o desenvolvimento dessa habilidade, uma vez que tais estudantes não costumavam escrever no idioma espanhol. Cabe ressaltar que para concluir as produções escritas os discentes tinham o auxílio da professora pesquisadora em relação ao vocabulário.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da roda de conversa em 17/07/2018 (00:16:22 - 00:17:19)<sup>16</sup>

*Acredito que eles tiveram um desenvolvimento da língua, eles conseguem ler textos, conseguem dar as suas opiniões e já conseguem escrever mais em espanhol, que foi uma coisa que não acontecia até então nas minhas aulas, que era eles escrever em espanhol. Eles faziam algumas atividades. Mas escrever, da maneira como eles escreveram, dando opiniões e utilizando a língua pra isso, foi a primeira vez.*

A minha fala, gerada após a roda de conversa, demonstra a satisfação que senti em relação ao desenvolvimento da escrita dos estudantes participantes dessa

<sup>16</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 42. 2018, 17min19s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sCIRbMmIKU>. Acesso em: 14 set. 2018.

pesquisa. Sem dúvidas, podemos afirmar que eles evoluíram nessa habilidade. Essa evolução ocorreu pelo fato dos alunos serem instigados a escrever durante toda a implementação do MDA. Ainda que a discussão oral se desse na língua materna, as produções escritas sempre foram exigidas na língua-alvo.

c. Socialização (oral) das tarefas com o grande grupo

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 5 e 6 em 12/04/2018 (00:10:15 – 00:11:10)<sup>17</sup>

*Essa atividade não previa uma socialização, mas eu acho que está sendo bem relevante esse momento, porque a maioria participa, às vezes um ou dois não querem, porque estão em um momento que não estão querendo falar, nem é por timidez mesmo. Socializamos as questões, é importante sempre ouvir as respostas porque sempre que um aluno ou uma dupla socializa a sua opinião, surgem comentários dos demais e isso enriquece a atividade. Pra essa atividade, eles já começaram a ler suas respostas em espanhol, foram poucos nessa vez que falaram suas respostas em português. Eu não falei em nenhum momento: vamos ler em português ou em espanhol. Eles já iniciaram, a maioria deles, lendo em espanhol, um ou outro que preferiu ler em português.*

Socializar os resultados das tarefas com os demais estudantes foi a opção metodológica que planejei para motivar a discussão da temática, além de incentivar a oralidade e a pronúncia na língua-alvo. Porém, nem todas as tarefas previam a socialização. No entanto, como percebi o resultado positivo desse momento, incentivei a realização dessa prática sempre que a proposta envolvia a reflexão do eixo temático.

No início, para não intimidar os alunos, permitia que, caso eles se sentissem mais à vontade, podiam relatar suas opiniões na língua materna. Mas, como a tarefa era desenvolvida em língua espanhola, para apresentar em língua portuguesa eles precisavam, ainda, traduzir a escrita. Com o tempo os discentes perceberam que era mais fácil utilizar a língua já no idioma da escrita do que fazer a tradução. Assim, os momentos de socialização passaram a acontecer, naturalmente, na língua-alvo.

Esses momentos promoviam boas reflexões junto ao grande grupo, uma vez que uma opinião era dada e alguém discordava iniciava-se uma discussão acerca do

---

<sup>17</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 5 e 6. 2018, 14min32s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2aJGn5yuPg4>. Acesso em: 27 jul. 2018.

tema em questão, sempre mediada pela professora pesquisadora. Cabe ressaltar que, no calor da discussão, a língua utilizada pelos alunos era o português.

d. Motivação para relatos acerca da temática

- Transcrição do áudio da aula 4 em 10/04/2018 (00:37:48 – 00:38:08)

*Professora: Alguém já viveu uma relação assim?*

*Aluno 1: Eu! Só que não foi comigo. Em casa.*

O excerto acima, registrado na implementação da aula 4, foi gerado após uma reflexão acerca do ciclo da violência. Nesse momento, eu questiono os estudantes se eles já vivenciaram uma relação baseada nesse ciclo. Com exceção desse aluno, os demais negaram a vivência. O aluno, com base no que já havia sido discutido, sentiu-se à vontade para relatar que estava presenciando esse tipo de relação, em casa, entre a mãe e o padrasto. Um colega confirmou o relato, pois também sabe da situação. Em outro momento, o aluno ainda afirmou que o pai (como ele chama, mas refere-se ao padrasto) “bateu na mãe só uma vez”.

As discussões promovidas em sala de aula, a partir do eixo abordado pelo MDA, parecem envolver e acolher os participantes, uma vez que a temática trabalhada pelo material está presente na realidade dos mesmos.

- Transcrição do relato escrito pela professora pesquisadora após atividade em Aceguá-UY, em 29/06/2018

*Fomos muito bem recebidos nesse local. Inclusive, uma das questionadas, a auxiliar, relatou a minha orientadora, em conversa particular, que estava passando por problemas de violência em casa, praticados pelo marido. Esse momento ficou registrado na gravação de vídeo, não o áudio, mas a expressão dela ao relatar.*

A intervenção dos alunos em Aceguá-UY também motivou uma mulher, participante da enquete, a relatar a violência sofrida, em que o agressor é o marido da vítima. Após saber do que se tratava a visita dos estudantes à cidade e, enquanto outra colega de trabalho respondia à pesquisa, a cidadã uruguaia relatou a situação pela qual estava passando a uma pessoa que acompanhava os alunos durante a visitação. Esse momento também foi percebido por um discente que, em seguida,

me falou o que acabara de ouvir. O aluno ficou comovido pela situação e acredita que a mulher sensibilizou-se, a partir do trabalho que eles estavam realizando em contexto uruguaio, e desabafou.

O clima promovido pelos estudantes, naquele momento, confortou a mulher, que sentiu-se acolhida com a consciência dos discentes em relação ao problema pelo qual ela passa. Creio que, ainda que os alunos não pudessem resolver a sua situação, ela percebeu que outras pessoas estão preocupadas com essa questão que é a violência contra a mulher.

- Transcrição do áudio da roda de conversa em 17/07/2018 (00:20:31 – 00:21:30)

*Aluna 1: A minha tia veio aqui pra casa de noite, porque deu uma briga entre ela e o marido dela, por causa do meu primo, que é filho só dela. Aí a gente aconselhou e ela denunciou. Mas no outro dia ela foi lá e tirou a queixa.*

*Aluno 2: Ah, sempre acontece isso daí!*

Um terceiro momento de relato sobre uma situação real e próxima de violência contra a mulher aconteceu na roda de conversa, quando uma aluna falou sobre sua tia. Na ocasião, a menina destacou que, ainda que a tia efetivasse a denúncia contra o agressor, no dia seguinte ela retirou o boletim gerado pela ocorrência. Outro aluno se manifestou sobre a atitude da tia da menina. Segundo ele, muitas mulheres retiram a queixa logo em seguida. As motivações seriam o medo e a dependência econômica das vítimas.

- e. Colaboração entre os alunos durante a realização das tarefas

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 2 em 03/04/2018 (00:01:15 – 00:01:28)<sup>18</sup>

*Tinha bastante ruído na sala, mas eu pude diferenciar esse ruído, não de uma bagunça e sim da conversa entre as duplas. Eles estavam discutindo bastante as questões.*

---

<sup>18</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 2. 2018, 5min55s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XPoZuSGGMQ>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Enquanto realizavam as tarefas em duplas, eu circulava pela sala, auxiliando sempre que solicitada. Nesses momentos pude perceber como os alunos refletiam junto a seus companheiros acerca da proposta. Mesmo que cada um fizesse o registro escrito no seu MDA, para chegar à conclusão eles discutiam a questão e, ainda, se ajudavam em relação às formas linguísticas utilizadas para a escrita. Quando não conseguiam produzir, por falta de vocabulário, me chamavam para dar continuidade à tarefa.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 30 em 15/06/2018 (00:00:20 – 00:01:25)<sup>19</sup>

*E aí então eles decidiram que queriam colocar um caso de feminicídio. Num primeiro momento não me agradou muito a ideia, porque eu pensei: Que caso a gente vai colocar? De repente, não sei se foi um caso muito discutido lá, não tenho conhecimento sobre isso. Quem a gente vai escolher? Por que escolher um e não escolher outro? Fiquei meio apreensiva nesse sentido. Mas eles queriam mostrar algum caso. Então a gente começou a pesquisar e achamos um caso que aconteceu em Fraile Muerto, que é no Departamento de Cerro Largo, onde fica localizada Aceguá. Então ficou uma coisa próxima da região onde a gente vai intervir.*

O excerto do vídeo reflexivo acima se refere à aula em que estávamos confeccionando um dos folhetos de conscientização. Os alunos, e eu, pensávamos sobre o que colocar numa última parte do material. Após buscar várias informações na internet, eles decidiram por destacar algum caso de feminicídio, já que o folheto do grupo tratava desse assunto. Como mostra o excerto acima, eu discordei; no entanto eles foram insistentes em manter a escolha. A atitude demonstra a colaboração do grupo para efetivar a tarefa de produção do folheto. Ainda, aponta para a autoria do material, não cedendo às escolhas da professora pesquisadora.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 41 em 12/07/2018 (00:04:14 – 00:04:25)<sup>20</sup>

*A terceira etapa, da responsabilização, foi apresentada por um aluno do outro grupo que também se dispôs a entrar nesse grupo para ajudar.*

- (00:04:49 – 00:05:00)

<sup>19</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 30. 2018, 4min51s, son., color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=imJkwkIbT\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=imJkwkIbT_Q). Acesso em: 27 ago. 2018.

<sup>20</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 41. 2018, 10min43s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bWTwftX9IKI>. Acesso em: 14 set. 2018.

*Tinha um aluno presente desse grupo que não quis apresentar. Então esse aluno do outro grupo que se dispôs a participar continuou a parte dele.*

- (00:05:46 – 00:05:52)

*Outro aluno do primeiro grupo participou, pois uma segunda aluna também faltou.*

As atitudes descritas acima evidenciam a colaboração entre os discentes participantes da pesquisa. Ainda que o primeiro grupo de alunos estivesse completo, alguns estudantes não hesitaram em auxiliar os colegas, já que o segundo grupo estava em desvantagem, com apenas quatro alunos presentes.

As tarefas promovidas por meio do MDA parecem ter desenvolvido a colaboração entre os discentes. Ainda que no início da implementação eles demonstrassem resistência para o trabalho em duplas, no final eles colaboraram efetivamente para a conclusão da proposta do material.

f. Oportunidade de praticar a pronúncia na língua-alvo

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 34 e 35 em 28/06/2018 (00:00:22 – 00:00:48)<sup>21</sup>

*A proposta pra aula de hoje, eu planejei treinar a parte da pronúncia daquilo que os alunos vão falar lá em Aceguá. Principalmente a abordagem aos uruguaios, a enquete e as perguntas ao policial. Então, a nossa proposta nessa aula foi o treino mais da parte da pronúncia a partir da leitura desses materiais.*

A prática da pronúncia da língua espanhola foi oportunizada em diferentes momentos da implementação do MDA. Na primeira metade do material a pronúncia era trabalhada durante a socialização das tarefas já concluídas. Após os alunos apresentarem suas produções, a professora pesquisadora focava em algumas estruturas que não haviam sido pronunciadas adequadamente. Com essa prática, esperava-se que, nas próximas socializações, esses equívocos não se repetissem. Já na segunda metade do MDA a pronúncia passou a ser enfatizada por meio das produções construídas que visam à implementação em Aceguá-UY.

---

<sup>21</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 34 e 35. 2018, 17min38s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CrcnxEtPw28>. Acesso em: 04 set. 2018.

Esse trabalho voltado à pronúncia da língua-alvo foi motivado pelas tarefas presentes no MDA, uma vez que objetivavam o uso real da língua. Os discentes, motivados pelo contato direto com hispanofalantes, empenharam-se na prática, mesmo que, em alguns momentos, precisassem realizar várias repetições. Nenhum aluno se opôs a esse trabalho, ainda que alguns apresentassem mais dificuldade.

g. Difusão do trabalho realizado em sala de aula

Os registros que seguem destacam importantes momentos da difusão do trabalho realizado pelos alunos participantes dessa pesquisa por meio da implementação do MDA.

Figura 35 - Alunos em ação em um restaurante



Fonte: Autora (2018)

Os alunos abordam uma uruguaia em um restaurante. Após informá-la sobre o trabalho que realizavam ali, eles entregam os folhetos produzidos em sala de aula. Ela parabeniza os estudantes e diz que irá compartilhar os materiais com as demais funcionárias do local.

Figura 36 - Aluno em ação em um mercadinho



Fonte: Autora (2018)

Uma mulher uruguaia responde a enquete realizada pelo aluno. Ela é abordada durante o trabalho. Além de responder às questões, afirmou que é relevante discutir a temática. Ainda, relatou sobre um caso de feminicídio, que teve conhecimento, aos estudantes. Abordagens realizadas em locais comerciais podem ampliar a visibilidade do trabalho, uma vez que mais pessoas poderão ter acesso aos folhetos, se esses forem disponibilizados ao público do local.

