

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

SUZANA TONIOLO LINHATI

**ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL: TAREFAS
COLABORATIVAS SOBRE A SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA COM FOCO
NA PRODUÇÃO ORAL DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**BAGÉ
2021**

SUZANA TONIOLO LINHATI

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL: TAREFAS COLABORATIVAS SOBRE A SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra

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).

L755e Linhati, Suzana Toniolo

Elaboração e análise de um material didático
autoral: tarefas colaborativas sobre a saúde mental
na adolescência com foco na produção oral de língua
espanhola / Suzana Toniolo Linhati.

326 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS,
2021.

"Orientação: Eduardo de Oliveira Dutra".

1. Tarefas colaborativas. 2. Língua espanhola. 3.
Saúde mental na adolescência. 4. Material didático
autoral. I. Título.

SUZANA TONIOLO LINHATI

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL: TAREFAS COLABORATIVAS SOBRE A SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos

Dissertação defendida e aprovada em: 22 de abril de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Andrea Cesco
(UFSC)

Prof. Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
(UFRGS)

Prof. Dra. Vanessa Ribas Fialho
(UFSM)



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/05/2021, às 23:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0539078** e o código CRC **5C6F7E5E**.

Dedico esta dissertação ao meu filho, Rafael, por ser
inspiração diária em minha vida.

RESUMO

Esta dissertação abrange uma proposta pedagógica, constituída por intervenção pedagógica e unidade didática autoral em língua espanhola, composta por tarefas colaborativas, com foco na produção oral, sobre o tema da saúde mental na adolescência, e direcionada a estudantes do 3º ano do ensino médio. Ademais, este estudo compreende uma proposta investigativa, caracterizada como pesquisa-ação, de abordagem mista. O objetivo geral consiste em analisar o material didático elaborado nesta pesquisa. Como objetivos específicos, esta investigação busca estabelecer o perfil das questões teóricas utilizadas na construção da unidade didática, indicar possíveis contribuições do material didático para o processo de ensino-aprendizagem discente, desenvolver e apontar contribuições das propostas investigativa e pedagógica para professores de espanhol de formação inicial e continuada, e compreender o ciclo da pesquisa-ação, as dificuldades e as adaptações desenvolvidas pela professora-pesquisadora, durante a pesquisa. Para dar conta dos propósitos supramencionados, foram selecionados dez critérios para a análise do material didático autoral, compreendendo tipos de objetivos, tarefas de compreensão e de produção, habilidades linguísticas, conhecimentos discentes, insumo, aprendizagem colaborativa, mediação e andaimento. Além disso, foram desenvolvidos procedimentos de análise, envolvendo a identificação das fases e dos subtemas do material didático autoral, a contextualização das aulas e a descrição das tarefas e a análise das tarefas por e entre os subtemas. Como resultados, foi possível constatar pontos convergentes entre os subtemas analisados, relação entre as tarefas e a tarefa de vlog, além da presença dos eixos tecnológico e temático no decorrer da unidade didática autoral.

Palavras-chave: Tarefas colaborativas. Língua espanhola. Saúde mental na adolescência. Material didático autoral.

RESUMEN

Esta disertación comprende una propuesta pedagógica, constituida por intervención pedagógica y por unidad didáctica autoral en lengua española, que se compone por tareas colaborativas, con énfasis en la producción oral, acerca del tema de la salud mental en la adolescencia, y direccionada a estudiantes del 3º año de la enseñanza secundaria. Además, este estudio comprende una propuesta investigativa, caracterizada como investigación-acción, de abordaje cuanti-cuali. El objetivo general consiste en analizar el material didáctico elaborado en esta investigación. Como objetivos específicos, este estudio busca establecer el perfil de las cuestiones teóricas utilizadas en la construcción de la unidad didáctica, indicar posibles contribuciones del material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje discente, desarrollar y apuntar contribuciones de las propuestas investigativa y pedagógica para profesores de español de formación inicial y continuada, y comprender el ciclo de la investigación-acción, las dificultades y las adaptaciones desarrolladas por la profesora-investigadora, durante el estudio. Para lograr los propósitos, se seleccionaron diez criterios para el análisis del material didáctico autoral, comprendiendo tipos de objetivos, tareas de comprensión y de producción, habilidades lingüísticas, conocimientos discentes, insumo, aprendizaje colaborativo, mediación y andamiento. Además, se desarrollaron procedimientos de análisis, involucrando la identificación de las fases y de los subtemas del material didáctico autoral, la contextualización de las clases y la descripción de las tareas y el análisis de las tareas por y entre los subtemas. Los resultados indicaron puntos convergentes entre los subtemas analizados, relación entre las tareas y la tarea de vlog, además de la presencia de los ejes tecnológico y temático en el transcurrir de la unidad didáctica autoral.

Palabras clave: Tareas colaborativas. Lengua española. Salud mental en la adolescencia. Material didáctico autoral.

ABSTRACT

This dissertation covers a pedagogical proposal made up of pedagogical intervention and authorial didactic unit in Spanish composed of collaborative tasks with focus on oral production, on the theme of mental health in adolescence and directed to students in the 3rd year of high school. Furthermore, this study comprehends an investigative proposal characterized as action research of a mixed approach. The general objective is to analyze the didactic material elaborated in this research. As specific objectives this investigation aims to establish the profile of the theoretical questions used in the construction of the didactic unit, indicate possible contributions of the didactic material for the student teaching-learning process, develop and to point out contributions of the investigative and pedagogical proposals for initial and continuing Spanish teachers and understand the cycle of action research, the difficulties and adaptations developed by the teacher researcher during the research. In order to account for the above mentioned purposes ten criteria were selected for the analysis of authorial didactic material comprehending types of objectives, comprehension and production tasks, language skills, student knowledge, input, collaborative learning, mediation and scaffolding. In addition, analysis procedures were developed involving the identification of the phases and subthemes of the authorial didactic material, the contextualization of the classes and the description of the tasks and the analysis of the tasks by and among the subthemes. As a result, it was possible to see converging points among the analyzed subthemes, the relationship between the tasks and the vlog task, besides the presence of the technological and thematic axes during the authorial didactic unit.

Keywords: Collaborative tasks. Spanish language. Mental health in adolescence. Authorial didactic material.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Quatro momentos da elaboração de um material didático autoral... | 29 |
| Figura 2 – Critérios para um material didático eficaz..... | 32 |
| Figura 3 – Metodologia investigativa sobre produção e análise de material didático no ensino de línguas adicionais..... | 34 |
| Figura 4 – Subtipos da produção oral..... | 37 |
| Figura 5 – Conhecimentos a serem desenvolvidos junto às habilidades..... | 42 |
| Figura 6 – Funções da hipótese do output..... | 61 |
| Figura 7 – Abordagens dedutiva e indutiva..... | 66 |
| Figura 8 – Características da tarefa..... | 70 |
| Figura 9 – Trabalho com as habilidades linguística..... | 76 |
| Figura 10 – Gênero discursivo vlog..... | 79 |
| Figura 11 – Passos fundamentais do ensino linguístico mediante tarefas..... | 81 |
| Figura 12 – Mediação e funções..... | 91 |
| Figura 13 – Subtipos da mediação social..... | 93 |
| Figura 14 – Subtipos da mediação por ferramenta..... | 94 |
| Figura 15 – Nível real e potencial e a zona de desenvolvimento proximal..... | 96 |
| Figura 16 – Funções de andamento..... | 102 |
| Figura 17 – Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico..... | 104 |
| Figura 18 – Avaliação dinâmica interacionista e intervencionista..... | 114 |
| Figura 19 – Caracterização da proposta investigativa..... | 147 |
| Figura 20 – Operacionalização da proposta investigativa..... | 149 |
| Figura 21 – Proposta investigativa da análise qualitativa..... | 152 |
| Figura 22 – Proposta investigativa da análise quantitativa..... | 158 |
| Figura 23 – Fontes alimentadoras da elaboração da intervenção pedagógica. | 163 |
| Figura 24 – Fontes alimentadoras da elaboração do material didático autoral. | 164 |
| Figura 25 – Organização da proposta de intervenção pedagógica..... | 168 |
| Figura 26 – Organização da aula e da tarefa de vlog..... | 171 |
| Figura 27 – Organização da aula e das tarefas do subtema 1..... | 173 |
| Figura 28 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 2..... | 175 |
| Figura 29 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 3..... | 179 |
| Figura 30 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 4..... | 184 |
| Figura 31 – Organização da análise do material didático autoral..... | 202 |
| Figura 32 – Procedimento de análise do material didático autoral..... | 204 |
| Figura 33 – Tarefa de vlog da etapa diagnóstica..... | 205 |
| Figura 34 – Apresentação da tarefa 1..... | 212 |
| Figura 35 – Apresentação da tarefa 2..... | 214 |
| Figura 36 – Apresentação da tarefa 3..... | 223 |
| Figura 37 – Apresentação da tarefa 4..... | 226 |
| Figura 38 – Apresentação da tarefa 5..... | 227 |
| Figura 39 – Apresentação da tarefa 6..... | 229 |
| Figura 40 – Apresentação da tarefa 7..... | 238 |
| Figura 41 – Apresentação da tarefa 8..... | 240 |
| Figura 42 – Apresentação da tarefa 9..... | 241 |
| Figura 43 – Apresentação da tarefa 10..... | 244 |
| Figura 44 – Apresentação da tarefa 11..... | 245 |
| Figura 45 – Apresentação da tarefa 12..... | 248 |
| Figura 46 – Apresentação da tarefa 13..... | 250 |

| | |
|--|-----|
| Figura 47 – Apresentação da tarefa 14..... | 252 |
| Figura 48 – Apresentação da tarefa 15..... | 261 |
| Figura 49 – Apresentação da tarefa 16..... | 263 |
| Figura 50 – Apresentação da tarefa 17..... | 265 |
| Figura 51 – Apresentação da tarefa 18..... | 267 |
| Figura 52 – Apresentação da tarefa 19..... | 269 |
| Figura 53 – Apresentação da tarefa 20..... | 272 |
| Figura 54 – Apresentação da tarefa 21..... | 273 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Objetivos da pesquisa..... | 44 |
| Quadro 2 – Conceitos detalhados na pesquisa..... | 47 |
| Quadro 3 – Metodologia de pesquisa..... | 50 |
| Quadro 4 – Respostas às perguntas de pesquisa..... | 53 |
| Quadro 5 – Objetivos da pesquisa..... | 118 |
| Quadro 6 – Conceitos detalhados na pesquisa..... | 120 |
| Quadro 7 – Metodologia de pesquisa..... | 123 |
| Quadro 8 – Respostas às perguntas de pesquisa..... | 125 |
| Quadro 9 – Conceitos em categorias..... | 127 |
| Quadro 10 – Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola..... | 137 |
| Quadro 11 – Motivos que (não) conduzem o desenvolvimento da produção oral em língua espanhola..... | 139 |
| Quadro 12 – Relevância e proposta de ensino em língua espanhola..... | 139 |
| Quadro 13 – Relação e expectativas quanto ao ensino de língua espanhola... | 140 |
| Quadro 14 – Objetivos e questões de pesquisa da proposta investigativa..... | 148 |
| Quadro 15 – Fórmula do Método de Ure..... | 156 |
| Quadro 16 – Fórmula do Método TTR..... | 157 |
| Quadro 17 – Objetivos da proposta de intervenção do estudo final..... | 169 |
| Quadro 18 – Critérios, descrição e questões de análise..... | 200 |
| Quadro 19 – Resumo da análise da tarefa diagnóstica..... | 209 |
| Quadro 20 – Resumo da análise do subtema 1..... | 221 |
| Quadro 21 – Resumo da análise do subtema 2..... | 235 |
| Quadro 22 – Resumo da análise do subtema 3..... | 258 |
| Quadro 23 – Resumo da análise do subtema 4..... | 279 |
| Quadro 24 – Integração das habilidades em língua espanhola..... | 283 |
| Quadro 25 – Resumo da análise geral..... | 286 |

LISTA DE SIGLAS

ABT – Abordagem Baseada em Tarefas
AD – Avaliação Dinâmica
CC – Competência Comunicativa
CL – Compreensão Leitora
DEL – Densidade Lexical
DIL – Diversidade Lexical
EAIP – Etapa Anterior à Intervenção Pedagógica
EC – Ensino Comunicativo
ELMT – Ensino Lingüístico Mediante Tarefa
EPIP – Etapa Posterior à Intervenção Pedagógica
IP – Intervenção Pedagógica
LA – Línguas Adicionais
LE – Língua Espanhola
LM – Língua Materna
MCER – Marco Comum Europeu de Referência
MDA – Material Didático Autoral
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PE – Produção Escrita
PO – Produção Oral
PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
TSC – Teoria Sociocultural
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Experiência e trajetória profissional..... | 15 |
| 1.2 A proposta do presente estudo..... | 16 |
| 1.3 Justificativa..... | 18 |
| 1.3.1 Justificativas: contextual e empírica..... | 19 |
| 1.3.2 Justificativa teórico-investigativa..... | 21 |
| 1.4 Objetivos..... | 23 |
| 1.4.1 Objetivo geral..... | 23 |
| 1.4.2 Objetivos específicos..... | 23 |
| 1.4.3 Questões de pesquisa..... | 23 |
| 2. A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 25 |
| 2.1 Produção e análise de material didático..... | 25 |
| 2.1.1 Etapas na produção de material didático no ensino de línguas adicionais..... | 26 |
| 2.1.2 Análise do material didático no ensino de línguas adicionais..... | 30 |
| 2.1.3 Estudos sobre produção e análise do material didático no ensino de línguas adicionais..... | 32 |
| 3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: FOCO NA PRODUÇÃO ORAL..... | 36 |
| 3.1 A habilidade de produção oral..... | 36 |
| 3.2 Análise da produção oral nos documentos educacionais..... | 40 |
| 3.3 Revisão integrativa sobre produção oral..... | 43 |
| 3.4 A hipótese do output..... | 59 |
| 4 ENSINO COMUNICATIVO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E ABORDAGENS..... | 63 |
| 4.1 Breves considerações sobre o ensino comunicativo no ensino- aprendizagem de línguas adicionais..... | 63 |
| 4.2 Abordagem baseada em tarefas..... | 67 |
| 4.2.1 Tarefa: conceito, caracterização e avaliação..... | 68 |
| 4.3 Ensino linguístico mediante tarefas..... | 71 |
| 4.3.1 Procedimentos para o desenvolvimento do ensino linguístico mediante tarefas..... | 73 |
| 4.3.1.1 O tema..... | 73 |
| 4.3.1.2 Os objetivos comunicativos..... | 75 |
| 4.3.1.3 O planejamento das tarefas..... | 77 |
| 4.3.1.4 Os componentes temático e linguístico, o planejamento do processo e a avaliação..... | 80 |
| 4.4 Tarefas colaborativas: conceito e tipos..... | 82 |
| 5. TEORIA SOCIOCULTURAL: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS..... | 87 |
| 5.1 Teoria sociocultural: breve contextualização e princípios..... | 87 |
| 5.2 Mediação..... | 88 |
| 5.2.1 A mediação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais..... | 91 |
| 5.3 Zona de desenvolvimento proximal..... | 95 |
| 5.3.1 A zona de desenvolvimento proximal no contexto de ensino- aprendizagem de línguas adicionais..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| 5.4 Andamento..... | 100 |
| 5.4.1 Andamento no ensino-aprendizagem de línguas adicionais..... | 105 |
| 5.5 Aprendizagem colaborativa..... | 108 |
| 5.5.1 Aprendizagem colaborativa no ensino-aprendizagem de línguas adicionais..... | 109 |
| 5.6 Avaliação dinâmica..... | 111 |
| 5.6.1 Avaliação dinâmica no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais..... | 114 |
| 5.7 Estudos sobre a teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de línguas adicionais..... | 118 |
| 5.8 Para finalizar: a teoria sociocultural no contexto das línguas adicionais..... | 129 |
| 6. O CASO DA SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: A PROPOSTA INVESTIGATIVA..... | 132 |
| 6.1 O professor-pesquisador de línguas adicionais..... | 132 |
| 6.2 Os primeiros passos da professora-pesquisadora: o estudo piloto... | 135 |
| 6.2.1 Implicações do estudo piloto para o estudo atual..... | 142 |
| 6.3 Caracterização da proposta investigativa..... | 145 |
| 6.4 Operacionalização da proposta investigativa..... | 148 |
| 6.4.1 O processo: análise qualitativa..... | 150 |
| 6.4.2: O produto: análise quantitativa..... | 153 |
| 6.4.2.1 A densidade e a diversidade lexical..... | 154 |
| 6.4.2.2 Ocorrência dos tempos verbais de futuro..... | 157 |
| 6.4.3 Maleabilidade da operacionalização da proposta investigativa..... | 159 |
| 6.5 A proposta investigativa: considerações finais..... | 160 |
| 7. O CASO DA SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... | 161 |
| 7.1 A intervenção pedagógica: definição, escolha temática, público-alvo e fontes alimentadoras..... | 161 |
| 7.2 A organização da proposta de intervenção pedagógica..... | 167 |
| 7.2.1 A descrição geral da proposta de intervenção pedagógica..... | 167 |
| 7.2.2 A descrição pormenorizada da proposta de intervenção pedagógica..... | 171 |
| 7.2.2.1 Fases inicial e final..... | 171 |
| 7.2.2.2 Fase processual..... | 173 |
| 7.3 A operacionalização da intervenção pedagógica: questões didático-pedagógicas e contextuais..... | 190 |
| 7.3.1 Condução da intervenção pedagógica: ação docente com o material didático autoral..... | 190 |
| 7.3.2 Maleabilidade da intervenção pedagógica e do material didático autoral para outros contextos..... | 195 |
| 7.4 Repositório <i>online</i> : divulgação do material didático autoral e das orientações para os professores de língua espanhola..... | 196 |
| 7.5 A proposta de intervenção pedagógica: considerações finais..... | 197 |
| 8. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL..... | 199 |
| 8.1 Contextualização da análise do material didático autoral: critérios e procedimentos..... | 199 |
| 8.2 Fase inicial do material didático autoral..... | 205 |
| 8.2.1 Análise: fase inicial..... | 206 |
| 8.3 Fase processual do material didático autoral..... | 211 |

| | |
|--|------------|
| 8.3.1 Subtema 1 – Prevenção: por que e para quem? | 211 |
| 8.3.1.1 Análise: Fase processual - subtema 1..... | 216 |
| 8.3.2 Subtema 2 – Importância do lazer..... | 222 |
| 8.3.2.1 Análise: fase processual – subtema 2..... | 230 |
| 8.3.3 Subtema 3 – Conhecendo diferentes redes de apoio..... | 237 |
| 8.3.3.1 Análise: Fase processual – subtema 3..... | 253 |
| 8.3.4 Subtema 4 – Atuando como rede de apoio..... | 260 |
| 8.3.4.1 Análise: Fase processual – subtema 4..... | 274 |
| 8.4 Análise geral do material didático autoral..... | 281 |
| 8.4.1 Articulação entre as tarefas subtemáticas e a tarefa final..... | 288 |
| 8.4.2 Os eixos tecnológico e temático no material didático autoral..... | 289 |
| CONCLUSÃO..... | 293 |
| REFERÊNCIAS..... | 301 |
| APÊNDICE A – Questionário de perfil discente..... | 319 |
| APÊNDICE B –Tarefa diagnóstica de vlog..... | 321 |
| APÊNDICE C – Autoavaliação..... | 322 |
| APÊNDICE D – Tarefa final de vlog..... | 323 |
| APÊNDICE E – Rubrica avaliativa da tarefa final de vlog..... | 324 |

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização sobre o presente estudo. Desse modo, iniciamos com um relato sobre a experiência profissional na educação básica da professora-pesquisadora. Na sequência, discorreremos sobre a proposta do estudo em questão, a partir do cenário pandêmico vivenciado no ano de 2020, o qual perdura até o presente momento. Em seguida, apresentamos as justificativas empírico-contextual e teórico-investigativa que embasam esta pesquisa. Por fim, indicamos nossos objetivos e questões de investigação.

1.1 Experiência e trajetória profissional

A escolha profissional não tende a ser uma tarefa fácil para alunos concluintes da educação básica (LARA, 2005; BARRETO, 2007; COSTA E., 2016), sobretudo quando almejam cursar graduação em licenciatura no contexto brasileiro. Assim como ocorre com muitos jovens, a docência na área de Letras aconteceu em minha vida¹, em virtude do interesse pela língua espanhola (doravante LE), durante os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Ao ingressar no curso de Letras, em 2010, questões relacionadas aos métodos de ensino e à articulação entre a teoria e a prática na sala de aula de LE inquietaram-me no percurso da formação inicial. Outros questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem dessa língua adicional (doravante LA) surgiram também, durante o período de estágio, tais como: planejamento, elaboração e aplicação de material didático autoral (doravante MDA), entre outros, os quais perduraram até o final da minha graduação, concluída em 2015.

Após o término do curso de Letras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), preocupei-me quanto ao campo de atuação, visto que as escolas particulares da cidade de Santa Maria/RS, município em que resido, não possibilitavam oportunidades a uma professora recém-formada, a qual parecia não

¹ A partir deste momento, peço permissão ao leitor para utilizar a 1ª pessoa do singular e, também, do plural para referir-me às ações desenvolvidas durante o estudo. Deste modo, usarei a 1ª pessoa do singular quando referir-me à minha experiência, enquanto professora-pesquisadora, e à parte de apresentação das propostas investigativa e pedagógica. Em comparação, utilizarei a 1ª pessoa do plural nas demais seções, a fim de manter uma interlocução com o orientador deste estudo e com os autores consultados para o desenvolvimento do aporte teórico desta dissertação.

possuir experiência profissional. Em função das oportunidades escassas de trabalho em instituições escolares, o que me gerou desmotivação, dediquei-me à tutoria do programa Escola Técnica (E-TEC) Idiomas Sem Fronteiras da UFSM, iniciada em 2014 e concluída em 2016, e às aulas de reforço escolar e de preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em uma instituição da cidade.

Aos poucos, conquistei meu espaço profissional no município, de modo que, em 2017, ingressei em uma instituição particular de ensino médio, a qual escolhi para a aplicação do estudo piloto e como contexto de ensino para o qual foi pensado o material didático desta dissertação. Como consequência, busquei ressignificar minha prática docente, como professora-investigadora, por meio de formação continuada, ingressando, em 2019, no Mestrado em Ensino de Línguas (UNIPAMPA/BAGÉ). Dessa forma, apresentarei, na sequência, a proposta do estudo que desenvolvi no decorrer da pós-graduação.

1.2 A proposta do presente estudo

No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua (doravante PPGEL), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *campus* Bagé/RS, há uma tradição quanto às propostas de pesquisas desenvolvidas. Conforme a página oficial do PPGEL (UNIPAMPA, 2020), o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas abrange a produção e a análise da aplicação de um MDA que tende a gerar um produto pedagógico autoral.

A título de exemplo, em pesquisas desenvolvidas no PPGEL, entre 2017 e 2019, especificamente na linha “Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos” (LASSEN, 2017; OLIVEIRA, J., 2017; LUZ, 2018; SANCHES, 2018; SOARES, 2018; PERALTA, 2019), é possível identificar o desenvolvimento de quatro etapas. A primeira etapa é formada pela elaboração e aplicação de um estudo piloto. A segunda etapa é constituída pela produção de um MDA, a partir dos resultados do estudo piloto e dos aportes teóricos escolhidos no decorrer do curso. A terceira etapa é composta pela aplicação do MDA no âmbito de atuação do(a) mestrando(a)/professor(a). Por fim, a quarta etapa é formada pela análise dos dados extraídos da aplicação, com o objetivo de estabelecer e de gerar um produto pedagógico.

Considerando o exposto, em 2019, elaborei um MDA em LE e, a partir da sua aplicação, tive a pretensão de identificar situações de mediação e de andamento nos diálogos das duplas, relativo à fase processual da intervenção pedagógica² (doravante IP), e o possível aumento da densidade lexical (doravante DeL), da diversidade lexical (doravante DiL) e do uso dos tempos verbais de futuro no trabalho desenvolvido pelas díades, alusivo à comparação das fases inicial e final da IP. Entretanto, com a pandemia de COVID-19³, no ano de 2020, necessitei reformular minha pesquisa, transformando o planejamento do ano anterior em proposta investigativa (para mais detalhes, ver capítulo 6) e em proposta pedagógica (para mais detalhes, ver capítulo 7) para a condução desta dissertação.

Para isso, recorri a estudos desenvolvidos em outros Programas de Pós-Graduação (BUSETTI, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; RUÍZ, 2017), de modo que identifiquei uma tendência de pesquisa dividida em duas etapas. A primeira etapa é constituída pela realização da análise de livros didáticos, a partir de um suporte teórico envolvendo documentos educativos nacionais e/ou critérios do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais permitem a constatação de tópicos a serem aprimorados. Já a segunda etapa tende a envolver a produção de um material didático adaptado e/ou autoral.

Dessa forma, ao tomar como base a tradição de pesquisa do PPGEL e dos demais cursos de Pós-Graduação do país, nesta dissertação, desenvolvi uma nova configuração de estudo, pautada, primordialmente, em dois momentos: a primeira corresponde à produção de um MDA e a segunda alude à análise desse MDA.

Em relação ao momento inicial, elaborei uma unidade didática, com tarefas colaborativas, voltada para o 3º ano do ensino médio, através do tema da saúde mental na adolescência, ademais de uma proposta de IP, composta por três fases. A fase inicial esteve formada por uma tarefa diagnóstica, em formato de vlog, com ênfase na interação oral em LE, sobre a prevenção da saúde mental entre jovens. A fase processual esteve constituída por 21 tarefas colaborativas, com integração das habilidades em LE, referentes ao tema da saúde mental na adolescência, as quais estiveram dispostas em 12 aulas. Já a fase final esteve compreendida por uma tarefa semelhante à da fase inicial, com foco na PO das díades em LE.

² Neste estudo, a IP abrange a ação esperada por docentes e discentes a respeito das fases inicial, processual e final do uso do MDA (para mais detalhes, ver capítulo 7), de modo que não pode ser confundida com a aplicação prática desse MDA no contexto de ensino.

³ Para mais detalhes, ler Freitas, Napimoga e Donalísio (2020).

Junto a esta proposta de IP, também desenvolvi uma proposta de investigação, pautada em uma pesquisa-ação, de natureza aplicada e de abordagem mista, abrangendo a análise do processo e do produto. No que se refere ao processo, o foco esteve voltado para a verificação dos indícios de aprendizagem colaborativa nas duplas discentes, enquanto o produto esteve direcionado para a averiguação do aumento da DeL, da DiL e das estruturas de futuro da LE através da PO discente.

No tocante ao segundo e último momento, que consistiu na análise do MDA, elencamos diferentes critérios a partir do Guia do PNLD (2017) e do nosso aporte teórico, que está embasado na produção e na análise de material (capítulo 2), na PO (capítulo 3), no ensino comunicativo (doravante EC) (capítulo 4) e na TSC (capítulo 5). Dessa forma, pautamos nosso processo de análise (capítulo 8) em dez categorias relacionadas aos tipos de objetivos das tarefas, às tarefas de compreensão (modalidades e etapas), às tarefas de produção (modalidades, funções e tipos), às habilidades linguísticas, aos diferentes conhecimentos, ao insumo em LE, à aprendizagem colaborativa e aos tipos de mediação e de andamento (para mais detalhes, ver capítulo 8).

Portanto, este estudo abrange uma proposta pedagógica, constituída pela elaboração de uma IP e de um MDA em LE voltado a alunos do 3º ano do ensino médio, que está composto por tarefas colaborativas, com foco na PO discente, sobre o tema da saúde mental na adolescência. Acrescido a isso, a pesquisa também compreende uma proposta investigativa, caracterizada como uma pesquisa-ação, que poderá ser aplicada em contextos da educação básica, com ênfase na abordagem qualitativa e quantitativa, que objetiva a análise da aprendizagem em pares e, também, a verificação da aprendizagem das estruturas lexicais e gramaticais da LE. Contudo, cabe destacar que este trabalho apresenta, primordialmente, a análise do MDA.

Na sequência, apresentaremos as justificativas que fomentaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.3 Justificativa

Para que a pesquisa em questão contemplasse seu contexto de aplicação, minha prática docente e, ainda, a área da Linguística Aplicada, foram elaboradas

duas justificativas, a saber, contextual e empírica e teórico-investigativa, as quais incorporam, respectivamente, a realidade dos alunos participantes do estudo piloto e minha experiência em sala de aula enquanto professora-investigadora, além de estudos relacionados à produção e à análise de material didático em LA.

1.3.1 Justificativas: contextual e empírica

A escola particular de ensino médio, localizada no município de Santa Maria/RS, onde o estudo piloto foi desenvolvido, iniciou um projeto de conversação nas aulas de LA no ano de 2018, abrangendo o componente de LE. Desde sua implementação, poucos foram os momentos de sucesso alcançados por mim, fato que pode estar relacionado a fatores como a carga horária reduzida⁴, os entraves do calendário escolar e a falta de engajamento⁵ discente.

Os alunos, de diferentes níveis de ensino, apresentam dificuldades durante suas produções, sobretudo as relacionadas à oralidade. Como docente de LE da educação básica, observei que havia, por parte dos estudantes, pouca interação e expressão oral, visto que suas PO consistiam em leituras⁶ da produção escrita (doravante PE), de modo que não contemplavam a proposta comunicativa da aula.

Além disso, notei que, nas poucas situações em que a organização da tarefa era em pares, os discentes não sabiam trabalhar com o colega, apresentando dificuldades em engajar-se conjuntamente nas propostas desenvolvidas em aula. Nesse sentido, percebi que, quando propunha tarefas de PO, de natureza espontânea⁷, meus alunos da educação básica apresentavam resistência quanto à interação em LE com os seus companheiros, de modo que, em muitos momentos, suas produções ocorriam, exclusivamente, em língua portuguesa.

Ao longo do estudo piloto (para mais detalhes, ver capítulo 6), que consistiu na aplicação de tarefas colaborativas, relacionadas ao tema da alimentação

⁴ Um período semanal para primeiros e segundos anos e dois períodos semanais para terceiros.

⁵ Entendemos engajamento como “a capacidade de envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998, p. 19).

⁶ Esta constatação converge com o ponto de vista de Pinilla Gómez (2004, p. 893), ao afirmar que “uma exposição nunca deve converter-se em um mero exercício de leitura de um texto escrito já que, neste caso, perderia o caráter de comunicação oral”. Texto original: “(...) una exposición nunca debe convertirse en un mero ejercicio de lectura de un texto escrito ya que, en este caso, perdería el carácter de comunicación oral.” (PINILLA GÓMEZ, 2004, p. 893).

⁷ O termo empregado está relacionado ao conceito de atividades livres, isto é, que se referem àquelas tarefas em que não há controle por parte do professor, em termos de execução e de estrutura sistêmica, possibilitando maior autonomia para o aluno (MORAES, G., 2016, p. 64-65).

saudável e da prática de esportes na adolescência, houve a influência da língua materna (doravante LM) nas tarefas de PO, como apontam os fragmentos transcritos na sequência:

Diálogo 1:

Carolina: Yo... no... yo... no me encanta muy **doces**, porque... no como **doces**.

Alice: A mí me encanta...

Carolina: y... yo gusto mucho... muy... de **saladas**... entonces... yo **trocaría** sin problemas.

Diálogo 2:

Don: Me gusta **mucho** los dulces.

Juliano: **Doces** son muy **melhores** que...

Don: Mejores...

Juliano: **Melhores** que...

Don: Mejores...

Juliano: Saludables...

Don: Mejores... mejores... **Tu tá falando melhores...mas é** mejores.

Juliano: Mejores... **Eu me confundo, eu me perco**.

Além disso, percebi casos em que os estudantes se sentiram inseguros quanto à regra gramatical (diálogo 1) e sua aplicação em LE (diálogo 2), fato que é comum na aprendizagem de uma LA (ALVAREZ, 2002) e no trabalho em pares, resultante de situações conflitivas e de desorientação (FIGUEIREDO, 2006, p. 121). Tais percepções podem ser observadas nos excertos a seguir:

Diálogo3:

Carolina: A 1 é a), b) e c)... Eu acho que é críasbuenos hábitos, **porque buenos tem apócope né? Se fosse masculino...** calma... tô confusa...não.

Alice: Tá fazendo confusão.

Carolina: É, tô fazendo confusão. (risos)

Diálogo 4:

Don: Hacemos isso... eso... **hacemos ... ci..ci...bota um i ao lado do c..**

Juliano: **Tem certeza que não é hacemos?**

Don: **Hacemos...** Isso, isso... bota só um "i" aí... Hacemos eso... todos los días.

Desse modo, o trabalho em sala de aula desafiou os alunos a utilizarem estratégias para o desenvolvimento de suas POs em LE, possivelmente atreladas às dificuldades encontradas pelos discentes quanto à aplicação do conhecimento na LE e, também, à pouca exposição que tiveram aos trabalhos em pares no decorrer das aulas que antecederam o estudo piloto.

Assim, o desenvolvimento de um MDA e de uma IP, voltados para o próprio contexto educativo do(a) professor(a)-pesquisador(a), a partir de temáticas que

sejam do interesse dos estudantes, pode contribuir para o desenvolvimento da PO e das demais habilidades linguísticas dos alunos, principalmente se o foco estiver voltado ao trabalho em pares. Isto ocorre, porque a coconstrução do conhecimento entre os estudantes pode proporcionar benefícios para a aprendizagem em LA, tais como a internalização do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a diminuição da ansiedade discente (FIGUEIREDO, 2006; 2019).

Portanto, o estudo apresentado, nesta dissertação, está baseado em uma proposta de IP (DAMIANI *et al.*, 2013), na qual elaboramos um MDA, direcionado à saúde mental na adolescência, para alunos do 3º ano do ensino médio. Desse modo, a produção do nosso MDA pode contribuir para a promoção do trabalho em pares (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014; MELLO, 2011; PINHO, 2013; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016), corroborando para o desenvolvimento da habilidade de PO, de forma mais significativa, e, por conseguinte, mais fluída em LE, juntamente com as demais habilidades linguísticas, por parte dos alunos, a exemplo dos trabalhos de Natel (2014) e de Soares (2018), que enfocaram as quatro habilidades integradas da LE na educação básica. Ademais, esta pesquisa pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de LE atuantes na educação básica, uma vez que compreende instruções sobre o manuseio do MDA no decorrer da IP, através da operacionalização, além de evidenciar algumas adaptações que podem ser realizadas pelo(a) docente, visto a sua maleabilidade nos diferentes contextos de ensino.

A seguir, discorreremos sobre a nossa justificativa teórico-investigativa.

1.3.2 Justificativa teórico-investigativa

No contexto brasileiro, a habilidade de PO assume um papel secundário nas aulas de LA da educação básica (CONSOLO, 2000; SILVA, CALVO; 2013), visto que há pesquisas em maior proporção sobre a compreensão leitora (doravante CL) (LIMA F., 2009; MENEZES, 2013; SILVA JR, 2015; ORMOND, 2015; SELLANES, 2015; SILVA G., 2016) se comparadas às investigações de PO na sala de LE (SANTOS G., 2003; ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; NATEL, 2014; GOMES, 2018; SOARES, 2018).

Em relação ao público-alvo, os estudos sobre a PO, na modalidade presencial da área de LA, se direcionam para o ensino superior (SANTOS G., 2003; ZEULLI,

2007; SANTOS A., 2012; PINHO, 2013; GOMES, 2018) e para a educação básica onde predominam pesquisas no ensino fundamental (NATEL, 2014; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018), em comparação ao ensino médio (MELLO, 2011). Ademais, no que tange à LE, as investigações são desenvolvidas com maior incidência no ensino fundamental das instituições públicas (NATEL, 2014; SOARES, 2018).

No que diz respeito à temática, o foco deste estudo volta-se para a saúde mental na adolescência, especificamente na sua prevenção e manutenção, não somente por ser um tema de interesse dos alunos (para mais detalhes, ver seção 5.4), mas também por tratar-se de um assunto que demanda atenção no Rio Grande do Sul, estado brasileiro que teve o maior índice de suicídios entre jovens de 15 a 19 anos no período de 2011 a 2016 (CEVS-RS, 2019).

No que concerne à metodologia de pesquisa, no contexto brasileiro, há uma tradição quanto à análise de livros didáticos e a produção de materiais didáticos adaptados ou autorais relativos ao ensino de LA (BUSETTI, 2014; BORGES, 2017; RODÍGUEZ, 2017; RUÍZ, 2017). Assim, adaptamos nossa pesquisa, realizando o caminho reverso, no qual elaboramos um MDA e, a partir dele, desenvolvemos nossa análise, com base em critérios extraídos de diferentes fontes do conhecimento (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998, 2017b; LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; MELERO ABADÍA, 2002; PINILLA GÓMEZ, 2004; MASCOLO, 2005; SAVIGNON, 2005; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010; FIGUEIREDO, 2018, 2019; DUTRA, 2021, no prelo).

Por fim, no que se refere ao trabalho com os temas contemporâneos transversais (BRASIL, 2019), no contexto da educação básica em LE, existem poucas propostas de estudos baseadas em tarefas colaborativas. Em relação a esse aspecto, os planejamentos voltados para os eixos temáticos⁸ se direcionam para a interculturalidade (NATEL, 2014) e para o combate à violência de gênero (SOARES T., 2018).

Portanto, este estudo compreende uma proposta pedagógica e investigativa, que pode contribuir para o aumento das investigações acerca da produção e da análise de MDA na área da Linguística Aplicada, visto que elaboramos um MDA composto por tarefas colaborativas para o ensino de LE, a partir de um tema

⁸ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os eixos temáticos são ética e cidadania, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e consumismo.

contemporâneo transversal com foco na prevenção e na manutenção da saúde mental na adolescência, o qual está voltado a alunos do ensino médio.

Na sequência, apresentaremos brevemente os objetivos e as questões de pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Analisar um MDA, composto por tarefas colaborativas relacionadas ao eixo temático “saúde mental na adolescência”, com ênfase no desenvolvimento da PO em LE de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

1.4.2 Objetivos específicos

- Estabelecer o perfil das questões teóricas subjacentes à elaboração do material didático autoral;
- Indicar possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LE de estudantes da educação básica;
- Desenvolver propostas investigativa e pedagógica, referentes à saúde mental na adolescência, destinadas a professores de formação inicial e continuada da LE;
- Apontar as prováveis contribuições das propostas investigativa e pedagógica para a formação inicial e continuada de professores de LE;
- Compreender o ciclo da pesquisa-ação, as dificuldades e as adaptações que foram desenvolvidas, por parte da professora-pesquisadora, durante a elaboração da dissertação.

1.4.3 Questões de pesquisa

- É possível estabelecer o perfil das questões teóricas subjacentes à elaboração do MDA?
- Como o MDA poderá contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE de estudantes da educação básica?

- Como é possível desenvolver propostas investigativa e pedagógica, sobre a saúde mental na adolescência, para professores em formação inicial e continuada da LE?
- De que modo as propostas investigativas e pedagógicas podem contribuir para a formação inicial e continuada de professores de LE?
- Como a professora-pesquisadora compreende o ciclo da pesquisa-ação, as dificuldades e as adaptações que foram desenvolvidas no decorrer de sua dissertação?

A seguir, no capítulo 2, discorreremos sobre a produção e a análise de material didático no ensino de LA.

2. A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS

Neste capítulo, apresentamos considerações sobre a produção e a análise de materiais didáticos no contexto das LA, apresentando o conceito de material didático, as etapas inerentes ao processo de elaboração e critérios que permitem a análise de um material didático eficiente. Ademais, revisamos estudos a fim de identificarmos a metodologia investigativa inerente às pesquisas sobre produção e análise de materiais em LA.

2.1 Produção e análise de material didático

É inegável o papel que o material didático pode assumir no contexto educativo, além de auxiliar professores no processo de ensino, contribui para uma melhor e mais afetiva aprendizagem do aluno. No que tange à sua definição, “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p. 14)⁹, correspondendo, portanto, a um produto final elaborado para a aplicação no âmbito escolar.

Na área da Linguística Aplicada, o livro didático é considerado o principal material didático utilizado pelos professores (VILAÇA, 2009). Nessa linha, Paiva (2014) afirma que “dentre todas as tecnologias móveis de informação utilizadas para o ensino de línguas, o livro didático é o mais comumente encontrado na sala de aula desde tempos remotos” (PAIVA, 2014, p. 344), perpassando, assim, diferentes contextos históricos até chegar aos dias atuais.

Em nossa prática docente, experienciamos o manuseio de diferentes materiais didáticos, tais como livros, apostilas, cadernos de atividades, jogos, dentre outros, os quais viabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Para Paiva (2014), apesar da variedade disponível na sala de LA, o professor deve selecionar e reconhecer o que deve ou não ser desenvolvido na íntegra junto aos estudantes, implicando em uma análise crítica sobre o que pode ser adaptado ou produzido para a realidade sociocultural da comunidade escolar onde ele está inserido.

⁹ É válido esclarecer que o produto pedagógico, citado por Bandeira (2009), não assume a mesma definição daquele que é elaborado no PPGEL (UNIPAMPA/BAGÉ), como poderá ser visto no capítulo 7 deste estudo, por meio do conceito de Medeiros (2020).

Entretanto, a produção de materiais didáticos não costuma ser uma tarefa atribuída aos educadores, posto que esses profissionais ainda são vistos como meros atuantes da sala de aula. Na opinião de Santos J. (2015), ainda vivemos em uma sociedade que desprestigia o papel docente, limitando-o ao contexto de ensino, de modo que os profissionais que se dedicam à produção de conhecimento e/ou à pesquisacostumam enfrentar desafios no decorrer de sua jornada.

Essa constatação, que revela o pouco valor dado àqueles que, mais do que dar aula, almejam elaborar e compartilhar saber com seus pares, reflete uma mentalidade reduzida sobre a real capacidade do professor, visto que a produção de material envolve diferentes saberes, habilidades e auxílio de distintos profissionais, demandando tempo para a elaboração de um bom produto didático (PAIVA, 2014). Sendo assim, o professor não só pode, como deve ser o produtor de seu material, desenvolvendo diferentes competências e potencializando o uso de uma criação de sua autoria para a aprendizagem.

Em suma, o material didático é um recurso que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerado como um produto destinado para fins pedagógicos. Ao utilizá-lo em sala de aula, o professor pode dedicar-se à produção de um material, de acordo com a realidade do seu contexto educativo, valendo-se de diferentes conhecimentos para a elaboração de um produto didático de excelência.

A seguir, discorreremos sobre as etapas inerentes ao processo de produção de material didáticos no contexto de LA.

2.1.1 Etapas na produção de material didático no ensino de línguas adicionais

Conforme Leffa (2007, p. 15), a produção de materiais de ensino compreende “uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”, o qual não se centra no professor, tampouco no aluno, mas sim na tarefa a ser desenvolvida. De acordo com o autor, ao elaborar um material didático autoral, é necessário valer-se de quatro etapas, a saber: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

No tocante à análise, Leffa (2007) afirma que o professor deve realizar um diagnóstico acerca das necessidades discentes, conhecendo as características e expectativas dos alunos, bem como o nível de conhecimento que possuem e o que

se espera que aprendam no decorrer do processo. Através dessa investigação inicial, o docente cria condições de elaborar um material que aborde, brevemente, o conhecimento prévio trazido pelos estudantes (LEFFA, 2007, p.16), ao passo em que oferece o auxílio necessário a esses discentes, de acordo com suas necessidades.