Figura 37 - Aluno em ação em uma escola de educação infantil



Fonte: Autora (2018)

O grupo de alunos permanece junto ao colega durante a realização da enquete. A pesquisada é responsável por uma escola de educação infantil da cidade uruguaia. Após ter conhecimento do trabalho dos estudantes, convidou a todos para conhecer a escola e divulgar o trabalho junto às demais funcionárias da instituição. Todas reconheceram a relevância do trabalho e parabenizaram os discentes.

Figura 38 - Aluna em ação em uma residência



Fonte: Autora (2018)

A aluna, junto à professora pesquisadora, percorre algumas casas para dar continuidade à pesquisa. Os estudantes estavam identificados com crachás.

Figura 39 - Alunos em ação na escola



Fonte: Autora (2018)

Após a difusão do trabalho em Aceguá-UY, os alunos realizaram uma socialização do mesmo na escola onde o MDA foi implementado, por meio de uma apresentação de slides<sup>22</sup>. Essa atividade contemplou duas turmas da instituição (7º e 8º anos). Durante a exposição do trabalho, os discentes também revelaram os dados gerados a partir da enquete realizada no Uruguai.

- h. Aceitação do MDA pela turma participante dessa pesquisa
  - Transcrição do áudio da roda de conversa em 17/07/2018 (00:01:16 – 00:06:23)

*Professora: O que vocês acharam de trabalhar assim, com um material que veio pronto?*

*Aluno 1: Foi tri.*

*Professora: Mas teve momentos que vocês reclamavam!*

*Aluno 1: Ah, mas era preguiça, né!*

*Professora: Vocês gostaram de ter o material pronto?*

*Aluno 2: Melhor e mais fácil.*

*Professora: Acharam melhor? Por quê? Por que não tinha que copiar, só?*

*Aluno 3: É, não tinha que estudar, tu dava a tua opinião, o que tu achava, aquilo valia a nota. Não tinha que decorar texto.*

O trecho acima, gerado durante a roda de conversa, evidencia a aceitação dos discentes acerca do MDA. As falas revelam que eles não gostam de decorar conteúdos para realizar as avaliações. Já o MDA propunha que eles expusessem suas opiniões e realizassem as tarefas, desse modo já eram avaliados. Para eles, esse método é melhor e mais fácil em comparação ao tradicional: copiar do quadro, decorar e fazer provas. Acredito que o trabalho com o MDA foi produtivo, uma vez que os alunos ao refletir sobre um problema real não precisam decorar nada, apenas expor seus pontos de vista, desenvolvendo, assim, a criticidade, habilidade relevante para a construção da cidadania.

*Professora: Tá, e esse tema que eu escolhi para trabalhar, o que que vocês acharam?*

*Aluno 3: A gente fez aquela enquete aqui no colégio, foi pra outra cidade. Eu acho que meio que a gente conscientizou outras pessoas com o que a gente aprendeu*

<sup>22</sup> SOARES, T.L. Slideshare, 2018. Socialização da intervenção pedagógica na escola. Disponível em: <https://www.slideshare.net/secret/zPO8H6ngkm2zuv>. Acesso em: 31 out. 2018.

O MDA tinha como objetivo o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos a partir da realização das tarefas em língua espanhola. No entanto, o trecho acima aponta que, além de levar conhecimento específico para os alunos, estes difundiram o aprendizado com outras pessoas. Os estudantes não só aceitaram a proposta de trabalho a partir da implementação do material como deram visibilidade para a temática em diferentes contextos.

*Professora: Mas o que vocês acham que aprenderam além do que vocês já sabiam?*

*Aluno 4: Sobre o feminicídio.*

*Aluno 3: Os tipos de violência, a maioria achava que era só a física.*

Ao aceitarem o material didático voltado ao desenvolvimento do letramento crítico, os alunos ampliaram seu conhecimento em relação à temática. No diagnóstico inicial, nenhum estudante soube definir, plenamente, a palavra feminicídio. Já ao final da implementação todos tinham esse conceito bem definido. O mesmo ocorreu com os tipos de violência sofridos pela mulher. A maioria apontava a física, alguns a verbal. Após a intervenção com o MDA os discentes têm consciência das demais formas e sabem defini-las.

*Professora: Qual foi o objetivo, além de aprender sobre a temática?*

*Aluno 5: Aprender a falar em espanhol.*

*Professora: Não só, falar, mas...*

*Aluno 3: Aprender outras palavras.*

*Aluno 2: Ler.*

Os alunos perceberam que o material didático também visava à aprendizagem do idioma. Apesar de focar na leitura e escrita, o MDA também promoveu momentos para o trabalho com a oralidade. Ainda, o vocabulário dos discentes parece ter sido ampliado após a implementação desse produto.

*Professora: Vocês acham que, a língua espanhola, vocês aprenderam um pouco mais com esse material?*

*Aluno 6: ¡Creo que sí!*

Para comprovar que o aprendizado da língua-alvo foi ampliado, o aluno me respondeu em espanhol. Eles afirmam que conseguem ler melhor e escrever com

mais facilidade. Já em relação à habilidade oral ainda demonstram receio. Acredito que a partir desse trabalho eles terão mais facilidade para o desenvolvimento das habilidades linguísticas no idioma.

- i. Desenvolvimento do pensamento crítico em relação à temática
  - o Legendas produzidas por alunos durante tarefa do MDA

*La agresión contra la mujer puede ser transmitida para el futuro de sus hijos.*

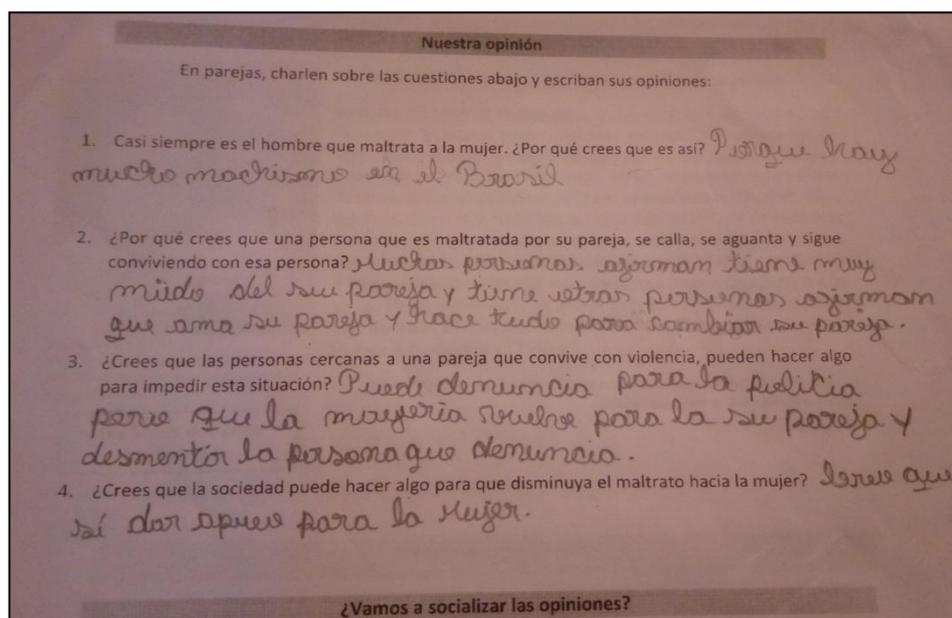
Essa legenda demonstra a reflexão do aluno em relação ao dano causado aos filhos de vítimas que sofrem violência. O estudante prevê a continuidade da violência contra a mulher, uma vez que criado em um ambiente de conflito, a tendência é a repetição da situação na vida adulta. Essa criticidade em relação ao comportamento agressivo do homem parece ter sido construída ao longo das tarefas propostas pelo MDA.

*El futuro de un hijo puede ser cambiado solo por algunas palabras o actos.*

Outro discente também aponta a vivência em um ambiente de violência contra a mulher como fator para manter o comportamento agressivo em futuras relações afetivas. A produção revela a criticidade em relação às consequências que uma situação de violência pode desencadear.

- o Excerto do MDA de um aluno

Figura 40 - Exemplo de tarefa que revela o senso crítico do aluno



Fonte: Autora (2018)

A produção escrita acima revela o desenvolvimento da criticidade do aluno ao trazer o termo machismo para junto dessa temática, uma vez que esse conceito não havia sido abordado até então. Ainda, o aluno reflete e aponta as causas pelas quais as vítimas permanecem em uma situação de violência. O pensamento crítico leva o aluno a compreender o lado da vítima e não a culpá-la por continuar com o agressor. Ao sugerir que a sociedade deve apoiar a mulher, o aluno evidencia, mais uma vez, a sua criticidade em relação à temática do MDA, pois acredita que a vítima não consegue resolver essa situação sozinha.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da roda de conversa em 17/07/2018 (00:04:04 - 00:04:31)<sup>23</sup>

*Aí primeiro eu questionei o que que era “pegar no pé”. Aí eles me disseram que era controlar a pessoa, vigiar, ter ciúmes. E eu perguntei: vocês acreditam que isso é sinal de que ele gosta? E aí eles me disseram que não é sinal de gostar. Que agora eles sabem que isso não é sinal de gostar.*

Ao afirmarem que “agora eles sabem que isso não é sinal de gostar”, os discentes revelam que o pensamento crítico foi desenvolvido, uma vez que não

<sup>23</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 42. 2018, 17min19s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sCIRbMmIKU>. Acesso em: 14 set. 2018.

relacionam as formas de controlar uma parceira com o sentimento de “gostar de alguém”. Penso que, antes do trabalho com o MDA, eles não tinham essa consciência em relação ao comportamento controlador dos parceiros, que já pode ser identificado no namoro.

- (00:15:29 – 00:16:13)

*Acredito que o conhecimento sobre a temática ele foi construído nesses alunos, eles têm uma outra visão a respeito disso. Mesmo que eles façam algumas brincadeiras, eles já estão conscientes da importância de se refletir sobre isso, de não falar frases estereotipadas. O que dizem às vezes, as pessoas no geral, não é o correto, que precisa se avaliar a situação, que a mulher não é a culpada dela estar sofrendo uma violência e que, muitas vezes, ela permanece nesse ambiente de violência por outros fatores que eles já conhecem quais são.*

A minha reflexão foi gerada após a roda de conversa, que ocorreu ao final da implementação do MDA. Nesse momento, várias frases estereotipadas, em relação à violência contra a mulher, foram lidas por mim e comentadas por todos nós. Com essa atividade percebi o quanto eles refletem para desmistificar as afirmações que apresentei. Mesmo que, num primeiro momento os estudantes brinquem com o tema, logo em seguida eles se corrigem e revelam a criticidade em relação à problemática que trabalhamos ao longo da implementação do material. Acredito que, após esse período refletindo a “violência contra a mulher”, esses discentes não reproduzirão falas carregadas de preconceito à vítima e que culpam a mesma pela agressão sofrida.

- j. Escola não impôs barreiras ao andamento da pesquisa

A acolhida da escola para a realização da pesquisa também foi um aspecto positivo do processo de implementação da intervenção pedagógica. A instituição, ainda, colaborou para a impressão do MDA de cada aluno. Também não impôs nenhum tipo de barreira ao andamento da pesquisa, nem em relação à temática, tampouco à forma de avaliação trimestral, que não ocorreu como de costume, com provas, mas, sim, de acordo com as rubricas ao final das etapas do material.

A equipe diretiva sempre permitiu o uso da sala de vídeo quando necessitei e a entrada dos alunos no turno inverso para concluir as tarefas. Para a atividade de campo com os discentes, apenas exigiu autorizações dos responsáveis para o

ingresso dos alunos no transporte. Destaco, também, que toda a impressão dos folhetos produzidos (50 unidades) pelos alunos para entregar em Aceguá-UY foi custeado pela escola. Assim, finalizo esse aspecto positivo da implementação do MDA grata à instituição escolar que, não só permitiu o desenvolvimento da minha pesquisa, sem interferir em nada, como, ainda, colaborou com os gastos da mesma.

Os aspectos apresentados evidenciam os benefícios que a implementação do MDA promoveu nas aulas de língua espanhola da turma participante dessa pesquisa. A partir desses dados positivos podemos afirmar que o material didático autoral qualificou o aprendizado da língua-alvo, além de favorecer a reflexão de uma importante temática, presente na sociedade atual.

- Desafios do processo de implementação do MDA

O ensino de língua adicional nas escolas encontra circunstâncias difíceis para o desenvolvimento do trabalho, conforme apontam os PCNs (1998, p.24): “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”. Além desses desafios, presentes na maioria das instituições escolares, a implementação de um material didático autoral, nas aulas de língua adicional, revelam outros obstáculos que também dificultam o andamento da proposta pedagógica.

- a. Dificuldades para utilizar o laboratório de informática e acessar o sinal de internet

As escolas nas quais trabalho e nas quais já trabalhei sempre apresentaram problemas para o uso da sala de informática. Computadores estragados e falta de técnico de informática são recorrentes nas instituições públicas municipais. A internet também dificulta o desenvolvimento de atividades que necessitem do acesso, uma vez que o sinal é sempre restrito à área da direção escolar, não chegando às salas de aula. Os trechos abaixo corroboram com a descrição dos problemas apontados.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 12 em 26/04/2018 (00:03:58 – 00:04:22)<sup>24</sup>

*A sala, ela deve ter em torno de 20 computadores, não mais do que isso. Chegando lá, apenas 5 estavam ligados já na tela inicial de busca da internet. Os demais estavam todos numa tela preta e ninguém conseguia fazer com que eles iniciassem. Cinco computadores, treze alunos.*

Nesse dia, antes de entrar para a sala de aula, pedi à secretária da escola para abrir o laboratório de informática e me auxiliar a ligar as máquinas. Não havíamos conseguido ligar todas, mas enquanto eu fui para a sala ela continuou tentando. Pensava que, ao retornar com os alunos, tudo estaria funcionando. Para minha surpresa a situação do laboratório foi a descrita no excerto acima. Mesmo assim, tentamos dar continuidade à tarefa. Enquanto uns tentavam usar os computadores outros esperavam a vez. Mas não tivemos sorte e, logo, a situação piorou, conforme o excerto abaixo:

- (00:00:04:58 - 00:05:16)

*O que que aconteceu? Desses 5 computadores alguns começaram a travar, outros começavam a reiniciar sozinhos, outros ficavam muito lentos e não acessavam a reportagem. E aí eu comecei a ver que não ia dá pra fazer a atividade assim.*

Decidi, então, voltar para a sala de aula e precisei reformular a maneira para a conclusão da tarefa. Solicitei que fizessem em casa ou em algum local que tivessem acesso à internet e apresentassem na próxima aula. Porém, prevendo que não realizassem a proposta, imprimi as reportagens e levei-as na aula seguinte. Essa alternativa, de impressão dos textos, poderia ter sido planejada por mim já para esse momento, prevendo problemas no uso da sala de informática.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 21 e 22 em 05/06/2018 (00:00:18 – 00:01:43)<sup>25</sup>

*A princípio, no MDA, estava previsto que os alunos iriam utilizar o aplicativo Canva e cada grupo iria produzir o seu a partir desse aplicativo com todas as instruções que constam no MDA. No entanto, como a escola tem bastante problema no laboratório*

<sup>24</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 12. 2018, 10min05s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Cl0w9Omx1U>. Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>25</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 21 e 22. 2018, 9min05s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oE0-H03PW00>. Acesso em: 22 ago. 2018.

*de informática, tanto com as máquinas quanto com o sinal de internet, e eu havia falado já com o técnico de informática da escola, ele me disse que esse aplicativo não abre nas máquinas, já que o sistema operacional delas é o Linux e ele não roda nessas máquinas. Então, o que eu consegui fazer foi levar o meu notebook para a sala de aula. Pra usar o Canva precisa estar conectado sempre e o sinal da internet na escola, e nas escolas municipais em geral, ele não é bom, o que acaba sempre atrapalhando trabalhos que precisam do uso da internet. Tive que fazer uma outra mudança: não pude utilizar o aplicativo Canva e, com sugestão do técnico de informática, eu utilizei o aplicativo Publisher, que já tem instalado no meu notebook, e que também não roda nos computadores da escola. Mesmo com esse outro aplicativo eu não poderia fazer nos computadores da escola.*

Outra vez precisei buscar alternativas para superar outro desafio. Não foi possível utilizar o aplicativo previsto para a produção dos folhetos já que esse não era compatível com o sistema operacional da escola. Resolvi, então, utilizar o meu notebook. Porém o sinal de internet não chega às salas de aula. Outra opção foi mudar o aplicativo, optando por um software que já havia instalado na minha máquina e que não necessitava do acesso à internet. Assim conseguimos continuar a proposta inicial de produção de folhetos de conscientização, porém, ao planejar o MDA, eu poderia ter testado o acesso a diferentes aplicativos a partir dos computadores disponíveis na escola.

b. Falta de conhecimento básico, dos alunos, para utilizar o computador

Outro desafio desse processo de implementação de um material didático foi a falta de habilidade digital dos discentes participantes dessa pesquisa. Como vivemos em um mundo tecnológico e os jovens estão sempre conectados à internet, pensei que seria possível a produção dos folhetos em meio digital a partir das orientações presentes no MDA. Porém, para minha surpresa, a equipe diretiva me alertou quanto à falta de conhecimentos básicos dos alunos de nono ano em relação ao uso do computador. Inclusive, preocupadas com a situação, planejaram uma capacitação digital direcionada para esses estudantes.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 5 e 6 em 12/04/2018 (00:04:58 – 00:06:09)<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 5 e 6. 2018, 14min32s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2aJGn5yuPg4>. Acesso em: 27 jul. 2018.

*Durante a aula, eu também comentei com os alunos sobre uma possível formação digital que eles vão ter com o técnico de informática da escola. Porque eu comentei, com a orientadora da escola e também com a diretora, do trabalho que vai ser realizado daqui a algum tempo, que seria a produção dos panfletos, e elas me disseram da dificuldade que eles têm pra lidar com o computador. Inclusive pra fazer coisas bem básicas como digitar e formatar coisas de um texto. Criar pastas, baixar arquivos pra pastas, elas me disseram que é improvável que eles saibam. Então a diretora solicitou ao técnico de informática que ele faça um projeto com os alunos de nono ano, no turno inverso, pra formá-los, pra letrá-los digitalmente. E isso me deixou bastante feliz, porque se eles participarem desse projeto que pretende já começar em seguida, quando eu for produzir o material com eles, o panfleto, eles já vão estar mais capacitados e de repente não utilize tanto tempo quanto eu previa pra essa produção.*

Após a informação que tive, de que os alunos teriam a oportunidade de realizar uma formação digital, acreditei que meu trabalho seria beneficiado com essa prática. Porém, os estudantes não aderiram ao projeto e, além disso, precisei utilizar outro aplicativo para produzir os folhetos. Logo, sem ter as orientações sobre esse software e sem as habilidades básicas para trabalhar com textos e imagens, foi necessário o meu auxílio para confeccionar cada folheto.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 21 e 22 em 05/06/2018  
(00:02:56 – 00:03:38)<sup>27</sup>

*Eu já sabia que os alunos, eles têm bastante dificuldade em mexer com ferramentas digitais, apesar de terem telefone celular, usarem redes sociais, estarem sempre conectados, pra outros fins eles não têm habilidade. Inclusive, o técnico de informática ele está promovendo um curso de capacitação digital para os alunos. Eles não frequentam esse curso, é uma minoria que participa, muito pouco mesmo, dois, três, até no máximo foram quatro alunos já. Eles não participam, não têm habilidade com as tecnologias e, com isso, eles não tinham como fazer esse material sozinhos, como eu previa.*

Durante a produção dos folhetos os alunos decidiam em relação ao conteúdo e layout e a professora pesquisadora realiza os comandos no aplicativo. Essa foi a alternativa que encontrei para concluir essa importante etapa do trabalho. Assim, durante cinco aulas, produzimos os cinco folhetos de conscientização, em que em cada aula um trio sentava-se junto a mim e ao notebook para planejar e executar a tarefa colaborativa.

---

<sup>27</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 21 e 22. 2018, 9min05s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oE0-H03PW00>. Acesso em: 22 ago. 2018.

c. Falta de assiduidade de alguns alunos

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 20 em 22/05/2018 (00:03:12 – 00:03:54)<sup>28</sup>

*Dois alunos faltaram, e esses alunos que faltaram, provavelmente, eles vão ter dificuldade então sobre o folheto, pra dar continuidade sobre o trabalho. É esse tipo de coisa que acontece que atrapalha o andamento do MDA. São alunos que geralmente são os mesmos, que tem muitas faltas, que não tem uma continuidade de vir à escola. Então a gente inicia um trabalho numa aula, que eles não estão, na próxima eles ficam perdidos e não se motivam a fazer.*

O trecho acima faz referência à aula em que apresentei as principais características do gênero textual folheto e, logo após, os alunos confeccionaram amostras desse exemplar, de forma manual. A falta de assiduidade interfere no andamento do trabalho uma vez que não havia tempo para retomar as tarefas perdidas pelo discente faltante. Assim que, quando retornavam à escola, estavam por fora da tarefa seguinte e, muitas vezes, desmotivavam-se para continuar a proposta ou a realizam sem reflexão. Outros alunos insistiam para concluir as tarefas em branco no seu material, mas acabavam perdendo momentos de discussão das propostas que seguiam.

Esse comportamento ocorreu por diversos momentos, pois são poucos os alunos que mantêm a assiduidade escolar nessa instituição. Além do mais, as aulas de língua espanhola acontecem, apenas, duas vezes por semana. O problema poderia ser sanado se caso os estudantes não assíduos realizassem as tarefas em casa, apenas tirando as dúvidas em sala de aula. No entanto, esse é o próximo desafio a ser discutido nesse capítulo.

d. Alunos não realizam tarefas fora da escola

O excerto que segue se refere a aula após a tentativa da pesquisa de casos de feminicídio no laboratório de informática da escola. Como não foi possível a realização da tarefa, solicitei que fizessem fora da escola. Porém, como eu previa, os estudantes não concluíram a tarefa.

---

<sup>28</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 20. 2018, 9min42s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lwzd7ggjWo>. Acesso em: 21 ago. 2018.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 13 e 14 em 03/05/2018 (00:01:16 – 00:01:33)<sup>29</sup>

*Bom, quando começou a aula, no primeiro período, eu estava na porta pra recebê-los, e eles já começaram a entrar, e já alguns vieram me relatar que não haviam feito o trabalho, outros disseram que esqueceram, outros disseram que não tiveram como fazer, e cada um teve a sua desculpa.*

Para dar continuidade à tarefa levei as reportagens impressas. Assim, os alunos retomaram as duplas e seguiram a proposta até o final. Apenas um estudante realizou a tarefa da aula em casa, conforme eu havia solicitado. Isso me deixou muito feliz, pois não é costume desses alunos fazer tarefas escolares fora da instituição. Para incentivar a atitude, parabeneizei o discente. Ele destacou que fez tudo sozinho, uma vez que o outro colega não demonstrou interesse em colaborar nesse momento.

- e. Necessidade de recolher o MDA, levar comigo e trazer a cada aula

Durante toda a implementação do material didático foi necessário carregar o MDA dos alunos. Eu entregava para eles no início da aula e recolhia ao final, levando para casa comigo e trazendo na aula seguinte. Essa atitude foi tomada por saber que os discentes não têm o costume de organizar o material que precisa ser levado para a escola. O uso do livro didático também é dificultado por essa situação. Eles recebem o material na escola, levam para casa e não trazem mais. O trecho abaixo confirma a minha colocação.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 13 e 14 em 03/05/2018 (00:01:34 – 00:01:49)<sup>30</sup>

*Inclusive dois alunos deixaram o material em casa, o material do MDA, que eu sempre recolho ao final da aula justamente pra não ter esse problema deles deixarem em casa, porque também eu percebo que eles não têm muita preocupação em organizar o seu material e trazer pra escola.*

---

<sup>29</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 13 e 14. 2018, 16min07s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pT67UhlMGlc>. Acesso em: 14 ago. 2018.

<sup>30</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 13 e 14. 2018, 16min07s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pT67UhlMGlc>. Acesso em: 14 ago. 2018.

Essa foi a única vez que permiti que levassem o material, pois precisava que os alunos dessem continuidade à tarefa. Creio que, como insisti muito para que não deixassem o material em casa, apenas dois esqueceram. No entanto, para não prejudicar o andamento da pesquisa, a equipe diretiva permitiu que os estudantes fossem até suas casas para buscar o material.

f. Chegada e saída de alunos na turma

No começo da implementação do MDA a turma participante era formada por 14 alunos. Porém, ao fim da intervenção, o grupo somava 15 estudantes. No entanto, esse aluno a mais representa duas matrículas novas nessa turma de nono ano. Os excertos abaixo explicam esse contexto.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 8 e 9 em 19/04/2018 (00:02:29 – 00:02:44)<sup>31</sup>

*Chega uma aluna nova na turma, ela se apresenta, diz ser do Rio de Janeiro, ficamos todos muito surpreendidos com ela, em Bagé, e ela comenta então que a mãe veio trabalhar.*

Finalizando a primeira etapa do MDA recebo uma nova aluna na turma participante. A estudante iniciou a realizar as tarefas a partir da segunda seção. Antes disso, entreguei à estudante o diagnóstico inicial para ser respondido, mas ela nunca me devolveu. Ainda, em pouco tempo ela evadiu da instituição. Logo, os dados gerados por ela não foram utilizados para a análise dessa pesquisa.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 29 em 15/06/2018 (00:00:26 – 00:00:52)<sup>32</sup>

*Esse grupo, primeiramente, era composto de três meninas, sendo que uma delas, ela chegou na escola eu já estava na segunda etapa do MDA, quando ela chegou. Mas essa menina acabou se afastando da escola e não está frequentando mais. Agora, há poucos dias, chegou um menino novo na escola, no nono ano.*

---

<sup>31</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 8 e 9. 2018, 12min30s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iY9tsM3eafI>. Acesso em: 31 jul. 2018.

<sup>32</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 29. 2018, 6min47s, son., color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Nshu\\_Yv1L5g](https://www.youtube.com/watch?v=Nshu_Yv1L5g). Acesso em: 27 ago. 2018.

Já na metade da terceira etapa do MDA um novo aluno chega à turma. Esse estudante realizou tarefas a partir da produção do folheto de conscientização. Não há dados gerados por ele no diagnóstico inicial.