Já a etapa relativa ao desenvolvimento (LEFFA, 2007) deve contemplar os objetivos, a definição de abordagem, de recursos e de atividades, o ordenamento das atividades, bem como a motivação. No entendimento do autor, os objetivos necessitam ser definidos de maneira clara, proporcionando “ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele (...) ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação” (LEFFA, 2007, p. 17). Logo, a definição dos objetivos contribui para que alunos e professores vislumbrem o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem de uma LA.

Ademais, Leffa (2007, p. 18) defende que os objetivos de aprendizagem devem abranger diferentes condições de desempenho, de conduta a ser demonstrada pelos alunos no decorrer da aplicação e, também, de execução da tarefa. Conforme o pesquisador, ao elaborar um material autoral, é fundamental que sejam traçados objetivos pertencentes ao domínio cognitivo (nível do conhecimento), ao domínio afetivo (nível atitudinal) e ao domínio psicomotor (nível das habilidades) (LEFFA, 2007, p. 19).

Após a definição dos objetivos, é fundamental que ocorra a seleção de conteúdos que contribuam para que a finalidade do material didático seja atendida, os quais devem estar regidos por uma abordagem. Conforme Leffa (2007), há seis possíveis tipos de abordagens direcionadas para o ensino de línguas, a saber: estrutural (foco no léxico e nas estruturas gramaticais), nocio/funcional (ênfase na função da língua), situacional (atenção à língua em uso a partir de uma determinada situação), baseada em competências (ênfase em diferentes competências e em processos linguísticos), baseada em tarefas (foco na execução de uma tarefa) e baseada em conteúdos (ênfase no conteúdo a partir do uso da língua).

Dada a escolha da abordagem, o passo seguinte corresponde à definição das atividades. Tais atividades devem contemplar o uso das quatro habilidades linguísticas, em separado ou por meio da integração das destrezas (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; LEFFA, 2007), ademais de uma orientação teórica,

que sustente as escolhas do professor, visto que a teoria provê suporte para a justificativa de cada atividade que está sendo proposta no material didático (LEFFA, 2007, p. 28).

Em relação à definição dos recursos, Leffa (2007) informa sobre o suporte no qual o material pode ser desenvolvido. Para isso, o autor informa a respeito da predominância do papel, típico de produções de livros didáticos, apostilas e cadernos de atividades, por exemplo, assim como do uso de recursos tecnológicos, como o computador e a internet para a criação de *sites*, páginas sociais, blogs, entre outros.

Quanto ao ordenamento, Leffa (2007) informa a necessidade de organizar as tarefas por meio do critério da carga cognitiva, que envolve a progressão de nível, do mais fácil ao mais difícil, e do critério da necessidade, o qual compreende a introdução de conteúdos úteis e de retorno imediato por parte dos estudantes (LEFFA, 2007, p. 31).

Relacionado a isto, o último tópico referente ao desenvolvimento, alude à motivação, visto que as atividades precisam estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando-se prazerosas para a aprendizagem desses discentes.

Dada a fase de desenvolvimento, a etapa seguinte diz respeito à implementação do material didático. Conforme o autor (LEFFA, 2007), são três situações que podem estar atreladas a esse processo: o material é utilizado pelo próprio professor (situação 1), o material é usado por outro docente (situação 2) e o material é direcionado para uso específico do aluno (situação 3). É válido ressaltar que, em todas as opções, há um tipo específico de estratégias a ser conduzido.

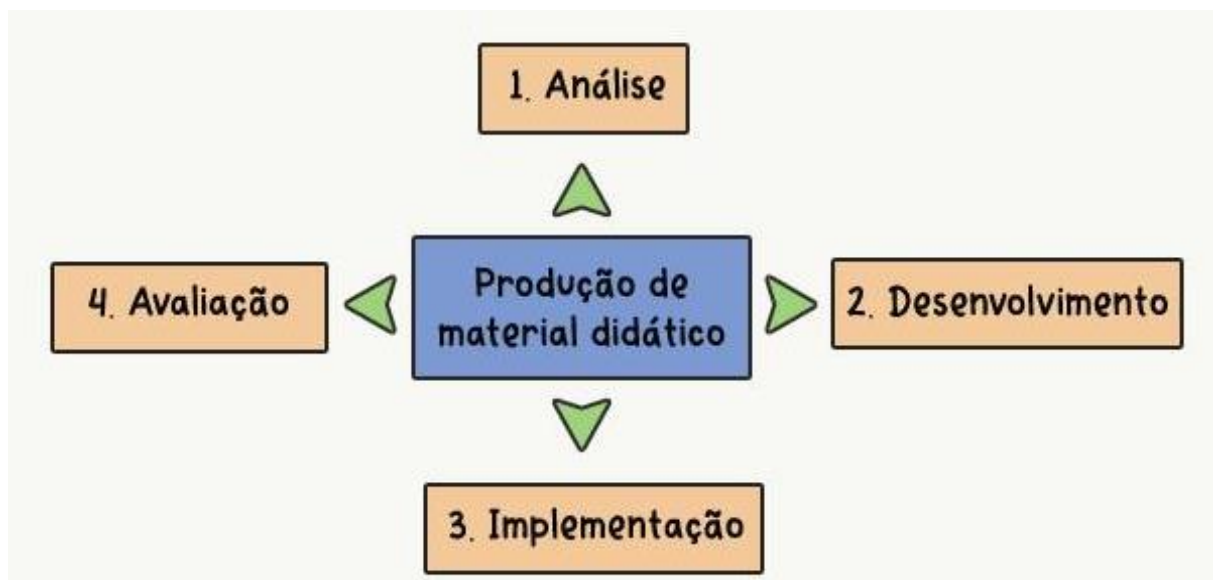
Quando o material é utilizado pelo próprio professor, o processo de ensino ocorre de maneira intuitiva, visto que o docente já conhece a lógica da composição do material elaborado. Em comparação, o material aplicado por outro docente exige o uso de instruções prévias, que envolvam a explicitação de objetivos, de ações a serem desenvolvidas, entre outros aspectos. Por fim, quando o material é utilizado pelo próprio discente, há um desafio maior a ser seguido, visto que é necessário elaborar um diálogo ideal com o aluno, prevendo possíveis dúvidas e situações relativas ao seu manuseio (LEFFA, 2007, p. 35).

Finalmente, a última etapa da produção do material didático corresponde à avaliação, que pode ser desenvolvida formal ou informalmente. Esse tipo de avaliação refere-se ao trabalho individual do professor, no qual há uso e reuso do

material sem que exista a delimitação de uma versão definitiva para aplicação em aula. Em comparação, a avaliação formal se direciona para o preparo de um material que será utilizado pelo próprio professor ou por outros docentes, podendo valer-se de instrumentos como questionários e entrevistas junto aos alunos, bem como de um estudo piloto, no qual são identificados pontos frágeis que necessitam de aprimoramento (LEFFA, 2007, p. 38-39).

Em síntese, a produção do material didático deve compreender quatro fases, as quais esquematizamos na figura 1:

Figura 1 – Quatro momentos da elaboração de um material didático autoral



Fonte: Autora (2021) adaptado de Leffa (2007)

A partir da figura 1, podemos observar que a produção de um material didático exige empenho e estudo por parte do professor, visto que a sua produção resulta das etapas de diagnóstico do contexto de atuação (análise), foco em objetivos, abordagens, atividades e questões motivacionais (desenvolvimento), uso do próprio professor, de outro docente ou do aluno (implementação) e avaliação informal ou formal, abrangendo aspectos de ordem teórica e prática.

Na sequência, discorreremos sobre alguns critérios de análise que podem atestar a eficiência de materiais didáticos produzidos para o ensino de línguas.

2.1.2 Análise do material didático no ensino de línguas adicionais

Conforme apresentamos ao início deste capítulo, a elaboração de material didático não costuma ser uma tarefa fácil para professores. Ainda assim, aqueles que se dedicam à sua elaboração devem prezar pela excelência do seu produto didático.

De acordo com Crawford (2002), há critérios que podem atestar a eficiência de um material didático, a saber: uso de linguagem funcional e contextualizada, desenvolvimento linguístico de modo intencional, uso de linguagem autêntica e realista, utilização de recursos audiovisuais, uso de gêneros orais e escritos, promoção da autonomia discente e envolvimento cognitivo-afetivo do aluno.

Em relação ao primeiro critério, a autora afirma que os materiais devem compreender um trabalho com a língua a partir de uma situação determinada, que proporcione uma visão ampla ao estudante sobre o conhecimento dos fatos, dos participantes, do tempo e do espaço retratado na atividade (CRAWFORD, 2002, p. 84). Quanto ao desenvolvimento linguístico do aluno de maneira intencional, o foco deve estar nas habilidades de produção e de compreensão, de modo que os textos sejam extraídos de contextos reais e utilizados na íntegra, sem a fragmentação das informações (CRAWFORD, 2002, p. 84).

No que tange ao terceiro critério, a pesquisadora destaca a importância de buscar materiais próprios do mundo real, ademais de promover atividades variadas e de fácil adaptação para os diferentes níveis de ensino (CRAWFORD, 2002, p. 85). No que tange ao uso de componentes audiovisuais, Crawford (2002) defende a utilização de recursos multimidiáticos, pois

Materiais como vídeo e multimídia permitem aos professores e aprendizes para explorar os aspectos não verbais e culturais da língua, bem como os aspectos verbais. Entonação, gesto, mímica, expressão facial, postura corporal, etc., são todos essenciais canais de comunicação que não só ajudam os alunos a entender a linguagem verbal para que estão expostos, mas também são parte integrante do sistema de significado que eles estão procurando aprender. (CRAWFORD, 2002, p. 85, tradução nossa)¹⁰

¹⁰ Original: “Materials such as video and multimedia allow teachers and learners to explore the nonverbal and cultural aspects of language as well as the verbal. Intonation, gesture, mime, facial expression, body posture and so on, are all essential channels of communication which not only help learners understand the verbal language to which they are exposed, but also are an integral part of the system of meaning which they are seeking to learn.”

Logo, o uso de materiais audiovisuais pode contribuir não somente para a aprendizagem de uma língua, mas também para o desenvolvimento do conhecimento que está inerente a ela, como questões relacionadas à cultura.

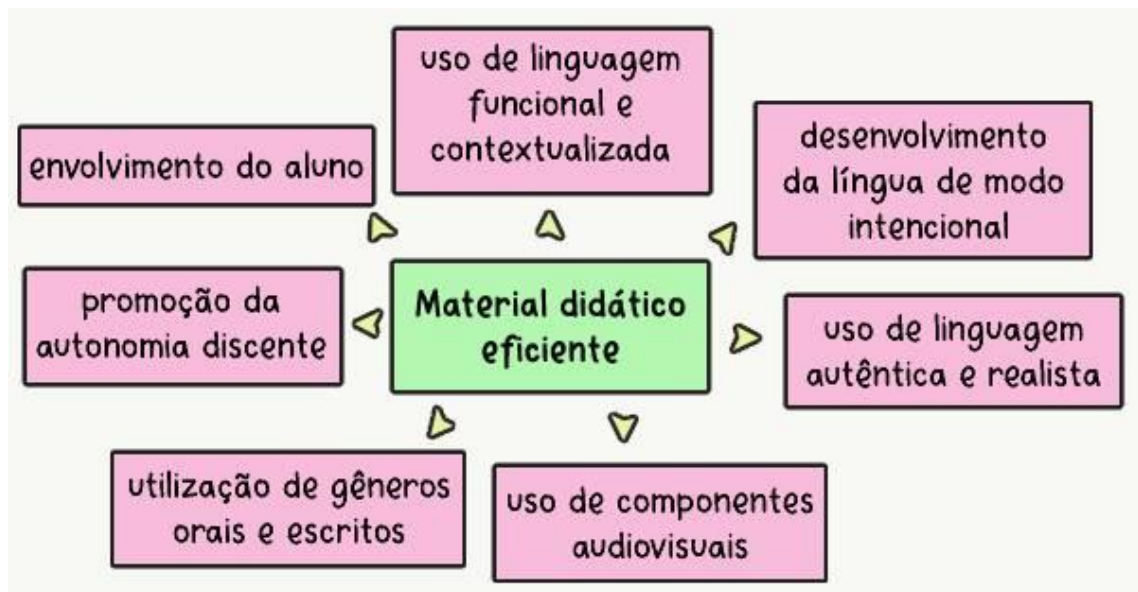
No tocante à utilização de gêneros discursivos orais e escritos, a investigadora afirma que os gêneros necessitam ser diversificados, inclusive, quanto ao suporte utilizado, enfatizando a importância das tecnologias para seu uso. Ademais, propõe que as práticas de produção sejam sustentadas por gêneros previamente conhecidos pelos estudantes, devendo ser analisados quanto sua função social e estruturação para, posteriormente, permitir a produção dos aprendizes (CRAWFORD, 2002, p. 86).

Em relação à promoção da autonomia discente, a autora defende que as atividades devem ser projetadas de maneira flexível, abrangendo diferentes competências, habilidades e estratégias, que possam ser transferidas a outros contextos de ensino (CRAWFORD, 2002, p. 86). Para isso, os materiais precisam incorporar tarefas voltadas para a autoavaliação discente, permitindo que os alunos reflitam sobre o seu progresso diante do material utilizado (CRAWFORD, 2002, p. 87).

Finalmente, quanto ao último critério, a pesquisadora afirma que os materiais precisam chamar a atenção dos estudantes no processo interativo. Dessa forma, devem oferecer, dentre outros aspectos, informações diversificadas quanto aos aspectos culturais e linguísticos, bem como uma seleção de atividades que integrem uma lógica de conhecimentos a ser aprendida pelos estudantes (CRAWFORD, 2002, p. 88).

Para fins ilustrativos, resumimos os sete critérios, que podem ser considerados no momento da análise, sobre a eficiência de um material didático, os quais esquematizamos na figura 2:

Figura 2 – Critérios para um material didático eficaz



Fonte: Autora (2021) adaptado de Crawford (2002)

A partir da leitura da figura 2, é possível inferirmos que o material didático autoral necessita dialogar com diferentes critérios de análise para abranger a eficiência na sala de aula de LA.

Sendo assim, a produção de material didático compreende um trabalho complexo, que exige do professor o domínio de diferentes aportes teóricos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como alusivos ao âmbito educacional, visando uma investigação robusta por parte do docente.

A seguir, nos pautaremos em estudos brasileiros sobre análise e elaboração de material didático no contexto das LA, que foram desenvolvidos em programas de pós-graduação.

2.1.3 Estudos sobre produção e análise do material didático no ensino de línguas adicionais

Considerando a relevância da produção e da análise de material didático para o ensino de LA, desenvolvemos uma revisão de estudos (LEITE, 2012; Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; RUIZ, 2017), visando compreender a metodologia investigativa empregada pelos autores em suas pesquisas.

O estudo de Leite (2012) tem a finalidade de verificar os avanços observados na PE dos alunos em língua inglesa e as contribuições da aplicação do material didático autoral para o aprendizado discente. Para isso, a pesquisadora desenvolve uma pesquisa-ação, em que produz um material autoral, voltado para publicações em um blog, e analisa a sua aplicação em uma sala de aula de nono ano. Como resultado, a investigadora constata que a inserção das TICs contribuiu para a melhora da PE discente em língua inglesa.

A pesquisa de Buseti (2014) tem o propósito de analisar o livro didático de uma turma de 1º ano do ensino médio de Farroupilha/RS e, a partir dessa análise, propor tarefas e atividades complementares para o ensino de inglês. Assim, a investigadora desenvolve uma pesquisa documental, em que analisa o livro didático, selecionando cinco módulos com temáticas e aspectos gramaticais em comum. Na sequência, elabora dois novos módulos enfocando no tema identidade. Ao final, a pesquisadora conclui que as adaptações às tarefas e às atividades pedagógicas podem promover um maior engajamento discente no aprendizado de inglês, apesar dos módulos não terem sido aplicados.

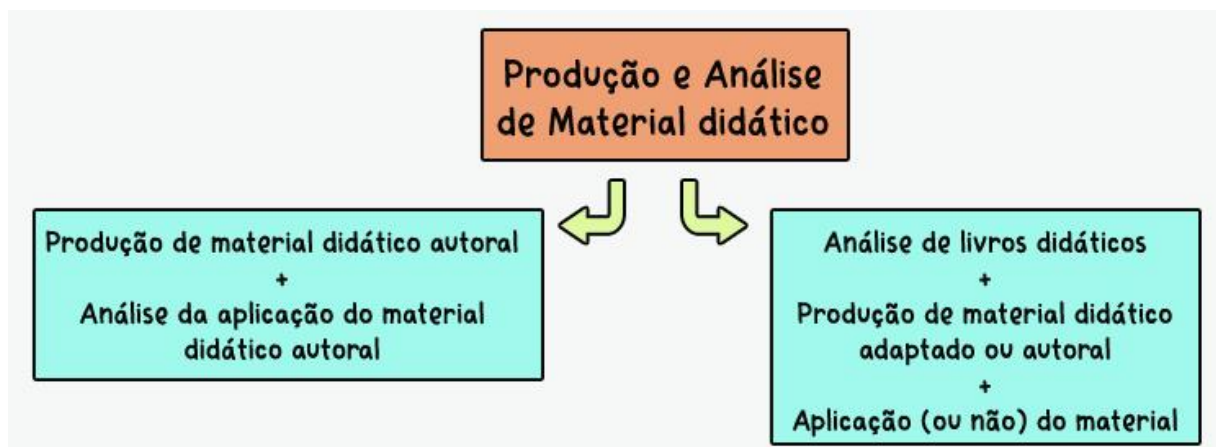
A investigação de Borges (2017) tem a intenção de analisar livros didáticos do ensino médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, e de sugerir macroestratégias para a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de inglês. Desse modo, o autor desenvolve uma pesquisa documental, analisando os livros didáticos *Alive High*, *High Upe Take Over* sob a perspectiva da linguística de *corpus*. Em seguida, desenvolve um protótipo didático, de aplicação híbrida e temática diversa, com adaptações ao material analisado. A pesquisadora conclui que as sugestões apresentadas podem contribuir para um trabalho mais efetivo junto ao contexto local dos professores.

O estudo de Rodríguez (2017) tem o intuito de analisar uma coleção de livros didáticos em LE, do PNLD 2014, e de propor atividades voltadas ao trabalho com o léxico no ensino de LE. Assim, a autora desenvolve uma pesquisa documental, analisando o livro *Cercanía*, com vistas ao levantamento e a propostas de atividades lexicais. Na sequência, propõe atividades complementares ao material analisado, relativas ao léxico em LE, com temática diversificada. Ao final, a investigadora indica que as atividades adaptadas podem auxiliar na revisão e/ou na ampliação dos vocabulários em LE, sugerindo sua aplicação junto aos alunos do ensino fundamental.

Por fim, a pesquisa de Ruiz (2017) tem a finalidade de analisar atividades de português como LA, com foco em tópicos culturais, e de propor uma reelaboração dessas atividades a partir de uma perspectiva intercultural. À vista disso, o autor desenvolve uma pesquisa documental, analisando livros didáticos de editoras brasileiras desenvolvidos a partir da década de 1990 e embasados na abordagem comunicativa. Na sequência, desenvolve atividades, com foco na abordagem intercultural e no ensino linguístico mediante tarefas (doravante ELMT), abrangendo gírias brasileiras e demais questões referentes à sociolinguística. Como resultado, o pesquisador conclui que a proposta de atividades pode promover o reconhecimento das diferenças e a desconstrução de estereótipos culturais.

Em síntese, as investigações supramencionadas defendem dois tipos de metodologia investigativa, as quais estão representadas na figura 3.

Figura 3 – Metodologia investigativa sobre produção e análise de material didático no ensino de línguas adicionais



Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 3, os estudos revisados propõem duas metodologias de investigação envolvendo a produção e a análise de material didático no ensino de LA. A primeira se refere à produção de um MDA, que é aplicado no âmbito escolar e tem seus dados extraídos dessa aplicação (LEITE, 2012). Em comparação, a segunda se refere à análise de livros didáticos, seguidos da proposta de atividades adaptadas (BUSETTI, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017) ou autorais (RUÍZ, 2017), as quais podem ou não ter caráter prático no contexto educacional.

Diante do exposto, neste capítulo, desenvolvemos considerações sobre a produção e a análise de materiais didáticos, bem como acerca de estudos desenvolvidos no âmbito das LA.

O material didático é conceituado como um produto voltado para o processo de ensino-aprendizagem, o qual contribui para o desenvolvimento da prática docente e discente. No contexto das LA, é possível encontrar ampla variedade de materiais didáticos, os quais podem ser adaptados ou produzidos pelos professores de acordo com as necessidades de seus contextos de ensino.

No que tange à elaboração de materiais, é necessário que o professor/produtor siga quatro etapas, isto é, a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. Quanto à análise de material didático, há critérios que podem influenciar na eficiência dos produtos durante sua aplicação na sala de aula de línguas, tais como utilização de linguagem autêntica, funcional, realista e contextualizada, incorporação de gêneros orais e escritos, uso de recursos audiovisuais e incentivo à autonomia e ao envolvimento cognitivo-afetivo dos alunos.

Em relação aos estudos revisados, identificamos duas metodologias investigativas dominantes: produção de material autoral e análise de dados a partir da sua aplicação e análise de livros didáticos e elaboração de atividades adaptadas e/ou autorais. A partir disso, constatamos que, sem proferir a palavra final, parece haver maior quantidade de investigações que defendem a análise de livros didáticos e a produção de atividades adaptadas, sendo menos prevalecente a produção de material autoral e a análise do seu uso em aula.

Posto isso, neste estudo, desenvolvemos um material didático autoral a partir das fases de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação, pautando nosso capítulo analítico em critérios adaptados de diferentes aportes teóricos, incluindo Crawford (2002). Assim, optamos por uma metodologia inversa, visto que priorizamos a produção e a análise de um MDA, sem que houvesse a sua aplicação no contexto de ensino alvo (para mais detalhes, ver capítulo 7).

No capítulo a seguir, discorreremos sobre o aporte teórico relativo à PO no contexto de ensino-aprendizagem de LA.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: FOCO NA PRODUÇÃO ORAL

Neste capítulo, apresentamos a definição e a caracterização da PO como habilidade linguística e discorremos sobre o seu papel nos documentos educativos nacionais. Ademais, desenvolvemos uma revisão integrativa de estudos brasileiros sobre a PO no ensino de LA e o aporte teórico alusivo à hipótese do *output*.

3.1 A habilidade de produção oral

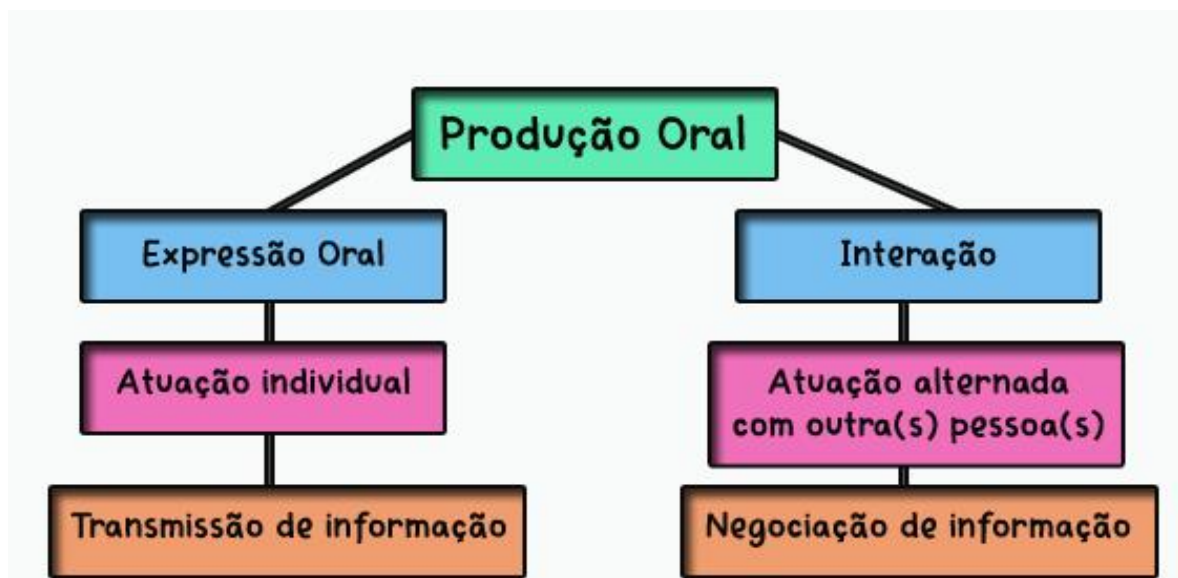
A PO, também conhecida como expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) ou comunicação oral (BROWN, 2000), é uma habilidade da língua voltada para a comunicação, posto que permite aos seus usuários a transmissão, o processamento e a negociação das informações, mantendo, desta forma, estreita relação com a compreensão oral (doravante CO) (BROWN, 2000; PINILLA GÓMEZ, 2004). Assim, o objetivo dessa habilidade consiste no desenvolvimento da capacidade, do falante/aprendiz, de uso da língua para se comunicar (PINILLA GÓMEZ, 2004) e, também, expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem (GIOVANINNI *et al.*, 1996).

A PO divide-se em expressão da oralidade e interação direta entre os interlocutores¹¹. Na expressão da oralidade, o falante atua sozinho, isto é, sem a presença de um interlocutor, visto que esse tipo de produção objetiva a transmissão da informação. Em comparação, na interação, a atuação acontece junto a outros participantes (PINILLA GÓMEZ, 2004), com trocas de turnos em momentos apropriados, mudanças frequentes de temas ao longo do desenvolvimento da mensagem, além de uma contínua negociação do que se almeja transmitir ao interlocutor (GIOVANINNI *et al.*, 1996).

Para fins ilustrativos, resumimos essas informações na figura 4, a seguir.

¹¹ Giovaninni *et al.* (1996) refere-se à expressão oral como *transaccional* e à interação como *interaccional*.

Figura 4 – Subtipos da produção oral



Fonte: Autora (2021)

A partir da figura 4, é possível identificar que a PO está constituída pela expressão oral e pela interação. Em relação à expressão oral, há atuação individual do discente, por meio da transmissão da informação. Em comparação, na interação, há atuação alternada entre duas ou mais pessoas, através da negociação da informação.

No que concerne à caracterização dessa habilidade, a PO possui atributos próprios, que a diferenciam de outras habilidades linguísticas. De acordo com Giovaninni *et al.* (1996, p. 53), na PO existe o uso de marcadores dêiticos relativos ao momento presente da fala, a possibilidade de ampliação e/ou ratificação do que foi dito, com o intuito de atingir o objetivo comunicativo, em um curto espaço de tempo, bem como a simplificação de estruturas sintáticas. Pinilla Gómez (2004, p. 883-884) relata o predomínio da espontaneidade e da entonação, a adequação da pronúncia e a utilização de aspectos paralinguísticos – relativos à linguagem não-verbal/gestual – e extralinguísticos – alusivos ao contexto da situação comunicativa proposta (PINILLA GÓMEZ, 2004, p. 883-884).

Além desses aspectos, a autora descreve outros, como

(...) presença de frases incompletas ou interrompidas pelas intervenções e comentários de outros interlocutores, escassez de esquemas de

subordinação e maior prevalência de esquemas de coordenação e justaposição, escasso uso da voz passiva, reformulação ou repetição de expressões para facilitar sua compreensão ou a pedido do interlocutor, uso de um vocabulário mais reduzido (...), emprego de pausas e expressões que servem de conectores discursivos, utilização de padrões, esquemas discursivos e rotinas de conversação; abundância de coloquialismos e vulgarismos, maior facilidade para passar de um assunto a outro, apoio constante de elementos linguísticos acústicos (ritmo, acento) e recurso frequente de expressões idiomáticas e frases feitas. (PINILLA GÓMEZ, 2004, p. 883, tradução nossa).¹²

Em relação às técnicas utilizadas pelo falante no momento de sua comunicação, o Marco Comum Europeu de Referência (doravante MCER) (MCER, 2002, p. 88) destaca três destrezas¹³ que devem ser desenvolvidas junto ao falante durante a aquisição de uma LA, isto é, a destreza cognitiva, a qual permite o planejamento e a organização da mensagem, a destreza linguística, que está relacionada à elaboração do enunciado linguístico, e a destreza fonética, que alude à articulação da pronúncia no enunciado.

Salientamos que o uso destas habilidades não é garantia para o pleno desenvolvimento da PO no processo de aprendizagem da LA, pois, conforme Pinilla Gómez (2004, p. 895, tradução nossa), “a expressão oral é uma destreza produtiva e, frequentemente, considerada como a mais difícil de ser alcançada”¹⁴. Concordamos com a autora sobre a dificuldade de adquiri-la, pois são muitos os fatores que influenciam em sua aquisição. Giovaninni *et al.* (1996, p. 60), por exemplo, discorre sobre os problemas mais recorrentes entre os falantes/aprendizes nos níveis linguístico, comunicativo e afetivo:

a) Linguísticos

- Desconhecem os termos adequados para uma determinada situação;
- os conhecem, porém não os recordam quando necessitam;
- não podem responder, porque o interlocutor tem uma pronúncia e uma entonação incompreensíveis.

b) Comunicativos

¹² Original: “(...) presencia de frases incompletas o interrumpidas por las intervenciones y comentarios de otros interlocutores, escasez de esquemas de subordinación y mayor presencia de esquemas de coordinación o yuxtaposición, escaso uso de la voz pasiva, reformulación o repetición de expresiones para facilitar su comprensión o bien a petición del interlocutor, uso de un vocabulario más reducido (...), empleo de pausas y expresiones que sirven de conectores discursivos, utilización de patrones, esquemas discursivos y rutinas conversacionales; abundancia de coloquialismos y vulgarismos, mayor facilidad para pasar de un asunto a otro, apoyo constante de elementos lingüísticos acústicos (ritmo, acento) y recurso frecuente a las expresiones idiomáticas y frases hechas.”

¹³ Pinilla Gómez (2004) utiliza os termos “destreza” e “habilidade” como sinônimo. Neste estudo, por questões de coesão lexical, também iremos utilizá-los de maneira indistinta.

¹⁴ Original: “La expresión oral es una destreza productiva y, a menudo, se la considera como la más difícil de alcanzar.”

- Falta de adequação entre o que se expressa e a situação;
- Erros do tipo cultural, como por exemplo, o emprego de um registro muito formal em uma situação informal.

c) Afetivos

- Sentir-se ridículo ao ter que fazer um gesto ou uma imitação para dizer algo;
- Sentir-se diminuído por não ter as palavras e a fluidez necessárias para expressar algo.¹⁵

É importante enfatizar que há possibilidades de sanar essas carências na PO de LA por meio de diferentes estratégias, as quais tem a função de “(...) incrementar a eficácia da interação e reparar e compensar possíveis deficiências comunicativas”¹⁶ (PINILLA GÓMEZ, 2004, p. 885). Dentre as técnicas, destacam-se: as estratégias de redução, em que o falante interrompe sua comunicação, passando a evitar palavras ou frases que acredita não ter a capacidade de produzir.

As estratégias cooperativas, em que o aprendiz pede ajuda ao interlocutor; as estratégias não cooperativas, em que o falante recorre à sua LM (e/ou à outra língua que tenha conhecimento) ou a recursos não verbais (gestos, mímica, etc.). Além de outras técnicas variadas como a substituição de palavras por sinônimos, a reestruturação do enunciado ou, ainda, o uso de paráfrases (GIOVANINNI *et al.*, 1996, p. 56-57).

Em suma, a PO é uma habilidade linguística, que se subdivide em interação e em expressão oral. Essa destreza se diferencia das habilidades escritas por contemplar aspectos relativos à fonética, à pronúncia e à entonação. Além disso, a PO abrange o desenvolvimento de destrezas linguística, fonética e cognitiva e, ainda, de diferentes estratégias comunicativas.

Na sequência, analisamos documentos educacionais, em âmbito nacional, tendo em vista o ensino da habilidade de PO no contexto educativo brasileiro.

¹⁵ Original: “a) Lingüísticos: Desconocen los términos adecuados para una determinada situación; los conocen, pero no los recuerdan cuando los necesitan; no pueden contestar porque el interlocutor tiene una pronunciación y una entonación que no entienden. b) Comunicativos: Falta de adecuación entre lo expresado y la situación; errores de tipo cultural, como por ejemplo el empleo de un registro demasiado formal en una situación informal. c) Afectivos: Sentirse ridículo al tener que hacer un gesto o una imitación para decir algo; sentirse disminuido por no tener las palabras y la fluidez necesarias para expresar algo.”

¹⁶ Original: “incrementar la eficacia de la interacción y reparar y compensar posibles deficiencias comunicativas.”

3.2 Análise da produção oral nos documentos educacionais

Como indicamos anteriormente, a PO é uma habilidade comunicativa que engloba não somente a expressão como também a interação oral. Sendo assim, essa destreza linguística permite ao discente interagir com a realidade à sua volta, de modo a constituir-se como cidadão crítico e atuante na (e da) sociedade em que vive.

Em documentos nacionais da educação brasileira, que tratam sobre o ensino da LA, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) (doravante PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) (doravante PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) (doravante OCEM), além do documento regional Referencial Curricular Gaúcho: Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) (doravante RCG), a PO, apesar de ser mencionada, é abordada de maneira breve, sugerindo que seu ensino fica relegado a um segundo plano dentro das instituições escolares (CONSOLO, 2000; GUEIDÃO, 2011; SILVA, CALVO; 2013). Esse fato pode estar atrelado a fatores como a baixa carga horária, a superlotação das turmas, o pouco domínio sistêmico dos professores, entre outros aspectos (BRASIL, 1998, p. 21), os quais corroboram para que sejam poucos os momentos de trabalho com a oralidade nas aulas de LA (BRASIL, 2000, p. 28).

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), a PO é uma habilidade que pode ser desenvolvida na sala de aula de forma integrada a outras destrezas. Entretanto, o documento enfatiza que, ao pensar-se em um trabalho específico para essa habilidade, os objetivos no planejamento devem estar de acordo com a realidade sociocultural do aprendiz. Assim, fica subentendido que seu trabalho poderia ser desenvolvido, de maneira mais eficaz, em regiões de fronteira e/ou em situações de imersão na língua. Em comparação, nos demais contextos de ensino, o foco estaria voltado para a CL, já que

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (...) a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a (...) leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

No RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009), constatamos que essa tendência ao ensino de outras destrezas, que não a PO, repete-se, englobando não somente a leitura, como nos PCNs (BRASIL, 1998), mas também a PE. Afirmamos isto, pois, de acordo com o documento, as LA na escola devem propiciar o letramento discente, visando a promoção da participação desse estudante em distintas práticas sociais relacionadas à CL e à PE, não somente nas LA, mas também na LM (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 134).

Dessa forma, a PO é abordada de maneira superficial e à sombra de outras habilidades. Em nosso entendimento, ao deixar de dar visibilidade à essa destreza linguística, esses documentos norteadores abrem margem para que os docentes também deixem de aplicá-la em suas aulas, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem da língua e, conseqüentemente, a formação cidadã do aluno. Este pensamento vem ao encontro do que discorrem Irala e Leffa (2014, p. 268), ao entender que

(...) se o professor é formado para compreender o discurso dos Parâmetros Curriculares como uma “verdade” a ser assumida, verá de uma maneira confortável o fato de não trabalhá-la com o aluno (e até mesmo de não usar a língua adicional para dar instruções formais ou comunicar-se com ele). Assim, vai ele próprio alimentando a ideologia auto-excludente do papel das línguas na escola de educação básica.

Apesar de identificar a situação apresentada, os PCNs (BRASIL, 1998) dedicam um espaço às considerações a respeito de cada habilidade linguística, incluindo a PO, e a forma de desenvolvê-la na aula de LA. É necessário relacionar essa habilidade a três conhecimentos, isto é, de mundo, sistêmico e textual.

De acordo com Soares A. (2010, p. 110), o conhecimento de mundo “se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. Fica armazenado na memória em blocos de informação”. Já o conhecimento sistêmico “é aquele que envolve os vários níveis da organização linguística: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (SOARES A., 2010, p. 110). Por fim, o conhecimento textual alude “à organização da informação em textos orais e escritos” (SOARES A., 2010, p. 110). A seguir, apresentamos essas informações, de maneira sumarizada, na figura 5:

Figura 5 – Conhecimentos a serem desenvolvidos junto às habilidades



Fonte: Autora (2021) adaptado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

Com base na figura 5, o conhecimento de mundo alude a construções do meio social e a experiências adquiridas no decorrer da vida, o conhecimento sistêmico abrange a organização da língua nos níveis morfológico, sintático, fonético, fonológico, lexical e semântico, enquanto o conhecimento textual compreende a composição estrutural do texto.

Ademais, observamos que o ensino da PO é orientado para o desenvolvimento de diferentes níveis da língua meta, com vistas a promover não somente o conhecimento relativo à pronúncia, à entonação e aos padrões interacionais dos contextos comunicativos (BRASIL, 1998, p. 84), ou seja, a formação linguística do aluno, mas também sua construção enquanto cidadão, posto que aquilo que se aprende em sala de aula deve corroborar para a sua prática social (BRASIL, 1998, p. 101).

Em direção a essa perspectiva, as OCEM (BRASIL, 2006) discorrem sobre as diferentes situações da realidade que devem ser abarcadas no desenvolvimento das tarefas aplicadas em aula, contemplando “desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum” (BRASIL, 2006, p. 120). Em outras palavras, o documento preocupa-se em articular a PO a circunstâncias próprias da

vida real e do entorno social do aluno, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo contextualizado e significativo para o estudante.

Sumarizando, os documentos nacionais brasileiros relacionados ao ensino de LAs e o RCG exploram, de maneira breve, a habilidade de PO, relacionando-a às demais destrezas linguísticas, por meio de tarefas que abrangem situações do mundo real, a partir dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998).

A seguir, apresentamos uma revisão integrativa de estudos brasileiros desenvolvidos sobre o ensino da PO na sala de aula de LA.

3.3 Revisão integrativa sobre produção oral

Para a sistematização dos estudos sobre PO, optamos pela realização de uma revisão integrativa voltada para as investigações sobre a PO no contexto de LA.

A revisão integrativa consiste em um método que busca “reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008, p. 759). Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), esse tipo de revisão deve contemplar seis etapas: identificação do tema e da questão de pesquisa, critérios utilizados para a inclusão e a exclusão dos estudos, identificação das investigações pré-selecionadas e selecionadas, categorização das pesquisas selecionadas, análise e interpretação dos resultados, e apresentação resumida do conhecimento apreendido.

No que tange ao tema, visamos responder à pergunta “Quais são as dificuldades encontradas no desenvolvimento da PO nas aulas de LE da educação brasileira?”. Entretanto, devido à escassez de estudos disponíveis para consulta, ampliamos o escopo, reestruturando a questão norteadora, a qual passou a verificar “Quais são as dificuldades encontradas no desenvolvimento da PO nas aulas de LA da educação brasileira?”.

Para a seleção das investigações, optamos por dissertações e teses, compreendidas no período de junho/2019 a julho/2019, as quais foram coletadas em buscas realizadas no Portal de Dissertações e Teses da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), na plataforma Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>) e na

Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Para a pesquisa nos portais mencionados anteriormente, buscamos investigações publicadas no período de 2000 a 2019, considerando que há poucos estudos sobre o ensino de PO em LA no Brasil, principalmente no que concerne à LE.

Na revisão integrativa sobre PO, no contexto de LA, selecionamos pesquisas que contemplaram em seus resumos as palavras-chave “produção oral” e/ou “oralidade”, “expressão oral” e/ou “Interação” e “língua estrangeira” e/ou “língua adicional”. Na sequência, pré-selecionamos catorze investigações, das quais três foram descartadas por não abranger a PO no contexto presencial de ensino, restando-nos, para a análise, os estudos sobre PO em LE (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; GOMES, 2018), em língua italiana (SOUZA, 2013; CORRIAS, 2015; SAVIETTO, 2016) e em língua inglesa (SOUZA, 2014; MORAES K., 2014; PINTO, 2014; PEREIRA, 2015; OLIVEIRA J., 2017).

A partir dessa seleção, resumimos os estudos, de forma detalhada, com base na organização de Lorandi *et al.* (2017), considerando os objetivos, os principais conceitos abordados nas investigações, a metodologia utilizada e a(s) resposta(s) dada(s) à(s) pergunta(s) norteadora(s).

O primeiro critério utilizado para a análise dessa revisão integrativa é o levantamento dos objetivos dos estudos lidos, os quais apresentamos na sequência.

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa (continua)

Dissertação: Apresentação oral nas aulas de língua espanhola: desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade

Autora: Elizandra Zeulli

Ano: 2007

Os objetivos da investigação consistem em verificar as características da atividade de PO (apresentação oral) nas aulas de LE, observar a atuação das participantes da pesquisa durante a realização dessa atividade, averiguar o desempenho linguístico apresentado pelas alunas a fim de conscientizá-las de seus problemas e de suas dificuldades, bem como investigar os aspectos afetivos e a avaliação da atividade pelo olhar das estudantes participantes.