Infelizmente, o trânsito de alunos entre as escolas é frequente nas instituições nas quais atuo, e isso prejudica tanto o desenvolvimento do trabalho em curso quanto o aprendizado do discente que chega. Mas é preciso envolvê-los de alguma forma. Apesar da outra aluna não ter se engajado, evadindo da escola, esse aluno mostrou-se motivado e comprometido com a proposta de trabalho apresentada, participando ativamente das tarefas desde o momento em que ingressou na turma.

- g. Planejamento das aulas do MDA não condiz com o tempo real do período de aula

O MDA foi planejado para ser desenvolvido em 16 aulas (Sensibilização – 4 aulas; Compreensão – 4 aulas; Responsabilização – 5 aulas; Intervenção – 3 aulas). Porém, na prática, foi necessário mais que o dobro do número de horas/aula. Ao total, foram utilizadas 41 aulas para que a implementação fosse concluída. Os excertos abaixo evidenciam a defasagem planejamento / implementação.

- Transcrição do vídeo relato reflexivo da aula 3 em 05/04/2018 (00:05:35 – 00:05:56)<sup>33</sup>

*Não tivemos tempo de socializar, não tivemos tempo de terminar a aula dois do material. E aí fica pra uma próxima e a autorreflexão fica pra uma próxima e isso tá acontecendo agora a cada aula. Não dá tempo de terminar a aula do MDA no tempo da aula real.*

- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 8 e 9 em 19/04/2018 (00:11:40 – 00:12:03)<sup>34</sup>

*Com isso termino a primeira etapa do MDA, etapa da sensibilização, e nessa etapa eram propostas quatro horas/aula e foram desenvolvidas em nove horas/aula, ou seja, uma aula a mais que o dobro. Era previsto que eu demorasse um pouco mais, mas não pensei que eu fosse me estender ao dobro.*

<sup>33</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aula 3. 2018, 5min58s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=My9lSh6t9kk>. Acesso em: 25 jul. 2018.

<sup>34</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 8 e 9. 2018, 12min30s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iY9tsM3eafI>. Acesso em: 31 jul. 2018.

A alternativa buscada por mim para não estender a implementação do MDA por mais de um trimestre foi pedir auxílio a uma colega que, gentilmente, me cedeu um período das suas disciplinas (Língua Portuguesa e Ensino Religioso). Assim, apesar da quantia de horas/aulas, consegui finalizar a proposta em três meses e meio.

#### h. Vocabulário insuficiente na língua-alvo

Ao planejar o MDA para o desenvolvimento do letramento crítico, também tivemos a preocupação com o aprendizado da língua espanhola. Assim, quase todas as tarefas exigiam ler e escrever na língua-alvo. Já era previsto que os discentes não têm vocabulário suficiente para a escrita, porém resolvi insistir nessa prática, auxiliando os alunos nesses momentos. Para isso, a cada palavra que não sabiam escrever em espanhol, eu registrava no quadro, formando um grande vocabulário, visível a todos. Dessa forma, foi possível realizar todas as tarefas que exigia a escrita. Acredito que léxico da língua-alvo tenha sido ampliado, já que foram muitas aulas trabalhando dessa maneira.

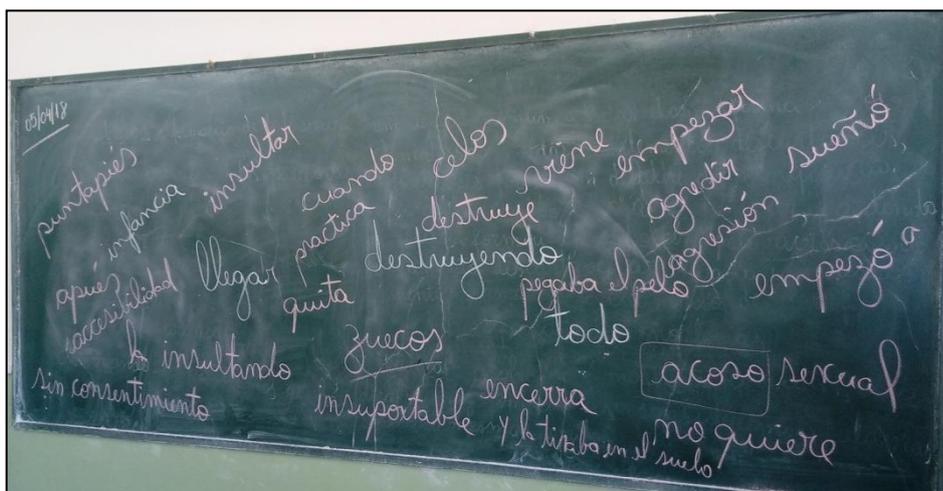
- Transcrição do vídeo relato reflexivo das aulas 5 e 6 em 12/04/2018 (00:04:04 – 00:04:18)<sup>35</sup>

*Ao iniciar a atividade, ao mesmo tempo já se inicia o glossário, ou vocabulário, no quadro. Nessa aula o glossário ficou bem extenso, porque a atividade exigiu mais escrita.*

---

<sup>35</sup> SOARES, T. L. Vídeo reflexivo aulas 5 e 6. 2018, 14min32s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2aJGn5yuPg4>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Figura 41 - Registro do vocabulário produzido em aula em 05/04/2018



Fonte: Autora (2018)

Figura 42 - Registro do vocabulário produzido em aula em 12/04/2018



Fonte: Autora (2018)

Os registros acima mostram o vocabulário construído em duas aulas. Mais tarde, após o término da aula, eu revisava as palavras que havia escrito e, caso, percebesse algum erro, informava aos discentes na aula seguinte, que faziam a correção no seus MDAs.

i. Despreparo dos discentes em relação à habilidade oral

Uma habilidade que não foi trabalhada é a apresentação oral, formal. Apesar dos muitos momentos de discussão e socialização das tarefas em sala de aula, uma apresentação oral merece um tratamento formal. No entanto, o material não previa o desenvolvimento dessa habilidade. O único momento em que os alunos tiveram instrução a respeito dessa habilidade foi durante a aula em que praticaram a apresentação dos slides. Penso que isso não foi suficiente. Os trechos que seguem evidenciam o despreparo dos discentes para uma apresentação formal.

- Transcrição do áudio da aula 41 em 12/07/2018 (00:15:56 – 00:16:17)

*Aluno que está apresentando: Bom, aqui, como vocês sabem, atenção, a gente desceu do ônibus, caminhou um pouquinho né, começa a tirar foto no marco, ganha like no Facebook. Aqui a gente tirou foto no marco que divide o Brasil do Uruguai, deu uma voltinha por lá também.*

- (00:23:32 – 00:23:41)

*Aluna que está apresentando: O número três. Ah, sora, não sei lê aqui ó!*

*Público que assiste: (Muitas risadas)*

*Colega de grupo da aluna: Como é que é? Olha pro povo!*

*Aluna que está apresentando: Cala boca!*

É importante ressaltar que teve alunos com mais facilidade para desenvolver essa tarefa. Inclusive, alguns, voluntariaram-se para substituir alunos faltantes. Creio que se houvessem mais momentos para essa prática a habilidade oral, de maneira formal, seria desenvolvida por todos.

Os dados elencados revelam os desafios que surgiram ao longo da implementação do MDA com essa turma de alunos, nessa instituição escolar. Porém, esses contratemplos não impediram a continuidade e conclusão da intervenção pedagógica. Podemos assegurar que todos foram contornados de alguma maneira, principalmente buscando alternativas para sanar o problema. Esses desafios podem não surgir em outro contexto, como também podem aparecer novas dificuldades. Cabe ao professor buscar possibilidades para reparar os obstáculos que surgirem.

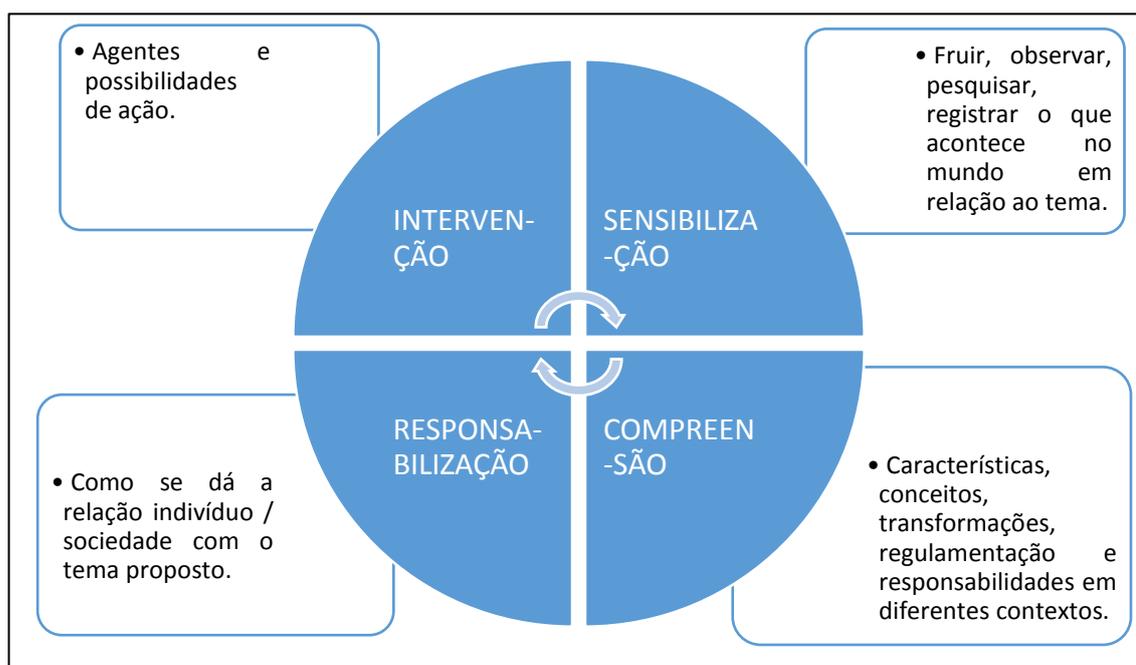
Ao analisar os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação do MDA, trazendo dados concretos dessa prática, concluímos que o segundo objetivo dessa pesquisa também foi alcançado.

### 5. 3 Verificar se as tarefas colaborativas propostas em sala de aula de língua espanhola promovem a “sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção”, conforme Schlatter e Garcez (2012, p.17), em relação à temática da violência contra a mulher.

Essa seção pretende discutir se as tarefas colaborativas do MDA possibilitaram aos discentes alcançar o objetivo de cada etapa do material. Para isso, vamos analisar os dados gerados através das rubricas presentes ao final das etapas do produto pedagógico.

Os objetivos de cada etapa do MDA seguem a percepção de Schlatter e Garcez (2012), que consideram a sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção diferentes dimensões de responsabilidade da escola. Conforme os autores, essas dimensões são representadas pela figura abaixo:

Figura 43 - Representação dos objetivos do MDA



Fonte: Autora (2018) adaptado de Schlatter e Garcez (2012)

- 1ª etapa: Sensibilização

A primeira etapa do MDA visa à sensibilização dos discentes frente à temática que foi trabalhada ao longo do material. A etapa, composta de quatro aulas, está detalhada no capítulo Metodologia. Abaixo, segue a rubrica de autoavaliação dessa unidade que foi respondida pelos estudantes. Logo, os gráficos indicam a percepção dos alunos frente a essa etapa.

Figura 44 - Rubrica da 1ª etapa do MDA

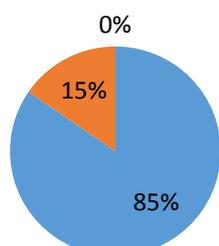
<b>1ª etapa Sensibilización</b>	<b>Criterios de evaluación</b>		
	<b>Muy satisfactorio (8 – 10)</b>	<b>Satisfactorio (5 – 7)</b>	<b>Insatisfactorio (0 – 4)</b>
Tareas propuestas	Cumplí todas las tareas propuestas por la profesora, tanto las individuales como las de pareja.  ( )	Cumplí casi todas las tareas propuestas.  ( )	Muchas tareas no fueron cumplidas por mí.  ( )
Socialización de las tareas	Participé de todos los momentos de socialización de las tareas, exponiendo mi opinión.  ( )	Participé de algunos momentos de socialización de las tareas.  ( )	Nunca participé de esos momentos.  ( )
Utilización del vocabulario en español	Utilicé la lengua española en todas las tareas, llamando a la profesora siempre que necesario.  ( )	Utilicé la lengua española en algunas tareas, en otras usé el portugués.  ( )	Nunca utilicé el idioma español en las tareas.  ( )
Conocimiento acerca de la temática	Mi conocimiento sobre la temática se desarrolló después de estas tareas.  ( )	Recibí algunas informaciones, la mayoría ya tenía conocimiento.  ( )	No recibí ninguna nueva información, mi conocimiento se mantuvo el mismo.  ( )

Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 7 - Tarefas propostas

### Tareas propuestas

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

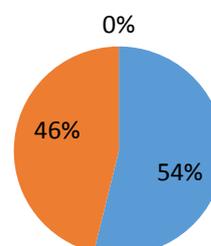


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 8 - Socialização das tarefas

### Socialización de las tareas

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

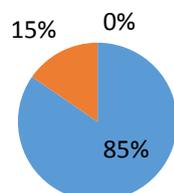


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 9 - Utilização do vocabulário

### Utilización del vocabulario en español

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

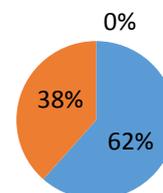


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 10 - Conhecimento da temática

### Conocimiento acerca de la temática

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio



Fonte: Autora (2018)

#### ○ Análise dos gráficos

**Tareas propuestas** – esse gráfico indica que a maioria dos discentes (85%) cumpriu as tarefas propostas pela professora por meio do MDA. A minoria (15%) que diz ter cumprido “quase todas as tarefas” se refere às faltas durante as aulas em que o MDA foi implementado. Alunos não assíduos ficaram com lacunas no seu material, assim, ao se autoavaliarem, não atribuíram-se o conceito “muito satisfatório”.

**Socialización de las tareas** – o gráfico mostra a turma, praticamente, dividida nesse quesito. Isso se deve ao fato do julgamento de cada um referente a sua participação durante a exposição dos resultados das tarefas. Alguns alunos se manifestaram mais do que outros, muitos de forma espontânea. Logo, se

autoavaliaram com o critério “muito satisfatório”. Já os demais não deixaram de participar do momento de socialização, no entanto precisavam ser instigados para se manifestar. Ao se classificarem como “satisfatório” demonstram criticidade sobre suas atitudes.

***Utilización del vocabulario em español*** – o terceiro gráfico aponta, novamente, para a maioria de alunos (85%). Estes dizem ter usado a língua-alvo em todas as tarefas. Já 15% dos discentes afirmam que, em alguns momentos utilizam o português. No entanto, ao consultar o MDA dos alunos, verificamos que todas as tarefas foram produzidas em espanhol. Acredito que os alunos que se classificaram como “satisfatório” levaram em conta a autorreflexão, já que havia uma parte na qual poderiam optar pela língua a ser usada. No começo todos preenchiam em português, mas, no decorrer da implementação, a maioria já respondia na língua-alvo, demonstrando a evolução da habilidade escrita.

***Conocimiento acerca de la temática*** – o último gráfico revela que todos os alunos construíram conhecimentos referente à temática: 62% afirmam ter desenvolvido o conhecimento e 38% asseguram ter recebido novas informações, pois já tinham entendimento prévio sobre o assunto. Ninguém negou a construção do saber.

Concluimos que o objetivo da 1ª etapa foi alcançado, uma vez que os percentuais indicam que as tarefas foram cumpridas na língua-alvo, os resultados foram discutidos e o conhecimento da temática foi construído ou ampliado. Desse modo, entendemos que os alunos sensibilizaram-se diante do eixo temático proposto pelo MDA.

- 2ª etapa: Compreensão

A segunda etapa do MDA tem como objetivo favorecer a compreensão dos discentes em relação à temática do material didático. Composta por quatro aulas, também detalhada no capítulo Metodologia, a unidade revela dados importantes para atingir o objetivo da compreensão. Segue a rubrica de autoavaliação dessa etapa assim como os gráficos que apontam a autopercepção dos estudantes.

Figura 45: Rubrica da 2ª etapa do MDA

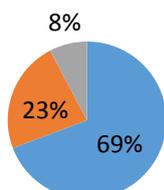
<b>2ª etapa Comprensión</b>	<b>Criterios de evaluación</b>		
	<b>Muy satisfactorio (8 – 10)</b>	<b>Satisfactorio (5 – 7)</b>	<b>Insatisfactorio (0 – 4)</b>
Tareas propuestas acerca de la Ley María da Penha	Cumplí todas las tareas, tanto la de expresar opinión, como la de preguntas y respuestas.  ( )	Cumplí parte de las tareas.  ( )	Cumplí sólo una de las tareas.  ( )
Presentación de los casos de feminicidios	Presenté el caso de feminicidio de acuerdo con lo propuesto por la profesora.  ( )	Presenté partes del caso de feminicidio, no seguí el paso a paso que propuso la profesora.  ( )	Busqué el reportaje y lo leí, pero no presenté mi caso a los demás.  ( )
Aplicación de la encuesta sobre la temática	Apliqué la encuesta en la escuela y ayudé los encuestados (dos o tres) con el idioma.  ( )	Apliqué la encuesta, pero no ayudé los encuestados (dos o tres) con el idioma.  ( )	Apliqué la encuesta, pero no ayudé los encuestados (sólo uno) con el idioma.  ( )
Vocabulario acerca de la temática discutida	Desarrollé mi vocabulario, leo y escribo con facilidad sobre esta temática.  ( )	Amplí mi vocabulario, pero necesito de ayuda para comprender y escribir sobre la temática.  ( )	Conocí nuevas palabras a partir de la temática discutida, pero no comprendo y no escribo nada en español.  ( )

Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 11 - Tarefas Maria da Penha

### Tarefas propostas acerca de la Ley Maria da Penha

■ Muy satisfactorio ■ satisfactorio ■ Insatisfactorio

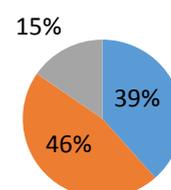


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 12 - Apresentação de casos

### Presentación de los casos de feminicidio

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

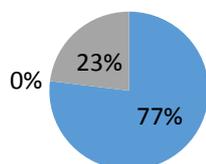


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 13 - Realização de enquete

### Aplicación de la encuesta sobre la temática

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

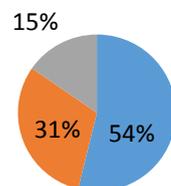


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 14 - Vocabulário sobre a temática

### Vocabulario acerca de la temática discutida

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio



Fonte: Autora (2018)

#### ○ Análise dos gráficos

**Tarefas propuestas acerca de la Ley Maria da Penha** – o primeiro gráfico evidencia a participação discente referente às tarefas sobre a Lei Maria da Penha. Ainda que a maioria (69%) se autoavalia como “muito satisfatório”, ou seja, participou efetivamente das tarefas, outro grupo (23%) se classifica como “satisfatório”, pois alguma tarefa não foi cumprida. O percentual de alunos que afirma ter cumprido apenas uma tarefa é de 8%. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato dos alunos, nesse dia, estarem preocupados com outra disciplina durante a aula de língua espanhola. Alguns alunos faziam atividades de matemática, pois tinham que entregar e não haviam realizado as mesmas em casa. Preocupados com a

avaliação da outra disciplina, tentaram conciliar os dois momentos, o que acabou prejudicando a colaboração durante essas tarefas.

**Presentación de los casos de feminicidio** – o segundo gráfico também apresenta a turma dividida entre os três critérios de autoavaliação. Aqui, menos da metade dos discentes (46%) assegura ter realizado a tarefa conforme o proposto. Outros alunos afirmam ter concluído a proposta (39%), porém não seguiram os critérios elencados. Enquanto que uma minoria (15%) diz não ter concluído a tarefa. Esse contexto foi formado por algumas circunstâncias: a aula previa o uso de computadores para realizar uma pesquisa, o que não foi possível fazer por problemas da sala de informática; solicitei que realizassem a tarefa fora da escola, mas apenas um aluno cumpriu a demanda; por fim, continuamos a tarefa em sala de aula, com textos impressos, porém uma dupla não se engajou no seguimento da proposta didática. Não podemos deixar de destacar a veracidade dos alunos ao se autoavaliarem conforme seu desempenho, sem fraudar os fatos ocorridos.

**Aplicación de la encuesta sobre la temática** - o terceiro gráfico evidencia um percentual que está relacionado à assiduidade dos discentes no dia da realização da enquete na escola. Os alunos que se autoavaliaram com “muito satisfatório” (77%) participaram ativamente da enquete. Já os estudantes que julgaram-se “insatisfatório” (23%) não estavam presentes no momento da realização. Entendemos que a tarefa teve 100% de colaboração, uma vez que todos os presentes engajaram-se na proposta da aula.

**Vocabulario acerca de la temática discutida** - o último gráfico aponta para o desenvolvimento da habilidade leitora e escrita, acerca da temática, na língua-alvo, de mais da metade dos alunos (54%). Já 31% dos discentes afirmam ter ampliado o vocabulário, mas ainda necessitam ajuda para a escrita no idioma. Por outro lado, 15% dos estudantes confirmam ter conhecimento de palavras novas sobre a temática, porém não compreendem e não escrevem na língua-alvo.

Ao analisarmos essa etapa do MDA, a partir das rubricas dos discentes, acreditamos que o objetivo da segunda seção do material também foi alcançado, pois os percentuais, ainda que divididos, apontam para a colaboração dos alunos diante das tarefas propostas. Ainda que uma minoria não tenha se engajado no trabalho, esses dados estão relacionados a contratempos ocorridos no dia das tarefas. Logo, ao concluírem essa etapa, realizando as tarefas na língua-alvo,

entendemos que os discentes passaram a compreender, de fato, a temática discutida pelo MDA.

- 3ª etapa: Responsabilização

A terceira etapa do material didático está focada na produção dos gêneros textuais que serão utilizados na última unidade do MDA. A partir dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores, os alunos responsabilizam-se pela conscientização da temática trabalhada e a levam a um contexto de uso real da língua-alvo. A seção é formada por cinco aulas, detalhadas no capítulo Metodologia. A seguir, destacamos a rubrica de autoavaliação dessa etapa. Ainda, seguem os gráficos que revelam a percepção dos discentes sobre o trabalho realizado nessa seção.

Figura 46 - Rubrica da 3ª etapa do MDA

(continua)

<b>3ª etapa Responsabilización</b>	<b>Criterios de evaluación</b>		
	<b>Muy satisfactorio (8 – 10)</b>	<b>Satisfactorio (5 – 7)</b>	<b>Insatisfactorio (0 – 4)</b>
Producción de folletos de concientización	Participé de todas las etapas del proceso de producción del folleto de mi grupo. Finalizamos el material.  ( )	Participé de algunas etapas de la producción, pero mi grupo finalizó el folleto.  ( )	Participé de pocas etapas y mi grupo no finalizó el folleto.  ( )
Encuesta (mujeres uruguayas)	Sugerí cuestiones para la encuesta y practiqué con mi grupo la pronunciación en español.  ( )	Tuvo poca participación en las sugerencias para la encuesta, pero practiqué la pronunciación con mi grupo.  ( )	Participé sólo una o ninguna de las etapas.  ( )

Figura 46 - Rubrica da 3ª etapa do MDA

(conclusão)

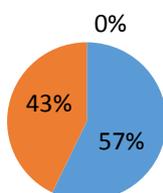
3ª etapa Responsabilización	Criterios de evaluación		
	Muy satisfactorio (8 – 10)	Satisfactorio (5 – 7)	Insatisfactorio (0 – 4)
Entrevista (policía)	Participé de la producción de la pregunta direccionada al policía junto a mi grupo y practiqué la pronunciación en español.  ( )	No participé de la producción de la pregunta, pero practiqué la pronunciación en español.  ( )	No participé de la producción de la pregunta, tampoco practiqué la pronunciación en español.  ( )
Abordaje en español a los uruguayos	Participé de la construcción del texto de abordaje y practiqué con mi grupo la pronunciación.  ( )	No participé de la construcción del texto, pero practiqué el abordaje con mi grupo.  ( )	Tuvo poca o ninguna participación en estas etapas.  ( )

Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 15 - Produção de folhetos

### Producción de folletos de concientización

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

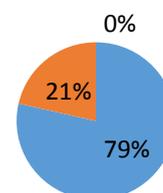


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 16 - Enquete em Aceguá-UY

### Encuesta (mujeres uruguayas)

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

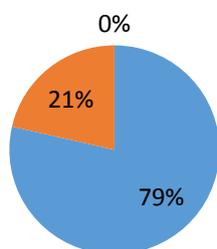


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 17 - Entrevista

### Entrevista (policía)

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

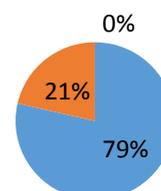


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 18 - Abordagem a uruguaias

### Abordaje em español a las uruguayas

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio



Fonte: Autora (2018)

#### ○ Análise dos gráficos

**Producción de folletos de concientización** – o primeiro gráfico exhibe percentuais que apontam para a conclusão de uma importante tarefa do MDA: produzir folhetos que visam à conscientização da problemática discutida ao longo da implementação do MDA. Os alunos se autoavaliam entre o “muito satisfatório” e o “satisfatório”, o que demonstra que todos colaboraram com a confecção dos materiais. A execução dessa tarefa aponta para a consciência dos discentes em relação à temática.

**Encuesta (mujeres uruguayas)** – o segundo gráfico revela que a maioria dos estudantes participou da organização da enquete, sugerindo as questões e/ou alterações. Outro dado relevante é que todos praticaram a pronúncia dos itens da enquete, já que demonstravam motivação para interagir com hispanofalantes.

**Entrevista (policía)** – o terceiro gráfico exhibe percentuais iguais ao segundo, ou seja, também revela que a maioria discente colaborou com a produção das perguntas direcionadas ao agente policial e que a totalidade dos alunos participou do momento de prática da pronúncia dessas questões. As práticas orais foram momentos dedicados à pronúncia do idioma a partir dos materiais produzidos e tiveram a adesão dos estudantes de forma atuante.

**Abordaje em español a las uruguayas** – o quarto gráfico repete os dados exibidos nos dois últimos. O percentual de alunos que diz ter participado da construção do texto coletivo é de 79% e, como também praticou a pronúncia, se autoavaliou como “muito satisfatório”. Os demais estudantes afirmam não ter

colaborado com a produção do texto, mas asseguram a participação no momento de prática oral, assim que se classificam como “satisfatório”. Parece que exercitar a pronúncia é uma atividade que motiva os estudantes participantes dessa pesquisa.