Fonte: Autora (2021)

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa (continuação)

| |
|---|
| <p>Dissertação: Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem Autora: Acácia Lima dos Santos Ano: 2012</p> |
| <p>O objetivo geral do estudo está pautado em conhecer os fatores que contribuíram e/ou dificultaram a aprendizagem/aquisição da expressão oral de aprendizes do espanhol da Universidade Federal de Sergipe. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os tipos e o grau de motivação dos aprendizes que contribuíram para o domínio da expressão oral, de acordo com suas opiniões; b) descrever fatores positivos e negativos que mais propiciaram e dificultaram respectivamente o domínio da expressão oral de LE pelos informantes; c) elencar as atividades que estiveram presentes no processo de aprendizagem/aquisição da expressão oral dentro do ambiente formal de ensino; e d) verificar se há diferença de resultados em relação ao domínio da expressão oral de LE entre os discentes do curso Letras Espanhol e os do curso de Letras Português/Espanhol.</p> |
| <p>Dissertação: O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano Autor: Alexandre Antoniazzi Franco de Souza Ano: 2013</p> |
| <p>O objetivo geral consiste em investigar quais as mudanças necessárias no decorrer do percurso didático, evidenciando as atividades e as técnicas que devem ser utilizadas para a comunicação eficaz dos alunos em LE. Em relação aos objetivos específicos, essa investigação se propõe a estudar os efeitos da correção na PO sem a intervenção corretiva e a analisar os tratamentos dados ao erro (correção implícita e explícita) durante as atividades de diálogo.</p> |
| <p>Dissertação: A ferramenta <i>VoiceThread</i> em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de <i>noticing</i> na aprendizagem de inglês como L2 Autora: Lorena Azevedo de Sousa Ano: 2014</p> |
| <p>O estudo teve como objetivo verificar em que medida a prática com a ferramenta <i>VoiceThread</i> impactou a PO dos aprendizes e a capacidades destes de <i>noticing</i> (registro cognitivo).</p> |
| <p>Dissertação: A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa role-play como estratégia de desenvolvimento da oralidade Autora: Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes Ano: 2014</p> |
| <p>O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a percepção dos estudantes em relação às tarefas de role-play aplicadas nas aulas de língua inglesa em comparação com os estudantes que foram expostos somente às atividades orais do livro didático. Dessa forma, os objetivos específicos consistem em analisar como os alunos participantes percebem seu desempenho oral, e como os docentes percebem as atividades orais do livro didático e as atividades de role-play.</p> |
| <p>Dissertação: Letramento e efeitos na expressão oral em línguas estrangeiras Autor: Thiago Cassol Pinto Ano: 2014</p> |
| <p>O objetivo do estudo se pautou em observar e analisar os efeitos linguísticos no processo de aquisição de língua estrangeira, com foco na aquisição lexical, relacionados à CL e à expressão oral.</p> |

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa (continuação)

| |
|---|
| <p>Dissertação: A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: Uma experiência com a abordagem baseada em tarefas Autora: Patricia Sayonara Lima de Araújo Pereira Ano: 2015</p> |
| <p>O objetivo geral consiste em verificar o desenvolvimento da PO em inglês de estudantes de escola pública a partir de tarefas propostas pela Abordagem Baseada em Tarefas. Desse modo, seus objetivos específicos consistem em analisar questionários relacionados às necessidades de aprendizagem de língua inglesa e ao perfil dos participantes; analisar as notas de observação decorridas das observações da aplicação das tarefas; identificar as impressões dos alunos após o final de cada tarefa; e, por fim, investigar o desenvolvimento da proficiência oral global e do rendimento no teste de proficiência e da pronúncia dos aprendizes.</p> |
| <p>Dissertação: A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa Autor: Vinício Corrias Ano: 2015</p> |
| <p>Os objetivos dessa investigação consistem em descrever os recursos interacionais de tomada de turnos e de reparos ocorridos durante as conversas informais entre docentes e discentes, além de analisar a forma como o uso desses recursos define os papéis entre professor e aluno.</p> |
| <p>Dissertação: O humor na sala de aula de Língua Estrangeira - Italiano: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais Autora: Maria Eugenia Savietto Ano: 2016</p> |
| <p>Essa pesquisa tem o objetivo de propor e analisar atividades direcionadas para o desenvolvimento da oralidade, a partir de piadas e de narrativas humorísticas curtas, com marcadores conversacionais, em língua italiana.</p> |
| <p>Dissertação: O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: Uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada Autor: Jairo de Oliveira Ano: 2017</p> |
| <p>O objetivo geral dessa pesquisa consiste em desenvolver e avaliar a implantação de uma proposta pedagógica para o ensino de inglês com foco na PO, contemplando as diferenças individuais dos aprendizes. Ademais, os objetivos específicos visam: a) realizar um diagnóstico inicial visando a identificação do nível de proficiência oral dos alunos, b) compreender, de forma crítica, o processo pedagógico decorrente da implantação de uma proposta de intervenção baseada na instrução diferenciada, c) identificar os possíveis ganhos de aprendizagem na oralidade da língua inglesa, e d) socializar o Material Didático Autoral com os pares.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa (conclusão)

Tese: Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação

Autora: Aline Silva Gomes

Ano: 2018

O objetivo geral da investigação consiste em investigar sobre o papel da motivação, das estratégias de aprendizagem e da autonomia como elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral – em LE – de estudantes de um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, de uma universidade localizada no estado da Bahia. São objetivos específicos do estudo: a) identificar aspectos que se relacionam com o desenvolvimento da expressão oral em espanhol nos documentos oficiais do curso; b) identificar as motivações e os fatores que contribuem e/ou dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos alunos participantes da pesquisa; c) analisar as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa, para o desenvolvimento da expressão oral, com foco na melhora da fluência e da proficiência; e d) investigar como se manifesta a autonomia dos alunos participantes, no desenvolvimento da sua expressão oral, ao utilizar ferramentas tecnológicas como *Blog* e *Facebook*.

Fonte: Autora (2021)

O segundo critério para a elaboração da análise se refere aos principais conceitos abordados nos estudos, os quais detalhamos a seguir:

Quadro 2 – Conceitos detalhados na pesquisa (continua)

Dissertação: Apresentação oral nas aulas de língua espanhola: desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade

Autora: Elizandra Zeulli

Ano: 2007

A autora destaca os conceitos de apresentação oral, de abordagem comunicativa e suas competências, bem como de transferência. A apresentação oral é definida como uma atividade voltada a um contexto, com conteúdo dirigido a um público-alvo. A abordagem comunicativa consiste em oportunidades e experiências que o aluno tem para colocar em prática o que sabe, por meio de tarefas significativas. Por fim, transferência é definida como um modo de interpretar os erros gramaticais e os vocabulários usados pelos participantes da pesquisa.

Dissertação: Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem

Autora: Acácia Lima dos Santos

Ano: 2012

São detalhados os conceitos de expressão oral, de aprendizagem/aquisição e de segunda língua e língua estrangeira. Aprendizagem/aquisição consiste na apreensão da língua no contexto formal através do contato com o professor ou com um colega nativo. Segunda língua é definida como aquela que aprendiz adquire por meio da exposição em situações pragmáticas, enquanto a língua estrangeira (LE) é entendida como aquela que é aprendida no contexto da sala de aula.

Fonte: Autora (2021)

Quadro 2 – Conceitos detalhados na pesquisa (continuação)

Dissertação: O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano
Autor: Alexandre Antoniazzi Franco de Souza
Ano: 2013

O estudo apresenta os conceitos de erro, de foco na forma, de negociação de sentido, de correção implícita e explícita, além de conhecimento implícito e explícito. O erro é entendido como toda a construção realizada em língua estrangeira que não seria utilizada por um falante nativo. O foco na forma consiste em direcionar o olhar do aluno para o sistema linguístico de maneira contextualizada e não isolada. Em relação à negociação de sentido, Souza (2013) a define como um mecanismo empregado durante a conversação para a observação das estruturas linguísticas, a criação de hipóteses e a incorporação em sua prática. A correção explícita, também denominada evidência negativa, refere-se à ratificação clara do erro, enquanto a implícita, conhecida como evidência positiva, consiste na limitação da indicação do erro. Por fim, o conhecimento implícito é aquele que se manifesta de forma intuitiva no aluno, e o conhecimento explícito alude à conscientização do processo.

Dissertação: A ferramenta *VoiceThread* em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de *noticing* na aprendizagem de inglês como L2
Autora: Lorena Azevedo de Sousa
Ano: 2014

Na pesquisa há explicitação dos conceitos de input, interação, *intake*, *noticing*, acurácia, complexidade, fluência e comunicação síncrona e assíncrona. Sousa (2014) define *input* como a língua que é dirigida para o aprendiz e *intake* como todo o *input* que é compreendido e internalizado. *Noticing* corresponde à internalização dos aspectos da língua para uso na prática. A acurácia é definida como o objetivo do aprendiz no momento de produção com base em regras e normas, a complexidade alude à elaboração e estruturação da língua e a fluência se refere à capacidade de uso da língua de maneira automatizada. Comunicação síncrona são trocas de mensagens em tempo real, contrapondo a comunicação assíncrona, onde não há restrição de tempo.

Dissertação: A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa *role-play* como estratégia de desenvolvimento da oralidade
Autora: Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes
Ano: 2014

O estudo aborda os conceitos de competência, desempenho, competência comunicativa e Role-Play. A autora entende competência como conhecimento estrutural da língua e desempenho como o uso da língua em diferentes situações. Em contrapartida, a competência comunicativa é definida como o conhecimento dos usuários sobre a língua e sua capacidade de usá-la na prática. Por fim, Moraes (2014) conceitua *role-play* como uma tarefa que apresenta um contexto comunicativo real por meio da simulação, de modo que os alunos atuam em diferentes papéis.

Dissertação: Letramento e efeitos na expressão oral em línguas estrangeiras
Autor: Thiago Cassol Pinto
Ano: 2014

Pinto (2014) retrata os conceitos de léxico, vocabulário, aquisição lexical e de letramento em seu estudo. O léxico é definido como a totalidade de palavras disponíveis em uma língua, em contrapartida, o vocabulário corresponde a um grupo de palavras. Aquisição lexical alude ao desenvolvimento da atenção seletiva, da recuperação e do uso e da produção em contextos múltiplos. Finalmente, o letramento é compreendido como a capacidade que o indivíduo tem de ler e escrever em um contexto significativo para si.

Quadro 2 – Conceitos detalhados na pesquisa (continuação)

| |
|--|
| <p>Dissertação: A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: Uma experiência com a abordagem baseada em tarefas Autora: Patricia Sayonara Lima de Araújo Pereira Ano:2015</p> |
| <p>Pereira (2015) aborda os conceitos de PO, acurácia gramatical, fluência, pronúncia, tarefas e estratégias de comunicação. A PO é uma habilidade complexa e própria da espécie humana. A acurácia consiste na exatidão formal de itens linguísticos, a fluência é definida como a capacidade de uso da língua em tempo real e a pronúncia é entendida como o uso dos sons durante uma situação comunicativa. As tarefas são atividades em que os aprendizes utilizam a língua para um objetivo comunicativo. E as estratégias de comunicação são ações que aprimoram o uso da língua.</p> |
| <p>Dissertação: A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa Autor: Vinicio Corrias Ano: 2015</p> |
| <p>O autor apresenta as definições de competência comunicativa, de conversa, de conversa ordinária e institucional, de tomada de turno e de reparos. A competência comunicativa é entendida como a relação dos conhecimentos gramaticais e do uso da língua. A conversa é definida como a presença de duas pessoas ou mais, falando alternadamente. A conversa ordinária compreende as conversas sociais cotidianas, enquanto a fala institucional se refere às conversas próprias de diferentes áreas do conhecimento. A tomada de turno é entendida como uma organização da fala e, por fim, os reparos são estratégias que o falante usa para enfrentar os problemas próprios de sua interação.</p> |
| <p>Dissertação: O humor na sala de aula de Língua Estrangeira - Italiano: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais Autora: Maria Eugenia Savietto Ano: 2016</p> |
| <p>A pesquisa aborda conceitos como competência comunicativa, língua, estereótipos, lúdico, humor e piadas. A competência comunicativa é entendida como a união das competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. A língua compreende todo objeto de conhecimento intelectual e prático da cultura. Os estereótipos se referem às generalizações designadas a diferentes grupos sociais e/ou indivíduos. O lúdico é entendido como uma aprendizagem significativa e divertida, que relaciona a razão ao prazer. O Humor é definido como um recurso pedagógico que aprimora e motiva a aprendizagem em aula. E, finalmente, as piadas são consideradas narrativas breves compostas por jogos de linguagem e inversão de sentidos.</p> |
| <p>Dissertação: O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: Uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada Autor: Jairo de Oliveira Ano: 2017</p> |
| <p>Os conceitos abordados são de <i>mixed abilities</i>, de instrução diferenciada, de interação, de fala modulada, de tarefa, de insumo, de processo, de produto e de ambiente de aprendizagem. A <i>mixed abilities</i> alude a uma sala com diferentes níveis de proficiência. A instrução diferenciada corresponde a uma estratégia de adaptação da aula por meio de tarefas voltadas para as necessidades dos alunos. A interação é definida como uma troca entre duas ou mais pessoas. A fala modulada consiste na adaptação da fala docente conforme as necessidades de seus alunos. Por tarefa, entende-se toda atividade que promova a língua em uso a para alcançar um objetivo. O Insumo é entendido como aquilo que o aluno precisa aprender, o processo consiste no desenvolvimento das tarefas a partir do insumo, o produto corresponde ao resultado da aprendizagem e, por fim, o ambiente de aprendizagem é entendido como a organização da sala de aula.</p> |

Quadro 2 – Conceitos detalhados na pesquisa (conclusão)

Tese: Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação

Autora: Aline Silva Gomes

Ano: 2018

Gomes (2018) se detém nos conceitos de ensino, de aprendizagem, de língua, de filtro afetivo, de aula, de expressão oral, de estratégias de comunicação e de autonomia. Ensino é definido como uma perspectiva direcionada para o trabalho docente e o que caracteriza a prática junto aos alunos, enquanto aprendizagem é vista como as diferentes maneiras de estudar e de preparar o uso para a LA. A língua é entendida como sinônimo de interação, culminando na ação dos sujeitos de forma social, histórica e cultural. Já filtro afetivo é compreendido como um estado emocional do discente, que lhe permite assimilar ou impedir a entrada do conhecimento proposto. A aula é conceituada como um momento de prática do planejamento docente, o qual deve estar embasado por diferentes métodos. A expressão oral consiste em uma capacidade comunicativa que engloba o domínio de elementos linguísticos juntamente com os conhecimentos da esfera social, cultural e pragmática. As estratégias de comunicação são vistas como recursos utilizados pelos estudantes para compensar a falta de fluência na língua em situações que exista a necessidade de expressar-se. Por fim, a autonomia consiste na capacidade do aluno controlar sua própria aprendizagem.

Fonte: Autora (2021)

O terceiro critério de análise abrange a metodologia utilizada nas investigações, conforme detalhamos na sequência.

Quadro 3 – Metodologia de pesquisa (continua)

Dissertação: Apresentação oral nas aulas de língua espanhola: desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade

Autora: Elizandra Zeulli

Ano: 2007

O estudo se constitui como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. O público-alvo desse estudo foram a professora-pesquisadora (regente) e cinco graduandas do 4º semestre do curso de Letras – Português/Espanhol de uma faculdade particular no interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevista oral, gravações em áudio, ficha de avaliação, conversa a partir da ficha de avaliação e notas de campo.

Dissertação: Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem

Autora: Acácia Lima dos Santos

Ano: 2012

A investigação se pauta em uma pesquisa de campo, de abordagem mista, do tipo descritiva/explicativa. O público-alvo desse estudo foram formandos brasileiros, cursando Estágio Supervisionado de Espanhol I e Estágio Supervisionado de Espanhol II. Como instrumento para a coleta de dados, utilizaram-se seis questionários.

Fonte: Autora (2021)

Quadro 3 – Metodologia de pesquisa (continuação)

| |
|--|
| <p>Dissertação: O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano Autor: Alexandre Antoniazzi Franco de Souza Ano: 2013</p> |
| <p>Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem mista. Os participantes são seis adultos, aprendizes de italiano, que mantinham contato prévio com a língua entre três e sete anos. Os instrumentos utilizados foram entrevistas, tarefas de PO, testes orais e escritos e questionários de opinião respondidos pelos participantes.</p> |
| <p>Dissertação: A ferramenta <i>VoiceThread</i> em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de <i>noticing</i> na aprendizagem de inglês como L2 Autora: Lorena Azevedo de Sousa Ano: 2014</p> |
| <p>O estudo de Sousa (2014) é uma pesquisa-ação, de abordagem mista. Seu público-alvo são quarenta e nove aprendizes de espanhol, estudantes do nível três do Instituto Ágora da UFRN, que foram divididos em grupo controle (vinte e quatro alunos) e grupo experimental (vinte e cinco alunos). Os instrumentos utilizados foram as tarefas do livro didático <i>New English Pre-intermediate</i>, o programa <i>VoiceThread</i> e um questionário. A investigação se pautou em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré e no pós-teste, foram realizadas atividades de descrição de imagens. Já na intervenção houve abordagem híbrida com o <i>Voice Thread</i> para o grupo experimental, o qual também respondeu a um questionário sobre suas impressões.</p> |
| <p>Dissertação: A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa <i>role-play</i> como estratégia de desenvolvimento da oralidade Autora: Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes Ano: 2014</p> |
| <p>Esse estudo é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu no NLPUCPR. Os participantes são quatro professores atuantes no NLPUCPR e docentes, alunos e funcionários da PUC/PR, divididos em quatro grupos, dos quais dois receberam atividades de <i>role-play</i> e dois somente atividades orais do livro didático. Os instrumentos utilizados foram questionários e pareceres das tarefas de <i>role-play</i> após cada execução em aula.</p> |
| <p>Dissertação: Letramento e efeitos na expressão oral em línguas estrangeiras Autor: Thiago Cassol Pinto Ano: 2014</p> |
| <p>Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem mista, transcorrida em fevereiro e em abril de 2013. Os participantes são oito estudantes de ensino superior que são aprendizes de língua inglesa. Quanto aos instrumentos, foram utilizados questionário e textos jornalísticos.</p> |
| <p>Dissertação: A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: Uma experiência com a abordagem baseada em tarefas Autora: Patrícia Sayonara Lima de Araújo Pereira Ano: 2015</p> |
| <p>Essa investigação é uma pesquisa-ação, de abordagem mista, transcorrida em uma escola estadual do Rio Grande do Norte. Como participantes, selecionou-se uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, formada por 23 aprendizes. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o grupo focal, as notas de observação e o as tarefas de pré-teste e de pós-teste.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 3 – Metodologia de pesquisa (conclusão)

| |
|---|
| <p>Dissertação: A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa Autor: Vinício Corrias Ano: 2015</p> |
| <p>O autor não especifica o tipo de pesquisa, embora possa deduzir-se que se trata de um estudo de caso, de abordagem mista, o qual foi desenvolvido no primeiro semestre de 2012 em um curso de italiano da Universidade de São Paulo. Os participantes são compostos por 5 alunos brasileiros com nível VIII em língua italiana e o professor-pesquisador. Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados são gravações em áudio das conversas realizadas durante as aulas.</p> |
| <p>Dissertação: O humor na sala de aula de Língua Estrangeira - Italiano: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais Autora: Maria Eugénia Savietto Ano:2016</p> |
| <p>Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa. A pesquisa transcorreu no primeiro semestre de 2015 no Centro Municipal de Línguas “Antônio Houaiss” da cidade de Jundiá (SP), tendo como participantes 12 aprendizes de língua italiana. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram filmagens das aulas, fotografias, notas de campo, comentários orais e escritos dos alunos e questionários.</p> |
| <p>Dissertação: O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: Uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada Autor: Jairo de Oliveira Ano:2017</p> |
| <p>O estudo é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, ocorrido no ano de 2017 no Instituto Federal Farroupilha de São Borja. Os participantes são 13 aprendizes de língua inglesa pertencentes ao grupo de Inglês Básico I, os quais foram divididos em dois grupos: os <i>strongers</i> (fortes) e os <i>weakers</i> (fracos). No que tange à coleta de dados, os instrumentos utilizados foram gravações em vídeo, vídeo-relatos, questionário e rubrica de avaliação.</p> |
| <p>Tese: Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação Autora: Aline Silva Gomes Ano: 2018</p> |
| <p>Gomes (2018) desenvolve uma pesquisa etnográfica, do tipo interpretativista, de cunho qualitativo. O público-alvo dessa investigação foram os professores regentes das componentes “Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhol I” e “Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II” ofertadas em 2017 em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol, de uma universidade localizada em Salvador/BA, que tiveram participação indireta no estudo, e, de forma direta, oito alunos, com idade entre 20 e 45 anos, cursantes dessas componentes. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, observações em sala de aula, anotações de campo, entrevistas, narrativas escritas e publicações em redes sociais.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Finalmente, o quarto critério para a análise alude à(s) resposta(s) dada(s) à(s) pergunta(s) norteadora(s) dos estudos, que evidenciamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Respostas às perguntas de pesquisa (continua)

Dissertação: Apresentação oral nas aulas de língua espanhola: desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade

Autora: Elizandra Zeulli

Ano: 2007

A autora retoma suas questões norteadoras constatando que: 1) a apresentação oral teve como característica a diversidade temática, a pesquisa em dicionários, o ensaio para a apresentação, a preparação de tópicos e o uso de recursos extras (como música, Datashow, etc.), além de duração variada; 2) as apresentadoras assumiram uma postura didática frente as apresentações e a plateia mostrou interesse e participação quando os assuntos apresentados eram de seu interesse; 3) alunas relataram aspectos afetivos relacionados à insegurança, ao nervosismo e à ansiedade durante suas apresentações; 4) as participantes avaliaram a apresentação oral como uma oportunidade para praticar a língua, criar consciência sobre suas dificuldades, adquirir mais segurança, desenvolver a autonomia, refletir sobre o processo da aprendizagem e exercitar a pesquisa; 5) durante as apresentações orais observou-se problemas lingüísticos relacionados à apócope, uso de artigo antes de nome próprio, uso do pronome 'Se', gênero do substantivo, concordância da 2ª e 3ª pessoas do singular, infinitivo flexionado, verbo '*gustar/encantar*', '*tener*' x '*haber*' e vocabulários em geral.

Dissertação: Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem

Autora: Acácia Lima dos Santos

Ano: 2012

A autora relembra os objetivos propostos, analisando os grupos em separado e, na sequência comparando-os, assim, ela visualiza que: os estudantes de ambos os cursos possuem baixa motivação quanto às exigências do mercado de trabalho; os alunos do curso de Letras Português/Espanhol reconhecem a presença de mais fatores positivos na aprendizagem que os de Letras/Espanhol; quanto aos aspectos negativos, os resultados se assemelham, sendo a timidez o fator mais votado pelo curso de dupla licenciatura e a falta de recursos físicos pelo curso de licenciatura única; por fim, em relação às atividades curriculares que menos ajudaram na aprendizagem, foram assinaladas as de audição e repetição e de desenvolvimento de dramatizações (sendo essa última própria do curso de Letras Português/Espanhol).

Dissertação: O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano

Autor: Alexandre Antoniazzi Franco de Souza

Ano: 2013

Souza (2013) retoma suas questões de pesquisa e as responde com base na análise apresentada, concluindo que: 1) as alunas que receberam correção explícita conseguiram aprimorar a língua italiana, desenvolvendo a capacidade de autocorreção e a consciência sobre determinadas formas lingüísticas na oralidade; 2) houve a produção de diferentes efeitos tanto na correção explícita como na implícita, de modo que ambas apresentaram vantagens no processo de aprendizagem; e, por fim, 3) não é possível determinar qual tipo de correção favorece a precisão lingüística, visto que os efeitos podem variar conforme o aspecto gramatical escolhido.

Fonte: Autora (2021)

Quadro 4 – Respostas às perguntas de pesquisa (continuação)

| |
|---|
| <p>Dissertação: A ferramenta <i>VoiceThread</i> em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de <i>noticing</i> na aprendizagem de inglês como L2 Autora: Lorena Azevedo de Sousa Ano: 2014</p> |
| <p>A autora retoma suas perguntas norteadoras, identificando que há correlação estatística significativa entre a acurácia gramatical e a proficiência oral global dos estudantes junto à sua capacidade de <i>noticing</i>. Ademais, apesar de não ter conquistado significância estatística, a pesquisa mostrou que o uso da ferramenta <i>VoiceThread</i> impacta de maneira positiva na PO dos participantes e na sua capacidade de <i>noticing</i>, com base na análise comparativa dos pós-teste dos grupos controle e experimental. Por fim, a experiência com a ferramenta foi considerada positiva por parte dos aprendizes, que conseguiram planejar suas falas, ouvir-se, corrigir os erros e realizar regravações, entendendo que o único fator negativo esteve na ausência de feedback.</p> |
| <p>Dissertação: A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa <i>role-play</i> como estratégia de desenvolvimento da oralidade Autora: Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes Ano: 2014</p> |
| <p>Moraes (2014) retoma suas questões de pesquisa, constatando que os alunos que foram expostos às tarefas de <i>role-play</i> se sentiram mais motivados e engajados em classe para desenvolver a oralidade. Além disso, a autora identificou que as professoras, que utilizaram somente o livro didático, sentiram falta de uma tarefa extra que as auxiliasse no desenvolvimento da PO dos estudantes, em comparação, as docentes que aplicaram o <i>role-play</i> se sentiram mais motivadas e satisfeitas em desempenhar sua prática junto aos aprendizes de inglês.</p> |
| <p>Dissertação: Letramento e efeitos na expressão oral em línguas estrangeiras Autor: Thiago Cassol Pinto Ano: 2014</p> |
| <p>O autor responde às suas perguntas de pesquisa, constatando que a leitura relacionada à expressão oral gerou um efeito qualitativamente positivo e quantitativamente maior na aquisição lexical em inglês. Acrescido a isso, Pinto (2014), concluiu que as leituras, bem como as entrevistas realizadas colaboraram para o desenvolvimento da expressão oral, pois ao tomarem conhecimento da dinâmica da testagem, os participantes lembravam do léxico aprendido e o aplicavam quando tinham oportunidade. Por fim, sobre os efeitos de durabilidade produzidos no aprendiz, o autor afirma que não houve registro de utilização do léxico em diferentes etapas do processo, o que pode ter sido motivado pelas diferentes temáticas contidas nos textos selecionados.</p> |
| <p>Dissertação: A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: Uma experiência com a abordagem baseada em tarefas Autora: Patricia Sayonara Lima de Araújo Pereira Ano: 2015</p> |
| <p>A partir da análise dos dados, a autora recupera suas perguntas de pesquisa, identificando que os participantes percebem que, apesar do pouco conhecimento em inglês, o uso de tarefas na aprendizagem pode promover o desenvolvimento da PO discente e de estratégias para suprir as lacunas em suas comunicações. Além disso, a exposição ao ensino baseado em tarefas auxiliou para o enriquecimento das estratégias comunicativas e para o amadurecimento do aprendiz quanto ao uso destas. Por fim, Pereira (2015) percebe que houve desenvolvimento da pronúncia por parte dos participantes, embora, a nível quantitativo, esse aspecto tenha apresentado pouca significância estatística.</p> |

Quadro 4 – Respostas às perguntas de pesquisa (conclusão)

| |
|--|
| <p>Dissertação: A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa Autor: Vinicio Corrias Ano: 2015</p> |
| <p>Corrias (2015) tece sua análise com base nas perguntas de investigação, concluindo que: a) os participantes da pesquisa demonstraram boa habilidade nos recursos interacionais trabalhados; b) produziram turnos breves, utilizando a auto-seleção para dar continuidade às suas falas, as quais se mostraram sempre menores em relação às do professor, além de pedidos de reparo, muitas vezes não atendidos pelos envolvidos; e c) as conversas espontâneas são propícias para as trocas linguísticas e para a co-construção da aprendizagem.</p> |
| <p>Dissertação: O humor na sala de aula de Língua Estrangeira - Italiano: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais Autora: Maria Eugenia Savietto Ano:2016</p> |
| <p>As perguntas norteadoras são retomadas, de modo que a autora constata que: a) o humor contribui não só como um recurso pedagógico, mas também como facilitador e promotor do processo, agente motivador, elemento de descontração e prazer, redutor do filtro afetivo e estimulador da interação, da criatividade e da memorização dos conteúdos; b) os textos humorísticos trabalhados em aula contribuíram para a PO discente, atuando como modelo para os alunos tanto para o uso dos marcadores conversacionais, como para criação autoral de textos; e, por fim, c) as atividades com os marcadores auxiliaram os estudantes no conhecimento sistêmico da língua e na reflexão sobre a função em diferentes contextos. Entretanto, ficou evidente a necessidade de sistematizar os aspectos linguísticos, dentro do ensino comunicativo, para um pleno entendimento dos estudantes.</p> |
| <p>Dissertação: O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: Uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada Autor: Jairo de Oliveira Ano:2017</p> |
| <p>Oliveira (2017) retoma sua pergunta de pesquisa, evidenciando que é possível ensinar LA no contexto da escola pública, uma vez que sua intervenção, por meio da instrução diferenciada, corroborou para o progresso dos aprendizes, independentemente do nível de língua em que estes estavam inseridos.</p> |
| <p>Tese: Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação Autora: Aline Silva Gomes Ano: 2018</p> |
| <p>A autora volta às suas questões norteadoras, constatando que: 1) a habilidade de expressão oral fica relegada a um segundo plano nos documentos oficiais do curso, sendo necessário revê-los para uma formação mais significativa junto aos estudantes; 2) os participantes desejam ser fluentes e proficientes oralmente na língua estudada, almejando desenvolver diferentes competências e, em especial a lexical; 2.1) os aspectos motivadores para o desenvolvimento da expressão oral são professores motivados, ambiente seguro/descontraído e uso de ferramentas tecnológicas; os aspectos que dificultam o desenvolvimento da expressão oral são timidez, medo de ser corrigido, nervosismo e insegurança. 2.2) as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante a expressão oral foram as cognitivas, de memória e de compensação (diretas) e metacognitivas, sociais e afetivas (indiretas); 2.3) a autonomia foi concretizada por meio das ferramentas tecnológicas, porém é necessário estimular os alunos a desenvolver suas expressões orais não somente fora, mas dentro do contexto da sala de aula.</p> |

Ao analisarmos os objetivos dos estudos selecionados, constatamos que os autores apresentam propósitos bastante diversificados em suas investigações, incluindo não somente aspectos diretamente ligados à PO (como as tarefas, as características da habilidade e o desenvolvimento da língua), mas também aqueles de ordem afetiva. Dessa forma, os estudos visam a caracterização, o desenvolvimento e o impacto das tarefas de PO nas aulas de LA (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012, MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J. 2017), a observação da atuação e a percepção discente sobre as tarefas de PO (ZEULLI, 2007; MORAES K., 2014; PEREIRA, 2015), a análise do desempenho e dos efeitos linguísticos na aprendizagem da PO em LA (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; PINTO, 2014; OLIVEIRA J. 2017) e a identificação de fatores que interferem nas tarefas de PO (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; GOMES, 2018).

No que tange aos conceitos, percebemos uma variedade de definições, as quais caracterizam cada um dos estudos analisados. Dentre os conceitos que se repetem em mais de uma pesquisa, identificamos: expressão oral (SANTOS A., 2012; GOMES, 2018), competência comunicativa (ZEULLI, 2007; MORAES K., 2014; CORRIAS, 2015; SAVIETTO, 2016), língua (SAVIETTO, 2016; GOMES, 2018), interação (SOUZA, 2013; OLIVEIRA J., 2017), acurácia (SOUZA, 2013; PEREIRA, 2015), tarefas (PEREIRA, 2015; OLIVEIRA J., 2017) e estratégias de comunicação (PEREIRA, 2015; GOMES, 2018).

No que concerne à metodologia, os estudos se dividem em pesquisa-ação (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; OLIVEIRA J., 2017), pesquisa etnográfica (GOMES, 2018), pesquisa de campo (SANTOS A., 2012; PINTO, 2014) e estudo de caso (CORRIAS, 2015; SAVIETTO, 2016). As investigações possuem abordagem qualitativa (ZEULLI, 2007; MORAES K., 2014; OLIVEIRA J., 2017; GOMES, 2018) e abordagem mista (SANTOS A., 2012; SOUZA, 2013; SOUSA, 2014; PINTO, 2014; CORRIAS, 2015; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016). Os participantes foram professores (ZEULLI, 2007); MORAES, K., 2014; CORRIAS, 2015; GOMES, 2018), alunos de ensino fundamental (PEREIRA, 2015), estudantes de ensino superior (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; PINTO, 2014; GOMES, 2018) e discentes de cursos livres (SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; CORRIAS, 2015; SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J., 2017).

Com relação aos instrumentos utilizados, para a coleta de dados, verificamos uma maior incidência de questionários (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; SOUZA, 2013; SOUSA, 2014; MORAES K., 2014; PINTO, 2014; SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J., 2017; GOMES, 2018), notas de campo (ZEULLI, 2007; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016; GOMES, 2018), entrevistas (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; GOMES, 2018), gravações em áudio (ZEULLI, 2007; CORRIAS, 2015) e gravações em vídeo (SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J., 2017).

Finalmente, no que tange às respostas dadas às perguntas da pesquisa, foi possível identificar o uso de diferentes ferramentas, recursos extras, metodologias e tarefas, como fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem da PO em LA (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J., 2017). Ademais, pode-se constatar a participação discente como uma oportunidade para praticar a língua, reconhecer as dificuldades e adquirir conhecimento metalinguístico (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; PEREIRA, 2015). Acrescido a isso, identificou-se problemas no conhecimento sistêmico e os benefícios da aprendizagem da PO no desempenho discente referentes à aquisição lexical, à proficiência, à pronúncia, ao uso de estratégias comunicativas (ZEULLI, 2007; CORRIAS, 2015; SOUZA, 2013; PINTO, 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016; OLIVEIRA J., 2017). E, finalmente, foi possível evidenciar a influência de fatores afetivos, como insegurança, ansiedade e desmotivação, e físicos, como falta de recursos tecnológicos, no desempenho das tarefas de PO (ZEULLI, 2007; SANTOS A., 2012; GOMES, 2018).

Desse modo, a fim de responder à pergunta “Quais são as dificuldades encontradas no desenvolvimento da PO nas aulas de LA da educação brasileira?”, constatamos que as pesquisas apresentadas evidenciam, ao longo de suas análises, dificuldades implicadas em três instâncias: no currículo, no corpo docente e no corpo discente. No que concerne ao currículo, constata-se carga horária insuficiente destinada para a PO nos cursos de licenciatura em Letras (GOMES, 2018).

Em relação ao corpo docente, as dificuldades se relacionam à escassez de momentos voltados para a acurácia (precisão) do aluno (SOUSA, 2014), à falta de sistematização e de explicitação da gramática nas produções discentes (SAVIETTO, 2016), à ausência de propostas de atividades orais na aula (GOMES, 2018) e ao

pouco espaço dado à PO na sala de aula de LA (SOUSA, 2014). Em comparação, as dificuldades do corpo discente se referem ao conhecimento sistêmico de vocabulário, gramática e aspectos sociolinguísticos (ZEULLI, 2007; MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016), à complexidade da habilidade de PO referente à pronúncia e à fluidez (PINTO, 2014; OLIVEIRA J., 2017), às implicações de ordem afetiva (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; OLIVEIRA J., 2017; GOMES, 2018) e à resistência discente em manter uma rotina de estudos e de comunicar-se oralmente (SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; CORRIAS, 2015; GOMES, 2018).

Em síntese, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da PO acerca no que tange à formação e à atuação de professores são: insuficiência de carga horária nos cursos de graduação em Letras (GOMES, 2018), falta de conhecimento docente acerca da habilidade de PO (SOUSA, 2014; SAVIETTO, 2016), desenvolvimento precário de atividades orais (GOMES, 2018) e redução do trabalho com a PO em aula (SOUSA, 2014). No que concerne aos discentes, destacam-se: a deficiência de conhecimento sistêmico (ZEULLI, 2007; MORAES K., 2014; SOUSA, 2014; PEREIRA, 2015; SAVIETTO, 2016), a complexidade no desenvolvimento da pronúncia e da fluidez em LA (PINTO, 2014; OLIVEIRA J., 2017), a presença de fatores emocionais (ZEULLI, 2007; SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; OLIVEIRA J., 2017; GOMES, 2018), além da resistência em interagir/iniciar uma interação e a ausência em aula (SOUZA, 2013; MORAES K., 2014; CORRIAS, 2015; GOMES, 2018).

Resumidamente, a revisão integrativa, desenvolvida neste estudo, apresenta variedade quanto à análise dos objetivos, dos conceitos, dos procedimentos metodológicos e das respostas às perguntas de pesquisa. Além disso, esse tipo de revisão da literatura possibilita que sejam elencadas dificuldades, a nível de currículo e de corpo docente e discente, acerca do desenvolvimento da PO no contexto das LA. Assim, a PO é uma habilidade que merece destaque no ensino-aprendizagem de línguas, podendo apresentar entraves durante o seu desenvolvimento, sendo necessário um planejamento crítico acerca do seu uso comunicativo em aula.

Na sequência, apresentamos o aporte teórico alusivo à Hipótese do Output.

3.4 A hipótese do output

O *output*, termo utilizado para referir-se à habilidade de produção, foi compreendido, durante muito tempo, como produto no âmbito da aquisição da linguagem (SWAIN, 1995;2005). Conforme Swain (2005), somente na década de 80, essa habilidade linguística passou a ser vista não mais como um fim, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de línguas, devido a dois importantes marcos: a teoria do processamento da informação, de Krashen (1982), e o crescimento generalizado dos programas de imersão francesa no Canadá.

Para Krashen (1982), a única condição possível para a concretização da aprendizagem na LA seria a inserção do aluno em um contexto de imersão, que lhe possibilitasse contato com *input* compreensível (SWAIN, 2005). Em outras palavras, nessa linha, o aprendiz somente poderia alcançar o conhecimento desejado em LA por meio de situações que contribuíssem para o desenvolvimento de sua compreensão linguística.

De acordo com Swain (2005), resultados de avaliações derivados dos programas de imersão francesa no Canadá refutaram esse pressuposto teórico, visto que, apesar das avaliações realizadas junto aos aprendizes em imersão e aos estudantes de francês como LA mostrarem resultados similares, no que tange à CL e CO, as habilidades de PE e PO apresentaram divergências entre os dois grupos, sendo mais efetiva junto aos estudantes de LA do que com aqueles em contexto de imersão. Em virtude dessa evidência, foi necessária a elaboração de uma nova abordagem teórica que desse conta da habilidade de produção no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, surgindo a hipótese do *output*.

Conforme Swain (1995), a hipótese do output permite que o aluno aprenda a LA de diferentes modos, desenvolvendo não somente a sua fluência, mas também a sua precisão linguística. Segundo a autora (SWAIN, 1995;2005), ao controlar a produção, o aprendiz assume um papel ativo em sua aprendizagem, posto que

ao falar ou escrever, os alunos podem "esticar" a sua interlíngua para atingir objetivos comunicativos. Podem trabalhar para resolver as suas limitações linguísticas utilizando o seu próprio conhecimento internalizado, ou sugerindo para si próprios novas soluções. Os aprendentes (bem como os falantes nativos, é claro) podem fingir, por assim dizer, a compreensão, mas não podem fazê-lo da mesma forma na produção. (...) para produzir, os aprendentes precisam fazer algo; precisam criar forma e significado

linguísticos e, ao fazê-lo, descobrir o que podem e não podem fazer. (SWAIN, 1995, p. 127)¹⁷

Assim, a hipótese do *output* pode contribuir para a aprendizagem de uma LA por meio de três funções: a função da percepção (*noticing*), a função da testagem de hipóteses (*hypothesis testing*) e a função da metalinguagem (*conscious reflection*) (SWAIN, 1995;2005).

Em relação à primeira função, a autora afirma que, quando os aprendizes produzem na LA, criam condições de percepção acerca de suas dificuldades em relação àquilo que desejam transmitir ao interlocutor, tanto pela oralidade quanto pela escrita, de modo que aprendem novos saberes linguísticos e consolidam aqueles já conhecidos (SWAIN, 2005). Segundo a autora, a função da percepção envolve diferentes processos cognitivos, que perpassam desde a transposição do conhecimento da LM para a LA até a formulação e a testagem de hipóteses a respeito das formas e das funções linguísticas. Assim, essa função promove a consciência do aluno acerca das lacunas existentes em seu conhecimento.

No que concerne à segunda função, Swain (1995;2005) identifica a testagem de hipóteses como intrínseca ao processo de produção, uma vez que os estudantes colocam constantemente à prova aquilo que aprendem. As mudanças na língua são derivadas de *feedbacks*, os quais podem esclarecer as conjeturas linguísticas, confirmando-as ou refutando-as (SWAIN, 1995). Logo,

(...) os alunos podem utilizar os seus resultados como uma maneira de experimentar novas formas e estruturas linguísticas à medida que aprofundam a sua interlíngua para satisfazer suas necessidades comunicativas, produzindo apenas para ver o que funciona e o que não funciona. Esse feedback imediato pode não ser facilitador ou informativo, mas não nega o valor experimental com os recursos linguísticos. (SWAIN, 1995, p. 131-132)¹⁸

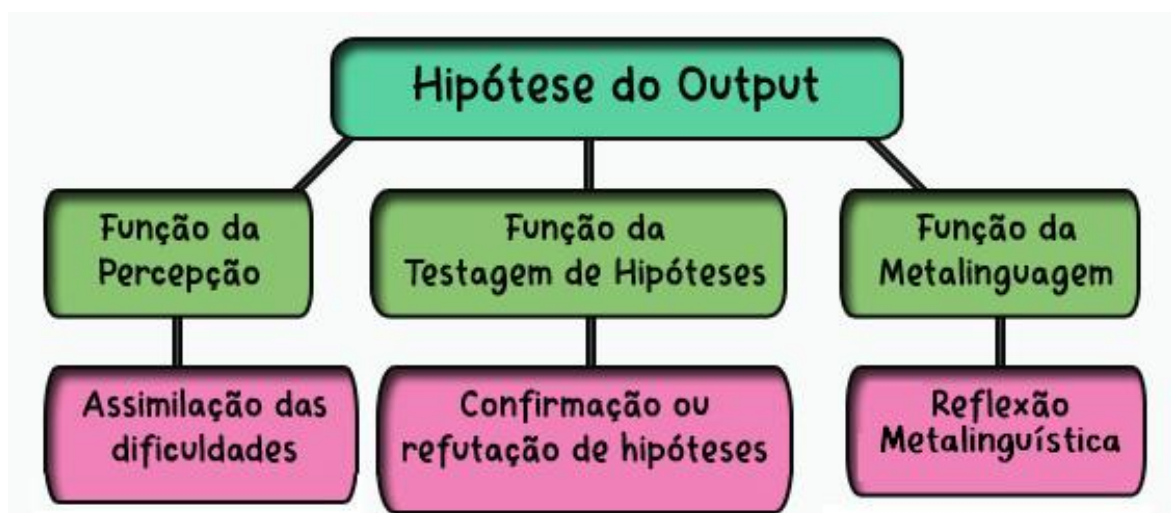
¹⁷ Original: In speaking or writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals. They might work towards solving their linguistic limitations by using their own internalized knowledge, or by cueing themselves to listen for a solution in future input. Learners (as well as native speakers, of course) can fake it, so to speak, in comprehension, but they cannot do so in the same way in production. (...) to produce, learners need to do something; they need to create linguistic form and meaning and in so doing, discover what they can and cannot do.

¹⁸ Original: Learners may use their output as a way of trying out new language forms and structures as they stretch their interlanguage to meet communicative needs; they may output just to see what works and what does not. That immediate feedback may not be facilitative or forthcoming does not negate the value of having experimented with their language resources.

Por fim, a terceira função da produção está relacionada à reflexão dos estudantes acerca de suas hipóteses, promovendo a consciência do aprendiz sobre a forma e o uso na LA. Conforme Swain (1995, p. 132), “é este ‘nível’ de produção que representa a sua função metalinguística de usar a linguagem para refletir sobre a linguagem, permitindo aos aprendizes controlá-la e internalizá-la”¹⁹, o que, em outras palavras, significa dizer que, ao produzir em LA, o aluno passa a refletir sobre ela, criando consciência sobre o seu uso e sobre o conhecimento sistêmico implicado nesse uso.

Para fins resumitivos, apresentamos um resumo esquemático acerca das três funções da hipótese do *output*, as quais estão ilustradas na figura 6:

Figura 6 – Funções da Hipótese do *Output*



Fonte: Autora (2021) adaptado de Swain (1995; 2005)

Conforme observamos na figura 6, a hipótese do *output* se subdivide em três funções: percepção, testagem de hipóteses e metalinguagem. Na primeira, é possível que o estudante seja capaz de assimilar suas dificuldades acerca da estrutura e do uso da língua. Na segunda, o aluno pode confirmar ou refutar suas hipóteses a partir da compreensão da forma e do sentido da língua estudada. Já na

¹⁹ Original: It is this 'level' of output that represents its metalinguistic function of using language to reflect on language, allowing learners to control and internalize it.

terceira, o discente tem condições de refletir sobre a língua para fins estruturais e/ou comunicativos.

A partir das informações apresentadas no decorrer deste capítulo, em síntese, a PO é uma habilidade da língua que se subdivide em interação e em expressão oral. Ao trabalhá-la junto aos aprendizes, pode ser possível desenvolver as destrezas linguística, fonética e cognitiva, além de estratégias de comunicação.

Nos documentos educacionais, a nível nacional e regional, a PO é contemplada superficialmente e junto às PO e PE e à CL. Além disso, essa habilidade deve ser desenvolvida junto aos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998).

Na revisão integrativa, a PO se mostrou uma habilidade que pode apresentar dificuldades de condução na sala de aula de LA, especialmente no que tange ao currículo e ao conhecimento docente e discente.

Por fim, a hipótese do output se direciona para as habilidades linguísticas de produção e contempla três funções (percepção, testagem de hipóteses e função metalinguística).

Na sequência, apresentaremos o quarto capítulo referente aoEC na sala de aula de LA.

4 ENSINO COMUNICATIVO NA SALA DE AULA DE LA: CONTEXTUALIZAÇÃO E ABORDAGENS

Neste capítulo, discorreremos sobre o EC no ensino-aprendizagem de LA. Além disso, apresentamos a definição e a caracterização do Ensino Baseado em Tarefas, enfocando o conceito e os atributos de uma tarefa, bem como o Ensino Linguístico Mediante Tarefas²⁰.

4.1 Breves considerações sobre o ensino comunicativo no ensino-aprendizagem de línguas adicionais

O EC, também conhecido como abordagem comunicativa (LITTLEWOOD, 1998) ou ensino de línguas comunicativas²¹ (SAVIGNON, 2005), é um método derivado de diferentes áreas do conhecimento, como a sociolinguística, a antropologia, a filosofia da linguagem e a linguística (MELERO ABADÍA, 2002, p. 81), as quais entendem que “a linguagem é inseparável da identificação individual e do comportamento social”²² (SAVIGNON, 2005, p. 648, tradução nossa), mantendo estreita relação com a comunicação (MELERO ABADÍA, 2002).

No que concerne ao objetivo do EC, Richards e Rodgers (2001) defendem o pressuposto de que só é possível abordá-lo a partir de uma perspectiva geral, visto que há uma série de fatores que interferem em seu desenvolvimento, como as diferenças socioculturais, as necessidades individuais dos aprendizes, dentre outros aspectos. Desse modo, o objetivo geral dessa abordagem “consiste na elaboração e na implementação de programas e metodologias que promovam o desenvolvimento da capacidade funcional da linguagem através da participação do aluno em eventos comunicativos”²³ (SAVIGNON, 2005, p. 637, tradução nossa).

No que se refere às características do EC, o foco está na comunicação com base nos recursos disponibilizados, na apresentação e na prática dos aspectos linguísticos fundamentais para o alcance efetivo do ato comunicativo (MELERO ABADÍA, 2002, p. 98), além do ensino articulado às destrezas linguísticas, posto que

²⁰Original: Enseñanza Lingüística Mediante Tareas (ZANÓN, 1990; ESTAIRE, ZANÓN, 1990).

²¹Original: *Communicative Language Teaching*.

²²Original: “Language to be inseparable from individual identity and social behavior.”

²³Original: “The focus has been the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events.”

os textos orais e escritos permitem o desenvolvimento da interpretação, da expressão e da negociação²⁴, logo, da comunicação (SAVIGNON, 2005). Ademais destes atributos, há

1. Uma clara orientação do processo de aprendizagem sobre os conteúdos que sejam significativos para o/a estudante, conteúdos que lhe ajudam a orientar-se em um novo mundo e a desenvolver uma nova perspectiva de mundo;
2. Um papel ativo por parte da/do estudante em seu processo de aprendizagem, e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de critérios para a autoavaliação que proporcionem ao aluno maior autonomia;
3. A variação nas formas sociais de trabalho: trabalho individual, em duplas ou em grupos, dependendo das possibilidades do grupo, dos objetivos e do processo de aprendizagem. (MELERO ABADÍA, 2002, p. 104, tradução nossa).²⁵

No que alude ao aporte teórico, há duas vertentes consideradas principais dentro desse método, a saber: a teoria linguística e a teoria da aprendizagem. A teoria linguística (versão fraca) articula a estrutura da língua à comunicação. Em comparação, a teoria da aprendizagem (versão forte) está baseada na comunicação, na tarefa e no sentido (RICHARDS, RODGERS, 2001; MELERO ABADÍA, 2002). Para fins de recorte, na sequência, enfocamos a teoria linguística.

No que tange à definição, a teoria linguística entende a língua como um sistema para expressar significado, sendo a sua utilização direcionada para o aspecto funcional e comunicativo (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 74). Nesse mesmo viés teórico, Savignon (2005) defende a ideia de um ensino que integre a comunicação à estrutura da língua, estando o seu foco direcionado para a forma. De acordo com a autora,

[...] A gramática é importante; os aprendizes parecem concentrar-se melhor na gramática quando ela se relaciona às suas necessidades e experiências comunicativas. A atenção explícita à forma também não deve ser percebida como limitada às características morfossintáticas no nível da frase. Características mais amplas do discurso, regras sociolinguísticas

²⁴Entendemos negociação como um diálogo que ocorre entre os alunos, permitindo-lhes expor seus pontos de vista, discutindo-o e alcançando um consenso acerca do que estão tratando.

²⁵ Original: “1. Una clara orientación del proceso de aprendizaje hacia los contenidos que sean significativos para la/el estudiante, contenidos que le ayudan a orientarse en un nuevo mundo y a desarrollar una nueva perspectiva de su propio mundo; 2. Un papel activo por parte de la/del estudiante en su proceso de aprendizaje, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de criterios para la autoevaluación que le proporcionen una mayor autonomía; 3. La variación en las formas sociales de trabajo: trabajo individual, en parejas o en grupos, dependiendo de las posibilidades del grupo, de los objetivos y del proceso de aprendizaje.”

apropriadas e estratégias de comunicação podem ser incluídas. (SAVIGNON, 2005, p. 640, tradução nossa).²⁶

Diante do exposto, a conciliação entre a forma – gramática – e o sentido – uso da língua para fins comunicativos –, pode ser benéfica para a aprendizagem da LA. Desse modo, ao abordar o ensino das estruturas linguísticas²⁷, o professor pode optar pela exposição do conteúdo a partir de uma abordagem dedutiva ou indutiva.

Em relação à abordagem dedutiva, a regra é exposta de maneira direta, em uma explicação sistemática e lógica (SANTOS E., 2011), a qual não possibilita ao aprendiz a reflexão sobre a estrutura aprendida. Quanto à abordagem indutiva, as estruturas linguísticas passam a ser ensinadas de maneira intuitiva, isto é, “a/o estudante é quem recorre à regra através do uso, o qual, em geral, tem a vantagem de que tal regra ou estrutura se aprenda e se ponha em prática com mais facilidade, simplesmente porque é ela/ele quem chega à regra”²⁸ (MELERO ABADÍA, 2002, p. 90, tradução nossa). Logo, há indução, porque o aprendiz é responsável pela tomada de consciência da funcionalidade da norma.

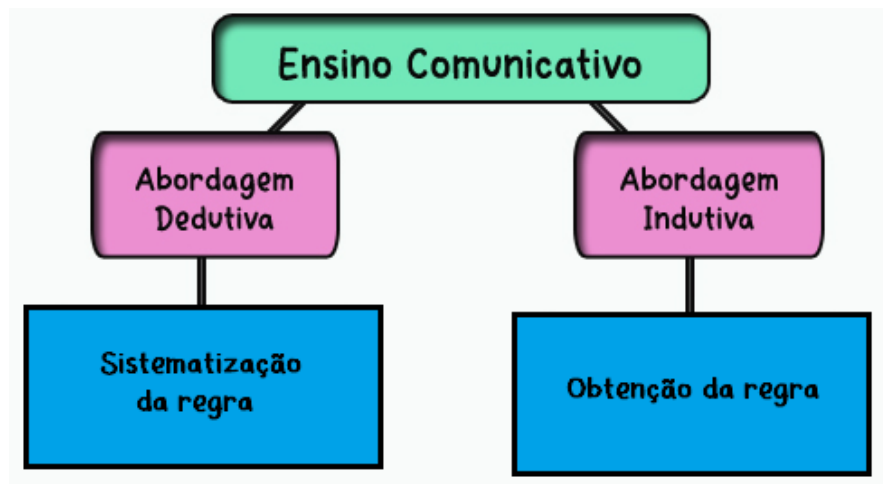
Para fins esquemáticos, apresentamos o resumo das abordagens supramencionadas, por meio da figura 7:

²⁶Original: “Grammar is important; learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences. Nor is explicit attention to form to be perceived as limited to sentence-level morphosyntactic features. Broader features of discourse, sociolinguist rules of appropriacy, and communication strategies themselves may be included.”

²⁷Entendemos estruturas linguísticas como o conjunto de conteúdos gramaticais e lexicais existentes em uma língua.

²⁸Original: “la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura se aprende y se pone en práctica con más facilidad, simplemente porque es ella/él quien llega a la regla.”

Figura 7 – Abordagens dedutiva e indutiva



Fonte: Autora (2021)

Com base na figura 7, observamos que o EC abrange as abordagens dedutiva e indutiva para o ensino das estruturas linguísticas. No tocante ao primeiro tipo de abordagem, a regra é apresentada de modo sistematizado, sem que o aluno possa refletir sobre seu aprendizado. Em comparação, no segundo tipo de abordagem, o estudante chega à regra de maneira autônoma, refletindo, desse modo, sobre o que foi aprendido.

Por fim, assim como os demais métodos de ensino, o EC é criticado e, também, defendido por muitos especialistas e professores de LA. De acordo com Melero Abadía (2002, p. 104-105), esse método é visto de maneira negativa por aqueles que entendem que o EC traz consigo resquícios de outros métodos, os quais impossibilitam a concretização de uma comunicação real junto aos aprendizes. Além disso, a autora enfatiza que muitos manuais desenvolvidos para o ensino de LA recebem críticas por articularem o EC, tão e somente, à linguagem oral, esquecendo-se que a comunicação ocorre em decorrência da integração das quatro habilidades linguísticas.

Savignon (2005) acrescenta essa descrença ao método, afirmando que muitos docentes se sentem frustrados diante do EC, visto que se trata de uma abordagem imprecisa e flexível, que depende de inúmeras variáveis relacionadas ao contexto, o que provoca certo desconforto por parte dos professores. Entretanto, Savignon (2005) evidencia que há uma parcela de profissionais apreciadores do EC,

justamente pelo fato de terem a autonomia para preparar seus próprios materiais, os quais se direcionam para o desenvolvimento da comunicação em aula.

Em resumo, o EC é um método constituído por diferentes áreas do conhecimento, que dentre suas vertentes, destacamos a teoria linguística, com foco na forma e no sentido, e a teoria de aprendizagem, com foco no sentido. O ensino de gramática, pode ser dedutivo ou indutivo. Docentes que defendem o EC podem aplicá-lo no seu planejamento escolar através, por exemplo, da Abordagem Baseada em Tarefas (doravante ABT), que apresentamos na sequência.

4.2 Abordagem baseada em tarefas

A ABT (MELERO ABADÍA, 2002; GIOVANINNI *et al.*, 1996), também conhecida como enfoque por tarefas (CANDLIN, 1990; ZANÓN, HERNÁNDEZ, 1990; RENÓ, 2015), é uma abordagem surgida na década de 80 como meio de introduzir a comunicação real na sala de aula de LA (MELERO ABADÍA, 2002; GIOVANINNI *et al.*, 1996).

Conforme Candlin (1990), o enfoque por tarefas fornece uma nova reestruturação do currículo e da programação escolar, valoriza o tipo de avaliação utilizado durante e/ou ao final do processo, permite a revisão do papel do professor e do aprendiz e da participação de ambos na tarefa, além de dar nova ênfase ao espaço da aula, como lugar de experimentação da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem linguística. Segundo Zanón e Hernández (1990), a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dessa abordagem são aspectos que a tornam passíveis não somente de renovação pedagógica, mas também de desenvolvimento profissional docente.

No que se refere à sua constituição, a proposta de ensino dessa abordagem está articulada a quatro eixos, a saber: o conceito de EC, que foi detalhado anteriormente neste capítulo, o modo de organização do material pedagógico (planejamento), os métodos de desenvolvimento (sequência de tarefas) e o sistema de avaliação (ZANÓN, 1990).

No que tange ao planejamento da ABT, Candlin (1990) argumenta sobre a necessidade de ser realizado em conjunto, envolvendo docentes e discentes. Para isso, deve contemplar programações curriculares, que abranjam a aprendizagem, os conteúdos e as ações em sala de aula.

Em relação à aprendizagem, essas programações abarcam as necessidades dos estudantes, reconhecendo a diversidade existente no contexto escolar. No que concerne aos conteúdos, a ABT abrange tanto os aspectos gramaticais quanto os elementos textuais e sociais, os quais possibilitam um trabalho voltado para diferentes situações comunicativas. No tocante às ações, o foco se direciona para o diálogo na sala de aula, que permite aos alunos vivenciarem “um processo negociador, consigo mesmos em relação ao que já sabem, com os demais, pois devem compartilhar e aperfeiçoar seu conhecimento, e com o conteúdo do currículo, em termos do que devem aprender” (CANDLIN, 1990, p. 38)²⁹.

Em suma, a ABT visa à reestruturação do currículo escolar, que compreende uma proposta de EC relacionada à organização do material didático, aos procedimentos metodológicos e à avaliação. Assim, para que o desenvolvimento do EC nas aulas de LA, por meio da ABT, tenha o efeito esperado, é necessário que se incluam tarefas que possibilitem a criação de espaços de comunicação na sala de aula, como indicaremos a seguir.

4.2.1 Tarefa: conceito, caracterização e avaliação

Por tarefa, Swain e Lapkin (2001) entendem um trabalho comunicativo, voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, no qual os aprendizes não se concentram somente no sentido, mas também no estudo da forma. Em comparação, Candlin (1990, p. 39, tradução nossa) entende tarefa como

Uma atividade pertencente a um conjunto de atividades distinguíveis entre si, sequenciáveis, capazes de projetar problemas e que envolvam aprendizes e professores em um trabalho conjunto de seleção, a partir de uma grande variedade de procedimentos cognitivos e comunicativos aplicados a um conhecimento, existente ou novo, e da exploração e investigação coletiva de fins pré-determinados ou emergentes dentro de um meio social.³⁰

²⁹ Original: “(...) un proceso negociador, consigo mismos en relación a lo que ya saben, con los demás, pues deben compartir y perfeccionar su conocimiento, y con el contenido del currículum, en términos de lo que debe aprenderse.”

³⁰ Original: Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

Neste estudo, a partir dos autores citados anteriormente e da nossa proposta de intervenção (para mais detalhes, ver capítulo 7), conceituamos tarefa como um conjunto de atividades em sequência, constituído por um assunto emergente na sociedade, o qual possibilita ao aluno desenvolver conhecimentos de diferentes ordens (temáticos, linguísticos e comunicativos) e explorar as habilidades da língua estudada com o foco na forma e, também, no sentido.

No que tange às características, a tarefa deve ser representativa de processos comunicativos envolvendo situações da vida real, fazer parte de uma unidade didática, estando dirigida intencionalmente para a aprendizagem da língua, ademais de envolver objetivos, estrutura e sequência de trabalho, de modo a dar conta do sentido ou da forma e do sentido (ZANÓN, 1990, p. 03). Acrescido a isso, Candlin (1990, p. 40-41) estabelece outras atribuições pertencentes à tarefa, a saber: fornecimento de *input*, especificação do papel dos participantes, disposição do trabalho, ações a serem praticadas, delimitação dos resultados esperados, realização da correção e fornecimento de feedback.

O fornecimento de *input* se refere a diferentes dados oferecidos para a aprendizagem linguística e/ou para o desenvolvimento da tarefa. A especificação do(s) papel(éis) dos participantes alude à função que professores e alunos terão dentro da tarefa. A disposição do trabalho compreende o desenvolvimento da tarefa, isto é, se será realizada dentro ou fora da sala de aula, individualmente, em duplas ou em grupos, etc.

As ações a serem praticadas se referem aos procedimentos adotados pelos participantes. A delimitação dos resultados esperados corresponde à expectativa do que deve ser levado em consideração no momento de desenvolver a tarefa. A realização da correção alude ao uso de diferentes critérios avaliativos e a designação de quem será o(a) responsável pela avaliação. Por fim, o fornecimento de *feedback* alude ao retorno da correção aos aprendizes, a partir do que foi constatado na correção.

Para fins resumitivos, resumizamos as informações apresentadas anteriormente na figura 8:

Figura 8 – Características da tarefa



Fonte: Autora (2021) adaptado de Candlin (1990)

Com base na figura 8, é possível entender que a tarefa se constitui por fornecimento de *input* (provimento de dados acerca da língua ou da condução da tarefa), especificação do papel dos participantes (função exercida pelos envolvidos), disposição do trabalho (local e formas de desenvolvimento da tarefa), ações (atuação dos participantes), delimitação dos resultados (o que se espera alcançar), realização da correção (uso de critérios avaliativos e especificação de quem a realizará) e fornecimento de *feedback* (retorno da correção aos alunos).

No que tange à sequência das tarefas, Candlin (1990) enumera seis passos a serem seguidos: carga cognitiva (aumento gradual da dificuldade para o aprendiz), ênfase no aspecto comunicativo (escolha de tema ou assunto que seja de conhecimento prévio dos estudantes), foco nas particularidades e nas possibilidades de generalização (padronização ou diversificação da sequência didática), complexidade do código e densidade interpretativa (diversificação dos tipos de questões), continuidade do conteúdo (abrangência de situações reais de uso da língua ou de simulações da vida real) e continuidade do processo (organização e autonomia discente para a realização da tarefa).

Por fim, quanto aos critérios avaliativos, Candlin (1990) estabelece três aspectos a serem pensados no momento de trabalhar-se com o enfoque por tarefas, isto é, as dificuldades, a possibilidade de implementação e a possibilidade de combinação. Em relação às dificuldades, o autor considera a existência de uma ou várias habilidades linguísticas, a exploração dos interesses discentes e a existência de diferentes formas de realização pelos alunos. Quanto à possibilidade de implementação, o foco se direciona à análise dos recursos necessários para a organização e a condução avaliativa, isto é, a logística que será empregada para a sua execução. Já no que concerne à possibilidade de combinação, há a verificação da avaliação como processo ou tarefa final, ou seja, se será conduzida por etapas, se culminará em uma única tarefa mais complexa ou se abrangerá ambas as avaliações.

Sumarizando, uma tarefa pode apresentar atividades sequenciadas, a partir de um tema de cunho social, abrangendo conhecimentos relativos ao tema, à estrutura e ao uso da LA. Como características, a tarefa contempla fornecimento de *input*, papel dos participantes, organização do trabalho em sala de aula, ações voltadas para a prática, delimitação dos resultados, realização de correção e emissão de *feedback*. Quanto à sequência, a tarefa abrange carga cognitiva, ênfase na comunicação, foco nas particularidades, complexidade linguística, diversidade de conteúdo e continuidade do processo de aprendizagem. Por fim, a tarefa considera a avaliação a partir das dificuldades e da possibilidade de implementação e de combinação das tarefas.

Sendo assim, podemos dizer que a ABT contempla um trabalho com as tarefas que inicia no planejamento, se estende na prática e finaliza no processo avaliativo. Entretanto, o desenvolvimento das tarefas pode ser conduzido por meio de diferentes vertentes dentro do enfoque em questão. Neste estudo, para fins de recorte, nos deteremos no ELMT, a qual será explanada a seguir.

4.3 Ensino linguístico mediante tarefas

O ELMT foi elaborado com o intuito de ser uma proposta pedagógica voltada para a aplicação plena no contexto educativo das LA (ZANÓN, 1990; RENÓ, 2015). Sendo assim, a evolução curricular deste enfoque se compõe por quatro eixos, a saber: reflexão multidisciplinar, desenvolvimento do currículo, evolução

metodológica para o ensino de LA, com base no EC e na ABT, e, também, pesquisa sobre os processos de aprendizagem de LA em situações educativas (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

É válido ressaltar que o ELMT tem o seu desenvolvimento pautado na elaboração de unidades didáticas. Para Leitão (1976, p. 19), a unidade didática é entendida como “um conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis, etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo (...)”. Acrescido a esse conceito, Matos (2014, p. 177) compreende a unidade didática como uma unidade de pensamento flexível, que é desenvolvida a partir de objetivos claros, contemplando a escolha e o desenvolvimento de temas, de textos e de atividades, além de culminar em uma reflexão final por parte dos alunos.

Assim sendo, a unidade didática possui, dentre outras características, a adoção da tarefa como foco de todo o processo de ensino, sendo pensada uma tarefa final em articulação com outras tarefas anteriormente aplicadas; a integração das tarefas aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e à avaliação do processo; a criação de unidades didáticas diversificadas associadas às necessidades do contexto educativo; além da ampliação da competência comunicativa em sala de aula (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Dessa forma, o conceito de aprendizagem representativo do ELMT está relacionado a um processo de negociação e de resolução de problemas, que envolve tanto o papel do professor quanto dos alunos para a tomada de decisões (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Em virtude disso, o ELMT busca o desenvolvimento de diferentes objetivos educativos, os quais estão relacionados à autoconsciência dos papéis sociais adotados pelos estudantes, à responsabilidade assumida nas decisões referentes à tarefa, à tolerância como marco fundamental nas negociações em grupos e à autorrealização/autoconfiança dos aprendizes frente ao desenvolvimento da aprendizagem em LA (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Em relação à parte curricular do ELMT, o currículo deve ser pensado pelo docente, como dito anteriormente, conjuntamente com os discentes, respeitando quatro passos consecutivos: decisões sobre o curso e/ou disciplina; opção pelos temas, conteúdos e procedimentos a serem desenvolvidos; seleção das tarefas finais e das tarefas do processo; e resolução de tais tarefas em sala de aula.

A seguir, trataremos dos procedimentos de desenvolvimento do ELMT.

4.3.1 Procedimentos para o desenvolvimento do ensino linguístico mediante tarefas

No que tange aos procedimentos de desenvolvimento, Estaire e Zanón (1990) descrevem seis aspectos que devem ser considerados no ELMT, a saber: tema, objetivos comunicativos, planejamento das tarefas, especificação dos componentes temáticos e linguísticos, planejamento do processo e avaliação. Na sequência, nos deteremos ao tema.

4.3.1.1 O tema

O tema corresponde ao ponto de partida do processo de elaboração do planejamento, de modo que deve associar-se aos interesses e às características dos estudantes, como forma de engajá-los no processo, visto que

(...) os próprios aprendizes constituem a melhor fonte de temas para desenvolver em aula. Não deveríamos (os professores) ignorar temas possíveis por desconhecê-los ou saber muito pouco sobre eles. Desta maneira, a responsabilidade de ser <os especialistas sobre o tema> pode ser também assumida e compartilhada pelos alunos. Além disso, a possibilidade de negociação do tema com os aprendizes permite relacioná-los com seu <mundo experiencial> (interesses, inquietações, preferências, etc.), dando significado a todo o processo posterior (...) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p. 72, tradução nossa).³¹

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular apresenta diferentes eixos temáticos, denominados temas contemporâneos transversais, que podem ser trabalhados em sala de aula, visto sua relevância para o contexto de vida dos alunos e para a atuação discente em sociedade (BRASIL, 2019). Tais temas são subdivididos em seis distintas macro áreas, as quais se referem à cidadania e ao civismo, à ciência e tecnologia, à economia, ao meio ambiente, ao multiculturalismo e à saúde. Estas macro áreas mantêm relação com os temas transversais previstos

³¹ Original: (...) los propios aprendices constituyen la mejor fuente de temas para desarrollar en clase. No debiéramos rechazar temas posibles por desconocerlos o saber muy poco sobre ellos. De esta manera, la responsabilidad de ser «los expertos sobre el tema» puede ser también asumida o compartida por los alumnos. Además, la posibilidad de negociación del tema con los aprendices permite ajustar éste a su «mundo experiencial» (intereses, inquietudes, preferencias, etc.), dando significado a todo el proceso posterior. De esta manera, desde el primer momento se crean: i) las condiciones para un aprendizaje significativo posterior (...).

nos PCNs (BRASIL, 1998), os quais aludem à ética, à orientação sexual, ao meio ambiente, à saúde, à pluralidade cultural e ao trabalho e consumo.

Neste estudo, enfocaremos na macro área da saúde, que foi escolhida pelos estudantes participantes da elaboração do material da pesquisa final (para mais detalhes, ver capítulo 6). De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 255), o trabalho com a saúde contribui para a conscientização do aluno quanto ao seu direito enquanto participante social, além de instrumentalizá-lo para intervir em benefício individual ou coletivo. Assim, ao desenvolver um trabalho com base nesse tema, consideramos que as práticas junto aos jovens

(...)

- estão fundamentadas num **modelo de saúde que inclui a interação dos aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais;**
 - promovem a **participação ativa de alunos e alunas;**
 - reconhecem que os **conteúdos de saúde** devem ser necessariamente **incluídos nas diferentes áreas curriculares;**
 - entendem que o **desenvolvimento da auto-estima e da autonomia pessoal são fundamentais para a promoção da saúde;**
 - valorizam a **promoção da saúde na escola** para todos os que nela estudam e trabalham;
 - têm uma visão ampla dos serviços de saúde voltados para o escolar;
 - reforçam o **desenvolvimento de estilos saudáveis de vida** e oferecem opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovem a saúde;
- (...) (BRASIL, 1997, p. 260, grifo nosso).

Nesse processo, o professor deve assumir o papel de motivador, introduzindo problemáticas, buscando informações, materiais de apoio, incentivando discussões e elaborações de estratégias para a transformação do aluno (BRASIL, 1997, p. 261). Assim, compete ao educador entender os anseios discentes e, a partir deles, desenvolver um trabalho significativo, que contemple as demandas da faixa etária estudantil, uma vez que

A puberdade e a adolescência exigem especial atenção dos jovens para o controle do corpo — incluindo respiração, repouso e relaxamento. Forja-se nessa fase uma **nova visão de si e do mundo** ao se reeditar todo o desenvolvimento infantil em busca de **definições de caráter social, sexual, ideológico e vocacional**. A elaboração desse momento evolutivo se faz dentro de um tempo individual e de uma forma pessoal, por meio de **reformulações contínuas da imagem corporal** e do **exercício de situar-se constantemente na família e na sociedade**. (...) (BRASIL, 1997, p. 276, grifo nosso).

No que tange a esse eixo, são muitos os assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula, como a alimentação saudável e a prática de esportes, as doenças

sexualmente transmissíveis, o uso de drogas, entre outros, de modo que o foco deve ser direcionado pelo professor a partir do interesse discente. No presente estudo, a temática abordada é a saúde mental na adolescência, visto que, mais do que um assunto latente na atualidade, foi eleita pelos alunos (para mais detalhes, ver capítulo 6) por fazer parte de sua vida, que convivem com colegas e amigos próximos, os quais enfrentam diferentes problemas de ordem emocional/psicológica e, não raras vezes, preferem recorrer a seus pares para conversar e buscar apoio.

Conforme a Guia intersectorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes (CEVS-RS, 2019, p. 06), o Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro com maior índice de óbitos por suicídio entre 2011 e 2016, sendo os jovens de 15 a 19 anos as principais vítimas do problema. Ainda de acordo com esse documento, os fatores que debilitam a saúde mental nessa faixa etária estão atrelados ao histórico de transtorno mental e de tentativas de suicídio, à autoagressão, ao bullying, à violência familiar, ao abuso sexual, ao uso de álcool, à discriminação, à pressão social e à estima baixa (CEVS-RS, 2019, p. 07).

Devido a esse aspecto, o trabalho desenvolvido na escola deve priorizar não o problema em si, mas a promoção do equilíbrio mental dos alunos, uma vez que a instituição “deve ser um espaço que desperte nos estudantes o desejo pela vida e o interesse pelo mundo externo” (CEVS-RS, 2019, p. 20). Logo, um planejamento voltado para o desenvolvimento deste tema em sala de aula é fundamental para a promoção da saúde na adolescência.

Em seguida, discorreremos sobre a definição dos objetivos comunicativos do ELMT.

4.3.1.2 Os objetivos comunicativos

Os objetivos comunicativos da unidade didática devem abranger a integração das quatro habilidades linguísticas, as quais podem ser trabalhadas de maneira isolada e/ou com maior destaque, variando conforme a pretensão almejada na(s) tarefa(s) final(is) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p.72-73).

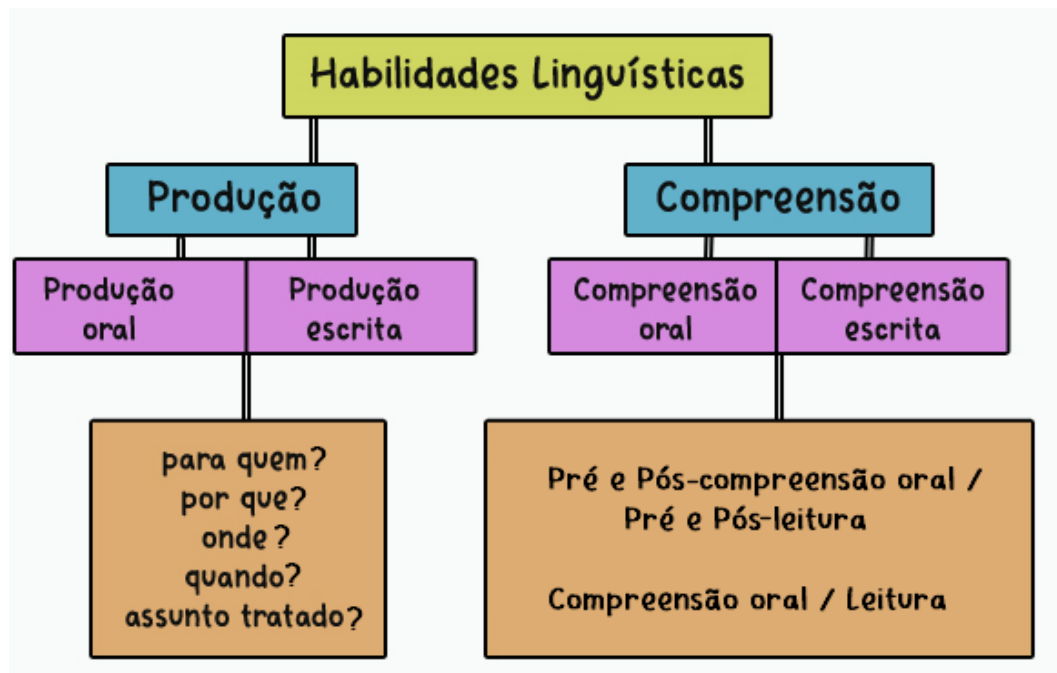
Nos PCNs (BRASIL, 1998), é possível observarmos que as habilidades de produção devem explorar aspectos próprios da comunicação oral e/ou escrita, considerando o destinatário (para quem), o motivo (porque), o local (onde), o tempo

(quando) e o assunto a ser tratado. Em comparação, as habilidades de compreensão devem ser conduzidas por meio de três etapas.

Em relação à CL, as tarefas devem abranger a etapa de pré-leitura, “caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses” (BRASIL, 1998, p. 91), de leitura, em que “o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto” (BRASIL, 1998, p. 92), e de pós-leitura, que levam “(...) os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor” (BRASIL, 1998, p. 92). Nesta mesma perspectiva, a CO deve envolver as fases de pré-compreensão oral, de compreensão oral e de pós-compreensão oral (BRASIL, 1998), as quais são semelhantes às etapas da habilidade de CL, embora sua ênfase esteja no conhecimento a nível fonético-fonológico na LA.

Na sequência, apresentamos uma esquematização sobre o trabalho com as habilidades linguísticas, por meio da figura 9:

Figura 9 – Trabalho com as habilidades linguísticas



Fonte: Autora (2021) adaptado dos PCNs (BRASIL, 1998)

A partir da figura 9, podemos observar que o trabalho com as habilidades linguísticas de produção deve abranger tarefas com fins pré-estabelecidos, referentes ao destinatário, ao motivo, ao local, ao tempo e ao tema a ser tratado pelos alunos. Já as habilidades de compreensão devem contemplar as etapas que antecedem, que sucedem e que enfocam a leitura e a CO.

Na sequência, discorreremos sobre o planejamento das tarefas do ELMT.

4.3.1.3 O planejamento das tarefas

Em relação ao planejamento das tarefas, Estaire e Zanón (1990) afirmam que esse é o ponto de destaque do ELMT, visto que todo o trabalho desenvolvido em aula será direcionado para uma tarefa final (ou uma série de tarefas finais), a qual será utilizada como identificadora do desenvolvimento autêntico da CC discente (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Neste estudo, elaboramos a tarefa final em torno do gênero discursivo vlog, visto que o trabalho a partir de textos pode ser mais significativo para o aprendizado indutivo da língua por parte dos alunos. (BORSATO; COUTO, 2013).

O vlog, também conhecido como videoblog (LESTARI, 2019) ou vídeo-weblog (PIERO, 2014), é um gênero discursivo derivado do blog e apresentado na forma de vídeo (MATSUURA *et al.*, 2007; BIELL, ARAN, GATICA-PEREZL, 2011; PIERO, 2014; LESTARI, 2019), tendo como foco a emissão de uma mensagem a diferentes públicos (MATSSUURA *et al.*, 2007, p. 272). Conforme Piero (2014, p. 03, tradução nossa), o vlog é considerado “um tipo particular de mensagem digital, onde um autor expõe suas ideias sobre algum tema e permite a interatividade com outros usuários por meio dos comentários e as respostas em vídeo”³², sendo um “meio único de auto-representação e percepção interpessoal nas mídias sociais”³³ (BIELL; ARAN; GATICA-PEREZL, 2011, 446, tradução nossa).

Por tratar-se de um gênero discursivo de suporte tecnológico, o vlog pode ser inserido em diferentes *sites* ou redes sociais, como é o caso do *Youtube* que armazena e distribui vídeos sobre diferentes temáticas a uma grande comunidade de internautas (PIERO, 2014, p. 02). Sendo assim, a imersão em um contexto virtual

³² Original: (...) un tipo particular de mensaje digital, donde un autor expone sus ideas sobre algún tema y permite la interactividad con otros usuarios por medio de los comentarios y las respuestas en vídeo. (...)

³³ Original: (...) a unique medium for self-presentation and interpersonal perception in social media.

faz com que esse gênero possua características que o tornem único e popular entre os expectadores, as quais estão relacionadas ao conteúdo, ao estilo e ao tema (PIERO, 2014).

No que tange ao conteúdo, o vlog é elaborado a partir de uma linguagem audiovisual, por meio de vídeos orais, os quais podem conter linguagem escrita referente à publicação, como título e descrição. Em relação ao estilo, trata-se de um gênero atrativo para o seu público-alvo, contendo informações curtas e dinâmicas, que prendem a atenção dos usuários, além de respeitar as regras de *Copyright*. Por conseguinte, o tema está associado a assuntos globais, que costumam ser do interesse de diferentes pessoas e que podem provocar uma interação assíncrona entre o criador e os expectadores por meio de comentários. Além desses traços característicos, Piero (2014), a partir da proposta de Cassany (2006), entende que o vlog abrange outros aspectos específicos, de ordem contextual/sociocultural, discursiva, gramatical e lexical.

Em relação aos aspectos contextuais/socioculturais, o autor identifica os criadores de vlogs como jovens e adolescentes, na faixa etária de 15 a 25 anos, os quais gostam de estar conectados e de emitir a sua opinião sobre diferentes temáticas, com a finalidade de promover entretenimento para seu público-alvo. No que concerne aos aspectos discursivos, Piero (2014) destaca a predominância de diferentes tipologias na oralidade (narrativa, argumentativa, descritiva e/ou explicativa) e a brevidade do gênero, resultante das edições e da duração dos vídeos que variam entre 4 a 12 minutos.

Por último, os aspectos gramaticais e lexicais remetem ao uso de uma sintaxe direta, que permite o fácil entendimento do que está sendo exposto no vlog, e a aplicação de vocabulários próprios do contexto virtual, como “inscrever-se no canal”, “curtir” e “comentar”. Ademais, Piero (2014) enfatiza a importância da organização de um planejamento prévio sobre o tema que será abordado, visto que a linguagem empregada é a oral, além do uso de legendas e/ou de outras partes escritas que culminam na elaboração de um produto mais enxuto e objetivo para os usuários.

Em suma, é possível afirmar que o vlog é um gênero discursivo que

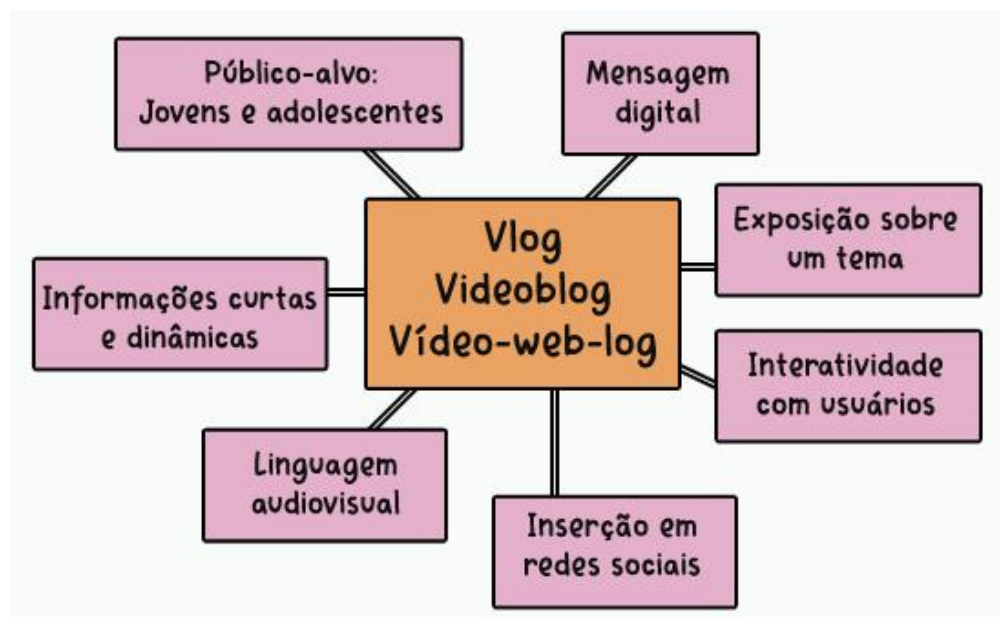
(...) se baseia em um pré-texto escrito do qual desenvolve um texto novo, oral, filmado e gravado que permanecerá na web por um tempo indefinido e onde há uma distância temporal desde o momento da filmagem até o

momento da publicação e que espera com certa assincronia suas respostas (PIERO, 2014, p. 08)³⁴.

No contexto da sala de aula, o vlog adquire espaço privilegiado, especialmente no que concerne ao ensino de LA, uma vez que trata de uma mídia de curta duração, que pode ser criada pelos estudantes, oferecendo-lhes muitos benefícios no processo de aprendizagem como experiência de multiletramento, com a combinação de recursos audiovisuais, desenvolvimento de vocabulário e pronúncia, além de conhecimento gramatical e cultural na LA estudada (LESTARI, 2019).

Para fins de sumarização acerca do vlog, esquematizamos as principais características desse gênero discursivo a partir da figura 10:

Figura 10 – Gênero discursivo vlog



Fonte: Autora (2021)

É possível observarmos na figura 10 que o vlog consiste em uma mensagem desenvolvida no meio digital, através da exposição de um tema, permitindo a interação entre todos os usuários envolvidos. Devido a sua dinâmica, esse gênero

³⁴ Original: Se basa en un pre-texto escrito del cual desarrolla un texto nuevo, oral, filmado y grabado que permanecerá en la web por un tiempo indefinido y donde hay una distancia temporal desde el momento de la filmación hasta el momento de la publicación y que espera con cierta asincronía sus respuestas.

discursivo está inserido nas redes sociais, abrangendo uma linguagem audiovisual, com informações curtas e dinamizadas, as quais estão direcionadas para o público jovem e adolescente.

Na sequência, explanaremos sobre os componentes temático e linguístico, o planejamento do processo e a avaliação no ELMT.

4.3.1.4 Os componentes temático e linguístico, o planejamento do processo e a avaliação

Outro passo a ser utilizado na elaboração da unidade didática e, por conseguinte, das tarefas, é a escolha dos componentes temáticos e linguísticos, que passarão todas as etapas do planejamento. Os componentes temáticos dizem respeito ao assunto que será abordado e detalhado no decorrer das tarefas, os quais podem vir acompanhados de textos com linguagem verbal, constituídos pela palavra, e/ou com linguagem não-verbal, constituídos pela imagem (GUIMARÃES, 2013). Já os componentes linguísticos se referem aos aspectos gramaticais que serão desenvolvidos, os quais devem estar de acordo com o nível dos aprendizes, sendo trabalhados gradualmente nas tarefas anteriores à final (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Em relação ao planejamento do processo, Estaire e Zanón (1990) tecem considerações a respeito da organização e da sequenciação das tarefas, as quais devem estar articuladas aos objetivos da tarefa e, também, aos objetivos da unidade didática. Para isso, os autores tecem questões relativas a “quem faz o quê, com quem, sobre o quê, com quais recursos/meios/apoios, quando, por quanto tempo, como e com que objetivo pedagógico” (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p. 77)³⁵ para a reflexão no momento da planificação.

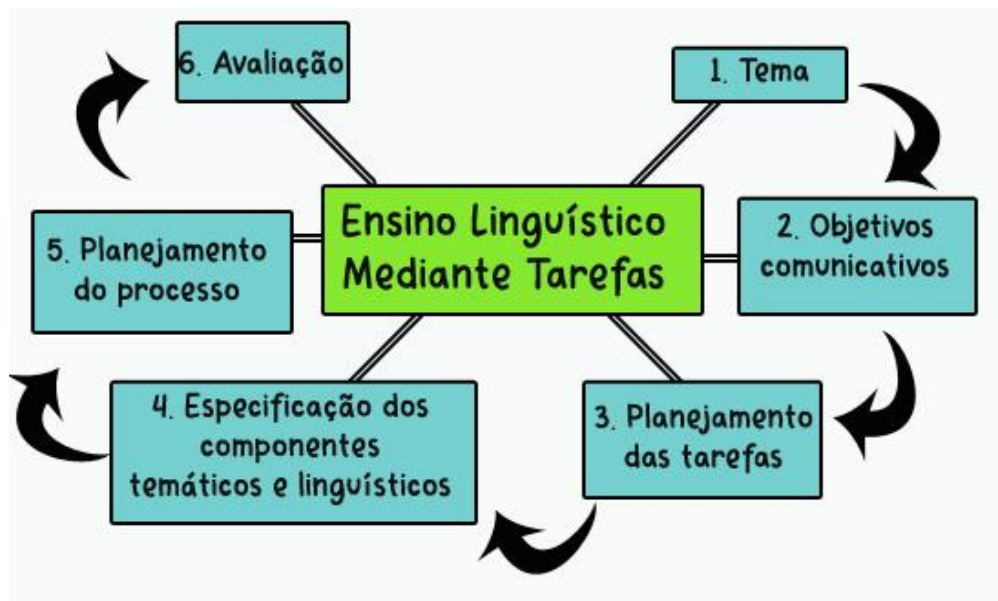
Quanto à parte avaliativa, Estaire e Zanón (1990) destacam a importância da inserção de avaliações contínuas ou finais ao processo, isto é, direcionadas para todas as tarefas implementadas ao longo da unidade didática ou para a tarefa final. Dessa forma, os estudantes poderão autoavaliar-se individualmente e/ou no trabalho em pares/grupos, avaliar o trabalho dos colegas e do(a) professor(a), avaliar os materiais e os procedimentos utilizados, além dos resultados alcançados (ESTAIRE;

³⁵ Original: Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico.

ZANÓN, 1990). Neste estudo, desenvolvemos três questões autoavaliativas, incluídas ao final de cada subtema do material didático autoral, com o intuito de aprimorarmos o processo de nossa unidade didática (para mais detalhes, ver capítulo 6).