Com a conclusão das tarefas planejadas para essa etapa entendemos que o objetivo da terceira unidade do MDA foi atingido, pois os alunos responsabilizaram-se pela produção dos materiais que visam a conscientização da temática. Ainda, não descuidaram da forma de interação com os hispanofalantes, praticando, repetidas vezes, a pronúncia adequada do idioma espanhol.

- 4ª etapa: Intervenção

A última etapa do MDA tem com objetivo promover momentos de intervenção dos discentes em dois contextos: em Aceguá-UY e na escola onde o MDA foi implementado. O intuito dessas intervenções é levar informações acerca da temática trabalhada com a finalidade de conscientizar o maior número de pessoas. Ainda, difundir o trabalho realizado nas aulas de língua espanhola pelos alunos e professora pesquisadora. A etapa está composta de quatro aulas e foi detalhada no capítulo Metodologia. Abaixo, segue a última rubrica preenchida pelos discentes. Logo, os gráficos que indicam a autoavaliação dos participantes dessa pesquisa.

Figura 47 - Rubrica da 4ª etapa do MDA

(continua)

<b>4ª etapa Intervención</b>	<b>Criterios de evaluación</b>		
	<b>Muy satisfactorio (8 – 10)</b>	<b>Satisfactorio (5 – 7)</b>	<b>Insatisfactorio (0 – 4)</b>
A) Intervención en Aceguá/UY  (29/06/2018)	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?
B) Presentación en la escuela  (12/07/2018)	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?

Figura 47 - Rubrica da 4ª etapa do MDA

(conclusão)

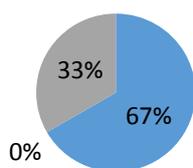
4ª etapa Intervención	Criterios de evaluación		
	Muy satisfactorio (8 – 10)	Satisfactorio (5 – 7)	Insatisfactorio (0 – 4)
C) Aprendizaje del idioma español después del material producido por la profesora	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?
D) Conocimiento sobre la “violencia contra la mujer”	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?	( ) ¿Por qué?

Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 19 - Intervenção no Uruguai

### Intervención en Aceguá-UY

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

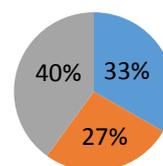


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 20 - Apresentação na escola

### Presentación en la escuela

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

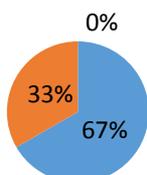


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 21 - Aprendizagem do idioma

### Aprendizaje del idioma español después del material producido por la profesora

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio

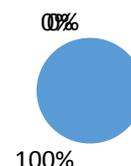


Fonte: Autora (2018)

GRÁFICO 22 - Conhecimento do eixo temático

### Conocimiento sobre la "violencia contra la mujer"

■ Muy satisfactorio ■ Satisfactorio ■ Insatisfactorio



Fonte: Autora (2018)

#### ○ Análise dos gráficos

**Intervención en Aceguá-UY** – o primeiro gráfico evidencia dois percentuais: 67% “muito satisfatório” e 33% “insatisfatório”. Os dados estão relacionados à presença dos alunos no dia da atividade de campo em Aceguá-UY. Dos 15 alunos que compõem a turma participante, cinco não compareceram no dia da atividade. Logo, esses alunos se autoavaliaram como “insatisfatório”. Por outro lado, todos os presentes na atividade em Aceguá-UY julgaram sua colaboração como “muito satisfatório”. Entendemos que a atividade realizada em contexto uruguaio foi concluída com êxito, uma vez que todos os alunos colaboraram efetivamente para a promoção da conscientização do eixo temático do MDA.

A rubrica final previa que, além de se autoavaliarem, justificassem o porquê da escolha pelo critério. Contudo, a primeira justificativa parece não ter relação com a atuação discente durante a atividade de campo. Creio que houve falha na interpretação. Algumas razões, apontadas pelos alunos, por considerarem o trabalho “muito satisfatório” foram:

- ✓ *Aprendemos bastante em Aceguá, foi muito bom.*
- ✓ *Porque eu conheci novas pessoas, outra cultura, outro jeito de falar.*
- ✓ *Porque conhecemos outras pessoas, outro lugar, conversamos, passeamos, tiramos foto.*
- ✓ *Foi muito bom para a turma se relacionar com outras pessoas.*

- ✓ *Foi divertido conhecer lá, muito legal, e foi legal conhecer outras pessoas que falam uma língua diferente da minha.*

**Presentación en la escuela** – o segundo gráfico revela percentuais bem divididos entre os três critérios avaliativos. Conforme foi discutido anteriormente, a apresentação oral, formal, foi um dos desafios desse processo de implementação de um material didático. Percebemos, a partir dos dados do gráfico, que os alunos também reconhecem essa dificuldade, pois o maior percentual (40%) está relacionado ao critério “insatisfatório”. Esse grupo de alunos é formado por aqueles que não compareceram no dia da apresentação, pelos que compareceram, mas desistiram de concluir a tarefa (por insegurança e/ou timidez) e, até mesmo, por alunos que participaram da apresentação, porém não ficaram, satisfeitos com sua atuação. Os demais dividiram-se entre “muito satisfatório” e “satisfatório”, somando 60% dos estudantes. A seguir, algumas justificativas dadas pelos alunos:

- ✓ *Foi muito tenso, mas foi bom por mostrarmos a matéria que é muito importante para todo mundo, tanto homem quanto mulher. (muito satisfatório)*
- ✓ *Foi legal para mostrar para as outras turmas o nosso projeto. (muito satisfatório)*
- ✓ *Porque foi muito bom o nosso debate com as outras turmas. (satisfatório)*
- ✓ *Porque a nossa apresentação foi muito embaçada, não sabemos apresentar direito. Mas de resto foi bom, achei legal a gente compartilhar o que aprendemos com as outras turmas. (satisfatório)*
- ✓ *Por mais que estivesse todo mundo escutando, eu acho que ninguém se aprofundou no assunto, tinha que falar mais. (insatisfatório)*

**Aprendizaje del idioma español después del material producido por la profesora** – o terceiro gráfico comprova que todos os estudantes acreditam ter aprendido mais a respeito da língua-alvo depois da implementação do MDA. Ninguém pensa não ter desenvolvido seu conhecimento sobre o idioma. A maioria se autoavalia como “muito satisfatório”. Estamos de acordo com a escolha do critério, pois nunca, nas aulas de língua espanhola dessa turma, os alunos foram tão motivados a usar a língua para diferentes tarefas. Logo, é inevitável a percepção da evolução no aprendizado do idioma. Os discentes destacam as seguintes justificativas:

- ✓ *Foi bom aprender a língua espanhola, porque eu aprendi muitas palavras que eu não sabia. E também eu aprendi mais ou menos a escrever em espanhol. (aluna que está cursando a disciplina pela primeira vez)*

- ✓ *Agora algumas músicas e outras coisas em espanhol eu entendo mais.*
- ✓ *Aprendi mais ainda a falar em espanhol. Aprendi palavras novas.*
- ✓ *Bom, eu aprendi algumas palavras e também melhorei um pouco a minha oralidade na língua espanhola.*
- ✓ *Porque aprendemos palavras novas, coisas novas. Acho que teve bastante significado para nós, gostei bastante.*

**Conocimiento sobre la “violencia contra la mujer”** – o último gráfico revela unanimidade acerca do conhecimento construído sobre a temática do MDA. Todos os alunos participantes dessa pesquisa se autoavaliaram como “muito satisfatório” em relação ao aprendizado desse eixo temático. Acreditamos que o material didático cumpriu seu papel, que era levar o aluno à reflexão de um problema real por meio de insumos na língua-alvo. Assim, por meio do MDA, os discentes parecem ter construído conhecimento e se conscientizado sobre o assunto. Agora, pensamos que estão preparados para dialogar sobre a temática no meio em que vivem. Segue as percepções dos estudantes sobre o aprendizado do assunto:

- ✓ *Porque é muito importante que todos saibamos o que significa esse assunto.*
- ✓ *Eu achei legal esse tema, porque muitas pessoas não sabem algumas coisas ou até mesmo ao que se refere esse tema. Então achei legal nos aprofundar mais sobre essa temática.*
- ✓ *Gostei muito de saber sobre a violência que a mulher sofre. Às vezes tá tão perto da gente e a gente não vê.*
- ✓ *Por causa se eu ou algum familiar tiver precisando de ajuda a gente vai saber apoiar para denunciar.*
- ✓ *Foi muito bom conhecer mais sobre a violência contra a mulher, aprender o que a violência contra a mulher causa na própria família, aonde começa a violência, o ciclo, tudo isso, e o feminicídio, que é muito importante e eu nem sabia o que era. Agora eu sei, graças às aulas de espanhol e ao trabalho de “violência contra a mulher”.*
- ✓ *Gostei muito de aprender esse tema, porque esse tema foi muito importante, porque eu aprendi muitas coisas, tipo a história da Maria da Penha e os tipos de violência.*

Finalizamos, a análise dessa última etapa, satisfeitas com o desenvolvimento dos alunos. O objetivo da unidade foi atingido plenamente, pois a intervenção discente ocorreu conforme o previsto: durante a atividade de campo em Aceguá-UY e, após, na escola, socializando o trabalho com outras turmas da instituição.

Entendemos que o terceiro objetivo específico dessa pesquisa foi atingido, pois as tarefas colaborativas do MDA, analisadas a partir das rubricas autoavaliativas, evidenciam a promoção da sensibilização, compreensão,

responsabilização e intervenção acerca do eixo temático do material didático implementado.

#### **5.4 Revisar o Material Didático Autoral com a finalidade de aperfeiçoá-lo após a implementação da proposta.**

A elaboração de um produto pedagógico é requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Esse produto precisa, necessariamente, ser aplicado em algum contexto educacional. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi produzido um Material Didático Autoral<sup>36</sup> para o ensino de língua espanhola e desenvolvimento do letramento crítico. O MDA, embasado em pressupostos teóricos que indicam o aprendizado de língua por meio do trabalho com temáticas relevantes para o contexto do público-alvo, teve como eixo temático a “violência contra a mulher”.

De acordo com Leffa (2007), elaborar material didático atende a dois objetivos: torna o professor mais presente no seu trabalho pedagógico e permite assistir ao desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. Por meio do material didático autorial a interação entre professor e aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem.

Segundo o pesquisador, a produção de materiais é definida como um processo, que inicia-se pela análise das necessidades dos alunos, segue para o planejamento e desenvolvimento do material, passa para a implementação desse recurso e termina com avaliação. O MDA produzido para atender aos objetivos dessa pesquisa percorre os caminhos do processo indicado por Leffa (2007).

A seguir, segue a análise da parte física do MDA, apresentando as principais alterações sofridas após sua implementação. Essas alterações objetivam ao aperfeiçoamento do material, tornando-o mais atrativo e funcional. A fonte das imagens selecionadas para a análise desse objetivo se refere as duas versões do MDA (a implementada e a revisada)

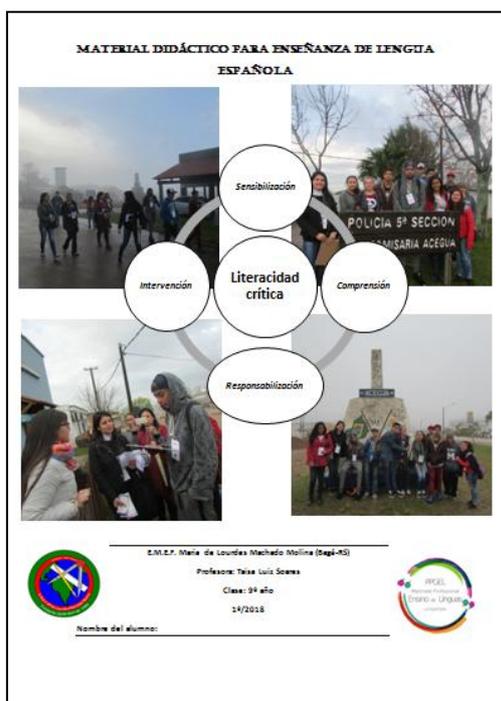
---

<sup>36</sup> SOARES, T.L. ISSUU, 2018. Material do aluno. Disponível em: <https://issuu.com/taisaluizsoares/docs/aluno>. Acesso em: 1 nov. 2018.

- *Capa*

Recebeu cores nas bordas e teve alteração de layout nas imagens e figura central. Foi incluído o logo da Unipampa e excluído o da escola de implementação, já que o material poderá ser usado por outras instituições de ensino. Autoria, supervisão técnica, fonte das imagens e a informação “Material para el alumno” também foram incluídas nessa nova versão.