Para fins resumitivos, apresentamos os passos fundamentais do ELMT na figura 11:

Figura 11 – Passos fundamentais do ensino linguístico mediante tarefas



Fonte: Autora (2021) adaptado de Estaire e Zanón (1990)

A partir da figura 11, o ELMT abrange a escolha de um tema, que conduz a unidade didática a partir do interesse dos estudantes; a definição de objetivos comunicativos, os quais promovem o trabalho isolado ou integrado das habilidades; e o planejamento das tarefas, que envolve a elaboração do que será desenvolvido em cada microtarefa para a produção da tarefa final. Ademais, envolve a escolha dos componentes temáticos e linguísticos, os quais aludem, respectivamente, ao assunto e ao aspecto gramatical a ser trabalhado; o planejamento do processo, que se refere à organização das tarefas junto aos objetivos da unidade didática; e a avaliação, a qual verifica o desempenho discente de maneira contínua e/ou ao final do processo.

Em suma, o ELMT se trata de uma proposta de EC no contexto de LA, que tem como foco a elaboração de unidades didáticas. Sendo assim, tem seu conceito de aprendizagem e de currículo voltado para a negociação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Como procedimentos, o ELMT considera a escolha temática, os objetivos comunicativos, o planejamento de tarefas e do processo, a especificação dos componentes temáticos e linguísticos, e a avaliação.

Conforme evidenciamos, o ELMT possui um passo-a-passo completo e direcionado para a(s) tarefa(s) final(is), abrangendo diferentes etapas de planejamento e de avaliação. Uma forma de conduzir tais tarefas no contexto do ensino de LA é por meio das tarefas colaborativas.

4.4 Tarefas colaborativas: conceito e tipos

As tarefas colaborativas são tarefas desenvolvidas em pares ou em pequenos grupos, as quais possibilitam um momento de trocas de conhecimento entre os envolvidos. Conforme Natel (2014, p.82),

(...) 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.

Para Lima, M. (2011, p. 838, tradução nossa), essas tarefas “podem estimular a aprendizagem e a sensibilização para a língua, conduzindo ao desenvolvimento linguístico em qualquer situação de aprendizagem”³⁶, de modo que atingem não apenas o aluno menos experiente, mas também o aprendiz mais experiente, que descobre novas formas de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 64).

Em relação aos tipos, as tarefas colaborativas podem dividir-se em diálogos, entrevistas, discussões/debates, *role-play* (*juego de roles*), solução de problemas, lúdicas, dentre outras. Na sequência, apresentaremos o conceito de cada tarefa colaborativa e alguns estudos realizados em solo brasileiro acerca de tais tarefas.

Os diálogos são tarefas que promovem a habilidade de produção na língua estudada. De acordo com Giovaninni *et al.* (1996, p. 65-66), os diálogos podem ser

³⁶ Original: “(...) that collaborative tasks can stimulate learning and language awareness leading to linguistic development in any learning situation.”

dirigidos, nos quais os alunos seguem determinadas pautas voltadas para as estruturas da língua (PINILLA GOMEZ, 2004, p. 891), ou abertos, dando liberdade ao discente para introduzir temas e ampliar sua possibilidade de comunicação. Em seu estudo, Dias (2015) desenvolveu uma tarefa de show de talentos, na qual os estudantes dos anos iniciais deveriam apresentar sua habilidade artística e, ao mesmo tempo, dialogar com os colegas, utilizando estruturas fixas em língua inglesa.

Quanto às entrevistas, tratam-se de tarefas realizadas entre alunos em sala de aula e, também, fora do contexto escolar. Para Pinilla Gomez (2004, p. 892) e Giovaninni *et al.* (1996, p. 66), as entrevistas devem abranger a fase de preparação (ou pré-atividade), de realização da entrevista e de exploração (ou pós-atividade).

Em relação à primeira etapa, os estudantes selecionam o tema, dividem os papéis de entrevistado e entrevistador, realizam o levantamento de vocabulário e de estruturas gramaticais e elaboram as perguntas; no que tange à segunda etapa, os alunos colocam em prática o planejamento anteriormente realizado; e, por fim, no que concerne à terceira etapa, os aprendizes compartilham as respostas obtidas com os demais colegas.

Soares (2018) desenvolveu uma tarefa de entrevista em uma situação real de uso da língua, instigando estudantes bageenses do ensino fundamental a entrevistar policiais uruguaios a respeito da violência de gênero.

Em relação às discussões/debates, há o desenvolvimento da CC oral dos alunos, por meio de sua argumentação, exposição e defesa do ponto de vista acerca do tema/assunto selecionado. Conforme Pinilla Gómez (2004, p. 893, tradução nossa), “o debate é uma técnica que precisa de fluidez e um conhecimento das regras da comunicação por parte dos estudantes e, por isso, costuma ser realizado a partir dos níveis intermediário e avançado”³⁷. Em sua investigação, Pinho (2013) desenvolveu três tarefas de discussão com graduandos do curso de Letras/Inglês, nas quais os discentes deveriam assistir a diferentes vídeos e debater aspectos trazidos nas perguntas, como situações envolvendo as ações, o lugar e os personagens.

³⁷Original: “El debate es una técnica que precisa una fluidez y un conocimiento de las reglas de la comunicación por parte de los estudiantes y, por eso, suele realizarse a partir de niveles intermedios y avanzados.”

A tarefa de *role-play/juego de roles*, por sua vez, consiste na adoção de um papel fictício pelo aluno, no qual há a incorporação de um personagem para interagir com os colegas, envolvendo a ludicidade, a imaginação, a fantasia, além da experiência com outras vozes e identidades sociais (MELLO, 2011, p. 19). Nesse tipo de tarefa, os aprendizes podem valer-se tanto de um contexto fictício quanto de um contexto de atuação relacionado à vida cotidiana (PINILLA GOMEZ, 2004, p. 892). Em seu estudo, Mello (2011) desenvolveu uma tarefa de *role-play* em que os estudantes do primeiro ano do ensino médio eram estimulados a representar pessoas hipotéticas, elaborando perguntas em língua inglesa.

No que concerne à tarefa de solução de problemas, Giovaninni *et al.* (1996, p. 68) a descreve como uma apresentação que se faz em aula a respeito de alguma problemática que necessita solução. Em sua pesquisa, Santos G. (2003) desenvolveu tarefas de tomada de decisão relativas à herança e à doação de animais, nas quais os alunos precisavam interagir, trocar informações e percepções para entrar em comum acordo e posicionarem-se para os demais colegas.

Por fim, as tarefas lúdicas se referem, de forma direta, aos jogos, os quais estimulam a interação entre os pares e, conseqüentemente, a aprendizagem em LA (FIGUEIREDO, 2019, p. 76), já que fogem das propostas tradicionais de aula. De acordo com Pinilla Gómez (2004, p. 893-894), as tarefas lúdicas englobam, além dos jogos apresentados anteriormente, outros tipos, como os de adivinhação, os baseados no princípio do vazio de informação e os existentes no mercado, que podem ser empregados didaticamente em aula. Araújo (2016) desenvolveu um estudo utilizando jogos da memória, voltados para o trabalho com a cognição discente, jogos de tabuleiro, que instigam o aluno a passar por diferentes provas até chegar ao final, e jogos de descrição, enfatizando a caracterização de algo e/ou alguém, os quais contribuíram para revisar e aprender vocabulários e estruturas gramaticais em língua inglesa.

Dito isto, a fim de resumir as informações que foram discorridas sobre o EC no decorrer deste capítulo, é possível afirmar que o EC surge como um método que ressignifica o processo de ensino-aprendizagem das LA. Derivado de diferentes áreas do conhecimento e estando constituído por objetivos amplos, esse enfoque visa à comunicação em sala de aula através de duas vertentes a serem escolhidas pelos docentes, isto é, a teoria linguística (versão fraca), que trabalha com o foco na forma e no sentido, e a teoria da aprendizagem (versão forte), que se pauta somente

no sentido. Ademais, este método comunicativo possibilita que as estruturas gramaticais sejam ensinadas tanto de modo indutivo, em que o aluno chega à regra sozinho, quanto de modo dedutivo, em que o professor explica a regra ao aprendiz.

Além desse aspecto, o EC pode ser vinculado a distintos enfoques, como é o caso da ABT, que tem o seu propósito direcionado para a comunicação real em sala de aula. Nessa abordagem, o professor tem a possibilidade de reestruturar o currículo de seu componente de LA, promovendo a construção conjunta junto aos discentes, incentivando a prática da experimentação linguística e organizando os diferentes tipos de avaliação (processuais e/ou final), os quais devem estar em conformidade com as tarefas propostas.

Em relação às tarefas, de modo geral, autores como Candlin (1990) e Zanón (1990) as entendem como atividades ou subtarefas desenvolvidas em sequência, que são constituídas por assuntos de impacto social, e que fornecem aos alunos a possibilidade de aquisição de conhecimento cognitivo e/ou linguístico. Dessa forma, são características das tarefas, dentre outros aspectos, a relação com a vida real do aprendiz, a determinação dos papéis e dos procedimentos a serem utilizados no momento de seu desenvolvimento, além da avaliação.

Uma forma de trabalhar as tarefas dentro da ABT é através do ELMT, o qual tem o seu foco voltado para a concretização de uma tarefa final derivada de outras subtarefas presentes em uma unidade didática. Nesse enfoque, em específico, todas as tarefas propostas aos alunos devem relacionar-se a um tema que seja do interesse discente, a objetivos comunicativos claros, a componentes linguísticos pré-determinados e a planejamentos alusivos não somente à criação das tarefas, mas também ao seu processo e à sua avaliação.

É nesse contexto de planificação que estão inseridas as tarefas colaborativas, as quais podem ser realizadas em duplas ou em pequenos grupos de alunos, voltam-se para a comunicação linguística e, ainda, podem permitir o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento sistêmico discente por meio da resolução de problemas emergentes na sociedade. Tais tarefas podem dividir-se em diferentes tipos, como diálogos, entrevistas, jogos, dentre outros, e são foco de estudos realizados atualmente no cenário brasileiro, como indicamos ao longo da seção 3.2.2.1.

Neste estudo, desenvolvemos uma proposta de MDA, a partir de uma unidade didática, com ênfase na teoria linguística e no ensino gramatical indutivo, voltada

para o tema da saúde mental na adolescência. Dessa forma, nosso MDA está composto por 21 tarefas colaborativas, que envolvem a integração das habilidades linguísticas, estando o destaque direcionado para as tarefas de PO, do tipo solução de problemas, relativas à elaboração de um vlog.

Na sequência, apresentaremos os construtos teóricos da TSC e os estudos realizados acerca das tarefas colaborativas no contexto educacional brasileiro de LA.

5. TEORIA SOCIOCULTURAL: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Neste capítulo, contextualizamos brevemente a TSC e apresentamos seus principais construtos: mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), andamento, aprendizagem colaborativa e avaliação dinâmica (doravante AD), seguidas de questões envolvendo o ensino-aprendizagem de LA. Além disso, apresentamos uma revisão integrativa acerca de estudos brasileiros relativos à aplicação de tarefas colaborativas na sala de aula de LA.

5.1 Teoria sociocultural: breve contextualização e princípios

A TSC foi elaborada pelo psicólogo bielo-russo, Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 – 1934), nas primeiras décadas do século XX, embora seu reconhecimento, a nível mundial, só tenha ocorrido nos anos 70 (VYGOTSKY, 1991). Conforme Cole e Scribner, a teoria vygotskiana surgiu como contestação ao behaviorismo e à psicologia da Gestalt, duas abordagens psicológicas da época que não conseguiam explicar a ocorrência dos comportamentos complexos, tais como a resolução de problemas e a percepção humana (VYGOTSKY, 1991).

Em virtude disso, Vygotsky elaborou seu aporte teórico com o intuito de descrever e de explicar as Funções Psicológicas Superiores (memória lógica, raciocínio e metacognição), isto é, aquelas que possuem origem no social e no cultural (VYGOTSKY, 1991, p. 34). Para o desenvolvimento da TSC, o psicólogo utilizou princípios da teoria marxista e do método genético/desenvolvimental.

Em relação à teoria marxista, Vygotsky adotou a ideia de que a consciência humana é social, de que toda a atividade é mediada por artefatos materiais e/ou simbólicos e de que as unidades de análise das atividades humanas possuem dimensão holística (LANTOLF, THORNE, POEHNER, 2015). No que tange ao método genético/desenvolvimental, o psicólogo entende o papel da história e das relações sociais como fundamentais para o desenvolvimento e para o comportamento humano (FIGUEIREDO, 2019) sendo, a interação, a principal responsável pela formação dos fenômenos psicológicos (DONATTO, MACCORMICK, 1994; LANTOLF, 2006).

De acordo com Gibbons (2015, p. 13, tradução nossa),

A teoria sociocultural vê o desenvolvimento humano como social e não individualista. Assim, o desenvolvimento de um indivíduo é, até certo ponto, um produto, não um pré-requisito, da educação - o resultado de suas experiências sociais, históricas e culturais. Assim, (...) enquanto todos nós somos biologicamente capazes de adquirir a linguagem (...) os propósitos para os quais somos capazes de usá-la são uma questão dos contextos e situações sociais que experimentamos.³⁸

Desse modo, a teoria de Vygotsky compreende que o desenvolvimento humano se constitui pelas vivências empíricas derivadas do meio em que os indivíduos estão inseridos. Logo, a TSC, apesar de não descartar o caráter biológico humano, prioriza o contexto cultural no qual o indivíduo está inserido, tendo o seu foco voltado para a participação social, por meio de interações e de atividades culturais (LANTOLF, 2000, 2006; FIGUEIREDO, 2019).

Em suma, o aporte teórico desenvolvido pelo psicólogo bielorusso consiste no entendimento e na explicação acerca das Funções Psicológicas Superiores, as quais são desenvolvidas a partir da participação dos indivíduos em seus contextos socioculturais. Diante do exposto, a promoção do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, de acordo com a teoria vygotskiana, pode acontecer por meio de diferentes formas, dentre as quais há destaque para a mediação, construto que será apresentado a seguir.

5.2 Mediação

Vygotsky (2000) entende a mediação como a principal responsável pelo desenvolvimento cognitivo humano. Conforme Donatto e McCormick (1994), é por meio desse construto que se torna possível a formação das Funções Mentais Superiores, uma vez que o contato, em diferentes contextos socioculturais, expõe os indivíduos a distintos processos mediativos, envolvendo uma fase social externa que, posteriormente, se tornará interna (VYGOTSKY, 2000; SHABANI, KHATIB, EBADI, 2010).

De acordo com Lantolf e Thorne (2006, p. 216, tradução nossa),

³⁸ Original: "Sociocultural theory sees human development as social rather than individualistic. An individual's development is thus to a significant extent a product, not a prerequisite, of education - the result of his or her social, historical, and cultural experiences. Thus, (...) while we are all biologically able to acquire language (...) the purposes for which we are able to use it are a matter of the social contexts and situations we have experienced." (GIBBONS, 2015, p. 13).

A mediação é a construção de um princípio que une todas as variedades da TSC e está enraizada na observação de que os seres humanos não agem diretamente sobre o mundo - as suas atividades cognitivas e materiais são mediadas por artefatos simbólicos (tais como línguas, alfabetização, números, conceitos, e formas de lógica e racionalidade), bem como por artefatos e tecnologias materiais.³⁹

À vista disso, o conceito de mediação está relacionado ao conhecimento cognitivo adquirido pelo indivíduo durante a sua atuação no meio em que vive. Para Lantolf (2006, p. 69), os processos psicológicos dos seres humanos podem ser organizados a partir de três fatores culturais, a saber: as atividades – que incluem jogos, educação, trabalhos, entre outros –, os conceitos– os quais referem-se à compreensão sobre a vida social em seus diferentes âmbitos – e os artefatos– que aludem ao uso de ferramentas físicas e simbólicas. As ferramentas físicas e simbólicas correspondem a mecanismos que foram/são criados pelos seres humanos em seus contextos sociais e culturais, transitando por diferentes gerações e possibilitando, aos indivíduos, uma relação de mediação no e com o mundo (LANTOLF, 2000).

Assim, os artefatos físicos remetem ao uso de distintos instrumentos/materiais como caneta, colher, computadores, entre outros (DONATTO, MCCORMICK, 1994; VYGOTSKY, 2000; SHABANI, KHATIB, EBADI, 2010). Em comparação, os artefatos simbólicos correspondem aos sistemas aritméticos, à música, à arte e, principalmente, à linguagem (LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 2000).

É importante salientar que as ferramentas físicas são direcionadas para o exterior, como controle do ambiente físico, e que as ferramentas simbólicas são direcionadas para o interior, isto é, para a cognição humana, ajustando-se às atividades psicológicas (VYGOTSKY, 2000; LANTOLF, THORNE, 2006). A nível de recorte, focamos nos artefatos simbólicos, especificamente, na mediação pela linguagem (VYGOTSKY, 2000), também conhecida como mediação semiótica (WETSCH, 1984).

Conforme Lantolf e Thorne (2006), o uso da linguagem é considerado o principal meio de mediação, pois, ao interagir, o ser humano participa de diferentes contextos culturais, linguísticos e históricos, mediando a sua ligação com o mundo,

³⁹ Original: “Mediation is the principle construct that unites all varieties of SCT and is rooted in the observation that humans do not act directly on the world—rather their cognitive and material activities are mediated by symbolic artifacts (such as languages, literacy, numeracy, concepts, and forms of logic and rationality) as well as by material artifacts and technologies.”

com outras pessoas e consigo próprio. Para Vygotsky (1991), a mediação através da língua pode ser dividida em três etapas, a saber: regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação.

A regulação pelo objeto corresponde ao manuseio e às ações realizadas com diferentes objetos pelos indivíduos, como forma de moldar suas percepções acerca dos conceitos culturais e de desenvolver o seu pensamento linguístico (LANTOLF; THORNE, 2006). Em contraste, a regulação pelo outro resulta na mediação implícita e/ou explícita de diferentes pessoas, sendo a interação a responsável pelo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (LANTOLF; THORNE, 2006). Como consequência, em ambas as etapas, o indivíduo se mantém subordinado a algo ou a alguém, apresentando dependência em suas ações.

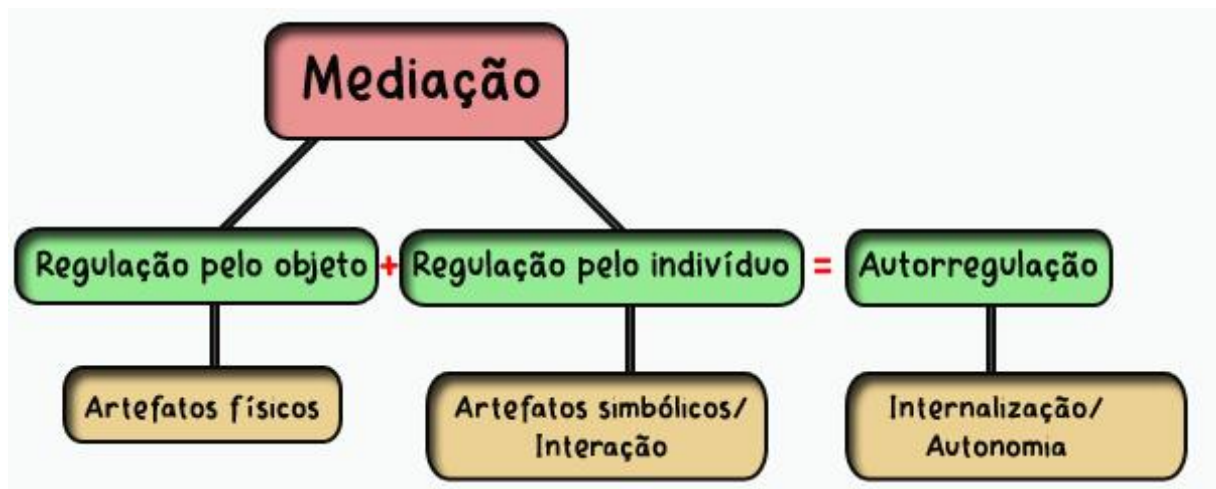
Já a autorregulação alude à capacidade humana de realização de atividades de forma autônoma (LANTOLF, THORNE, 2006; LEE, 2008). Ela é considerada o resultado da regulação pelo objeto e da regulação pelo outro, desencadeando o fenômeno de internalização (VYGOTSKY, 2000; LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE, 2006).

Lantolf (2006, p. 90, tradução nossa) entende a internalização como um processo no qual “os membros das comunidades de prática apropriam-se dos artefatos simbólicos utilizados na atividade comunicativa e os convertem em artefatos psicológicos que medeiam a sua atividade mental⁴⁰”. Logo, a internalização se trata de um conhecimento desenvolvido de fora para dentro.

Para fins de sumarização, esquematizamos as informações supramencionadas a respeito da mediação e suas funções, na figura 12, a seguir:

⁴⁰ Original: “(...) members of communities of practice appropriate the symbolic artifacts used in communicative activity and convert them into psychological artifacts that mediate their mental activity” (LANTOLF, 2006, p. 90).

Figura 12 – Mediação e funções



Fonte: Autora (2021) adaptado de Vygotsky (1991)

De acordo com a figura 12, a regulação pelo objeto corresponde ao uso de artefatos físicos. A regulação pelo indivíduo alude à utilização de artefatos simbólicos, como a linguagem. Em comparação, a autorregulação acarreta no desenvolvimento da internalização e da autonomia do indivíduo, compreendendo a junção da regulação pelo objeto e pelo outro,

Em suma, na TSC, a mediação pode ser constituída por atividades, conceitos e artefatos físicos ou simbólicos. No que concerne à mediação pela língua, são esperadas três fases de desenvolvimento, as quais se relacionam à regulação pelo objeto, à regulação pelo outro e à autorregulação. Dessa forma, a mediação mostra-se um importante construto para o desenvolvimento cognitivo humano, sobretudo, para a formação das Funções Mentais Superiores de cada indivíduo. No âmbito educacional, seu papel ganha um destaque ainda mais significativo, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem de LA, conforme discorreremos na sequência.

5.2.1 A mediação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

A partir do exposto, é possível afirmarmos que a mediação assume um importante papel no desenvolvimento cognitivo humano e, conseqüentemente, na aprendizagem discente. Em relação ao contexto de ensino de LA, podemos apontar alguns tipos de mediação que auxiliam para o aperfeiçoamento linguístico

dos indivíduos. Conforme Lantolf (2000), a mediação pode ser dividida em mediação social⁴¹, automeiação⁴² e mediação por ferramentas⁴³.

A mediação social corresponde à ajuda recebida através do uso da linguagem (LANTOLF, 2000). Dessa forma, ela abrange três subtipos, a saber: mediação entre especialistas e novatos, mediação entre pares e mediação através da LM.

O primeiro subtipo alude ao auxílio de uma pessoa mais experiente, geralmente o professor, a outra menos experiente, no caso, o aluno. Corresponde a uma mediação que parte de uma explicação implícita e/ou explícita, conforme a necessidade discente, a qual contribui para que o estudante garanta um melhor desempenho em sua aprendizagem de LA (LANTOLF, 2000).

O segundo subtipo ocorre entre os próprios alunos, os quais, ao trabalharem em conjunto, criam possibilidades de co-construção do seu conhecimento (LANTOLF, 2000), auxiliando, por exemplo, para que os estudantes tenham condições de testarem suas hipóteses em uma LA (SWAIN, 1995; 2005; VILLAMIL; GUERRERO, 1996). Isso significa que a promoção de trabalhos em díades e/ou grupos pode facilitar o processo de aprendizagem de uma nova língua, apresentando melhores resultados se for comparado a uma situação de mediação entre professor e aluno (LANTOLF, 2000).

Finalmente, o terceiro subtipo de mediação social remete ao uso da LM na sala de aula de LA. Conforme Lantolf (2000), muitos professores desencorajam o uso da LM dos estudantes por acreditarem que ela não trará benefícios à aprendizagem de uma nova língua. Entretanto, autores como Villamil e Guerrero (1996), Swain e Lapkin (2001) e Figueiredo (2003) argumentam que o uso da LM apresenta pontos positivos, visto que contribui para o entendimento do aluno sobre a tarefa proposta, por meio de explicações e esclarecimentos, e para o desenvolvimento do conhecimento sistêmico na LA.

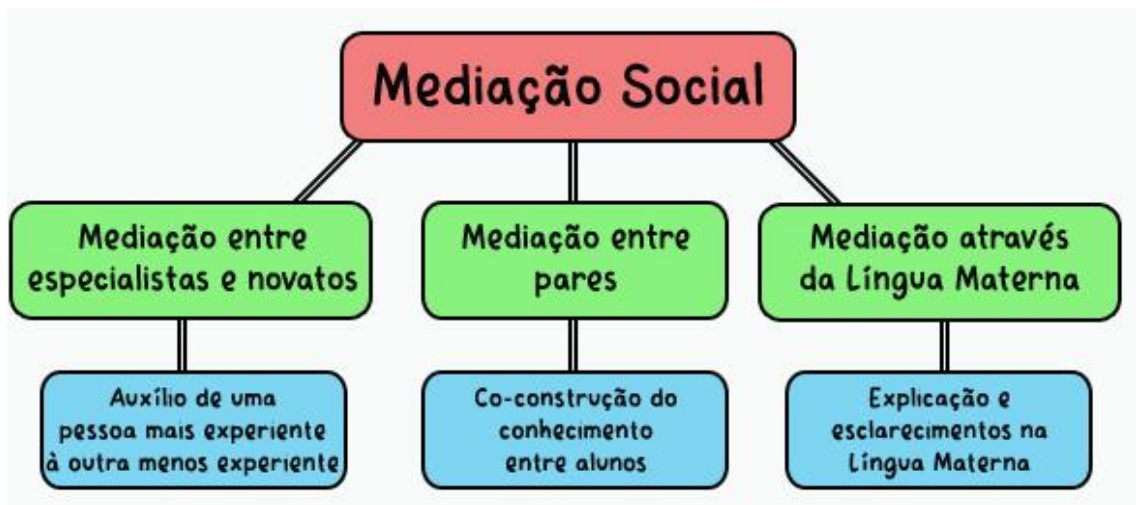
Para fins resumitivos, apresentamos as informações acerca da mediação social na figura 13:

⁴¹ Original: social mediation.

⁴² Original: self-mediation.

⁴³ Original: artefactmediation.

Figura 13 – Subtipos da mediação social



Fonte: Autora (2021) adaptado de Lantolf (2000)

Conforme a figura 13, a mediação social pode ser subdividida em três tipos. O primeiro tipo corresponde à mediação entre especialistas e novatos, referindo-se ao auxílio fornecido de uma pessoa com mais experiência a outra inexperiente. O segundo tipo compreende a mediação entre pares, aludindo à ajuda provida entre estudantes. Por fim, o terceiro tipo abrange a mediação através da LM, correspondendo ao uso da primeira língua do aluno como recurso para explicações e esclarecimentos acerca da LA estudada.

No que tange à automeadiação, esse tipo se refere a um discurso que não é dirigido a um interlocutor, mas sim ao próprio falante (LANTOLF, 2000), isto é, corresponde à fala privada, compreendida como um discurso exteriorizado e autodirigido, o qual pode (ou não) conter uma sintaxe lógica (VYGOTSKY, 1991; LANTOLF, THORNE, 2006). Dentre os benefícios apontados na literatura da área, em relação à fala privada, apontamos o seguinte: o desenvolvimento cognitivo (LEE, 2008), a percepção de desempenho e a aquisição da linguagem (LANTOLF, 2006) por parte do indivíduo. De acordo com Villamil e Guerrero (1996), esse tipo de mediação auxilia na organização cognitiva do aprendiz, o qual passa a memorizar, a planejar e, até mesmo, a refletir acerca da sua aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

Em relação à mediação por ferramentas, trata-se do uso de diferentes artefatos para o auxílio no desenvolvimento de uma L2 (VILLAMIL, GUERRERO,

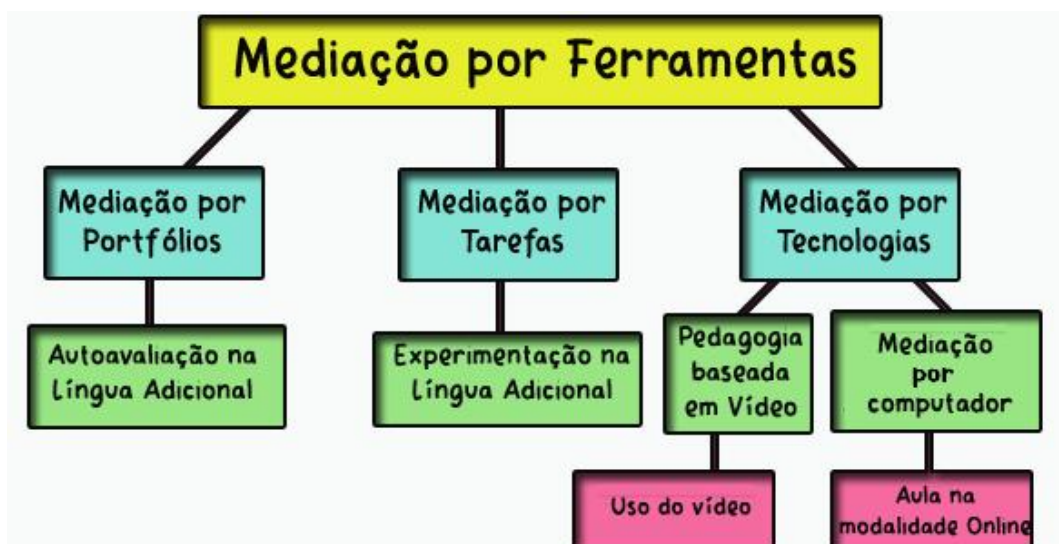
1996; FIGUEIREDO, 2003). Lantolf (2000) subdivide esse tipo de mediação em portfólios, tarefas e tecnologia.

A mediação por portfólios corresponde ao uso de instrumentos que permitem ao discente autoavaliar o seu desempenho, desenvolvendo estratégias e estipulando metas que auxiliam em seu aprendizado de L2 (LANTOLF, 2000). Em comparação, o uso de tarefas colabora para que os discentes tenham acesso a distintas oportunidades de experimentação, na qual conseguem trabalhar não somente com os aspectos linguísticos, mas também com situações relativas ao mundo real (LANTOLF, 2000) (para mais detalhes, ver capítulo 4).

Por fim, a mediação por tecnologia pode ser dividida em dois subtipos: a pedagogia baseada em vídeo e a mediação através do computador (LANTOLF, 2000). O primeiro subtipo envolve o uso de vídeos, no contexto educativo, como forma de aprimorar o processo de aprendizagem, enquanto o segundo subtipo de mediação alude ao desenvolvimento de aulas *online*, em que o aluno tem a possibilidade de interagir com professores e colegas através do computador.

Com propósitos ilustrativos, apresentamos questões relacionadas à mediação por ferramentas na figura 14, a seguir:

Figura 14 – Subtipos da mediação por ferramentas



Fonte: Autora (2021) adaptado de Lantolf (2000)

A partir da figura 14, podemos perceber que a mediação por portfólios abrange a autoavaliação discente na LA. A mediação por tarefas alude à experimentação da LA por meio do desenvolvimento de tarefas. Já a mediação por tecnologias contempla a pedagogia baseada em vídeo, a qual se refere ao uso de vídeos em aula, e a mediação através do computador, a qual se refere ao uso da modalidade *online* para desenvolvimento das aulas.

Em suma, a mediação pode ser dividida em mediação social, que abrange a mediação entre especialistas e novatos, a mediação entre pares e a mediação através da LM; em automediação; e em mediação por ferramentas, que envolve a mediação por portfólios, a mediação por tarefas e a mediação por tecnologias.

A seguir, discorreremos acerca de outro construto da TSC: a ZDP.

5.3 Zona de desenvolvimento proximal

A ZDP foi desenvolvida por Vygotsky (1991) com o intuito de compreender o desenvolvimento psicológico humano (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010). Autores como Ferreira (2008) e Shabani, Khatib e Ebadi (2010) afirmam que o conceito de ZDP foi elaborado como forma de criticar as avaliações psicológicas existentes no início do século XX, as quais se preocupavam somente em verificar o desempenho momentâneo dos indivíduos, ignorando possibilidades futuras de sua performance.

Em sua teoria, Vygotsky (1991) distinguiu dois níveis de desenvolvimento individual: o nível potencial e o nível real. Em relação ao nível potencial, envolve a capacidade humana em desempenhar distintas tarefas com o auxílio de pessoas mais experientes (VYGOTSKY, 1991; ALJAAFREH, LANTOLF, 1994; OLIVEIRA, M., 1998). Em comparação, o nível real remete à consolidação do saber desenvolvido no nível potencial, aludindo às tarefas conduzidas e concluídas de maneira autônoma pelos indivíduos (VYGOTSKY, 1991; ALJAAFREH, LANTOLF, 1994; OLIVEIRA, M., 1998),

Considerando o exposto, na TSC, o espaço existente entre o nível potencial e o nível real é denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky (1991), a ZDP é definida como

aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos"

do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Ao encontro desse conceito, Gibbons (2015, p. 13, tradução nossa) compreende a ZDP como a “lacuna cognitiva entre o que uma criança pode fazer sem ajuda e o que (ela) pode fazer em conjunto e em coordenação com um especialista mais qualificado”⁴⁴. Nesse mesmo viés, Lantolf (2009, p. 360, tradução nossa) define o construto como “a diferença entre o que um indivíduo pode fazer de modo independente e o que ele/ela pode fazer com assistência ou mediação”⁴⁵. Logo, a ZDP corresponde ao processo de amadurecimento cognitivo, compreendendo a distância entre a potencialidade momentânea dos seres humanos e sua capacidade de autonomia futura.

Para fins resumitivos, sumarizamos as informações sobre os níveis real e potencial e a ZDP na figura 15:

Figura 15 – Nível Real e Potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Autora (2021)

Com base na leitura da figura 15, é possível observarmos que o nível real compreende a atual capacidade psicológica humana. A ZDP contempla os

⁴⁴ Original: “(...) the cognitive gap between what a child can do unaided and what the child can do jointly and in coordination with a more skilled expert.” (GIBBONS, 2015, p. 13).

⁴⁵ Original: “(...) it is the difference between what an individual can do independently and what he or she can do with assistance or mediation.” (LANTOLF, 2009, p. 360).

processos psicológicos que estão em desenvolvimento, localizando-se entre os níveis real e potencial. Já o nível potencial abrange a consolidação do desenvolvimento psicológico humano.

No que tange às características da ZDP, Wertsch (1984) destaca três elementos que servem de base dessa zona psicológica, isto é, a definição de situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica. A definição da situação (WERTSCH, 1984) está relacionada à representação do contexto em que ocorrem as atividades humanas, na qual os indivíduos envolvidos (experientes e menos experientes) atuam de forma ativa. A intersubjetividade é compreendida, pelo autor, como uma ação desenvolvida pelos participantes em determinada situação, na qual há partilha de um mesmo propósito para a realização de uma atividade. Por fim, a mediação semiótica, como tratamos na seção anterior, refere-se ao uso da linguagem, por meio de um processo interativo, que contribui para o alcance da autonomia do indivíduo.

Em resumo, a ZDP busca a compreensão a respeito do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Dessa forma, está inserida entre os níveis potencial e real, e apresenta, como características, a definição de situação, a intersubjetividade e a mediação semiótica. Sendo assim, a ZDP possui um importante papel na TSC, não somente para a compreensão acerca do desenvolvimento cognitivo humano, mas também para uma melhor atuação por parte de docentes e discentes na conjuntura educativa. Para fins de recorte, nos focalizaremos no papel da ZDP dentro do contexto de ensino-aprendizagem de LA.

5.3.1 A zona de desenvolvimento proximal no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Na sala de aula de LA, a ZDP pode ser desenvolvida por meio da interação entre os seus participantes, isto é, professor-aluno e aluno-aluno, uma vez que se trata de uma estrutura “que traz todas as peças da aprendizagem, o docente, o aprendiz, sua história social e cultural, seus objetivos e motivações, bem como os

recursos disponíveis para eles, incluindo aqueles que são construídos dialogicamente juntos”⁴⁶ (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 468, tradução nossa).

De acordo com Lantolf e Thorne (2006), a ZDP não se trata somente de um modelo que averigua o processo de desenvolvimento dos aprendizes, mas também de uma ferramenta diagnóstica, que auxilia o docente de LA na compreensão inicial do conhecimento discente e do seu potencial para uma aprendizagem futura. Nesse mesmo viés, Shabani, Khatib e Ebadi (2010) afirmam que a ZDP ainda possibilita, ao professor, analisar o desempenho dos estudantes por meio da mediação em sala de aula, uma vez que “os indivíduos aprendem melhor quando trabalham em conjunto com outros durante a colaboração conjunta, e é através de tais esforços de colaboração com pessoas mais qualificadas que os aprendizes aprendem e internalizam novos conceitos, ferramentas psicológicas, e competências”⁴⁷ (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010, p. 238, tradução nossa).

Na literatura da área, apresentam-se diferentes possibilidades para a promoção do engajamento discente na aprendizagem de uma LA através da ZDP, com destaque para o incentivo às conversas instrucionais (DAVIN, 2013), ao uso de portfólios, e à aplicação de tarefas para a resolução de problemas (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; LANTOLF, 2000). As conversas instrucionais são entendidas como estruturas utilizadas pelo professor e/ou pelos pares, em forma de discussões, que permitem ao aluno compreender seus erros com o propósito de desenvolver seu conhecimento conceitual e linguístico (DAVIN, 2013).

Em relação aos portfólios, como relatamos na seção sobre mediação por ferramentas (4.2.1), consistem na autoavaliação discente do seu desempenho em uma LA (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; LANTOLF, 2000). Já as tarefas para a resolução de problemas aludem a situações reais de uso da língua, que estimulam a interação entre os pares e, conseqüentemente, a aprendizagem em LA, posto que “o comportamento dos aprendizes é melhor descrito como a resolução colaborativa de problemas em que o foco comum é a produção de um texto que satisfaça os

⁴⁶ Original: “(...) which brings all of the pieces of the learning setting together-the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together.” (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 468).

⁴⁷ Original: “(...) that individuals learn best when working together with others during joint collaboration, and it is through such collaborative endeavors with more skilled persons that learners learn and internalize new concepts, psychological tools, and skills.” (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010, p. 238).

requisitos da tarefa”⁴⁸ (WELLS, 1999, p. 250, tradução nossa). No que tange a este aspecto, Poehner e Lantolf (2005) afirmam que o objetivo de trabalhar na ZDP discente não se limita à ajuda fornecida aos estudantes para o domínio da tarefa, isto é, com foco apenas na sua conclusão, mas sim na compreensão dos elementos necessários para que essa proposta seja desenvolvida a fim de preparar os alunos para sua posterior autonomia.

Para Wells (1999) e Shabani, Khatib e Ebadi (2010), o princípio da ZDP, no contexto educativo de LA, consiste na lógica de que, ao completar uma tarefa em conjunto, o aluno terá condições de desenvolvê-la, de maneira independente, no futuro e de compreender, sem maiores dificuldades, outras tarefas, afinal “aprender não é algo que um indivíduo faz sozinho, mas é um esforço colaborativo que necessariamente envolve outras pessoas”⁴⁹ (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 480, tradução nossa).

De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), o docente de LA pode utilizar alguns mecanismos para promover a efetividade da ZDP no contexto educativo. O primeiro se refere ao início da intervenção, no qual há o fornecimento de ajuda mínima por parte do professor ao aluno, durante o desenvolvimento da tarefa, com o propósito de incentivar o nível potencial discente. Já o segundo mecanismo alude ao tipo de auxílio fornecido, o qual deve ser limitado às necessidades do estudante, e retirado conforme o desenvolvimento de sua autonomia.

Sendo assim, o papel docente consiste no engajamento do aprendiz à tarefa, permitindo-lhe participar, conforme a sua potencialidade momentânea, a fim de que o discente se aproprie do conhecimento e, aos poucos, possa atuar de maneira independente (LANTOLF, 2009).

Em suma, a ZDP pode ser desenvolvida na sala de LA por meio da interação, atuando como ferramenta diagnóstica acerca da potencialidade discente. Em relação ao engajamento, pode ser fomentada por meio de incentivo às conversas instrucionais, de uso de portfólios e de aplicação de tarefas de resolução de problemas. Além disso, possui a intervenção e os tipos de auxílio fornecidos aos alunos como mecanismos para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

⁴⁸ Original: “(...) the learners’ behaviour is better described as collaborative problem-solving where the joint focus is on producing a text that meets the requirements of the task.” (WELLS, 1999, p. 250)

⁴⁹ Original: “(...) learning is not something an individual does alone, but is a collaborative endeavor necessarily involving other individuals.” (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 480).

Sendo assim, para além da mediação, outro elemento que pode contribuir para o desenvolvimento da ZDP dos estudantes é o andaime. De acordo com Ferreira (2008, p. 11, tradução nossa), “o andaime é um tipo de interação que ocorre na ZDP ou que pode construí-la”⁵⁰. Dessa forma, apresentaremos, na sequência, maiores detalhes acerca desse construto.

5.4 Andaimento

De acordo com Shabani, Khatib e Ebadi (2010), a TSC e a ZDP são as responsáveis pela elaboração das bases do andaime. Entretanto, diferentemente da ZDP, esse construto não se preocupa com os processos que estão em amadurecimento, mas sim com as necessidades momentâneas dos indivíduos durante a realização de suas tarefas (POEHNER; LANTOLF, 2005). Sendo assim, trata-se de um auxílio com foco no nível real do conhecimento humano.

Cunhado por Wood *et al.* (1976, p.90, tradução nossa), o andaime é definido na literatura como um “adulto controlando os elementos da tarefa que estão inicialmente para além da capacidade do aprendiz, permitindo-lhe assim concentrar-se e completar apenas os elementos que se encontram dentro da sua esfera de competência”⁵¹. Autores como Wells (1999) e Lantolf e Thorne (2006) o entendem como uma metáfora para descrever o apoio prestado pelos adultos às crianças (WELLS, 1999) ou como um desempenho assistido por especialistas a novatos (LANTOLF; THORNE, 2006).

Com base no exposto, o andaime pode ser compreendido como um auxílio temporário oferecido por uma pessoa experiente a outra menos experiente (WOOD *et al.*, 1976; WELLS, 1999; POEHNER, LANTOLF, 2005; MASCOLO, 2005; LANTOLF, THORNE, 2006; SHABANI, KHATIB, EBADI, 2010; GIBBONS, 2015). De acordo com Mascolo (2005), essa assistência contribui para a internalização, a apropriação e/ou para a reconstrução do desenvolvimento cognitivo humano.

Wood *et al.* (1976) explicam que o andaime proporciona ajuda na resolução de problemas, na realização de diferentes tarefas ou, ainda, no cumprimento de

⁵⁰ Original: “Scaffolding is a type of interaction that occurs in the ZPD or that can construct it.” (FERREIRA, 2008, p. 11).

⁵¹ Original: “(...) the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.” (WOOD *et al.*, 1976, p. 90).

objetivos que estão muito além do conhecimento momentâneo apresentado pelos indivíduos menos capacitados. De acordo com os autores, a execução de um andaime só tem eficácia a partir do momento em que o aprendiz começa a produzir soluções que são reconhecidas por ele, de modo que o especialista responsável (conhecido como tutor) verifica as fragilidades e as potencialidades desse indivíduo menos experiente, fornecendo o auxílio necessário para o desenvolvimento do conhecimento almejado (WOOD *et al.*, 1976).

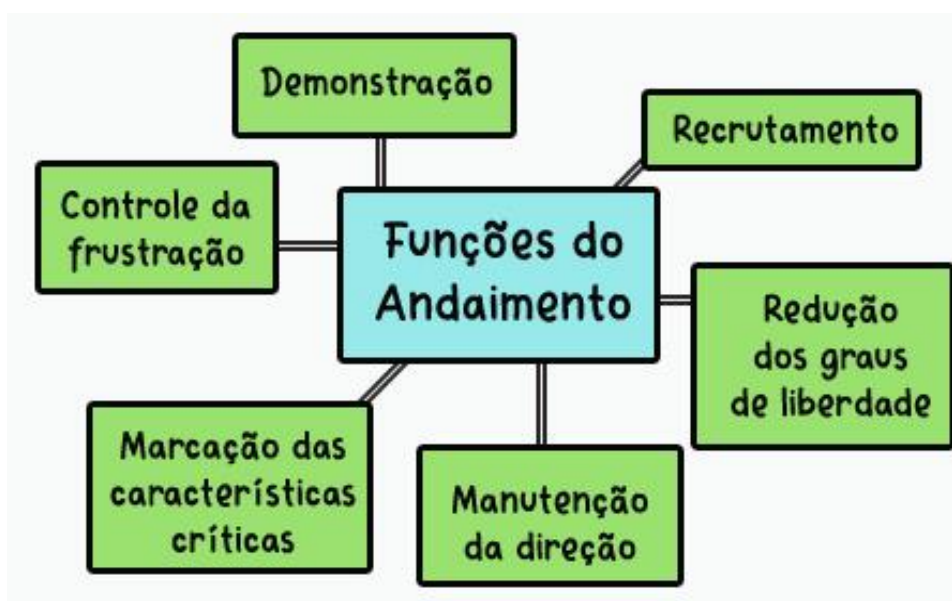
Conforme Wells (1999), o andaimento apresenta três características fundamentais dentro do contexto educativo. A primeira faz referência à natureza dialógica do discurso, na qual o conhecimento é coconstruído entre duas ou mais pessoas. A segunda alude ao sentido dado pelos indivíduos à tarefa em execução, de modo que o conhecimento empregado é atrelado à sua realização. Por fim, a terceira está relacionada ao papel das ferramentas utilizadas no processo de mediação, as quais contribuem para um melhor desempenho por parte dos aprendizes.

Wood *et al.* (1976) definem seis funções fundamentais utilizadas em uma situação de andaimento, a saber: recrutamento, redução dos graus de liberdade, manutenção da direção, marcação das características críticas, controle da frustração e demonstração.

O recrutamento corresponde ao ato de engajar os aprendizes na tarefa. A redução dos graus de liberdade consiste na simplificação da tarefa para o discente menos experiente. A manutenção da direção visa à concentração do estudante nos objetivos propostos para a tarefa. A marcação das características críticas alude às correções feitas pelo especialista conforme as necessidades apresentadas pelo aprendiz. O controle da frustração corresponde à gestão dos possíveis aspectos emocionais que venham a interferir no desempenho do aluno. E, finalmente, a demonstração se relaciona ao fornecimento de soluções/explicações ao aprendiz para a realização da tarefa.

Para fins resumitivos, organizamos as informações acerca das seis funções do andaimento na figura 16:

Figura 16 – Funções de andaimento



Fonte: Autora (2021) adaptado de Wood *et al.* (1976)

De acordo com a figura 16, o andaime compreende seis funções. A primeira função alude ao envolvimento dos aprendizes (recrutamento); a segunda função contempla a baixa carga cognitiva (redução dos graus de liberdade); a terceira função compreende a atenção discente para a proposta (manutenção da direção); a quarta função abrange o auxílio fornecido a partir das problemáticas encontradas (marcação das características críticas); a quinta função compreende a administração das emoções inerentes ao processo (controle da frustração); e a sexta função alude ao auxílio para a resolução da tarefa (demonstração).

Acrescido a isso, Mascolo (2005) discorre sobre os chamados andaimes co-ativos⁵², que podem ser utilizados para o aprimoramento da cognição humana, uma vez que permeiam todo o processo de auxílio no direcionamento das ações dos indivíduos. Para fins de recorte, nos deteremos, apenas, nos andaimes sociais. Este tipo de andaime co-ativo alude ao intercâmbio de informações e auxílios prestados aos indivíduos menos capacitados, contemplando, para além da assistência, aspectos de ordem emocional, como elogios (MASCOLO, 2005).

⁵²Conforme o autor, os andaimes co-ativos se subdividem em andaimes sociais, andaimes ecológicos e andaimes próprios.

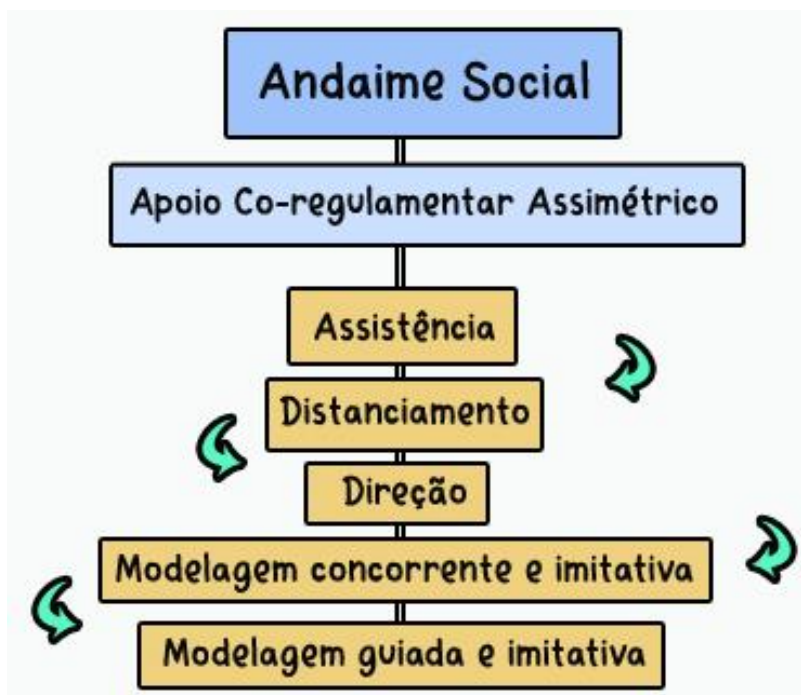
De acordo com Mascolo (2005, p. 188), o apoio fornecido através dos andaimes sociais pode dividir-se em dois grupos⁵³, entretanto, nos deteremos à explicação do chamado apoio co-regulamentar assimétrico, o qual contempla cinco possibilidades de auxílio, a saber: assistência, distanciamento, direção, modelagem concorrente imitativa e modelagem guiada e imitativa.

Em relação à assistência assimétrica, o especialista decompõe a tarefa ao aprendiz, realizando parte dela como demonstração. No que tange ao distanciamento, o aluno menos capacitado é instigado à reflexão acerca do que aprende, por meio de inferências, comparações, entre outros auxílios, fornecidos pelo docente. No que concerne à direção, o especialista fornece instruções explícitas sobre o modo de realização da tarefa ou acerca dos significados intrínsecos a ela. Na modelagem concorrente e imitativa, o discente copia a ação do professor enquanto recebe ajuda desse especialista. Finalmente, na modelagem guiada e imitativa, a tarefa é desenvolvida junto ao aprendiz, que recebe direcionamentos específicos a respeito das suas ações.

Para fins de sumarização, esquematizamos as informações apresentadas na figura 17:

⁵³ O primeiro corresponde ao apoio assimétrico contextual, em que não há fornecimento explícito de andaime; o segundo alude ao apoio co-regulamentar assimétrico, em que há o uso de andaimes.

Figura 17 – Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico



Fonte: Autora (2021) adaptado de Mascolo (2005)

De acordo com a figura 17, o andaime social está composto pelo apoio co-regulamentar assimétrico, no qual são desenvolvidos os apoios de assistência (decomposição e realização de parte da tarefa pelo professor), de distanciamento (estímulo à reflexão discente), de direção (provimento de instruções explícitas), de modelagem concorrente e imitativa (cópia de ações do aluno em relação ao professor) e de modelagem guiada e imitativa (desenvolvimento conjunto da tarefa entre docente e discente).

Em síntese, o andaime é um auxílio temporário fornecido por uma pessoa com mais experiência a outra inexperiente. Esse construto se caracteriza por sua natureza dialógica do discurso, pelo sentido dado à tarefa a ser executada e pelo papel das ferramentas na mediação. Além disso, está composto pelas funções de recrutamento, redução dos graus de liberdade, manutenção da direção, marcação das características críticas, controle da frustração e demonstração. Quanto aos tipos, pode dividir-se em andaimes ativos, que se subdividem em andaimes sociais, do tipo apoio co-regulamentar assimétrico, envolvendo as etapas de assistência, distanciamento, direção, modelagem concorrente e imitativa, modelagem guiada e

imitativa. No contexto educacional e, especificamente, no âmbito do ensino-aprendizagem de LA, o andaime assume função essencial junto aos alunos, conforme discorreremos a seguir.

5.4.1 Andaimento no ensino-aprendizagem de línguas adicionais

O andaimento em alusão ao ensino de LA foi utilizado, pela primeira vez, por Donato (1994), o qual reformulou o conceito inicial desenvolvido por Wood *et al.* (1976). De acordo com Donato (1994), esse construto não ocorre somente de modo unidirecional, isto é, da pessoa mais experiente a menos experiente, mas sim em um processo colaborativo, no qual há assistência de ambos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Conforme Michel e Sharpe (2005, p. 35, tradução nossa), “a noção de andaimes como atividade colaborativa e mediada pela linguagem está implícita nas discussões sobre o uso de andaimes como ferramenta pedagógica para fomentar as competências linguísticas (...)”⁵⁴. Acrescido a isso, Ferreira (2008) afirma que os andaimes necessitam de uma fase de socialização planejada, cabendo aos professores instruírem os estudantes a respeito da importância dessa interação para sua aprendizagem.

No contexto da sala de aula de LA, o diálogo por meio de andaimento pode ocorrer de duas formas, a saber: apoio à realização das tarefas, abrangendo o processo de execução em aula, ou atividade co-reguladora através da linguagem, aludindo às instruções oferecidas verbalmente (MICHEL; SHARPE, 2005). A questão é que ambas as formas são complementares nesse processo, visto que uma contribui para o desenvolvimento da outra. Conforme Michel e Sharpe (2005, p. 51, tradução nossa),

As tarefas de andaime podem ser incorporadas dentro de uma gama de formatos de atividades de sala de aula, tais como trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e interação com toda a turma. Nas salas de aula, os andaimes ocorrem frequentemente "em privado" nas interações entre o professor e alunos individuais ou pequenos grupos de alunos que estão a ter dificuldades com uma tarefa. Os andaimes também podem

⁵⁴ Original: “The notion of scaffolding as language-mediated, collaborative activity is implicit in discussions about use of scaffolding as a pedagogical tool to foster the language (...)” (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 35).

ocorrer "publicamente", permitindo a participação em atividades desafiantes de toda a classe.⁵⁵

Ferreira (2008) alerta para o fato de os docentes conceberem os andaimes como parte de uma atividade a ser desenvolvida não apenas sobre a tarefa, mas também relativa à execução dessa tarefa. Gibbons (2015) afirma que é necessário envolver os discentes em tarefas autênticas e desafiadoras, com andaimes que não se limitem à simplificação da compreensão do aluno, mas na construção de sua competência cognitiva e linguística. Logo,

os andaimes não podem ser vistos como uma ferramenta que produz resultados *a priori* (aprendizagem, ZPD). Pelo contrário, é uma ação que deve ser construída e vista pelos aprendizes como uma componente importante da atividade de aprendizagem e deve ser estudada no seu processo de desdobramento. (FERREIRA, 2008, p. 26, tradução nossa)⁵⁶

De acordo com Michel e Sharpe (2005), o andaime necessita de quatro condições para alcançar êxito no âmbito educativo, a saber:

- o estudante assume a responsabilidade principal pela tarefa, desenvolvendo interesse por realizá-la;
- a tarefa do tipo resolução de problemas precisa desafiar os discentes, sendo fonte para a busca de novas e diferentes assistências para o desenvolvimento de seu conhecimento;
- o saber dos alunos apresenta assimetria, de modo que a interação entre os participantes pode incentivar a promoção e a apropriação do conhecimento esperado;
- os docentes se preocupam com a participação dos alunos nas tarefas, buscando ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo durante a sua execução em aula.

Além dessas condições, as estratégias sociais, cognitivas, linguísticas, paralinguísticas e afetivas de andaimento (MICHEL; SHARPE, 2005) assumem importante espaço no desenvolvimento das tarefas no contexto de ensino-aprendizagem de LA, uma vez que

⁵⁵ Original: 'Scaffolded tasks may be incorporated within a range of classroom activity formats such as individual work, small group work and whole-class interaction. In classrooms, scaffolding often occurs 'privately' in interactions between the teacher and individual students or small groups of students who are experiencing difficulty with a task. Scaffolding can also occur 'publicly', enabling participation in challenging whole-class activity.' (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 51).

⁵⁶ Original: "(...) scaffolding cannot be seen as a tool that brings about *a priori* results (learning, ZPD). Rather, it is an action that should be constructed and seen by the learners as an important component of the learning activity and should be studied in its unfolding process." (FERREIRA, 2008, p. 26).

As estratégias sociais incluem interações que possibilitam a realização de tarefas, tais como o questionamento e a tomada de decisões; as estratégias cognitivas incluem o fornecimento de apoios conceituais, tais como analogias e dicas de conhecimento prévio; as estratégias linguísticas incluem o fornecimento de recursos léxicos, gramaticais e textuais relevantes para a tarefa; as estratégias paralinguísticas incluem a comunicação não-verbal de apoio à tarefa, tais como os gestos e o apontar; e as estratégias afetivas incluem o fornecimento de apoios socioemocionais, tais como o encorajamento e o controle da frustração necessários para a perseverança na tarefa. (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 49, tradução nossa).⁵⁷

Dentre os tipos de andaime que podem ser desenvolvidos na aula de LA, Michel e Sharpe (2005) chamam a atenção para o andaime de instrução, o qual tem seu foco voltado para a natureza comunicativa da tarefa e as formas de interação entre os discentes participantes, a fim de responder às necessidades linguísticas e culturais desses alunos (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 54). Ademais, esse tipo de andaime contribui para que o professor reflita sobre o andaime que poderá fornecer a seus alunos, tomando decisões mais assertivas conforme as necessidades apresentadas em aula (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 54-55) e desenvolvendo um trabalho progressivo a fim de fomentar a autonomia por parte dos aprendizes (GIBBONS, 2015).

Sumarizando, o andaime, no contexto das LA, pode ser desenvolvido como apoio para a realização de tarefas ou como atividade co-reguladora por meio da linguagem. Ademais, atribui a autonomia do estudante, o caráter desafiador das tarefas de resolução de problemas, o conhecimento discente assimétrico e o auxílio docente nas participações discentes, como condições para o êxito em sala de aula. Em relação às estratégias, abrange o uso dos estudantes para fins sociais, cognitivos, linguísticos, paralinguísticos e afetivos, podendo ser desenvolvido por meio de um andaime de instrução.

Sendo assim, o construto abordado nesta seção assume papel fundamental na TSC, especialmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de LA, visto que se trata de um apoio temporário fornecido pelo professor aos alunos ou, até mesmo, pelos estudantes com diferentes graus de conhecimento, culminando, neste último caso, em uma aprendizagem colaborativa. Na sequência,

⁵⁷ Original: "Social strategies include task-enabling interactions such as questioning and turn-taking; cognitive strategies include providing conceptual supports such as analogies and prior knowledge cues; linguistic strategies include supply of task relevant lexical, grammatical and textual resources; paralinguistic strategies include task-supportive non-verbal communication such as gesturing and pointing; and affective strategies include provision of socio-emotional supports such as encouragement and frustration control needed for task perseverance" (MICHEL; SHARPE, 2005, p. 49).

apresentaremos algumas considerações sobre este tipo de aprendizagem na perspectiva da TSC.

5.5 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia que tem a sua base constituída na ZDP, por meio da mediação e do fornecimento de andaimes, conforme apresentamos no decorrer deste capítulo, visto que a interação é considerada o pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo humano (VYGOTSKY, 1991).

De acordo com Figueiredo (2018, p. 14), a aprendizagem colaborativa pode ser definida como

(...) situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

A partir disso, é possível afirmar que a aprendizagem colaborativa é utilizada no âmbito educativo, envolvendo, ao menos, dois aprendizes em um processo de interação, que pode gerar a construção conjunta do saber.

Com base nesse conceito, na metodologia em questão, a aprendizagem do aluno pode acontecer na ausência de um especialista reconhecido, isto é, o professor, sendo construída em uma conversa entre os próprios aprendizes (LANTOLF, 2000). Isto ocorre, porque muitos estudantes, ao silenciarem em aula, preferem pedir ajuda aos seus colegas para o esclarecimento de dúvidas no lugar de terem que reportar-se ao professor diante de toda a turma (FIGUEIREDO, 2018).

Em síntese, a aprendizagem colaborativa, na TSC, trata-se de uma metodologia desenvolvida a partir da interação entre os alunos em um contexto educacional. Logo, pode ser benéfica para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista o seu caráter dialógico, como discorreremos a seguir.

5.5.1 Aprendizagem colaborativa no ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Ao ser inserida no processo de ensino-aprendizagem de LA, a aprendizagem colaborativa “ênfatisa o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 64). Assim, corresponde a uma metodologia que é desenvolvida em sala de aula através de diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010), decorrentes da interação negociada e contínua entre os alunos participantes (WELLS, 1999). Por diálogo colaborativo, entendemos

uma relação dialógica na qual os significados são coconstruídos. Os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo, a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor. (LIMA; COSTA, 2010, p. 147).

De acordo com Figueiredo (2018; 2019), a aprendizagem colaborativa pode abranger interações entre dois ou mais aprendizes nas modalidades presencial ou virtual, de modo que os estudantes desenvolvem o seu conhecimento de maneira dialógica, com a assistência de outras pessoas e de ferramentas (MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005) que estejam disponíveis no seu processo educativo. Acrescido a isso, Lantolf (2000) afirma que não é somente o aluno menos experiente que aprende com o mais experiente, pois a troca é dialógica e pode contribuir para o crescimento de ambos os discentes.

Sendo assim, a aprendizagem colaborativa pode fornecer muitos benefícios para os estudantes. Conforme Figueiredo (2018, p. 179-180), essa metodologia tende a promover a internalização do conhecimento discente, a diminuir a ansiedade dos alunos, durante as propostas comunicativas, e a ajudar no desenvolvimento de sua autonomia cognitiva. Logo, contribui para a reflexão intelectual, afetiva e social do aprendiz (FIGUEIREDO, 2006; 2018).

Ainda, de acordo com esse autor, o trabalho em pares e/ou grupos pode ser desenvolvido por meio de diferentes propostas na aula de LA, com destaque para a correção em díades, a produção de textos, o planejamento de tarefas, a apresentação de trabalhos, dentre outros aspectos (FIGUEIREDO, 2018, p. 168).

Ademais, propostas como utilização de jogos e aplicação de tarefas colaborativas podem ser utilizadas pelo professor para o desenvolvimento da interação em aula (FIGUEIREDO, 2019).

Em relação aos jogos, tratam-se de atividades lúdicas que geram bem-estar aos aprendizes e promovem a sua aprendizagem em LA, visto que “(...) no brinquedo, (segue-se) o caminho do menor esforço – (se faz) o que mais (se) gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, (aprende-se) a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras” (VYGOTSKY, 1991, p. 66). Dessa forma, essa proposta na sala de aula de LA auxilia os estudantes na reflexão e na apropriação de diferentes estruturas na língua estudada, uma vez que é desenvolvida de maneira dinâmica pelos aprendizes (ARAÚJO, 2016; FIGUEIREDO, 2019).

No que concerne às tarefas colaborativas (para mais detalhes, ver capítulo 4), Lantolf e Thorne (2006, p. 208) destacam a importância da orientação para objetivos concretos, que envolvam atividades relativas a situações reais do cotidiano ou direcionadas para os programas instrucionais com foco em projetos. De acordo com Swain (2001, p. 59-60), as tarefas colaborativas apresentam três características, a saber: se referem ao trabalho em pares e/ou grupos, no qual todos os discentes participam; exigem a produção de um produto final escrito ou oral na língua estudada; e tem o seu foco voltado para a concentração discente na forma linguística. Acrescido a isso, a autora afirma que

(...) os alunos precisam passar do processamento semântico, aberto e estratégico prevalecente na compreensão para o processamento gramatical completo necessário para uma produção precisa. A produção, portanto, parece ter um papel potencialmente significativo no desenvolvimento da sintaxe e morfologia, um papel que está subjacente às funções que a produção pode ter na aprendizagem de uma segunda língua. (SWAIN, 2001, p. 48, tradução nossa).⁵⁸

Quanto aos seus benefícios para a aprendizagem discente, Swain (1995; 2001; 2005) enfatiza o desenvolvimento das funções de percepção, de elaboração de hipóteses e de metalinguagem (para mais detalhes, ver capítulo 3). Ademais,

⁵⁸ Original: “(...) learners need to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for *accurate* production. Output, then, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology, a role that underlies the functions output may have in the learning of a second language” (SWAIN, 1999, p. 48).

ênfatiza que o desenvolvimento dos estudantes pode ir muito além do planejamento do professor, uma vez que os alunos “aprendem o que, dado o seu estado de conteúdo e conhecimentos linguísticos, são capazes de aprender. Muitas vezes, juntos, os estudantes conseguem aquilo que não poderiam ter conseguido sozinhos” (SWAIN, 1999, p. 60, tradução nossa)⁵⁹.

Em resumo, a aprendizagem colaborativa pode ocorrer na ausência do professor, com a participação ativa entre os aprendizes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LA. Assim, é desenvolvida através de diálogos colaborativos, derivados de propostas pedagógicas, como jogos e aplicação de tarefas em pares e/ou grupos, podendo fornecer benefícios para o aprendizado dos alunos. Diante do exposto, a aprendizagem colaborativa pode ser uma metodologia eficaz no processo de ensino-aprendizagem de LA, tendo em vista que a interação entre os aprendizes pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos discentes.

Considerando isso, um meio de estimar os possíveis ganhos da aprendizagem, pelo viés da TSC, é através da AD, a qual será explanada na sequência.

5.6 Avaliação dinâmica

De acordo com Lantolf (2009, p. 360), o termo AD foi empregado por Luria (1961), colega de Vygotsky, como forma de averiguar o papel da ZDP no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, tratando-se de uma abordagem pedagógica fundamentada em uma teoria da mente, isto é, na TSC (LANTOLF; POEHNER, 2005).

Conforme Shabani, Khatib e Ebadi (2010, p. 240, tradução nossa), a “AD tenta diagnosticar as capacidades que estão completamente maduras, bem como as que ainda estão em processo de maturação”⁶⁰. Logo, pode ser definida como uma espécie de verificação do grau de independência (nível real) ou de dependência (nível potencial) do estudante no decorrer de seu processo de aprendizagem (DAVIN, 2013).

⁵⁹ Original: “(...) given their state of content and language knowledge, they are able to learn. Often together, students accomplish what they could not have accomplished alone.” (SWAIN, 2001, p. 60).

⁶⁰ Original: “(...) (DA) attempts to diagnose abilities that are fully matured as well as those that are still in the process of maturing.” (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010, p. 240).

Desse modo, a AD busca integrar a assistência à avaliação (POEHNER, LANTOLF, 2005; DAVIN, 2013), com o objetivo de proporcionar ao aluno o desenvolvimento progressivo do seu conhecimento, visto que a mediação social assume papel fundamental nesse construto (POEHNER, LANTOLF, 2005; LANTOLF, 2009). De acordo com Poehner e Lantolf (2005), a AD oferece auxílio constante ao aprendiz, ajustando-se às suas necessidades, de maneira sistemática dentro da ZDP, já que “deve ser sintonizada com as capacidades que estão em amadurecimento, e à medida que amadurecem em consequência da mediação, a própria mediação deve ser continuamente renegociada. (POEHNER; LANTOLF, 2005, p. 260, tradução nossa)⁶¹.

Dessa forma, a AD atua como uma avaliação do conhecimento real e potencial, auxiliando no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Diante do exposto, a AD pode ser dividida em dois subtipos: AD interacionista e AD intervencionista.

A AD interacionista tem o objetivo de promover a mediação por meio da interação, removendo os obstáculos da aprendizagem e ajudando os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades (THOUËSNY, 2010; LANTOLF, POEHNER, 2011; DAVIN, 2013; SAFA, DONYAIE, MOHAMMADI, 2015). Para Thouësny (2010), esse tipo de avaliação se caracteriza, dentre outros aspectos, por abranger uma análise qualitativa, tratando-se de uma negociação entre professor e aluno (LANTOLF, 2009). Ademais, Davin (2013, p. 306, tradução nossa) entende que, na AD interacionista,

A mediação não é roteirizada e nenhuma pontuação quantitativa é calculada. Em vez disso, (...) o mediador esboça um perfil que descreve a atual função cognitiva do aluno - resposta e capacidade de resposta à mediação. Na pesquisa de aquisição de L2 existente, a abordagem interacionista da AD é a abordagem mais usada.⁶²

Sendo assim, nesse tipo de avaliação, a mediação é desenvolvida conforme a necessidade do aprendiz.

⁶¹ Original: “(...) must be tuned to those abilities that are maturing, and as they mature further as a consequence of mediation, the mediation itself must be continually renegotiated. This is what it means to engage in the activity that is the ZPD.” (POEHNER; LANTOLF, 2005, p. 260).

⁶² Original: “Mediation is not scripted and no quantitative score is calculated. Instead, (...) the mediator drafts a profile that describes the learner’s current cognitive functioning and responsiveness to mediation. Within existing L2 acquisition research, the interactionist approach to DA is the most commonly used approach.” (DAVIN, 2013, p. 306).

Em comparação, a AD intervencionista consiste em um processo de mediação orientado, que permite prever os possíveis problemas existentes no decorrer da aprendizagem discente (LANTOLF; POEHNER, 2011; SAFA; DONYAIE; MOHAMMADI, 2015). Conforme Safa, Donyaie e Mohammadi (2015, p. 167, tradução nossa),

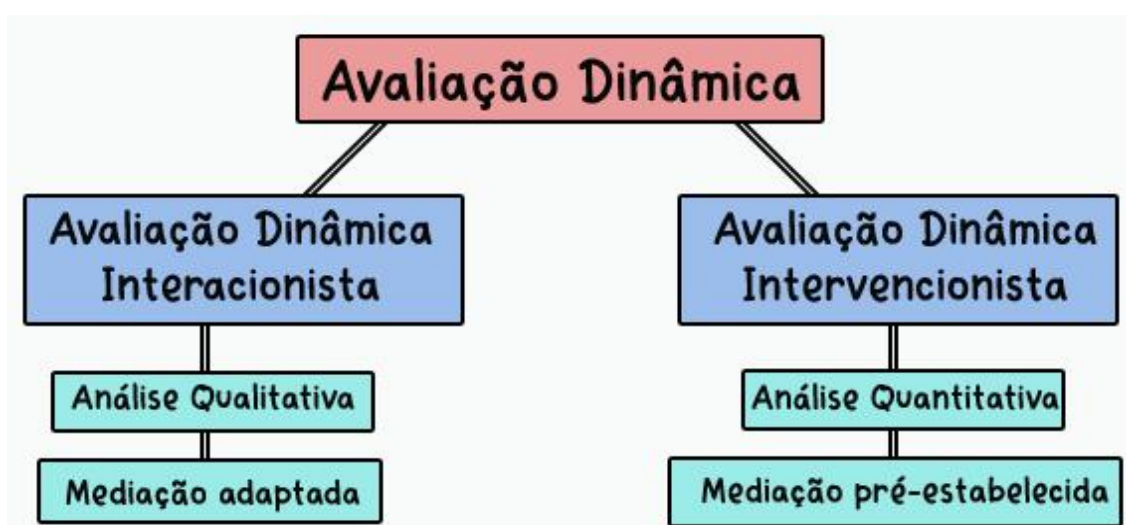
O modelo intervencionista de avaliação dinâmica está preocupado em estimar a quantidade total de ajuda que um aprendiz necessita para alcançar um ponto pré-determinado com competência. No contexto da avaliação dinâmica, as interpretações relativas ao desempenho potencial dos alunos não são feitas com base no desempenho atual do aluno, mas sim em função do tipo e da quantidade de intervenção necessária aos alunos.⁶³

De acordo com Thouësny (2010, p. 3518), são atributos da avaliação intervencionista, a análise quantitativa, a mediação previamente estabelecida e a abrangência a grupos de alunos ou a alunos individuais. Diante do exposto, a AD intervencionista está enraizada na ZDP como uma forma de pontuar o conhecimento do aprendiz, através de um modelo que considera as etapas de teste inicial, intervenção e teste final (LANTOLF; POEHNER, 2005), com o propósito de fornecer um auxílio premeditado aos discentes (LANTOLF; PORHNER, 2005; LANTOLF, 2009) para a verificação de seu grau de controle quanto à aprendizagem desenvolvida (LANTOLF, 2009).

Para fins resumitivos, esquematizamos as informações supramencionadas na figura 18:

⁶³ Original: "The interventionist DA model is concerned with estimating the total amount of help that a learner requires to competently reaching a pre-determined point. In the context of dynamic assessment, interpretations regarding potential performance of the learners are note made based on the learner's current dependent performance; rather, it is made on the account of the type and amount of intervention needed by the learners."

Figura 18 – Avaliação Dinâmica Interacionista e Intervencionista



Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura da figura 18, é possível perceber que a AD se subdivide em dois tipos. A AD interacionista se caracteriza por compreender uma análise qualitativa dos dados, envolvendo uma mediação coerente com as demandas da sala de aula. Em contraste, a AD intervencionista se constitui por uma análise quantitativa dos dados, abrangendo uma mediação pré-estabelecida no âmbito educativo.

Em suma, a AD busca a verificação do papel da ZDP no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, podendo dividir-se em AD interacionista e em AD intervencionista. Dessa forma, a AD se trata de um método avaliativo próprio da TSC, que tem a finalidade de mostrar os possíveis ganhos da aprendizagem por parte dos discentes, podendo ser utilizado na sala de aula de LA, como mostraremos na sequência.

5.6.1 Avaliação dinâmica no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

No contexto de ensino-aprendizagem de LA, encontramos alguns estudos práticos, desenvolvidos a nível internacional e nacional, sob a perspectiva das ADs.

Exemplos de aplicação da AD interacionista, a nível internacional, podem ser encontrados nos estudos de Poehner (2005), com foco na intervenção, e de Safa, Donyaie e Mohammadi (2015), com foco no pré-teste e no pós-teste.

Poehner (2005) realizou uma pesquisa com alunos de francês como LA, os quais deveriam narrar oralmente videoclipes, utilizando determinadas estruturas verbais. No decorrer da tarefa, os discentes foram submetidos a diferentes tipos de mediação, que variavam de acordo com suas dificuldades e com o que o mediador acreditava ser apropriado para o processo de aprendizagem. Para a coleta de dados, o pesquisador utilizou tarefa de PO, e como procedimentos de análise, realizou a transcrição dos áudios, de modo a constatar as distintas estratégias utilizadas no decorrer da intervenção junto aos estudantes.

Dentre as técnicas utilizadas, foram identificadas a gestão da interação (auxílio no avanço da narração e aceitação da resposta do aprendiz), a reconsideração do desempenho discente (solicitação de repetição, busca de verificação e lembrar o aluno das instruções), a identificação do problema (indicação da localização do erro e especificação de sua natureza), a superação do problema (apresentação de escolhas e fornecimento de pistas metalinguísticas, tradução, exemplo e/ou ilustração) e a sondagem para a compreensão (perguntas sobre algum aspecto em específico). Quando havia falhas nessas mediações, foi identificado o uso de uma abordagem mais explícita, voltada para o concedimento de resposta correta ou para uma explicação mais técnica ao aprendiz.

Em comparação, Safa, Donyaie e Mohammadi (2015) realizaram um estudo com 40 alunos iranianos de inglês como LA, os quais foram divididos em três grupos, a saber, dois que foram submetidos à avaliação dinâmica (interacionista ou intervencionista) e um que ficou privado dessa submissão, sendo denominado como piloto. Para fins de recorte, vamos nos deter na explanação da metodologia aplicada nos grupos de avaliação dinâmica interacionista.

No decorrer da pesquisa, os aprendizes tiveram acesso a uma aula por semana, no período de oito semanas, sendo expostos à interação com o professor. Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram duas entrevistas similares, que foram realizadas nas etapas de pré-teste e de pós-teste, e, como procedimento de análise, fica subentendido que os investigadores transcreveram os áudios dos alunos, aplicando a escala de pontuação de IELTS, a fim de verificar se havia um

efeito estatisticamente significativo quanto à aplicação da avaliação dinâmica interacionista junto aos discentes.

No que tange às técnicas de mediação aplicadas ao longo das aulas de interação entre os estudantes e o professor, Safa, Donyaie e Mohammadi (2015) não informaram quais foram utilizadas durante o estudo, embora afirmem que o docente providenciou a mediação necessária conforme a necessidade dos alunos.

No Brasil, as pesquisas sobre AD interacionista, dentro da TSC (SANTOS G., 2003; PINHO, 2009, 2013; NATEL, 2014), são mais recorrentes na etapa da intervenção. Nesse tipo de investigação, os pesquisadores desenvolvem tarefas colaborativas e realizam a coleta de dados através de gravações audiovisuais. Como procedimentos de análise, há a transcrição dos diálogos colaborativos e, a partir deles, iniciam o processo analítico, que contempla a identificação de situações com base em construtos da TSC em cada tarefa desenvolvida.

Em comparação, no modelo de AD intervencionista, utilizado por Safa, Donyaie e Mohammadi (2015), a terceira turma de alunos iranianos, conforme descrevemos anteriormente, foi submetida às etapas de pré-teste e de pós-teste, através do gênero discursivo entrevista, e à etapa de intervenção, que foi desenvolvida ao longo de oito semanas.

No que tange à metodologia empregada, no decorrer das etapas diagnóstica e final, os aprendizes não receberam ajuda por parte do professor. Entretanto, na fase de intervenção, os estudantes ganharam auxílio para aprimorar a sua PO em inglês, por meio de mediações padronizadas. Quanto à coleta de dados, os pesquisadores se valeram da mesma lógica apresentada na DA interacionista. Em relação às técnicas de mediação, os autores afirmaram que o professor seguiu um fluxo de explicação que seguia o conhecimento mais implícito ao mais explícito, conforme a escala estabelecida por Lantolf e Poehner (2011), a saber: o docente iniciava com uma pausa; na sequência, repetia a oração inteira em tom de questionamento; ao passo seguinte, repetia apenas a parte em que havia equívoco; após, o professor questionava o aluno no que se refere ao erro; em seguida, apontava a estrutura linguística inadequada; dando continuidade, o docente fazia perguntas do tipo alternativa; na sequência, mostrava ao aluno a resposta correta; por fim, o professor explicava o motivo de estar correto (SAFA; DONYAIE; MOHAMMADI, 2015).

É importante ressaltar que, no Brasil, esse tipo de avaliação ainda é pouco explorado no ensino de LA. O exemplo mais próximo de avaliação intervencionista que temos foi desenvolvido em solo português, com participação de investigadores brasileiros, e se refere à pesquisa de Santos *et al.* (2018), em um contexto de ensino de LM. Tendo como participantes alunos portugueses, os pesquisadores valeram-se das etapas de pré-teste, intervenção e pós-teste. No que concerne à metodologia, na fase de intervenção, os discentes foram dispostos em duplas para a realização de tarefas de escrita colaborativa, enquanto nas tarefas de pré-teste e de pós-teste, os estudantes desenvolveram suas PE individualmente. Em relação à coleta de dados, ao final do processo, os investigadores compararam as respostas obtidas no teste inicial e no teste final, a fim de verificar o aumento da densidade e da diversidade linguística dos alunos após a intervenção.

Em suma, no que concerne à AD interacionista, podemos afirmar que Poehner (2005) defende uma linha investigativa voltada somente para a etapa de intervenção em aula, estando o foco direcionado para as técnicas de mediação aplicadas junto aos estudantes no decorrer do seu processo de aprendizagem. Ademais, Safa, Donyaie e Mohammadi (2015) apresentam o processo mediativo acompanhado da análise das etapas anterior e posterior à submissão dos discentes à avaliação dinâmica, contemplando não somente a intervenção, mas também o pré-teste e o pós-teste. No contexto brasileiro (SANTOS G., 2003; PINHO, 2009, 2013; NATEL, 2014), há uma tendência em desenvolver estudos voltados somente para a etapa interacionista, a exemplo de Poehner (2005), o que justifica a pouca adesão dos pesquisadores brasileiros ao formato investigativo de Safa, Donyaie e Mohammadi (2015).

Em contrapartida, no que concerne à AD intervencionista, entendemos que Safa, Donyaie e Mohammadi (2015) apresentam procedimentos de mediação padronizados, como forma de melhorar o desempenho linguístico dos alunos na etapa da intervenção e, conseqüentemente, na fase de teste final em comparação ao teste inicial. No contexto brasileiro, entretanto, não há evidências de estudos que se comprometam à verificar o papel da AD intervencionista na aprendizagem de LA, visto que o trabalho de Santos *et al.* (2018) tem como foco a análise do teste inicial e do teste final em um contexto de LM, justificando a pouca adesão dos investigadores brasileiros de LA a esse formato de pesquisa.

Considerando o exposto, apresentaremos, na sequência, uma revisão integrativa relativa a alguns estudos desenvolvidos no Brasil a respeito da utilização de tarefas colaborativas no processo de ensino-aprendizagem de LA.

5.7 Estudos sobre a teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Para a sistematização dos estudos alusivos à PO no ensino de LA à luz da TSC, optamos pela realização de uma revisão integrativa, seguindo os mesmos critérios descritos na seção 2.3 deste estudo.

Desse modo, procuramos responder à questão “Como as tarefas colaborativas podem contribuir para a aprendizagem da LA?”. Ao acessar os portais de buscas mencionados no capítulo anterior, selecionamos todas as investigações que abarcaram as palavras-chave “teoria sociocultural” e/ou “atividades colaborativas” e/ou “tarefas colaborativas” e “língua estrangeira” e/ou “língua adicional” em seus resumos. Para a pré-seleção dos estudos, escolhemos nove investigações, das quais duas foram descartadas por não abranger a PO como foco (ou um dos focos) de seu trabalho, resultando em pesquisas sobre a LE (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014; SOARES, 2018) e a língua inglesa (MELLO, 2011; PINHO, 2013; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016).

Através dessa seleção, resumimos e organizamos as investigações de acordo com Lorandi *et al.* (2017). O primeiro critério utilizado na revisão integrativa é o levantamento dos objetivos geral e específicos dos estudos lidos, conforme mostramos na sequência:

Quadro 5 – Objetivos da pesquisa (continua)

Dissertação: A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola
Autora: Graziela Aparecida dos Santos
Ano: 2003

O objetivo geral consiste em investigar a interação entre os aprendizes de LE em um contexto universitário. Enquanto os objetivos específicos visam a conhecer as características emocionais dos alunos envolvidos nas tarefas colaborativas e comparar os resultados com o contexto geral do grupo, o qual envolvia alunos participantes e não-participantes da intervenção.

Quadro 5 – Objetivos da pesquisa (continuação)

| |
|--|
| <p>Dissertação: Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública Autora: Maíra Barberena de Mello Ano: 2011</p> |
| <p>Essa pesquisa tem como objetivo geral verificar as interações geradoras de PO em uma sala de aula de língua inglesa.</p> |
| <p>Tese: A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual Autora: Ísis da Costa Pinho Ano: 2013</p> |
| <p>O objetivo dessa pesquisa incide em analisar a produção de estudantes de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa no ambiente virtual, enfocando nos fatores da mediação. Além disso, busca verificar as percepções dos estudantes sobre tarefa, tecnologia e a aprendizagem desenvolvida.</p> |
| <p>Tese: Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública Autora: Tania Beatriz Trindade Natel Ano: 2014</p> |
| <p>O objetivo geral do estudo se pauta em desenvolver um projeto para alunos do nono ano do ensino fundamental, por meio de tarefas colaborativas, com o intuito de promover a aprendizagem em LE. Já os objetivos específicos consistem em observar se as tarefas colaborativas auxiliaram na colaboração, no andamento e na aprendizagem linguística e cultural dos estudantes, e em verificar as percepções discentes acerca das tarefas desenvolvidas em aula.</p> |
| <p>Dissertação: Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I Autora: Camila Teixeira Dias Ano: 2015</p> |
| <p>O estudo tem como objetivo analisar as tarefas pedagógicas de PO trabalhadas em aula e, também, o desenvolvimento da PO a partir dessas tarefas e da mediação docente.</p> |
| <p>Dissertação: Let's play games! o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública Autor: Marco André Franco de Araújo Ano: 2016</p> |
| <p>Essa investigação tem como objetivo geral compreender a contribuição dos jogos ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os objetivos específicos consistem em descrever as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos jogos, observar a forma como os jogos podem promover a interação e a colaboração discente, investigar a influência da LM na manutenção da interação entre os aprendizes, e elencar as percepções discentes e docente sobre o uso dos jogos.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 5 – Objetivos da pesquisa (conclusão)

Dissertação: Intervenção na fronteira Brasil-Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola

Autora: Taisa Luiz Soares

Ano: 2018

O estudo tem como objetivo geral analisar a implementação do material didático elaborado pela pesquisadora, em uma turma de nono ano de uma escola municipal de Bagé”. Os objetivos específicos, por sua vez, se pautam em elaborar um material didático autoral com base em tarefas colaborativas, apontar os aspectos positivos e os desafios enfrentados durante a implementação do material, verificar se as tarefas desenvolvidas auxiliaram na promoção das quatro etapas propostas por meio da temática da violência de gênero e, por fim, revisar o material didático elaborado com o intuito de aprimorá-lo após a sua implementação em aula.

Fonte: Autora (2021)

O segundo critério da nossa análise se relaciona aos principais conceitos abordados nas pesquisas, os quais são evidenciados na sequência:

Quadro 6 – Conceitos detalhados na pesquisa (continua)

Dissertação: A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola

Autora: Graziela Aparecida dos Santos

Ano: 2003

A autora detalha os conceitos de abordagem, ensino comunicativo, tarefa, motivação e interação. Abordagem é entendida como um conjunto de posições teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem; ensino comunicativo consiste em uma prática em situações do mundo real; tarefa é entendida como uma atividade de ensino com foco na comunicação real; motivação é algo que faz sentido para o aluno; e, interação alude a uma troca entre pares.

Dissertação: Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública

Autora: Maíra Barberena de Mello

Ano: 2011

Nesse estudo, são abordados os conceitos de mediação, andamento, Zona de Desenvolvimento Proximal, fala privada, fala cotidiana, fala-em-interação, tarefa e role-play. Mediação é uma intermediação de recursos de tipo verbal, visual, físico, linguístico, tecnológico, dentre outros. Andamento é compreendido como um processo que auxilia o indivíduo na solução de um problema, sendo mediado por outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como um local onde ocorre o processo de aprendizagem. A fala privada é uma voz baixa que é direcionada para o próprio falante. A fala cotidiana é entendida como situações próprias da convivência social, enquanto a fala-em-interação institucional é definida como uma interação voltada para uma área do conhecimento. Quanto à tarefa, define-se como uma ferramenta que corrobora para a interação em sala de aula. Por fim, o *role-play* é definido como uma tarefa em que o aprendiz utiliza recursos comunicativos para alcançar um propósito imaginário e possível por meio de identidades sociais.