Figura 48 - Capas do MDA



ANTES



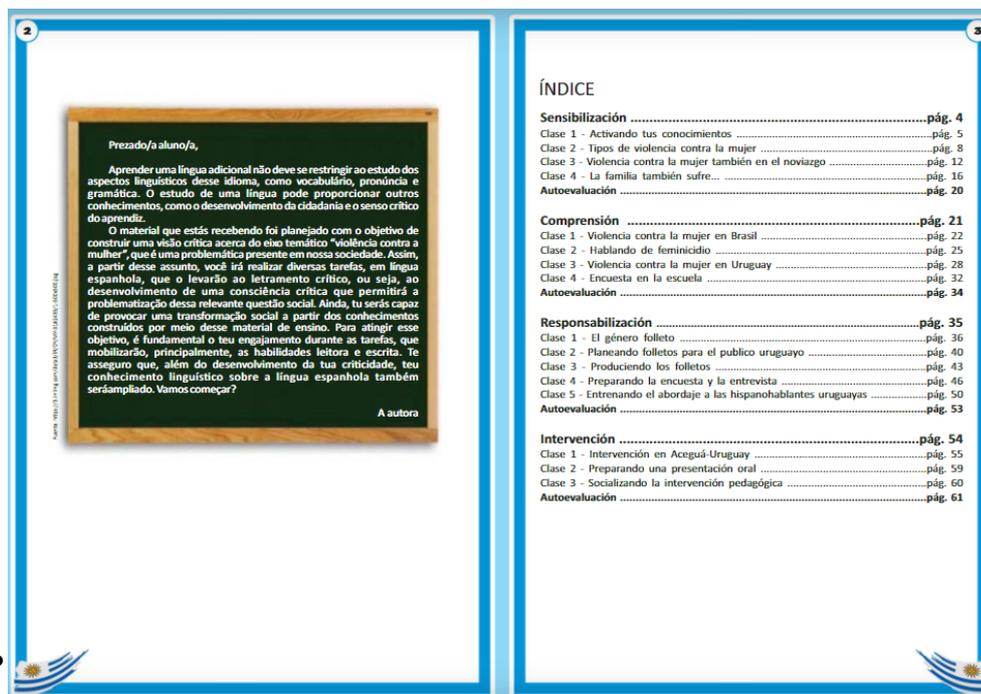
DEPOIS

Fonte: Autora (2018)

- *Texto de apresentação e índice*

A nova versão recebeu um texto de apresentação do material direcionado ao aluno, além do índice para auxiliar a localização das etapas e aulas do MDA.

Figura 49 - Apresentação e índice do MDA



Fonte: Autora (2018)

- *Capas internas*

Outro acréscimo a essa nova versão foram as capas internas ao início das etapas do MDA. Além de localizar as seções, as capas apresentam os objetivos, geral e específicos, das aulas que compõem a etapa que segue.

Figura 50 - Capas internas do MDA

**1**

**SENSIBILIZACIÓN**



**Objetivo general:**  
Acercarse de la temática que trata este material didáctico.

**Objetivos específicos:**

- Activar conocimientos previos sobre la temática.
- Expresar acuerdo o desacuerdo delante de opiniones.
- Reconocer los diferentes tipos de agresiones sufridas por la mujer.
- Reflexionar a partir de imágenes de agresión.
- Reconocer las señales de violencia ya en el noviazgo.
- Opinar acerca del mito amor y violencia.
- Expresar opinión sobre comportamientos agresivos entre una pareja.
- Reconocer las consecuencias para los hijos de víctimas de agresión.
- Demostrar comprensión ante un video de animación.
- Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, evaluándose.

**21**

**COMPRESIÓN**



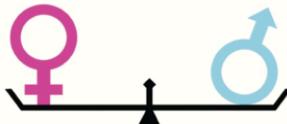
**Objetivo general:**  
Comprender la temática del material a partir de datos reales sobre la violencia contra la mujer.

**Objetivos específicos:**

- Identificar los datos de la violencia contra la mujer en Brasil.
- Comprender las aplicaciones de la ley María da Penha.
- Entender el significado de feminicidio.
- Discutir casos de feminicidio ocurridos en distintos países.
- Identificar los datos de la violencia contra la mujer en Uruguay.
- Comprender un video de concientización.
- Reflexionar sobre los datos de una encuesta y comprender sus cuestiones.
- Aplicar una encuesta en la escuela, después discutir los datos generados.
- Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, evaluándose.

**35**

**RESPONSABILIZACIÓN**



**Objetivo general:**  
Producir materiales a respecto de la temática de este material y prepararse para una intervención en contexto uruguayo.

**Objetivos específicos:**

- Reconocer las características del género folleto.
- Seleccionar el material para la producción del folleto.
- Confeccionar un folleto de concientización.
- Organizar una encuesta para aplicar con uruguayos de Acagua.
- Elaborar cuestiones para entrevistar a un policía uruguayo.
- Producir un texto colectivo para el abordaje inicial a las uruguayas.
- Practicar la pronunciación de la lengua española a partir de los materiales producidos.
- Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, evaluándose.

**54**

**INTERVENCIÓN**



**Objetivo general:**  
Intervenir en un contexto hispanohablante, llevando tus conocimientos y buscando datos para presentar en tu escuela.

**Objetivos específicos:**

- Cuestionar a mujeres uruguayas a cerca de la temática del material.
- Entregar folletos de concientización.
- Reconocer la protección a las uruguayas de Acagua UY delante una agresión.
- Usar la lengua española con personas hispanohablantes.
- Planear una presentación oral para tu escuela.
- Presentar el trabajo desarrollado en las clases de lengua española.
- Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, evaluándose.

- *Layout do material*

Todo o material recebeu borda azul e a bandeira do Uruguai no canto inferior (remetendo ao local onde os alunos promoveram a intervenção). O espaço também foi otimizado, reduzindo o número de páginas. Como o material é consumível, se faz necessário pensar no impacto que a impressão desse recurso gerará. As cores estão mais presentes na nova versão.

Figura 51 - Amostra de alteração de layout

(continua)

Clase 4 – Encuesta en la escuela



**I. Buscar los datos:**

Después de reflexionar sobre las cuestiones de la encuesta y elegir las dudas sobre los términos desconocidos, en la clase pasada, cada pareja deberá buscar dos o tres personas, en la escuela, para ser encuestada. Los alumnos deben ayudar al encuestado con la comprensión de las preguntas, pero no influenciarlo.

Figura 50-104a (Segunda versión preliminar)  
Fecha: 2017/04/21 (versión preliminar)  
gestiomaestudiantil@educacion.gub.uy

(Atención)

La profesora formará a las parejas copias de la encuesta, discorde y finalizada en la clase anterior.

La encuesta será disponible, para copias, al final del material destinado al profesor. Para, si hubo cambios en las cuestiones, hay que adaptarla.

**II. Sistematización y discusión:**

De vuelta al salón de clase, los alumnos deben organizar los resultados de la encuesta en la tabla abajo:

Luego, la profesora apuntará en la pizarra el número de la cuestión seguida de las cantidades de respuestas (ejemplo: 14 – A5, B4, C3), que serán dictadas por los alumnos, a partir de los datos de la tabla.

Al final, se hará una discusión sobre los resultados obtenidos con la encuesta.

Sistematización de los datos de la encuesta hecha en la escuela:

Cuestiones	1ª Encuestado	2ª Encuestado	3ª Encuestado	Importe de las respuestas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

ANTES

Figura 51 - Amostra de alteração de layout  
(conclusão)

**CLASE 4 – ENCUESTA EN LA ESCUELA**

**I. Buscar los datos:**  
En la clase pasada reflexionamos sobre las cuestiones de la encuesta y aclaramos las dudas sobre los términos desconocidos. Ahora, cada pareja debe buscar dos o tres personas, en la escuela, para ser encuestada. Los alumnos deben ayudar al encuestado con la comprensión de las preguntas, pero no influenciarlo.

**¡Atención!**  
La profesora proporcionará a las parejas copias de la encuesta, discutida y finalizada en la clase anterior.

Fuente: <http://dgs.mec.gov.ar/>  
Escuela: [www.mec.gov.ar/](http://www.mec.gov.ar/)  
Español: [www.mec.gov.ar/](http://www.mec.gov.ar/)

**II. Sistematización y discusión**

De vuelta al salón de clase, los alumnos deben organizar los resultados de la encuesta en la tabla abajo. Luego, la profesora apuntará en la pizarra el número de la cuestión seguido de las cantidades de respuestas (ejemplo: 1º-45, 3º, C1) que serán indicadas por los alumnos, a partir de los datos de la tabla. Al final, se hará una discusión sobre los resultados obtenidos con la encuesta.

Cuestiones	1º Encuestado	2º Encuestado	3º Encuestado	Mayoría de las respuestas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

DEPOIS

Fonte: Autora (2018)

- *Acesso para os materiais produzidos*

A segunda versão do MDA traz o acesso aos folhetos e slides produzidos durante a implementação. Ambos estão disponíveis no *Slideshare*. O acesso serve para orientar novas produções.

Figura 52 - Links disponibilizados no MDA

57

Fuente la autora

Folleto disponible en:  
<https://www.aldeshere.net/secret/180aDulmzN2Ho>

**Término de la interacción oral**  
 ALUMNO: ¡Muchas gracias! Su participación es muy importante para nosotras. ¡Hasta luego!

2. En la cambiaria...

1. En este año, ¿ya han recibido denuncias de violencia contra la mujer en esta comisaría? ¿Cuántas?
2. ¿Cómo la mujer es recibida en esta comisaría para hacer la denuncia de maltrato? ¿Qué ocurre después?
3. ¿Hay denuncias de otras formas de violencia contra la mujer que no sea la física? ¿Cuáles?
4. ¿Por qué crees que algunas mujeres que sufren violencia e callan y no denuncian?
5. ¿O ha habido algún caso de femicidio en Azuay?

3. Paseo turístico...

- + Almuerzo en un restaurante
- + Visitación a los Free shop
- + Registro de fotografías por el entorno de la frontera

60

**¿Vamos a entrenar la presentación?**

El profesora dividirá los alumnos en dos grupos. Los grupos deberán entrenar la presentación que harán para otros alumnos de la escuela. La profesora ayudará para el desarrollo de la habilidad oral durante la presentación.

**CLASE 3 – SOCIALIZANDO LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

¿Preparados para presentar el trabajo que desarrollamos en las clases de lengua española?  
 ¡Estoy segura que sí!  
 ¡Adelante!

Fuente la autora

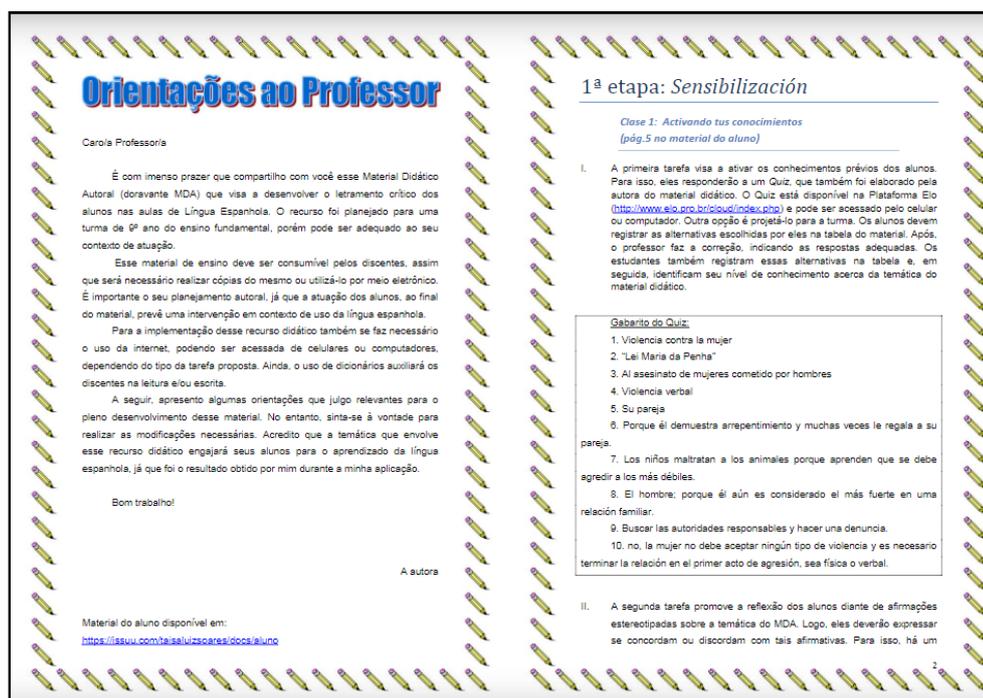
Se puede ver en: <https://www.aldeshere.net/secret/180aDulmzN2Ho>

Fonte: Autora (2018)

Além de revisar o MDA voltado ao aluno, tornando-o mais atrativo e funcional, um segundo produto pedagógico foi elaborado após a conclusão da implementação dessa proposta: o Material para o Professor<sup>37</sup>. Esse produto traz orientações ao docente para uso do material de ensino, detalhando cada tarefa presente no MDA.

<sup>37</sup> SOARES, T.L. ISSUU, 2018. Material do professor. Disponível em: <https://issuu.com/taisaluizsoares/docs/professor>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Figura 53 - Amostra do material do professor



Fonte: Autora (2018)

Finalizamos a análise do último objetivo dessa pesquisa com êxito, pois a revisão do MDA foi cumprida. Ainda que não tenha sofrido alterações nas tarefas, o material foi remodelado em relação ao layout. Além disso, ao perceber a necessidade de orientar o docente para uso desse recurso, elaboramos um manual destinado a esse fim.