Fonte: Autora (2021)

Quadro 6 – Conceitos detalhados na pesquisa (continuação)

Tese: A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual
Autora: Ísis da Costa Pinho
Ano: 2013

A autora destaca os conceitos de artefato, Zona de Desenvolvimento Proximal, andamento, aprendizagem colaborativa, tarefas colaborativas, diálogo colaborativo, intersubjetividade, fala egocêntrica, aprendizagem, autonomia, imigrantes digitais e nativos digitais. O artefato é um objeto material/simbólico criado pelo homem e que pode atuar como instrumento de mediação. A Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde a um período de maturação, que gera aprendizagem por meio da interação entre os aprendizes. O andamento é um processo de interação e de negociação, em que o indivíduo que sabe mais auxilia aquele que possui menor conhecimento. A aprendizagem colaborativa é tida como um engajamento mútuo entre os aprendizes na resolução de tarefas. As tarefas colaborativas são direcionadas para a comunicação com o colega em sala de aula. O diálogo colaborativo é entendido como um diálogo entre duas ou mais pessoas, de modo que a construção do conhecimento pode ser nova para ambos os participantes. A intersubjetividade é o uso da língua voltado para um propósito em comum. A fala egocêntrica é um instrumento de mediação, que internaliza as funções adquiridas, servindo como um autorregulador para o indivíduo. A aprendizagem é um processo individual dinâmico e complexo, que ocorre por meio das experiências interativas. A autonomia é entendida como um processo contínuo de formação intelectual. E, por fim, os imigrantes digitais são aqueles que se adaptam às novas demandas tecnológicas, enquanto os nativos digitais já nascem imersos nesse contexto.

Tese: Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública
Autora: Tania Beatriz Trindade Natel
Ano: 2014

A pesquisa abarca os conceitos de abordagem sociocultural, de aprendizagem colaborativa, de cultura, de língua, de interculturalidade, de projeto, de enfoque por tarefas e de tarefas colaborativas. Abordagem sociocultural é um sistema funcional da mente que se constitui pela cultura e pelas práticas sociais. A aprendizagem colaborativa consiste na mediação feita através da interação com o outro; cultura se trata de uma comparação reflexiva entre o contexto cultural materno e o contexto cultural que se almeja aprender; a língua é definida como uma forma de expressão da cultura; projeto é visto como um planejamento de ordem interdisciplinar que une diferentes saberes a fim de desenvolver a criticidade do aluno; enfoque por tarefas é tido como uma organização de tarefas com fins comunicativos; e as tarefas colaborativas são entendidas como diferentes atividades que focam as vivências discentes em um contexto de comunicação real.

Dissertação: Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I
Autora: Camila Teixeira Dias
Ano: 2015

A autora discorre os conceitos de aquisição, aprendizagem, linguagem, língua, Teoria socio-histórico-cultural, fala egocêntrica, Zona de Desenvolvimento Real e Proximal e feedback corretivo. A aquisição é um processo subconsciente de uso da língua, enquanto a aprendizagem é um processo consciente das regras linguísticas. Linguagem é definida como produto e meio de comunicação entre as pessoas dentro de uma atividade. Língua é entendida como uma prática social. A Teoria socio-histórico-cultural é definida como um estudo voltado às atividades dos sujeitos em diferentes contextos culturais e históricos. A fala egocêntrica alude a um fator estruturante, que auxilia a criança a superar suas dificuldades. Zona de Desenvolvimento Real é o conhecimento autônomo do indivíduo, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como o conhecimento que está em processo de maturação. Por fim, o feedback corretivo é entendido como formas intervencionistas de correção utilizadas em relação à gramática e/ou à comunicação.

Quadro 6 – Conceitos detalhados na pesquisa (conclusão)

Dissertação: *Let's play games!* o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública

Autor: Marco André Franco de Araújo

Ano: 2016

Araújo (2016) trata dos conceitos de interação, *input* e *output*, *scaffolding*, estratégias de mediação, nível real e potencial, *memory games*, *board games* e *describing games*. A interação é definida como uma troca de informações entre os indivíduos. O *input* corresponde às mensagens/informações referentes à língua que são recebidas e assimiladas pelo aprendiz, enquanto o *output* corresponde à produção linguística. O *scaffolding* é uma estrutura de apoio, realizada em colaboração com indivíduos de competências distintas, que permite a resolução de tarefas por meio da interação. As estratégias de mediação são ações que corroboram para a realização de determinadas tarefas. O nível real de conhecimento corresponde àquilo que o indivíduo é capaz de fazer sem o auxílio de outra pessoa, em comparação, o nível potencial se refere àquilo que está em processo de maturação, mas necessita do auxílio de outrem. No que concerne aos tipos de jogo, os *memory games* consistem na obtenção de um maior número de cartas relacionados a um tema, os *board games* são voltados para o percurso dado no decorrer das casas do tabuleiro e, por fim, os *describing games* são jogos que visam a descrição de pessoas, objetos, lugares, entre outros.

Dissertação: Intervenção na fronteira Brasil-Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola

Autora: Taisa Luiz Soares

Ano: 2018

A autora discorre sobre os conceitos de LA, perspectiva socio-histórico-cultural, tarefas colaborativas, letramento crítico e violência de gênero. Como conceito de LA, entende-se uma língua acrescida àquela que o aluno já conhece, que lhe permite desenvolver a sua cidadania e, ao mesmo tempo, comunicar-se com outras pessoas; A Perspectiva Socio-histórico-cultural é entendida como um processo de aprendizagem que se desenvolve pela mediação dos saberes, os quais ocorrem por meio de diferentes práticas sociais, as quais levam o aprendiz a refletir sobre o meio em que vive; As tarefas colaborativas são definidas como aquelas que promovem o engajamento discente, incentivando a interação com o seu par na língua desejada a fim de resolver problemas; o letramento crítico é entendido como o trabalho com o texto inserido em um contexto de mundo real, que permite ao aluno questionar, identificar os principais pontos do discurso, de modo a se empoderar e modificar as diferentes situações existente ao seu redor; e, a violência de gênero é definida como aquela que é cometida por homens contra às mulheres, violando os direitos femininos.

Fonte: Autora (2021)

O terceiro elemento da revisão integrativa se pauta na metodologia utilizada nas pesquisas, como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 7 – Metodologia de pesquisa (continua)

| |
|--|
| <p>Dissertação: A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola Autora: Graziela Aparecida dos Santos Ano: 2003</p> |
| <p>O estudo consiste em uma pesquisa interpretativista de caráter intervencionista, isto é, equivalente à pesquisa-ação. O público-alvo dessa investigação foram, em um primeiro momento, 59 alunos, entre 18 e 28 anos de idade, de um curso de Tradutor/Intérprete ofertado em uma universidade particular do interior paulista e, em um segundo instante, 10 alunos desse mesmo grupo, que participaram de um projeto de estágio promovido pela professora-pesquisadora. A turma em questão foi escolhida por ser ofertada em uma segunda-feira à noite, já que a outra possível turma teria aula nas sextas-feiras, o que levaria a um maior número de evasão por parte dos estudantes. Na primeira fase da pesquisa foram utilizados os instrumentos de coleta: gravação audiovisual, diários e questionários. Já na segunda fase, foram utilizadas gravações audiovisuais, entrevistas e diário.</p> |
| <p>Dissertação: Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública Autora: Máira Barberena de Mello Ano: 2011</p> |
| <p>Trata-se de uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola pública de Porto Alegre/RS. Os participantes foram 31 alunos de um primeiro ano do ensino médio, divididos em grupo piloto (com 13 alunos no ano de 2009) e grupo experimental (com 18 alunos no ano de 2010). Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram anotações de campo, gravações audiovisuais e entrevistas.</p> |
| <p>Tese: A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual Autora: Ísis da Costa Pinho Ano: 2013</p> |
| <p>A pesquisa é classificada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, sendo desenvolvida na turma de Inglês 3 de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Os participantes foram 7 professores em formação, com nível intermediário de língua inglesa. Quanto aos instrumentos, foram utilizadas tarefas colaborativas de PO.</p> |
| <p>Tese: Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública Autora: Tania Beatriz Trindade Natel Ano: 2014</p> |
| <p>Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista. O público-alvo dessa investigação foram alunos do nono ano do ensino fundamental (turma C32) de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre/RS, na faixa etária dos 14 aos 16 anos. Além dos alunos, participaram da investigação a professora-pesquisa e a professora regente da turma. Para a coleta de dados, realizada em 2 trimestres (de 20 de março a 19 de setembro de 2013), foram consideradas as participações de somente 10 alunos, os quais preencheram todos os requisitos solicitados. Os instrumentos utilizados foram gravações audiovisuais, diário e cópias das tarefas de PO e de PE.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 7 – Metodologia de pesquisa (conclusão)

| |
|--|
| <p>Dissertação: Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I Autora: Camila Teixeira Dias Ano: 2015</p> |
| <p>A pesquisa é definida como crítica de colaboração – uma vertente da pesquisa-ação – de abordagem qualitativa, a qual foi desenvolvida em uma escola particular da cidade de São Paulo. Os participantes foram 12 alunos do 1º ano do ensino fundamental I e duas professoras regentes. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas gravações audiovisuais.</p> |
| <p>Dissertação: Let's play games! o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública Autor: Marco André Franco de Araújo Ano: 2016</p> |
| <p>A investigação se configura como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolvida no segundo semestre de 2015 em uma escola pública de Goiânia. Os participantes foram 26 alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental e a professora regente. No que concerne aos instrumentos, Araújo (2016) utilizou questionários, entrevistas, notas de campo e gravações em áudio.</p> |
| <p>Dissertação: Intervenção na fronteira Brasil-Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola Autora: Taisa Luiz Soares Ano: 2018</p> |
| <p>A autora desenvolve uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. O público-alvo dessa investigação foram 15 alunos do nono ano (turma 91) de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Bagé/RS, os quais tiveram um total de 41 aulas de 15 minutos no período de 27 de março a 19 de julho de 2018. A turma em questão foi escolhida pelo interesse dos discentes, pelo tempo de trabalho da professora junto aos alunos e por tratar-se de um grupo que se aproximava da conclusão do ensino fundamental. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários, gravação em áudio das aulas, vídeo reflexivo, vídeos e fotografias das atividades em campo, autorreflexões e autoavaliações dos alunos, relato da professora acompanhante e, também, áudio da roda de conversa sobre a intervenção.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Por fim, o quarto elemento considerado para essa análise foram as respostas dadas às perguntas norteadoras das pesquisas, conforme apresentamos na sequência:

Quadro 8 – Respostas às perguntas de pesquisa (continua)

| |
|---|
| <p>Dissertação: A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola Autora: Graziela Aparecida dos Santos Ano: 2003</p> |
| <p>A autora responde as três perguntas, constatando que os alunos que participaram da implementação das tarefas colaborativas se engajaram nas propostas, aumentando não somente o conhecimento e a qualidade na prática do espanhol, mas também a sua motivação em sala de aula. Além disso, os estudantes se mostraram mais dispostos a dialogar com seus pares e com a própria professora. Quando comparados os dados do grupo de intervenção com os da turma da fase exploratória, verificou-se que a maior parte da desmotivação dos alunos não-participantes estava relacionada mais a questões institucionais (como grande quantidade de estudantes em aula, falta de recursos audiovisuais, número reduzido de aulas, etc.) do que propriamente com a prática utilizada pela docente em aula.</p> |
| <p>Dissertação: Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública Autora: Maíra Barberena de Mello Ano: 2011</p> |
| <p>Mello (2011) retoma suas perguntas de pesquisa, evidenciando que as tarefas que geraram maior interação entre os alunos foram as de caráter desafiador, pois houve maior incidência de troca entre os pares, com negociação de sentidos e andamento. Além disso, os tipos de mediação que geraram andamento e promoveram a PO foram o padrão interacional modelado pelo professor, com perguntas instigadoras da curiosidade, e a manutenção do foco, voltada para pontos específicos da tarefa, como tipo de mensagem, onde encontra-la, entre outros.</p> |
| <p>Tese: A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual Autora: Ísis da Costa Pinho Ano: 2013</p> |
| <p>Pinho (2013) responde suas perguntas de pesquisa, evidenciando a presença de colaboração entre os participantes, por meio do pedido de participação, da contribuição do outro e da aceitação e apropriação dessa contribuição; de andamento, através da atenção para a orientação das tarefas, da diminuição dos desafios e da contribuição para a orientação e para as explicações sobre as tarefas; e de metafala, por meio da testagem de hipóteses, do foco na forma, do <i>noticing</i> e da correção de erros. Além disso, a autora constata que o uso das tecnologias foi benéfico para a aprendizagem de língua inglesa, corroborando para a aplicação de tarefas colaborativas e para a constatação e solução de erros presentes na parte linguística.</p> |
| <p>Tese: Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública Autora: Tania Beatriz Trindade Natel Ano: 2014</p> |
| <p>Natel (2014) atesta que o uso de tarefas colaborativas em aula contribuiu significativamente para a aprendizagem do espanhol através do andamento e da aquisição da língua, uma vez que houve aumento do repertório linguístico dos alunos nas PO e PE. Dessa forma, foi possível perceber o desenvolvimento da interculturalidade por meio da relação estabelecida com a realidade vivida no contexto local dos alunos (bairros de Porto Alegre) e no contexto geral (referente aos países hispano-falantes). Ademais, os estudantes puderam refletir sobre seu processo de aprendizagem, constatando, de forma consciente, o benefício da troca com o outro, a qual lhe permitiu não somente receber auxílio, mas também ajudar o colega em aula com seus conhecimentos.</p> |

Quadro 8 – Respostas às perguntas de pesquisa (conclusão)

Dissertação: Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I
Autora: Camila Teixeira Dias
Ano: 2015

As perguntas de pesquisa são retomadas pela autora, evidenciando que: a) as tarefas de PO possuem aspectos reprodutivos e criativos, embora a ênfase nesse último seja mais importante para os estudantes, b) o desenvolvimento da oralidade discente é fruto do envolvimento dos alunos e da intervenção pedagógica do professor, e c) o papel docente é primordial no processo de aprendizagem da PO, contribuindo para o desenvolvimento da brincadeira e da criatividade discente.

Dissertação: Let's play games! o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública
Autor: Marco André Franco de Araújo
Ano: 2016

O autor retoma suas perguntas de pesquisa, constatando que os alunos utilizaram as estratégias mediadoras de andamento, como recursos externos (dicionários e cadernos) e uso da LM (relacionadas às instruções e aos esclarecimentos de vocabulário). No que tange à contribuição dos jogos para a aprendizagem, percebeu-se que os estudantes estavam mais motivados e aprenderam estruturas gramaticais e vocabulários por meio da repetição, das dúvidas, das correções e das autocorreções. Finalmente, quanto às percepções dos participantes a respeito dos jogos na sala de aula, concluiu-se que a aprendizagem foi derivada da colaboração entre os pares, do conhecimento anteriormente adquirido na língua inglesa, das revisões dos conteúdos, da prática oral e do aspecto lúdico da aula. Entretanto, aspectos negativos também foram apontados como a dificuldade de compreender e ser compreendido pelo colega, a falta de participação em algumas atividades e a demora na organização da sala de aula para o início da proposta.

Dissertação: Intervenção na fronteira Brasil-Uruguai: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola
Autora: Taisa Luiz Soares
Ano: 2018

A autora retoma seus objetivos em tópicos, apontando, como aspectos positivos, o engajamento discente na realização das tarefas, o desenvolvimento da PO e da PE em espanhol, a motivação dos estudantes, a colaboração entre os pares, a difusão do trabalho iniciado em sala de aula para o contexto da vida real, a aceitação do material didático proposto aos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico discente e o acolhimento da escola para a implementação da pesquisa. Como aspectos desafiadores, Soares (2018) evidencia as dificuldades de acesso ao laboratório de informática, a ausência de conhecimento básico sobre o computador por parte dos alunos, a falta de assiduidade de alguns estudantes, a não realização de atividades fora do contexto escolar por parte de alguns alunos, a necessidade de guardar o material didático discente, evitando perdas e desorganização de suas partes, a chegada e a saída de alunos na turma, o planejamento, que não correspondeu ao tempo real de horas/aula previstas, o vocabulário insuficiente dos discentes em LE e o despreparo dos alunos quanto à habilidade oral. Por fim, no que concerne às quatro etapas utilizadas para a elaboração do material didático, a autora afirma que as tarefas colaborativas propostas geraram promoção de sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção em relação ao tema da violência de gênero trabalhada com os alunos.

Fonte: Autora (2021)

Ao levarmos em consideração os objetivos dos estudos selecionados, constatamos que estes propósitos, apesar de apresentar variações de enfoques, convergem quanto à verificação de diferentes aspectos relacionados aos construtos

da TSC. Dessa forma, as pesquisas selecionadas visam a análise da interação entre os aprendizes nas aulas de LA (SANTOS G., 2003; MELLO, 2011; PINHO, 2013; ARAÚJO, 2016), a verificação dos benefícios das tarefas colaborativas na aprendizagem de PO (NATEL, 2014; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018), a constatação da percepção discente sobre as tarefas em pares (PINHO, 2013; NATEL, 2014; ARAÚJO, 2016) e o conhecimento das características emocionais desencadeadas durante as tarefas desenvolvidas em díades (SANTOS G., 2003).

Em relação aos conceitos abordados nos estudos, percebemos que todos envolvem, em maior ou menor extensão, as principais definições presentes na teoria vygotskyana (1991). Assim, classificamos as definições em seis grupos: aportes da TSC, jogos colaborativos, abordagem comunicativa, processo de ensino-aprendizagem de línguas, aspectos de ordem afetiva e concepção tecnológica, conforme mostramos no quadro abaixo:

Quadro 9 – Conceitos em categorias

| Categoria | Conceitos |
|---|---|
| Aportes da TSC | <ul style="list-style-type: none"> - Interação (SANTOS G., 2003; ARAÚJO, 2016), - Andaimento (MELLO, 2011; PINHO, 2013; ARAÚJO, 2016), - Mediação (MELLO, 2011; PINHO, 2013; ARAÚJO, 2016) - Zona de Desenvolvimento Proximal (MELLO, 2011; PINHO, 2013; DIAS, 2015) - Aprendizagem colaborativa (PINHO, 2013; NATEL, 2014) - Tarefas colaborativas (PINHO, 2013; NATEL, 2014) - Fala egocêntrica (PINHO, 2013; MELLO, 2011; DIAS, 2015) |
| Jogos colaborativos | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Role-play</i> (MELLO, 2011) - Jogos de memória (ARAÚJO, 2016) - Jogos de tabuleiro (ARAÚJO, 2016) - Jogos de descrição (ARAÚJO, 2016) |
| Abordagem comunicativa | <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem (SANTOS G., 2003) - Ensino comunicativo (SANTOS G., 2003) - Planejamento negociado (SANTOS G., 2003) - Tarefa (SANTOS G., 2003; MELLO, 2011) - Projeto (NATEL, 2014) - Enfoque por tarefas (NATEL, 2014) |
| Processo de ensino-aprendizagem de línguas | <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem (DIAS, 2015) - Língua (NATEL, 2014; DIAS, 2015) - Aquisição (DIAS, 2015) - Aprendizagem (PINHO, 2013; DIAS, 2015) - Input e Output (ARAÚJO, 2016) - Feedback corretivo (DIAS, 2015) |
| Aspectos de ordem afetiva | <ul style="list-style-type: none"> - Motivação (SANTOS G., 2003) - Autonomia (PINHO, 2013) |
| Concepção tecnológica | <ul style="list-style-type: none"> - Imigrante digital (PINHO, 2013) - Nativo digital (PINHO, 2013) |

No que concerne à metodologia, identificamos que os sete estudos selecionados se dividem em pesquisa-ação (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014; DIAS, 2015; SOARES, 2018), em pesquisa etnográfica (MELLO, 2011) e em estudo de caso (PINHO, 2013; ARAÚJO, 2016), os quais tem sua análise desenvolvida através da abordagem qualitativa, tratando-se de uma avaliação interacionista (POEHNER, 2005; LANTOLF; POEHNER, 2011; SAFA, DONYAIE, MOHAMMADI, 2015). Em relação ao público-alvo, detectamos alunos de ensino fundamental (NATEL, 2014; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018) e de ensino médio (MELLO, 2011), discentes de ensino superior (SANTOS G., 2003; PINHO, 2013) e docentes (NATEL, 2014; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016).

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, verificamos uma maior incidência de questionários (SANTOS G., 2003; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018), entrevista (SANTOS G., 2003; MELLO, 2011; ARAÚJO, 2016), gravações audiovisuais (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018), diários (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014) e notas de campo (MELLO, 2011; ARAÚJO, 2016). Além destes instrumentos, foram mencionados vídeos-reflexivos, fotografias, relato, autorreflexão, autoavaliação (SOARES, 2018), tarefas colaborativas e de reflexão de PO (PINHO, 2013) e cópias das PO e PE dos alunos (NATEL, 2014).

Finalmente, em relação às respostas dadas às perguntas da pesquisa, foi possível constatar os construtos da TSC de andamento, mediação, colaboração e metalinguagem no decorrer das interações discentes (SANTOS G., 2003; MELLO, 2011; PINHO, 2013; ARAÚJO, 2016). Além disso, pode-se identificar contribuições no âmbito do conhecimento linguístico e cultural, no aumento da motivação e no engajamento estudantil (SANTOS G., 2003; NATEL, 2014; MELLO, 2011; PINHO, 2013; DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018). Ademais, constatou-se as percepções dos alunos sobre o uso das tecnologias e das tarefas em díades como essenciais para a revisão dos conteúdos, para a percepção do erro linguístico e para a prática da oralidade (PINHO, 2013; NATEL, 2014; ARAÚJO, 2016). E, por fim, foi possível conhecer os fatores que levam à desmotivação discente durante a PO em aula (SANTOS G., 2003).

Dessa forma, nos propomos a responder à pergunta: “Como as tarefas colaborativas e os jogos podem contribuir para a aprendizagem da LA?”. A partir da análise realizada, identificamos, como benefícios, o uso autêntico da língua nas

interações (SANTOS G., 2003), a utilização de diferentes estratégias de comunicação e de encenação (MELLO, 2011), o desenvolvimento da colaboração entre as díades para realização da tarefa, bem como do conhecimento metalinguístico em LA (PINHO, 2013; NATEL, 2014), a aquisição de estruturas gramaticais (DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016), e a motivação e o engajamento discente no trabalho conjunto (ARAÚJO, 2016; SOARES, 2018).

Em suma, na revisão integrativa desenvolvida, constatamos variedade de objetivos, de conceitos, de metodologia e de respostas voltadas para os construtos de andamento, de mediação e de colaboração, referentes à TSC. Ademais, identificamos o uso da língua em situações reais, bem como o desenvolvimento metalinguístico e as aquisições linguísticas, dentre outros, como benefícios da aplicação de tarefas e/ou jogos colaborativos em aula. Logo, compreendemos que o uso de tarefas/jogos em pares e/ou grupos pode contribuir para o aprendizado de uma LA, sendo uma possibilidade metodológica para uso docente.

Na sequência, apresentamos um resumo do que foi explanado ao longo deste capítulo referente à TSC no contexto da sala de aula de LA.

5.8 Para finalizar: a teoria sociocultural no contexto das línguas adicionais

No decorrer deste capítulo, nos debruçamos na explanação da TSC, discorrendo a respeito da influência do aporte teórico de Vygotsky, acerca do desenvolvimento psicológico humano, no processo de ensino-aprendizagem de LA. Dessa forma, nos detemos à explicação de construtos como a mediação, a ZDP, o andamento, a aprendizagem colaborativa e a AD.

Em relação à mediação, tratamos sobre o uso de atividades, conceitos, ferramentas físicas e, especialmente, simbólicas, como é o caso da linguagem, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos indivíduos. Além disso, discorreremos acerca dos tipos de regulação inerentes à mediação (regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação) e nos focamos na mediação social, evidenciando o diálogo entre professores e alunos, a interação entre pares e o uso da LM nas conversas desenvolvidas em sala de aula, na automediação, e na mediação por ferramentas, enfocando-nos na mediação por portfólios, na mediação por tarefas e na mediação por tecnologias.

No que tange à ZDP, a conceituamos como um espaço localizado entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento humano, na qual os processos psicológicos se encontram em amadurecimento. Dessa forma, apresentamos a importância da mediação semiótica e do contexto sociocultural para o desenvolvimento da intersubjetividade dos indivíduos, e nos focamos no papel da ZDP no processo de aprendizagem de LA, enfatizando a importância do incentivo às conversas instrucionais, ao uso de portfólios e à aplicação de tarefas de resolução de problemas, por meio de mecanismos como a intervenção e do fornecimento de ajuda aos estudantes em aula.

No que se refere ao andaime, o evidenciamos como um apoio temporário fornecido pelo professor aos alunos ou entre aprendizes, com o intuito de ajudá-los no desenvolvimento do seu nível real de conhecimento. Assim, explanamos a sua natureza dialógica, o sentido dado à tarefa e o papel das ferramentas de mediação. Ademais, focamo-nos nas seis funções do andaime e na importância de desenvolver andaimes co-ativos, especialmente do tipo social de apoio co-regulamentar assimétrico, no processo de ensino-aprendizagem de uma LA.

Em alusão à aprendizagem colaborativa, destacamos o papel da interação para o desenvolvimento da ZDP dos estudantes, por meio da mediação e do andaime. Desse modo, relatamos a importância do trabalho em pares e/ou grupos para o desenvolvimento intelectual, social e afetivos dos alunos, assim como destacamos algumas propostas a serem utilizadas pelo docente na sala de aula, como o uso de jogos e/ou de situações comunicativas que envolvam tarefas.

No que tange à AD, discorremos sobre seu papel na mensuração dos possíveis ganhos de aprendizagem discente e apresentamos as principais diferenças existentes entre a AD interacionista e a AD intervencionista. Ademais, relatamos alguns estudos desenvolvidos no âmbito internacional e nacional, constatando que a AD interacionista é mais comumente desenvolvida no contexto brasileiro.

Ao final do capítulo, desenvolvemos uma revisão integrativa, com alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil, acerca do uso de tarefas colaborativas na aprendizagem de LA. Desse modo, identificamos os benefícios que tais tarefas possuem para o contexto da sala de aula, destacando aspectos como uso autêntico da língua, colaboração entre pares e aquisição de estruturas linguísticas.

Diante do exposto, no capítulo a seguir, apresentaremos nossa intervenção a partir de propostas pedagógicas e investigativas.

6. O CASO DA SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: A PROPOSTA INVESTIGATIVA

Na introdução desta dissertação, informamos que, devido à pandemia de COVID-19, tivemos que adaptar o presente estudo, uma vez que não pudemos aplicar nossa investigação. Dessa forma, este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta investigativa, voltada a professores de LE.

Inicialmente, discorreremos sobre o papel do professor-pesquisador no contexto das LA, apresentando a definição e as características desse profissional. Em seguida, apresentaremos os primeiros passos da professora-pesquisadora deste estudo, descrevendo os procedimentos adotados e as implicações do estudo piloto para a pesquisa atual. Na sequência, enfocaremos na caracterização e na operacionalização da proposta investigativa, explicitando nossas opções metodológicas. Ao final, trataremos dos diferentes da professora-pesquisadora deste estudo e da contextualização desta proposta de investigação em comparação ao contexto pré-pandêmico.

6.1 O professor-pesquisador de línguas adicionais

Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, o papel do professor ainda é visto com certo desprestígio na sociedade, dado que está associado, somente, ao âmbito da sala de aula (SANTOS J., 2015). Entretanto, essa visão ultrapassada começa a ganhar um novo sentido na área da Linguística Aplicada.

Esta constatação emana da afirmativa de que “(...) vários professores, estudiosos da área, tem assumido o papel de pesquisador e/ou trabalhado colaborativamente em pesquisas com outros docentes, de modo a intervir e transformar seus contextos de ensino-aprendizagem” (SANTOS J., 2015, p. 11). Em outras palavras, significa que professores dedicados ao ensino de línguas têm procurado participar de investigações que visem o aprimoramento de sua prática docente e, conseqüentemente, do processo educativo como um todo. A esses profissionais, denominamos professor-pesquisador.

Na concepção de Fagundes (2016), o conceito de professor-pesquisador está relacionado a um processo investigativo, em que

- (a) Há professores ou professores e pesquisadores, que como produtores do conhecimento que são, procuram entender a natureza dos fenômenos educacionais devido às necessidades de aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento humano;
- (b) A interculturalidade e a pluralidade são consideradas inerentes à sociedade e aos indivíduos que se desenvolvem dentro dela;
- (c) A reflexão é concebida como um processo humano que ocorre, individual e coletivamente, em busca da compreensão dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, emocionais, políticos e educacionais. (FAGUNDES, 2016, p. 294-295, tradução nossa)⁶⁴

Assim, o professor-pesquisador pode ser definido como um profissional da educação que produz conhecimento a partir da atuação em seu contexto de ensino, buscando compreender os fenômenos presentes na sua sala de aula, por meio de um ato reflexivo.

Diante do exposto, elencamos três características consideradas essenciais para a constituição de um professor-pesquisador, a saber: visão crítica no âmbito de atuação (SILVESTRE, 2012), capacidade de reflexão (ALMEIDA, SCHEIDT, 2006; CUNHA, PRADO, 2007; SILVESTRE, 2012) e aptidão para o diálogo (CUNHA; PRADO, 2007).

Em relação à primeira característica, no âmbito de atuação, Silvestre (2012) discorre sobre ações que podem ser conduzidas pelo professor para o desenvolvimento da sua criticidade enquanto pesquisador do processo de ensino de LA. Dentre as ações propostas, destacam-se

olhar para as diferenças entre os alunos – de conhecimento prévio da língua, de estilo de aprendizagem etc. – e valorizar a individualidade de cada um e o conhecimento que cada um traz consigo, suas limitações e também suas potencialidades; minimizar a dificuldade enfrentada por tantos ao aprender uma língua estrangeira; fazer com que todos se sintam bem e acolhidos no ambiente da sala de aula; mostrar ao aluno com dificuldades de que ele é capaz sim de aprender uma língua estrangeira e ao aluno com facilidade de que ele pode ajudar o colega e aprender com ele (...) (SILVESTRE, 2012, p. 24).

De acordo com a autora supramencionada, a visão crítica docente deve pautar-se na diversidade encontrada na sala de aula de LA, relativa à compreensão

⁶⁴ Original: (a) There are teachers or teachers and researchers, who as the producers of knowledge that they are, seek to understand the nature of educational phenomena due to the learning needs of students and their human development; (b) Interculturality and plurality are considered as inherent in society and to the individuals that develop within it; (c) Reflection is conceived as a human process that takes place, individually and collectively, in search of understanding of the different social, psychological, emotional, political and educational aspects.

da individualidade discente em relação aos saberes previamente trazidos e ao nível de conhecimento linguístico em que se encontram os alunos.

No tocante à capacidade de reflexão, Silvestre (2012) afirma que o ato reflexivo deve abranger as perspectivas técnica, dirigida a ações mecanizadas por parte do professor, prática, direcionada para o esclarecimento da prática docente, e crítica, voltada para o autopensamento do professor, no contexto educativo. De acordo com a autora, a dimensão crítica, sobretudo, deveria estar contemplada desde a formação inicial dos professores, na universidade, posto que "(...) se for dada a oportunidade ao professor de vivenciar pesquisas em sua sala de aula já durante a formação universitária, os resultados podem ser bastante significativos para seu desenvolvimento profissional" (SILVESTRE, 2012, p. 10).

Entretanto, Cunha e Prado (2007) advertem para o fato de que a reflexão não pode ser considerada sinônimo de pesquisa. Conforme as autoras, é fundamental que exista uma finalidade definida para o processo investigativo, uma vez que

A pesquisa supõe uma intencionalidade, um sentido de direção, um objetivo que mobiliza a reflexão. A pesquisa, sendo intencional, partindo de uma intenção, é uma opção do/a professor/a. O/a professor/a reflete porque é característica da própria natureza humana; pesquisa se reconhece que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e componente de sua docência ética. (CUNHA; PRADO, 2007, p. 277).

Com base no exposto, o professor-pesquisador não pode, apenas, pautar a sua ação na reflexão, mas também em um propósito que justifique as suas escolhas, resultando em um aprimoramento profissional.

Por fim, no que se refere à aptidão para o diálogo, Cunha e Prado (2007) defendem que o desenvolvimento da interação provoca ganhos para o processo educativo. Segundo as autoras, ao interagir com outros colegas e estabelecer parceria para a condução do trabalho na escola, o professor se constitui em um pesquisador disposto à construção de novos saberes, compartilhando experiências com seus pares e resignificando a sua atuação e a de seus colegas de trabalho.

Em síntese, o professor é considerado pesquisador por natureza, dadas as atribuições que lhe são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, profissionais, que se dedicam a investigar os fenômenos da sala de aula, possuem características específicas, relativas à visão crítica do âmbito educativo, à competência reflexiva e à aptidão ao diálogo.

Na sequência, apresentaremos passos da professora-pesquisadora deste trabalho, a partir da proposta de um estudo piloto.

6.2 Os primeiros passos da professora-pesquisadora: o estudo piloto

Anteriormente, nos enfocamos no conceito e nas características do professor-pesquisador, evidenciando seu caráter crítico, reflexivo e dialógico. Neste momento, nos deteremos à reflexão crítica acerca do estudo piloto realizado em contexto de ensino similar ao pretendido na proposta inicial de investigação.

O estudo piloto consiste em “uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora (...) na fase que antecede a investigação em si” (BAILER, TOMITCH, D’ELY, 2011, p. 130). Logo, esse tipo de investigação possibilita que o investigador reavalie o seu estudo, mantendo os aspectos positivos e aprimorando em estudo de maior dimensão.

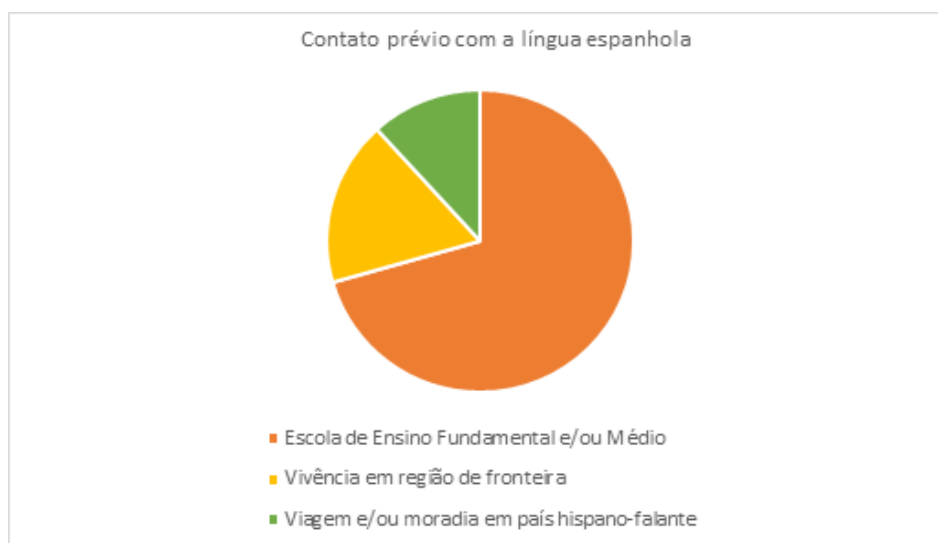
Considerando sua relevância para a área acadêmica, foi realizado um estudo inicial, intitulado “Tarefas colaborativas e o ensino da produção oral em língua espanhola no 3º ano do ensino médio: A alimentação saudável e a prática de esportes na adolescência no contexto de uma escola particular do município de Santa Maria/RS”, que foi aplicado no período de abril/2019 a julho/2019.

Seu objetivo geral esteve pautado na análise da implementação de um MDA, composta por tarefas colaborativas, com foco no eixo temático “alimentação saudável e esportes na adolescência”, por meio da PO em LE de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em contraste, os objetivos específicos estiveram pautados no exame dos benefícios obtidos na apropriação temática sobre alimentação saudável e esportes na adolescência, na ampliação do vocabulário referente à alimentação e aos esportes em LE, no aumento da aplicação do modo imperativo do espanhol nos ganhos dos alunos, obtidos na apropriação do gênero discursivo “anúncio publicitário”.

Diante do exposto, em um primeiro momento, foi aplicado um questionário junto à turma 231, no dia 09 de abril de 2019, a fim de estabelecer o perfil discente e definir a temática do MDA do estudo piloto. Dos treze estudantes matriculados no componente de LE do 3º ano, somente responderam às perguntas os estudantes que estavam presentes em aula no dia da aplicação.

No tocante ao contato prévio com a LE, todos os estudantes afirmaram ter acesso inicial a essa LA em escolas de ensino fundamental e/ou médio, em vivência derivada das regiões de fronteira e em viagens/moradias a países hispano-falantes, conforme mostra o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Contato prévio com a LE



Fonte: Autora (2021)

Em relação às crenças alusivas ao processo de ensino-aprendizagem da LE, os estudantes, em sua maioria, acreditavam que a sua aprendizagem parecia ser mais fácil do que realmente era, devido à semelhança com a língua portuguesa, como mostraram em suas respostas, organizadas no quadro 10:

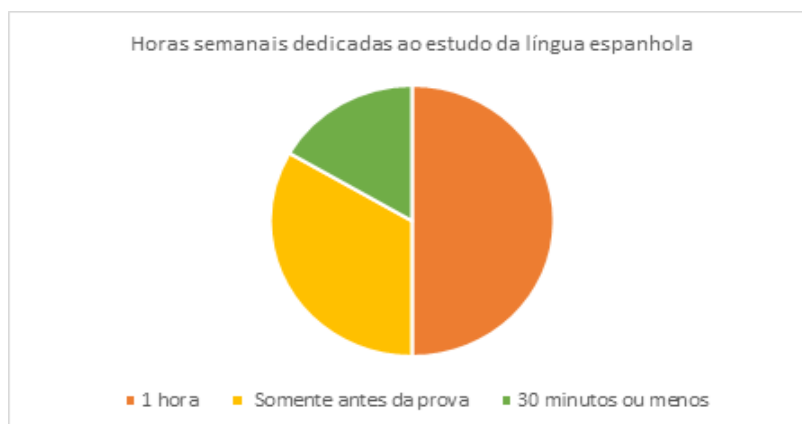
Quadro 10 – Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola

- a) **aprenderia** espanhol **da melhor forma** possível.
- b) sempre **achei que o espanhol fosse uma língua extremamente fácil por ser parecida com o português** quando na verdade não foi bem assim.
- c) **imaginava que a fala seria mais fácil** do que de fato é. Que seria mais semelhante ao português.
- d) **acreditava que o espanhol era fácil** por ser parecido com o português.
- e) não lembro desde o início, mas acho uma língua interessante e um pouco difícil.
- f) eu gostava de espanhol desde o início por ter a convivência de todos os finais de semana por 2 anos na Argentina, sempre tive facilidade na língua.
- g) pensei que o espanhol fosse difícil, porém com a professora do G10 foi super fácil, pois sabia explicar.
- h) sempre gostei desde pequena da língua espanhola, quando mais nova assistia filmes em espanhol por achar bonito e ainda acho.
- i) tinha uma boa visão, pois além da língua ser bonita e fácil, mas agora vi que é bem difícil.
- j) nenhuma.
- k) não gostava. Que era mais fácil.
- l) sempre **achei que fosse mais fácil** do que realmente é.