Concluimos esse capítulo, de análise e discussão de dados, com todos os objetivos específicos dessa pesquisa atendidos, uma vez que:

- o MDA foi elaborado por meio de tarefas colaborativas que visam o letramento crítico;
- os aspectos positivos e principais desafios do processo de implementação foram apontados;
- as tarefas colaborativas levaram o aluno à sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção acerca da temática;
- o MDA foi revisado e remodelado, além da produção de um segundo produto – o material para o professor.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi guiado pela pesquisa-ação, esta que tem como objetivo qualificar a prática docente a partir de uma intervenção pedagógica que busca sanar ou reduzir uma problemática de determinado contexto educacional. Desenvolver o letramento crítico dos aprendizes de língua espanhola foi a maneira encontrada para qualificar a minha prática, já que no meu contexto de atuação essa perspectiva não parece ser trabalhada. Assim, a intervenção pedagógica implementada nesse contexto uniu o desenvolvimento do letramento crítico a uma temática de relevância social, que é a violência contra a mulher. O ensino de língua adicional a partir do trabalho com problemáticas sociais visa à construção da cidadania, objetivo dessas aulas na escola regular, conforme apontam os teóricos que sustentam essa pesquisa. Essa intervenção aconteceu por meio da implementação de um material didático autoral, produto elaborado durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

Essa pesquisa trabalhou com a concepção de língua adicional, pois entende o idioma espanhol como um acréscimo às demais línguas utilizadas pelos falantes brasileiros, já que a língua espanhola se faz presente em nossa sociedade, com mais força ainda na região de fronteira, não podendo, assim, ser considerada estrangeira.

A perspectiva de ensino de língua que dialoga com esse estudo é a sócio-histórico-cultural, pois ela permite ao aprendiz a reflexão sobre determinado contexto, a tomada de consciência e a ação para sua transformação e participação ativa na história. Acreditamos que, a partir de um ensino baseado nessa perspectiva o letramento crítico é desenvolvido, pois formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir aos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos (LIBERALI, 2009).

Para a elaboração do material didático autoral a pesquisa guiou-se pelo ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), que envolve os aprendizes na interação, exploração, compreensão e produção na língua-alvo, enquanto a atenção deles está focada mais no sentido do que apenas na forma linguística (LIMA,

PINHO, 2007). Ainda, tem a finalidade de levar o aprendiz a compreender e/ou resolver um problema social. Entendemos que a escolha pelo ELBT para produzir o material também dialoga com os propósitos do letramento crítico.

Analisar a implementação desse material didático autoral foi o objetivo geral desse estudo. Assim, concluímos que as tarefas colaborativas do MDA desenvolveram o letramento crítico dos alunos, uma vez que promoveram a sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção acerca da temática que envolve o material. Os aprendizes envolveram-se em um processo de aprendizagem que culminou em uma ação de transformação social, atingindo a finalidade do letramento crítico.

O trabalho voltado ao letramento crítico por meio do eixo temático “violência contra a mulher” rendeu uma segunda atividade de campo, não planejada no material didático, o que evidencia o êxito dessa proposta. Durante a intervenção em Aceguá-UY, os alunos abordaram algumas mulheres uruguaias em uma escola da cidade. Ao reconhecerem a relevância do trabalho que estava sendo desenvolvido, convidaram-nos a retornar à instituição para participar de uma oficina sobre a temática, já que esta também é trabalhada junto aos discentes dessa escola. A atividade foi bem aceita pela turma participante dessa pesquisa.

Ao retornarmos a Aceguá-UY os alunos participaram de uma oficina junto a alunos da mesma faixa etária, sobre comportamentos agressivos durante o namoro. A responsável por esse trabalho é membro do INMUJERES<sup>38</sup>, que faz parte do MIDES. Após a oficina, os alunos entrevistaram<sup>39</sup> a responsável pelo trabalho acerca da temática nessa escola. Foi um momento de aprendizado e de interação com a língua-alvo. Após, uma confraternização entre os discentes foi oferecida pela instituição.

É fato que essa pesquisa-ação alcançou seu objetivo, já que a prática docente foi qualificada assim como o aprendizado dos alunos participantes. Cabe ressaltar que a pesquisa também teve efeitos positivos sob mim, enquanto professora pesquisadora, pois esta me revelou que o ensino de língua adicional pode ir além do trabalho com formas linguísticas e que mesmo não focando esses

---

<sup>38</sup> El Instituto Nacional de las Mujeres, creado en 2005 en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social (Ley N° 17.866, art. 6), es el organismo rector de las políticas de género, responsable de la promoción, diseño, coordinación, articulación y ejecución de las políticas públicas desde la perspectiva de género así como también de su seguimiento y evaluación.

<sup>39</sup> SOARES, T. L. Entrevista. 2018, 6min06s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rs0pXSqvYwE&feature=youtu.be>. Acesso em: 5 nov. 2018.

aspectos o aprendizado é construído. Ainda, trabalhar com a temática da “violência contra a mulher” me permitiu uma melhor compreensão acerca dessa problemática. O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas me permitiu reflexões e ações que transformaram a minha prática docente e, como consequência desse trabalho, os alunos experimentaram uma forma inovadora de ensino de língua, em que os conhecimentos construídos tiveram um propósito de ação no presente, no aqui-e-agora dos discentes.

Concluimos esse estudo satisfeitos com os resultados obtidos com a implementação da proposta de intervenção pedagógica. Sugerimos que novas pesquisas sejam desenvolvidas para a qualificação do ensino de língua adicional na escola regular, pois se faz necessário desconstruir o mito de que não há aprendizado de língua nesse contexto de ensino. Esse estudo prova que é possível tornar a aula de língua adicional relevante ao contexto de vida do aprendiz e que o aluno pode utilizar o conhecimento construído no presente, não apenas vislumbrando um possível uso futuro.

## REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, C, S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) **Explorando o ensino**. Espanhol: ensino médio, v. 16. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010.

BARKER, G. Cool your head man: preventing gender based violence in favelas. **Development**, v. 44, n. 3, p.94-98, 2001.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997.

BZUNECK, J. A.; MEGLIATO, J. G. P.; RUFINI, S. E. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-161, jun. 2013.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *In*: **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353 – 374, jul./dez.2010.

CÓRDOVA; SILVEIRA. A pesquisa científica. *In*. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, E. S. Entre fios e tramas: a ampliação da violência denunciada. *In*: SOUZA, M. F. (Org.). **Desigualdades de gênero no Brasil**: novas ideias e práticas antigas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010.

FRACHER, J.; KIMMEL, M. S. Hard issues and soft spots: counseling men about sexuality. *In*: KIMMEL, M. S.; MESSNER, M. A. (Eds.). **Men's lives**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, S. B.; ARAUJO, N. M. Ensino de língua espanhola na fronteira: LE ou L2? **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 02, Ed. Especial, p. 604-614, dez. 2016.

GOOGLE MAPS. **Localização geográfica Bagé/BR – Aceguá/UY**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/bag%C3%A9+x+acegu%C3%A1/@-31.3573859,-54.6260698,9z/data=!3m1!4b1>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Localização geográfica do bairro em relação ao centro do município de Bagé**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-31.3314984,-54.0910846,14.95z>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HAYWARD, R. F. Needed: A culture of masculinity for the fulfilment of human rights. **Development**, v. 44, n. 3, p. 48-53, 2001.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**: issues and implications. 4.ed. New York: Longman, 1985.

LEFFA, V. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEITE, J. R. M. Letramento crítico: uma proposta de uso do Facebook nas aulas de língua inglesa. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. especial, p. 58 – 71, jan./mai. 2014.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. *In*: LIMA, M. S.; GRAÇA, R. M. O. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.

MAIA, A. A.; DOURADO, M. R.; FERREIRA, J. F.; CONCEIÇÃO, C. W. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2016.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*. **Canoas**, v. 14, n. 2, 2014, p. 125-151.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada**. 259 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2292>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular lições do Rio Grande:** linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, C. G. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia WebQuest. **Revista (Con) textos Linguísticos** 7 (8.1), p. 62-78, 2013.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, [S.l.], v. 34, n. 1. São Paulo: PUC, 2013.

SAUNDERS, D. G. Are physical assaults by wives and girlfriends a major social problem? **Violence Against Women**, v. 8, n. 12, p.1424-1448, 2002.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, N. L. **O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS:** do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao letramento crítico. 319 p. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2402>. Acesso em: 10 set. 2017.

SILVEIRA, R. S.; NARDI, H. C. Violência doméstica contra mulheres e a lei Maria da Penha: uma discussão que exige reflexão e formação permanentes. *In*: NARDI, H. C.; SILVEIRA, R. S.; MACHADO, P. S. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

STREY, M. N. Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. *In*: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAERGER, F. P. (Orgs.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SUÁREZ, M.; BANDEIRA, L. A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania. *In*: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, p.295-320, 2002.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 44-63, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 4, n. 5, p.140-158, ago. 2016.

VENTURI, G.; GODINHO, T. (Orgs.). **Mulheres brasileiras e gêneros nos espaços público e privado**: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Edições SESC, 2013.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

**APÊNDICE A** - Termo de autorização para participação da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E PRODUÇÃO ESCRITA

Prezado                    senhor                    ou                    senhora                    responsável                    pelo/a  
aluno/a \_\_\_\_\_ . Sou  
a aluna **Taisa Luiz Soares** do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e professora regente do  
componente curricular de Língua Espanhola da turma de 9º ano. Vou implementar um material de  
ensino que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem por título "**Intervenção na fronteira  
Brasil-Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas  
de                    língua                    espanhola**",                    na                    turma                    91                    da  
E.M.E.F. \_\_\_\_\_ . Durante as aulas,  
anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos e áudios serão gravados. Após a implementação  
da unidade, esse material será analisado e as anotações, os materiais coletados, as produções  
escritas dos alunos e as gravações serão utilizadas para a escrita da dissertação e em materiais  
voltados ao ensino. Tais informações também poderão ser disponibilizadas em web sites e redes  
sociais. Gostaria de poder contar com a sua autorização para implementar essa pesquisa. A sua  
participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino de Língua  
Espanhola. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de  
esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente

Taisa Luiz Soares

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA TAISSA LUIZ SOARES APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO  
ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

NOME DO  
RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

ASSINATURA  
(RESPONSÁVEL): \_\_\_\_\_

Bagé, \_\_\_\_\_ de março de 2018.

**Apêndice B** – Diagnóstico inicial – parte IPerfil do aluno

Nome:

Idade:

1. Há quanto tempo você estuda Espanhol na escola?
2. Você já estudou Espanhol fora da escola? Se sim, onde e por quanto tempo:
3. Você tem contato com a Língua Espanhola fora da escola (filmes, músicas, outros)? Como?
4. Como você considera seu conhecimento em Espanhol (básico, intermediário ou avançado)? Justifique:
5. Você considera a aprendizagem de Língua Espanhola na escola importante? Justifique:
6. Do seu ponto de vista, como são as aulas de Espanhol que você tem (ou já teve) na escola? Fale um pouco sobre elas:
7. Descreva uma atividade realizada na aula de Língua Espanhola que você gostou:
8. Agora, descreva alguma atividade realizada que você não gostou:
9. Como você gostaria que fossem as aulas de Espanhol?
10. Em sua opinião, os conhecimentos construídos nas aulas de Espanhol são significativos para sua vida pessoal? Justifique:

## Apêndice C – Diagnóstico inicial - parte II

### Conhecimento sobre a temática

1. O que você entende por violência contra a mulher?
2. Que tipos de violência uma mulher pode sofrer?
3. Na sua opinião, o que uma mulher deve fazer ao sofrer violência?
4. Você acredita que todas as mulheres agredidas buscam ajuda? Justifique:
5. Você conhece alguma mulher que já sofreu algum tipo de violência? Ela buscou ajuda? Onde?
6. Existe uma lei de proteção às mulheres. Você já ouviu falar dela? Como ela se chama?
7. Do seu ponto de vista, o que leva um homem a agredir uma mulher?
8. Você concorda que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”? Justifique:
9. Você sabe o que é feminicídio? Se sim, explique:
10. Para você, estudar sobre violência contra a mulher é significativo? Justifique:

## Apêndice D – Roda de conversa como fechamento da proposta

### RODA DE CONVERSA

A. A partir do que trabalhamos nos últimos meses, vamos refletir e discutir as afirmações abaixo demonstrando criticidade a respeito da temática:

- “Em briga de marido e mulher não se mete a colher”.
- “Ele pega no seu pé porque gosta de você”.
- “Há mulheres que gostam de apanhar”.
- “Se ela não denuncia, eu que não vou denunciar”.
- “Mas ela deve ter feito alguma coisa para que isso acontecesse”.
- “Ele te bateu porque gosta de você”. (para crianças)
- “Depois é estuprada e não sabe o porquê”.
- “Se não for minha, não será de mais ninguém”.
- “Ele me disse que isso nunca mais vai acontecer”.
- “Isso nunca vai acontecer comigo”.
- “Ele matou por amor”.
- “Não sou ciumento, só cuido do que é meu”.
- “Você tem que me obedecer, sou seu marido”.
- “Eu posso porque sou homem”.
- “Se você me deixar eu faço uma loucura”.

B. Agora, opine sobre:

- a. Material didático autoral produzido pela professora
- b. Tarefas propostas
- c. Temática do material
- d. Conhecimento sobre a problemática envolvida
- e. Aprendizado da língua espanhola
- f. Possibilidade de trabalho a partir de temáticas por outras disciplinas