Fonte: Autora (2021)

Quando os discentes foram questionados acerca das dificuldades na aprendizagem da LE, eles ficaram divididos, de modo que alguns disseram não apresentar quaisquer delas, enquanto outros informaram problemas relacionados à gramática e aos vocabulários. Assim, os estudantes foram instigados a informar as horas que dedicavam para estudar, semanalmente, a LE, como ilustra o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Horas semanais dedicadas ao estudo de LE



Fonte: Autora (2021)

Acrescido a isso, os alunos foram indagados sobre como ocorre (e se ocorre) a aproximação deles com a LE fora do contexto escolar. Nessa questão, as respostas foram bastante diversificadas, evidenciando a aproximação através de *games*, de filmes e séries, de livros, de músicas e, até mesmo, em situações que requerem seu uso real, conforme apresentado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Aproximação com a LE fora do contexto escolar



Fonte: Autora (2021)

Os alunos também foram questionados em relação a suas tentativas de falar/conversar em LE, informando os momentos em que essa prática ocorria e os motivos que os levavam a produzir oralmente. Como respostas, grande parte dos estudantes afirmou praticar a oralidade fora do contexto escolar, enquanto alguns alunos admitiram não fazer uso da LE na modalidade oral. Desse modo, esse último grupo de discentes foi indagado a informar o porquê de sua resistência quanto a essa habilidade linguística, como mostra o quadro comparativo abaixo:

Quadro 11 – Motivos que (não) conduzem o desenvolvimento da produção oral em língua espanhola

| Motivos que levam a falar | Motivos que não levam a falar |
|---|---|
| <p>a) Quando estou sozinho. Porque acho a língua interessante.</p> <p>b) Apenas quando necessário, como quando vou para Rivera.</p> <p>c) Alguma vezes quando estou em países que possuem como língua oficial para praticar a fonética.</p> <p>d) Quando estou sozinho ou jogando com pessoas de países fluentes em espanhol</p> <p>e) Porque é legal e um método de praticar.</p> <p>f) Tento, em minhas viagens, pois assim eu vou me familiarizando mais ainda com a língua.</p> <p>h) sim, pois acho que só a teoria não basta, para se aprender requer prática.</p> <p>i) apenas em momentos de descontração.</p> <p>j) Olhando vídeos.</p> <p>k) Jogando no servidor encontramos pessoas de países diferentes.</p> | <p>g) por insegurança, pois não sei falar muito bem</p> <p>l) a acomodação em falar só a minha língua de origem</p> |

Fonte: Autora (2021)

Na questão seguinte, os alunos opinaram a respeito da relevância de ter aulas ministradas em LE, considerando, em sua maioria, a importância da instrução na LE para o aprimoramento da compreensão e até mesmo da pronúncia, e se manifestaram a favor da proposta de ensino desenvolvida pela professora-pesquisadora em sua prática, de acordo com o quadro 12:

Quadro 12 – Relevância e proposta de ensino em língua espanhola (continua)

| <p align="center">Relevância das aulas serem ministradas em espanhol e acordo com a proposta de ensino desenvolvida pela professora-pesquisadora</p> |
|---|
| <p>a) Sim. Concordo com a proposta, apesar de pensar que é difícil, mas a proposta traz amplo conhecimento do idioma.</p> <p>b) Acho relevante para aprender a pronúncia, a se “defender” quando preciso.</p> <p>c) Concordo com a proposta. As aulas em espanhol auxiliam a aprimorar a fala.</p> <p>d) Acho que as aulas devem sim serem ministradas em espanhol e concordo com a proposta de ensino desenvolvida durante as aulas.</p> <p>e) Sim, acho necessário e gosto muito da aula.</p> <p>f) As aulas devem ser ministradas em espanhol pois só assim conseguiremos aprender.</p> <p>g) Sim, acho muito boa, pois ela traz músicas, histórias e faz as aulas em espanhol e as aulas de conversação.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 12 – Relevância e proposta de ensino em língua espanhola (conclusão)

| Relevância das aulas serem ministradas em espanhol e acordo com a proposta de ensino desenvolvida pela professora-pesquisadora |
|--|
| <p>h) Eu acho necessário a fala em espanhol em sala para incentivar os alunos a ter uma melhor apresentação da língua. Concordo com as aulas.</p> <p>i) Sim, pois aumenta a compreensão da língua (por exemplo, uma palavra desconhecida <i>tu procura</i> entender o que significa) e sai do espanhol só da apostila</p> <p>j) Acho interessante pelo fato que ajudaria a aprender a falar mais facilmente.</p> <p>k) Não acho que precise. Concordo com as aulas.</p> <p>l) Sim, concordo.</p> |

Fonte: Autora (2021)

Além disso, os estudantes relataram qual era a relação pessoal deles com a LE, sendo a maioria direcionada à curiosidade, à paixão e à admiração por esse idioma. Ademais, os discentes informaram quais eram suas expectativas em relação à aprendizagem da LE no colégio, contemplando a aprendizagem com o foco na oralidade e na aprovação no ENEM, como mostra o quadro 13 a seguir:

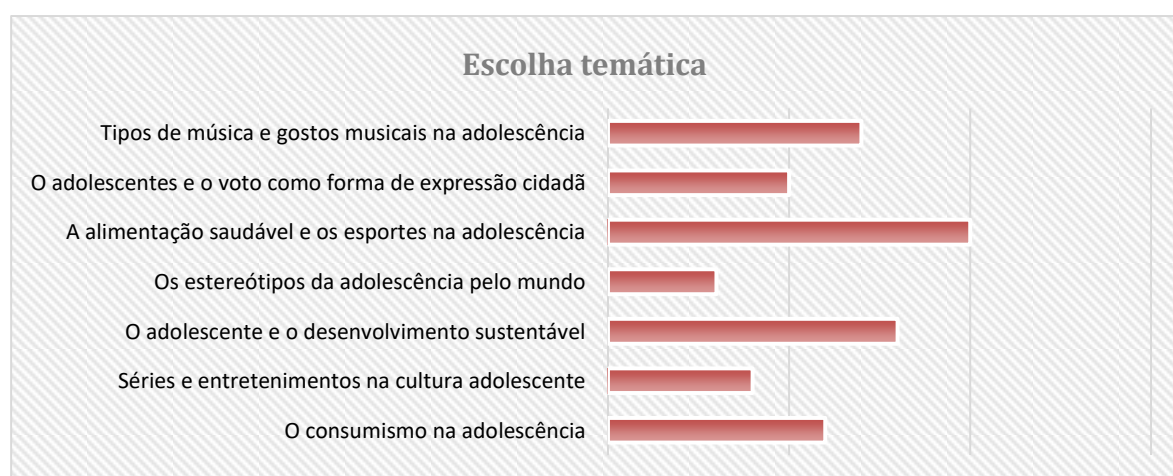
Quadro 13 – Relação e expectativas quanto ao ensino de língua espanhola

| Relação com a língua espanhola | Expectativas quanto à aprendizagem |
|--|--|
| <p>a) De paixão, curiosidade e admiração. Porque eu simpatizo muito com o idioma.</p> <p>b) de admiração, ódio e amor, pois às vezes não entendo e fico com ódio, admiro quem sabe falar e amo quando entendo e aprendo.</p> <p>c) de curiosidade. Acho bonito ver nativos falando e tentar falar do mesmo jeito.</p> <p>d) de respeito, paixão, admiração e curiosidade, porque eu gosto muito da língua.</p> <p>e) amor, curiosidade... pois é uma língua bonita.</p> <p>f) tenho uma relação de amor, pois sempre achei uma língua linda e interessante.</p> <p>g) amor, respeito, pois é uma língua muito bonita e que todos tinham que respeitá-la.</p> <p>h) curiosidade, vontade de desenvolver, por achar necessário e por gosto pessoal.</p> <p>i) tenho curiosidade na língua, pois os falantes, nativos, muitas vezes falam muito rápido</p> <p>j) minha relação é um pouco de amor e de curiosidade, porque eu gosto de estudar espanhol, mas não compreendo muito.</p> <p>k) ódio, pois sempre fui mal, tanto que rodei.</p> <p>l) gosto bastante, pois tenho mais facilidade.</p> | <p>a) espero aprender mais sobre o idioma.</p> <p>b) aprender cada vez mais.</p> <p>c) aprimorar a fala e o conhecimento do vocabulário.</p> <p>d) as expectativas são as melhores possíveis, gostaria de aprender mais sobre o idioma.</p> <p>e) sair falando em espanhol.</p> <p>f) acredito que esse ano será muito bom em questão de aprendizagem e experiências.</p> <p>g) muito altas, pois já aprendi várias coisas que antes não sabia e já sai algumas palavras em espanhol.</p> <p>h) evoluir a língua.</p> <p>i) que dê para tirar uma boa nota no ENEM</p> <p>j) minha expectativa é aprender a falar um pouco mais fluentemente o espanhol</p> <p>k) muito boas.</p> <p>l) espero que eu aprenda e pratique mais a fala</p> |

Fonte: Autora (2021)

Por fim, os alunos foram provocados a enumerar, de 1 a 8, diferentes assuntos elaborados a partir da leitura dos eixos temáticos dos PCNs, conforme a ordem de suas preferências. O resultado da pesquisa atestou o anseio de trabalhar-se com o eixo temático alusivo à saúde, como mostra o gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Escolha temática



Fonte: Autora (2021)

A partir do gráfico 4, podemos observar que a temática mais votada seria a relacionada à alimentação saudável e aos esportes na adolescência. Esse tema se mostra de grande importância no contexto de vida dos alunos, uma vez que esses estudantes passam a maior parte do seu tempo na instituição escolar, desenvolvendo hábitos sedentários e alimentação incorreta em muitos momentos.

Com base no levantamento do perfil discente e da temática escolhida, em um segundo momento, foi elaborado o objetivo pedagógico, a saber: analisar a implementação de um MDA, composta por tarefas colaborativas, com foco na PO discente em LE. Em contrapartida, para fins investigativos, foram propostos os seguintes objetivos: identificar evidências de situações de andamento e de mediação nos diálogos colaborativos desenvolvidos entre as díades, por meio da AD interacionista e verificar o desenvolvimento da DeL e da DiL relacionadas ao vocabulário sobre alimentação e esportes, e ao uso do imperativo na LE, através da AD intervencionista. A partir disso, foi elaborada o MDA.

Em um terceiro momento, foi criada uma proposta de IP organizada em sete aulas, as quais foram divididas em três momentos: etapa anterior à IP (doravante EAIP), IP e etapa posterior à IP (doravante EPIP). A primeira etapa esteve composta por cinco tarefas colaborativas, alusivas ao vocabulário de alimentos e de esportes, ao uso do imperativo afirmativo e negativo em LE, e ao gênero discursivo anúncio publicitário, as quais deveriam ser desenvolvidas sem o auxílio docente.

A segunda etapa contemplou trinta tarefas colaborativas, as quais estavam dirigidas à sensibilização e à conscientização dos alunos sobre a importância de hábitos saudáveis na adolescência, bem como ao reconhecimento/desenvolvimento de vocabulários em LE, relacionados ao esporte e aos alimentos, e aos verbos no modo imperativo. Já a terceira etapa abrangeu pequenas adaptações das tarefas da primeira etapa, ademais da apresentação em uma nova ordem, em função do fator memória dos estudantes.

Em um quarto momento, houve a aplicação do MDA, o qual, inicialmente, estava elaborado para sete aulas, de aproximadamente 50 minutos. Entretanto, em função da pouca adesão discente e da aproximação do recesso escolar, foi necessário adaptá-lo para cinco aulas. À vista disso, para a coleta de dados, foram utilizadas gravações em áudio referentes às três fases do estudo, que foram gravadas pelos pares, com o uso dos próprios *smartphones*, e encaminhadas à professora-pesquisadora ao final de cada aula, através de um grupo da turma no aplicativo *Whatsapp*. Ademais, foram utilizadas tarefas colaborativas, que integraram o MDA.

Diante do processo desenvolvido no decorrer do estudo piloto, em um quinto momento, foi posto à prova o papel da docente-pesquisadora, que vivenciou as diferentes situações do contexto escolar e, a partir das quais, modificou suas ações em aula (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006). Sendo assim, foram utilizadas observações e reflexões acerca da pesquisa desenvolvida para o aprimoramento do MDA e da IP. Na sequência, apresentamos as implicações do estudo inicial para o aperfeiçoamento do estudo final.

6.2.1 Implicações do estudo piloto para o estudo atual

Conforme apresentamos anteriormente, o professor-pesquisador atua no contexto escolar, analisando e refletindo sobre os fenômenos presentes na sala de

aula, com o intuito de produzir conhecimento e, conseqüentemente, melhorias para a sua prática docente.

Com base nisso, a partir da aplicação do estudo piloto, foi possível extrair implicações pedagógicas, alusivas à IP e ao MDA, e implicações investigativas, referentes à proposta de pesquisa, para o aprimoramento do presente estudo. No que tange às implicações pedagógicas, foram reformuladas a quantidade e os tipos de tarefas do MDA, bem como o período de aplicação da IP e o valor atribuído ao processo de ensino-aprendizagem. Em comparação, no tocante às implicações investigativas, houve reestruturação na metodologia e no tratamento dos dados.

Em relação à quantidade de tarefas propostas, a EAIP e a EPIP poderiam ter sido reduzidas a uma tarefa, de modo a dinamizar o trabalho entre as duplas, evitando ausências e, conseqüentemente, perda de informantes/dados. Em comparação, na etapa de IP, ocorreu a elaboração de 29 tarefas para quatro períodos de aula, acarretando modificações no planejamento, como a retirada de tarefas voltadas para a revisão das estruturas gramaticais e para o desenvolvimento mais direcionado do gênero discursivo anúncio publicitário. Essa alteração no MDA parece ter interferido negativamente no desempenho final dos aprendizes.

No que concerne ao tipo de tarefas, as propostas desenvolvidas na EAIP e na EPIP não foram suficientes para gerar dados sobre a aprendizagem lexical discente, prejudicando a AD intervencionista, visto que estavam direcionadas para questões de pergunta-resposta. Em função disso, as tarefas propostas, em ambas as fases, deveriam ter sido relacionadas à proposta de produção final, voltando-se para situações-problema (GIOVANINNI *et al.*, 1996; SANTOS G., 2003) e/ou para o desenvolvimento de um determinado gênero discursivo (BORSATO; COUTO, 2013), pois poderiam colaborar para uma PO mais autêntica em LE (SANTOS G., 2003) e para um maior entendimento dos alunos acerca do que esperávamos por parte deles⁶⁵.

A respeito do período de aplicação, a fase da aula diagnóstica, transcorrida em maio/2019, foi mais proveitosa que a de IP e a da EPIP ambas desenvolvidas em julho/2019. Em relação à primeira fase, os estudantes estavam engajados no desenvolvimento das tarefas propostas, interagindo e colaborando uns com os

⁶⁵ Os alunos deveriam criar um anúncio publicitário relacionado à alimentação saudável e à prática de esportes na adolescência, colocando em prática a PO em LE. Entretanto, houve estudantes que criaram receitas culinárias, aprendizes que utilizaram a PE em LE e teve, ainda, aqueles que fizeram a tarefa em língua portuguesa.

outros. Em comparação, o mesmo desempenho não foi obtido nas etapas posteriores, transcorridas no mês que antecedeu as férias escolares de inverno, visto que os alunos se mostraram pouco envolvidos com a proposta e com a própria rotina escolar, apresentando uma quantidade significativa de faltas em aula.

Logo, o período de aplicação escolhido não foi o mais adequado para o desenvolvimento da IP, pois os discentes demonstraram pouco envolvimento com a proposta apresentada em sala de aula, apesar de ter atividades curriculares em andamento. Além desse aspecto, outra questão que pode ter influenciado o estudo, de maneira negativa, foi o baixo valor atribuído às atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da LE, isto é, um total de 1,5 na média final, que parece não ter sido suficiente para que os alunos apresentassem melhor desempenho em sala de aula.

No tocante às duplas discentes, ocorreu a coleta de dados da aula diagnóstica com seis díades, embora somente cinco tenham comparecido às duas aulas destinadas a essa etapa, das quais apenas duas concluíram a etapa posterior à administração da IP. No que tange ao processo da IP, foram reutilizadas as mesmas duplas das fases anteriormente citadas para a coleta de dados. Entretanto, devido à falta de frequência, os estudantes foram remanejados em diferentes pares para a condução do trabalho em aula, de modo que apenas uma díade se manteve intacta durante o todo o processo interventivo. Devido a isso, os objetivos e questões norteadoras, relacionados à DeL e à DiL, foram abandonados, o que ocasionou a análise dos dados somente através da AD interacionista da TSC.

Por fim, no que concerne ao tratamento dos dados obtidos, a realização das transcrições no período de aplicação do piloto resultou em um trabalho exaustivo e com pouco retorno para o estudo, uma vez que a inconstância das duplas acarretouem uma grande quantidade de dados transcritos que não puderam ser utilizados para a análise. Devido a isso, os áudios da investigação deveriam ser transcritos ao final do processo de IP, de modo a aproveitar melhor o tempo dedicado à pesquisa.

Com base no exposto, apresentaremos, na sequência, a caracterização da nossa proposta investigativa.

6.3 Caracterização da proposta investigativa

Em função da pandemia de COVID-19 (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020) no decorrer de 2020, houve a impossibilidade de aplicação do nosso estudo, conforme já apontamos na introdução desta dissertação. Portanto, apresentaremos uma proposta investigativa, ou seja, uma sugestão de pesquisa a ser desenvolvida por professores de LE, em formação inicial ou continuada, em seus contextos de atuação, que está caracterizada pela abordagem mista, pela natureza aplicada, e pelos procedimentos de coleta da pesquisa-ação.

No que tange à abordagem mista, optamos pela junção dos métodos qualitativo e quantitativo, porque “seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisas” (CRESWELL, 2010, p. 238), podendo auxiliar o professor-pesquisador na triangulação dos dados convergentes ou divergentes da análise (CRESWELL, 2010). Em referência à natureza, escolhemos a pesquisa aplicada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), visto que nosso objetivo consiste na geração de conhecimento a partir da prática, com a finalidade de solucionar problemas próprios do contexto educativo.

No concernente aos procedimentos de coleta, selecionamos a pesquisa-ação por ser um tipo de investigação desenvolvido pelo(a) professor(a) em seu contexto de atuação, com o propósito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de ciclos de ação e de reflexão (LATORRE, 2008; THIOLENT, 2011). Em virtude disso, sua condução compreende três etapas, referentes à fase exploratória, à fase de intervenção e à fase de divulgação externa.

Na fase exploratória, também conhecida como diagnóstica, o professor-pesquisador inicia a sondagem em seu contexto de ensino, conhecendo o perfil dos alunos, suas expectativas e os problemas existentes. Após fazer um levantamento inicial, o segundo passo se refere ao processo de intervenção (THIOLENT, 2011). Segundo Latorre (2008, p. 32), a intervenção da pesquisa-ação se compõe por uma espiral de ciclos de investigação e de ação, constituindo-se por quatro etapas: planejamento, atuação, observação e reflexão. Para o autor, o professor-pesquisador

- Desenvolve um plano de ação informada criticamente para melhorar a prática atual. O plano deve ser flexível, de modo que permita a adaptação de efeitos imprevistos.

- Atua para implementar o plano, que deve ser deliberado e controlado.
- Observa a ação para recolher evidencias que permitam avaliá-la. A observação deve ser planejada, e ter um diário para o registro dos propósitos. O processo da ação e seus efeitos devem ser observados e controlados de forma individual ou coletiva.
- Reflete sobre a ação registrada durante a observação, ajudada pela discussão entre os membros do grupo. A reflexão do grupo pode conduzir a reconstrução do significado da situação social e prover a base para um novo planejamento e continuar outro ciclo.⁶⁶ (LATORRE, 2008, p. 33).

Em síntese, o planejamento corresponde à fase de elaboração da proposta, a qual deve ser flexível para possíveis adaptações no decorrer de sua aplicação. A atuação equivale à execução ordenada do que foi elaborado na fase anterior, com previsão de possíveis acontecimentos. A observação alude ao olhar atento às ações desenvolvidas, as quais devem ser registradas para uma avaliação mais aprofundada. E, finalmente, a reflexão se refere à ressignificação do que foi observado, resultando em melhorias para o recomeço do ciclo.

Após a aplicação da intervenção e a análise dos dados obtidos, realiza-se a divulgação externa da pesquisa (THIOLLENT, 2011), com o intuito de contribuir para conscientização dos pares e, também, para aperfeiçoar a prática de outros docentes.

Assim, nossa proposta investigativa compreende uma pesquisa-ação, com o objetivo de aprimorarmos a PO discente em LE, no contexto da educação básica, que envolve tanto a análise do processo (abordagem qualitativa) quanto a análise do produto (abordagem quantitativa). Para Scaramucci (1995, p. 100), na área da Linguística Aplicada, o processo corresponde à avaliação desenvolvida durante um determinado período de tempo, em comparação, o produto consiste na avaliação produzida em um ponto específico do tempo, sendo, de forma indireta, uma tentativa de compreender o desenvolvimento do processo.

Desse modo, há duas etapas para a coleta e a análise dos dados, a saber: etapa 1, relativa ao processo, e etapa 2, relacionada ao produto. Na etapa 1, o(a) professor(a)-pesquisador(a) participa da fase processual da IP, que está composta por doze aulas, com o intuito de identificar prováveis situações de mediação e de

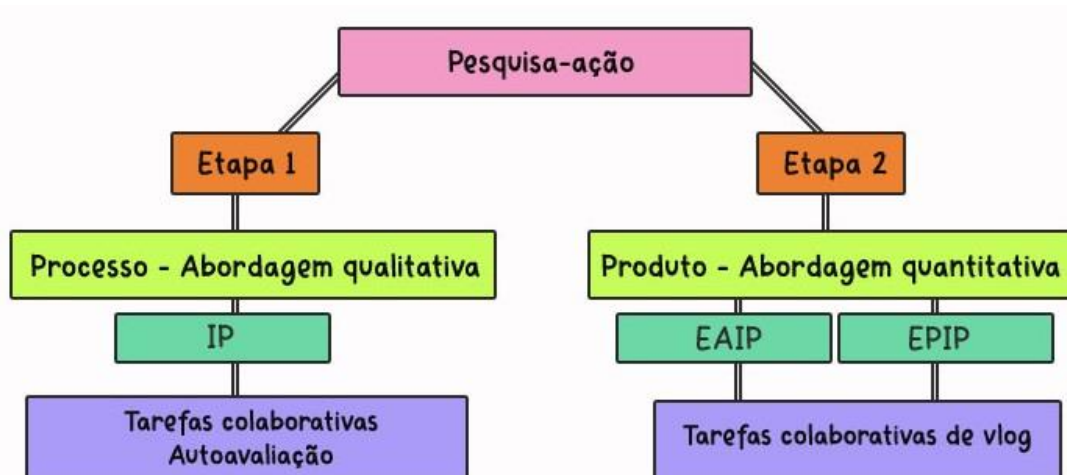
⁶⁶ Original: “Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos. Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado. Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente. Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.”

andamento nos diálogos dos pares, derivados das tarefas colaborativas, e de constantemente aprimorar o MDA, por meio da autoavaliação discente.

Já na etapa 2, o docente-investigador deve participar da EAIP, que está constituída pela aula diagnóstica, e da EPIP, as quais abrangem as tarefas de vlog, com o propósito de compará-las a fim de identificar possíveis aumentos da DeL e da DiL discente, além do uso das estruturas verbais de futuro da LE (para mais detalhes sobre nosso MDA, ver capítulo 7).

Diante do exposto, para fins resumitivos, esquematizamos a breve descrição metodológica da nossa proposta investigativa na figura 19:

Figura 19 – Caracterização da proposta investigativa



Fonte: Autora (2021)

A partir da figura 19, a proposta investigativa deste estudo compreende uma pesquisa-ação, dividida em duas etapas. Na primeira, o foco se direciona para o processo, por meio de uma análise qualitativa da IP, constituída por instrumentos relacionados às tarefas colaborativas e à autoavaliação. Na segunda, a ênfase se volta para o produto, através de uma análise quantitativa da EAIP e da EPIP, compostas por instrumentos referentes às tarefas colaborativas de vlog.

A seguir, discorreremos sobre a operacionalização da nossa proposta investigativa.

6.4 Operacionalização da proposta investigativa

Conforme apresentamos anteriormente, nossa proposta investigativa está baseada em uma IP, por meio de uma pesquisa-ação, de abordagem mista e natureza aplicada. No quadro 14, detalhamos os objetivos e as questões propostas.

Quadro 14 – Objetivos e questões de pesquisa da proposta investigativa

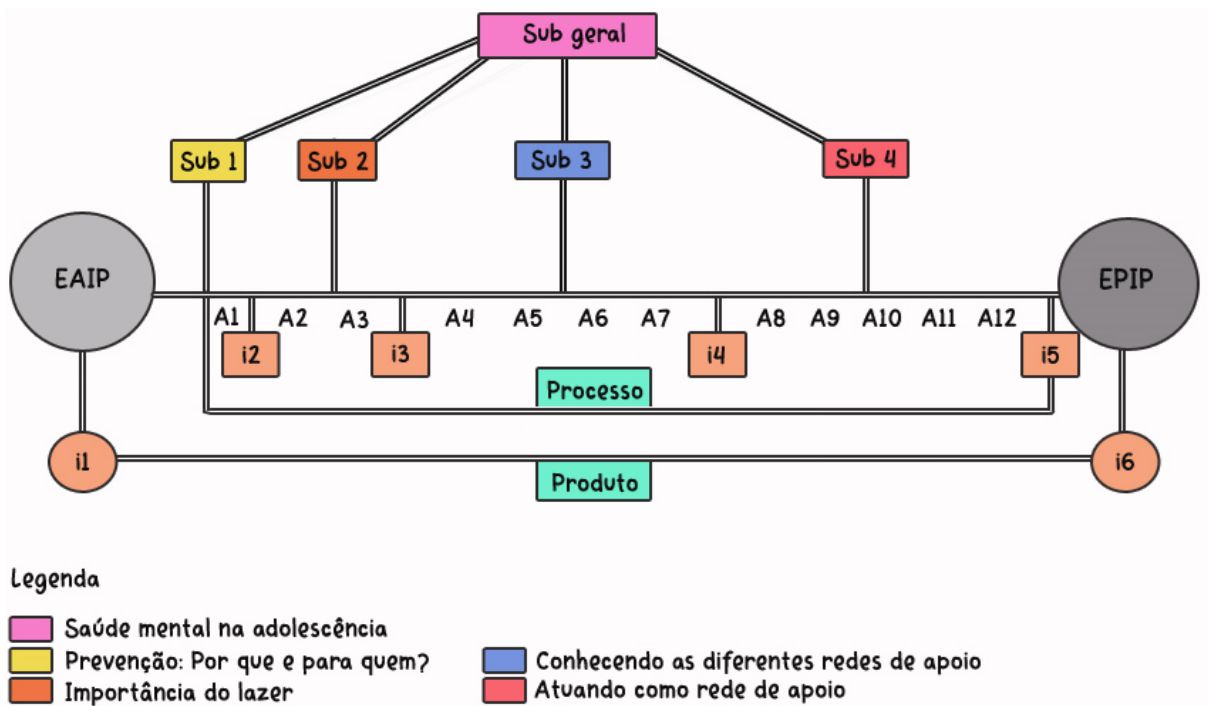
| Tipos | Objetivos | Questões de Pesquisa |
|--------------------|--|---|
| Geral | Analisar a implementação de um MDA autoral, composta por tarefas colaborativas relacionadas ao eixo temático “saúde mental na adolescência”, com ênfase no desenvolvimento da PO em LE de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Santa Maria/RS. | Como a implementação de um MDA, composta por tarefas colaborativas, com foco na temática “saúde mental na adolescência”, pode auxiliar na promoção da PO em LE de alunos do 3º ano do ensino médio? |
| Específicos | Examinar o desenvolvimento de tarefas colaborativas em pares, tendo em vista estratégias de mediação, situações de andamento e de reflexões metalinguísticas, através da identificação de construtos da TSC ao longo dos diálogos da intervenção entre as díades. | As tarefas colaborativas desenvolvidas durante as aulas de intervenção pedagógica são realizadas em um processo de auxílio mútuo entre os estudantes? |
| | Verificar a percepção discente acerca do trabalho colaborativo em aula, para o aprendizado de LE, por meio da aplicação de autoavaliações após o desenvolvimento dos subtemas. | Os alunos percebem a sua atuação e a de seu(s) colega(a) no trabalho colaborativo da sala de aula como fonte de aprendizado para a LE? |
| | Verificar os benefícios obtidos ao longo do trabalho colaborativo, destinado à apropriação e à ampliação do vocabulário em LE alusivo ao tema saúde mental na adolescência, por meio do aumento da DeL e da DiL do teste diagnóstico, em comparação ao pós-teste imediato. | Quais são os benefícios das tarefas desenvolvidas em pares, durante a fase processual, para a ampliação da DeL e da DiL na produção do vlog discente acerca da temática sobre a saúde mental na adolescência? |
| | Examinar o aumento da aplicação das estruturas de <i>condicional simple</i> , de <i>futuro imperfecto</i> e de <i>perífrasis de futuro</i> , derivado do andamento entre os aprendizes, na tarefa de vlog, por meio do aumento de frequência dessas estruturas-alvos no pós-teste imediato em comparação ao teste diagnóstico. | Qual é a contribuição da intervenção pedagógica, baseada em tarefas colaborativas, na aprendizagem das estruturas gramaticais-alvo utilizadas pelos alunos participantes na tarefa de vlog? |

Fonte: Autora (2021)

Com base na leitura do quadro 14, é possível compreender que nossos objetivos e questões de investigação versam sobre dois grupos: um referente ao processo e outro alusivo ao produto. Em relação ao processo, os propósitos compreendem a identificação de situações de mediação e de andaimento, derivadas das tarefas em pares, da etapa de IP. Em comparação, no que tange ao produto, os propósitos abrangem o aumento da DeL e da DiL discente, bem como a ampliação do uso das estruturas de futuro na LE, produzidos nas tarefas de vlog, das etapas EAIP e EPIP.

A seguir, apresentamos a operacionalização da nossa proposta investigativa, a qual está representada na figura 20.

Figura 20 – Operacionalização da proposta investigativa



Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura da figura 20, a fase referente ao produto está composta pela EAIP e pela EPIP, sendo que i1 e i6 se referem ao instrumento de coleta de dados, alusivo às tarefas de vlog. Já a fase relacionada ao processo está constituída pelo tema da saúde mental na adolescência, o qual se subdivide em quatro subtemas, a saber: O sub 1, denominado “Prevenção: por que e para quem?”, o sub 2, intitulado

“Importância do lazer”, o sub 3, chamado “Conhecendo as diferentes redes de apoio”, e o sub 4, nomeado “Atuando como rede de apoio”. Sob esses subtemas, A1 a A12 correspondem às aulas e suas respectivas tarefas colaborativas, e i2 a i5 se relacionam à autoavaliação, que, apesar da numeração distinta, consiste em um mesmo instrumento, dada a coleta em momentos diferentes da IP.

Na EAIP objetivamos estabelecer o perfil discente, por meio de um questionário (para mais detalhes, ver apêndice A) para averiguar os conhecimentos prévios discentes acerca do tema da saúde mental, das estruturas verbais de futuro da LE e do gênero discursivo vlog. Para esse propósito, o instrumento utilizado é uma tarefa de vlog (para mais detalhes, ver apêndice B), que consiste em uma situação-problema.

Na etapa da IP pretendemos propiciar condições para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à temática da saúde mental, às estruturas linguísticas do espanhol e ao vlog. Nessa fase, dividimos as aulas em quatro subtemas. Cabe destacar que, após a finalização das aulas de cada subtema, há a aplicação do mesmo instrumento de coleta de dados, isto é, a autoavaliação (para mais detalhes, ver apêndice C) com três questões alusivas ao trabalho colaborativo, e as tarefas colaborativas (para mais detalhes, ver MDA) que são administradas ao longo das aulas.

Finalmente, na EPIP verificamos a aprendizagem discente dos estudantes a respeito do tema da saúde mental, das estruturas verbais de futuro da LE e do gênero discursivo vlog. Na etapa em questão, o instrumento usado é uma tarefa de vlog (para mais detalhes, ver apêndice D), que se constitui pela mesma proposta da EAIP, porém, com *layout* distinto, devido ao fator memória dos alunos.

Na sequência, trataremos dos procedimentos de coleta e de análise dos dados relacionados à análise qualitativa da nossa proposta investigativa de maneira detalhada.

6.4.1 O processo: análise qualitativa

A análise qualitativa, referente à fase de processo (SCARAMUCCI, 1995), abrange uma avaliação formativa, entendida como “o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino” (BRASIL, 1998, p. 79). Nesse sentido, o(a)

professor(a)-pesquisador(a) deverá utilizar dois instrumentos para a coleta de dados que, conforme mencionamos anteriormente, referem-se às tarefas colaborativas e à autoavaliação discente.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, durante a realização das tarefas colaborativas, o(a) professor(a)-investigador(a) poderá solicitar que cada dupla discente utilize um *smartphone* no decorrer de todas as aulas. Assim, explicará à turma que as duplas necessitarão gravar o áudio, referente à interação que será desenvolvida durante a realização das tarefas, e que, ao final de cada aula, as díades deverão encaminhar o arquivo para o(a) docente (por *whatsapp* ou e-mail, a critério do(a) professor(a)-pesquisador(a)).

Quanto à coleta de dados relativa à autoavaliação, o(a) professor(a)-pesquisador(a) terá que instruir os alunos a responderem às três questões, que estão presentes no MDA, ao final da aplicação de cada subtema. É preciso que as respostas discentes sejam compartilhadas oralmente, por meio de um diálogo informal da turma com o(a) docente-investigador(a), ficando registradas na gravação dos *smartphones*. Por isso, é imprescindível que os arquivos recebidos sejam salvos em uma pasta do computador, contendo subpastas com a identificação de cada dupla e com os áudios denominados com a data das aulas.

No tocante aos procedimentos para a análise dos dados, o(a) docente-pesquisador(a) necessitará identificar as díades que participaram de toda a fase processual. A partir dessa verificação prévia, é preciso que o(a) professor(a) ouça os áudios dessas duplas participantes e os transcreva na íntegra. Após realizar a transcrição, o(a) professor(a)-pesquisador(a) necessitará extrair, em um primeiro momento, fragmentos dos diálogos colaborativos a partir dos quais podem ser extraídos indícios de andamento e de mediação.

Na sequência, na análise qualitativa, poderá haver a contextualização da tarefa da qual o excerto foi transcrito e a apresentação do diálogo com pseudônimos das duplas acompanhada da análise dos dados, principalmente à luz da TSC. Um exemplo similar a respeito disso foi desenvolvido por esta professora-pesquisadora no estudo de Linhati, Dutra e Lima (2020).

A partir desse passo-a-passo, o(a) professor(a)-pesquisador(a) responderá à seguinte pergunta:

- As tarefas colaborativas desenvolvidas durante as aulas de IP são realizadas em um processo de auxílio mútuo entre os estudantes?

Em um segundo momento, é necessário que o(a) docente-investigador(a) recupere os fragmentos relativos às autoavaliações discentes e, a partir delas, criar unidades de análise (TORMES; MONTEIRO; MOURA, 2018), identificando respostas que mostrem a percepção dos alunos quanto a sua participação e a de seus colegas no desenvolvimento das tarefas em pares e tecendo considerações à luz do aporte teórico da aprendizagem colaborativa.

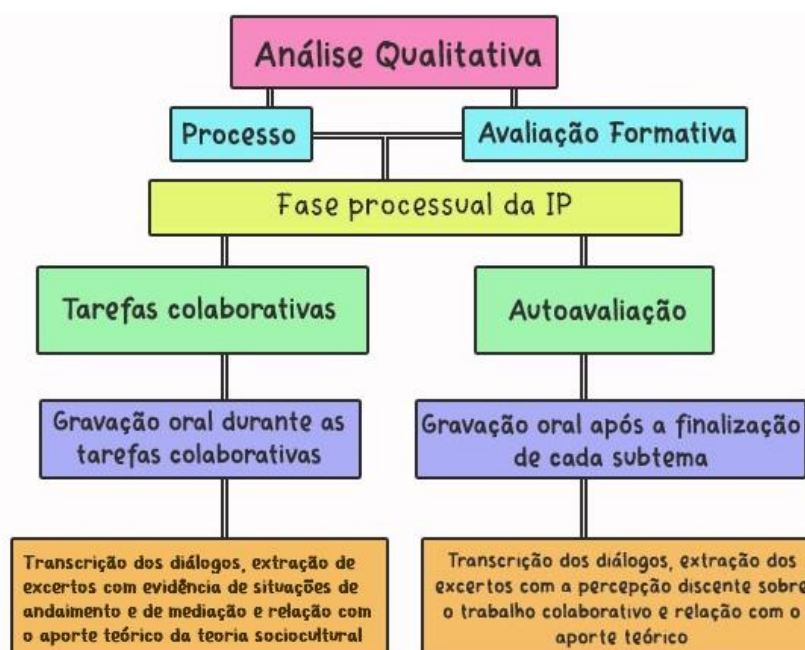
Com base nesse procedimento de análise, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Os alunos percebem a sua atuação e a de seu(s) colega(a) no trabalho colaborativo da sala de aula como fonte de aprendizagem para a LE?

Após a finalização da aplicação dos diferentes métodos, o(a) professor(a)-pesquisador(a) é provável que realize uma triangulação dos dados, isto é, o cruzamento dos resultados obtidos com o intuito de avaliar a aprendizagem discente através de um panorama mais abrangente (SCAMARUCCI, 1995). Para um desenvolvimento mais detalhado acerca da triangulação em estudos de LA, sugerimos os estudos de Scaramucci (1995) e de Lima (2020).

Para fins de sumarização, apresentamos a figura 21 com um resumo da proposta investigativa referente à análise qualitativa.

Figura 21 – Proposta investigativa da análise qualitativa



Conforme a figura 21, a análise qualitativa corresponde à análise do processo, equivalendo à avaliação formativa, e se refere à fase processual da IP em sala de aula. Os instrumentos de coleta de dados compreendem as tarefas em pares e a autoavaliação discente. Como caminho para o procedimento da coleta de dados, a gravação da interação discente deverá ocorrer durante toda a condução das tarefas, enquanto a parte referente às questões autoavaliativas deverá acontecer somente ao final de cada subtema. Por fim, no que tange aos procedimentos de análise, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá realizar a transcrição dos diálogos, extraindo os fragmentos, evidências de situações de andamento e de mediação e alusivos à percepção dos alunos a respeito do trabalho em pares, para relacioná-los com o aporte teórico sociocultural.

A seguir, trataremos sobre os procedimentos de coleta e de análise dos dados relativos à análise quantitativa da nossa proposta de investigação.

6.4.2: O produto: análise quantitativa

A análise quantitativa, alusiva à fase de produto (SCARAMUCCI, 1995), compreende a avaliação somativa, conceituada como aquela que “(...) é feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino” (BRASIL, 1998, p. 80). Desse modo, seu propósito consiste na verificação do aumento da DeL e da DiL discente e na averiguação da ampliação de uso dos verbos conjugados nos tempos de futuro da LE.

Para alcançar esses objetivos, o instrumento da coleta de dados corresponde às tarefas colaborativas de vlog, presentes na EAIP e na EPIP.

No que tange aos procedimentos para a coleta de dados, é necessário que o(a) professor(a)-pesquisador(a) instrua as díades para que realizem suas produções de vlog em um *smartphone*. É importante enfatizar que haverá um maior cuidado durante a coleta da EAIP, visto que a EPIP é consequência de toda a fase processual de desenvolvimento da IP.

Assim, na aula diagnóstica, os pares poderão ser avisados sobre a necessidade de realizar-se uma gravação audiovisual, tendo em vista que o objetivo da aula consiste em trabalhar com o conhecimento prévio discente. Por conseguinte,

o(a) docente-investigador(a) necessitará explicar à turma a respeito da necessidade das díades gravarem seus *vlogs* e enviar os arquivos para seu e-mail ou *whatsapp*.

Assim como indicamos na análise qualitativa, os arquivos podem ser salvos em uma pasta do computador, que contenha subpastas com a identificação de cada dupla e com os arquivos denominados como etapa diagnóstico. Já a tarefa de vlog da fase final gerará um link de acesso para o *Youtube* (para mais detalhes, ver seção 7.5), de modo que o professor(a)-pesquisador(a) poderá listar cada recebimento em um arquivo *word*, ao lado do nome de cada dupla.

Em relação aos procedimentos para a análise dos dados, o(a) docente-investigador identificará as díades que participaram de toda a aplicação do MDA, isto é, das fases inicial, processual e final. Na sequência, transcreverá na íntegra os diálogos oriundos das propostas de tarefas colaborativas desenvolvidos nos vlogs. Por fim, o(a) professor(a)-pesquisador(a) poderá utilizar duas técnicas estatísticas para desenvolver os cálculos, isto é, a análise de correspondência, que contempla as variáveis em separado, e a análise de correlação, que relaciona as variáveis anteriormente apontadas (SCARAMUCCI, 1995).

Tais análises devem ser desenvolvidas por meio de três métodos distintos, a saber: o Método TTR (*Type Token Ratio*) (SANTOS *et al.*, 2018; RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019), que será usado para o cálculo da DiL discente. O Método de Ure (SANTOS *et al.*, 2018; RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019), o qual será utilizado para calcular a DeL dos estudantes. E, finalmente, o Método da Linguagem R (SIMIONI; DUTRA; DUARTE FILHO, 2019), que será usado para a verificação da ocorrência dos tempos verbais de futuro nas produções das díades. Ao final, é fundamental que o(a) docente-pesquisador(a) compare os dados oriundos da tarefa de vlog administrada na EAIP e na EPIP para verificar se houve ou não aumento das estruturas linguísticas anteriormente indicadas.

A seguir, detalhamos os métodos que poderão ser utilizadas para os cálculos da Del e da Dil em LE.

6.4.2.1 A densidade e a diversidade lexical

Para calcular a ampliação e a variação lexical em LE dos estudantes, com foco na DeL e na DiL, o(a) professor(a)-pesquisador(a) poderá utilizar um *software*

denominado *Lexicanalytics*⁶⁷. O *Lexicanalytics* é uma ferramenta gratuita desenvolvida no LAME (Laboratório do Manuscrito Escolar) da Universidade Federal de Alagoas (SANTOS *et al.*, 2018) e que está direcionada para pesquisadores que têm, como foco de estudo, a análise de textos. Conforme informações do site em que está hospedado, é necessária a solicitação de uma licença GPL (Licença Pública Geral) para a liberação de sua reutilização em pesquisas acadêmicas, além da instalação do sistema de Java 8u40 no computador (LEITE; SANTOS, 2017).

- Densidade Lexical

A DeL corresponde ao agrupamento lexical existente dentro de um determinado texto (SANTOS *et al.*, 2018; READ, 2000), isto é, consiste em um indicador da qualidade informativa textual, uma vez que a quantidade de palavras nocionais/de conteúdo é diretamente proporcional à informação apresentada (RIFFO; OSUNA; LAGOS, 2019). O léxico de conteúdo remete a palavras pertencentes às classes gramaticais de verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, as quais se diferenciam dos léxicos funcionais, pertencentes aos artigos, preposições e conjunções (RIFFO; OSUNA; LAGOS, 2019).

Para extrair a DeL discente, o(a) professor(a)-pesquisador(a) utilizará a técnica da análise de correspondência (SCARAMUCCI, 1995), através do Método de Ure, desenvolvido por Ure (1971) (SANTOS *et al.*, 2018; RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019), no qual há a divisão dos léxicos de conteúdo pelo número total de palavras presentes no texto. É válido ressaltar que, a exemplo do estudo de Santos *et al.* (2018), o *software Lexicanalytics* deverá ser utilizado para o levantamento do número total de palavras existentes no texto individual dos pares, enquanto a classificação morfológica e a contagem destas palavras deverão ocorrer manualmente, por meio do programa Excel.

Assim, com os dados devidamente organizados, o(a) docente-investigador(a) deverá aplicar a fórmula apresentada na sequência:

⁶⁷ Para mais informações, acessar: <http://projects.glauberleite.com/lexicanalytics/>

Quadro 15 – Fórmula do Método de Ure

| |
|---|
| <p>DL = PN/N (DL): Densidade lexical (PN): Total de palavras nocionais (N): Extensão do texto</p> |
|---|

Fonte: Adaptado de Riffo, Osuna e Lagos (2019)

A partir dos resultados obtidos, o(a) docente comparará os dados para compreender se houve aumento da DeL discente.

- **Diversidade Lexical**

A DiL, também conhecida como variação lexical (SANTOS *et al.*, 2018), corresponde a um indicador linguístico que quantifica o maior número de palavras diferentes utilizadas dentro de um texto (SANTOS *et al.*, 2018; RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019). Isto nos remete à ideia de que a quantidade de léxicos distintos empregados por um falante é proporcional ao grau de variação que este falante possui na língua estudada.

Para calcular a DiL das díades participantes, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá utilizar o método TTR (*Type-Token Ratio*), desenvolvido por Templim (1957) (SANTOS *et al.*, 2018; RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019), no qual *type* equivale aos léxicos diferentes utilizados dentro de um texto, incluindo palavras com variação no singular e no plural⁶⁸, e *token* corresponde ao número total de palavras (RIFFO, OSUNA, LAGOS, 2019). É importante ressaltar que o *software Lexicanalytics* deverá ser utilizado para o levantamento dos léxicos apresentados nos textos analisados. A partir da extração dos dados, será necessária a realização manual do cálculo a partir da aplicação da seguinte fórmula:

⁶⁸Por exemplo, se os estudantes usaram o léxico “*abrazo*” e “*abrazos*”, ambos foram calculados como palavras diferentes. Entretanto, se o léxico “*abrazo*” foi utilizado duas vezes ou mais, este foi considerado como ocorrência única dentro do texto.

Quadro 16 – Fórmula do Método TTR

| |
|--|
| <p>LV = V/N (LV) = Diversidade lexical (V) = Total de palavras (N) = Extensão total do texto</p> |
|--|

Fonte: Adaptado de Riffo, Osuna e Lagos (2019)

Com base nos resultados obtidos, o(a) docente deverá comparar os dados para compreender se houve ampliação da ocorrência da DiL discente. A partir disso, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são os benefícios das tarefas desenvolvidas em pares, durante a IP, para a ampliação da DeL e da DiL na produção do vlog individual dos estudantes acerca da temática sobre a saúde mental na adolescência?

A seguir, apresentamos o método utilizado para a verificação do aumento de utilização dos tempos verbais de futuro da LE.

6.4.2.2 Ocorrência dos tempos verbais de futuro

Para calcular a ampliação do uso dos tempos verbais de futuro dos pares, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá utilizar o software R. Conforme informações extraídas da página do software⁶⁹, R é um programa livre, disponibilizado em diferentes navegadores, que fornece variedade de técnicas estatísticas e gráficas, as quais permitem a manipulação de dados de maneira simples.

Com base no exposto, o(a) docente-pesquisador(a) deverá realizar, manualmente, o levantamento dos verbos utilizados nas duas tarefas de vlog, tabulando os dados em tabelas do Excel (SIMIONI; DUTRA; DUARTE FILHO, 2019), que estarão separadas em dois grupos, isto é, grupo 1, referente à EAIP e grupo 2, alusivo à EPIP.

Além disso, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá identificar cada exemplo, classificando-o no tempo verbal utilizado – *condicional simple*, *futuro imperfecto* e perífrase de futuro. Após realizar a extração dos dados, o(a) docente-investigador(a) deverá inserir as planilhas no software R, gerando informações estatísticas acerca

⁶⁹ Para mais detalhes, acessar: <https://www.r-project.org/>

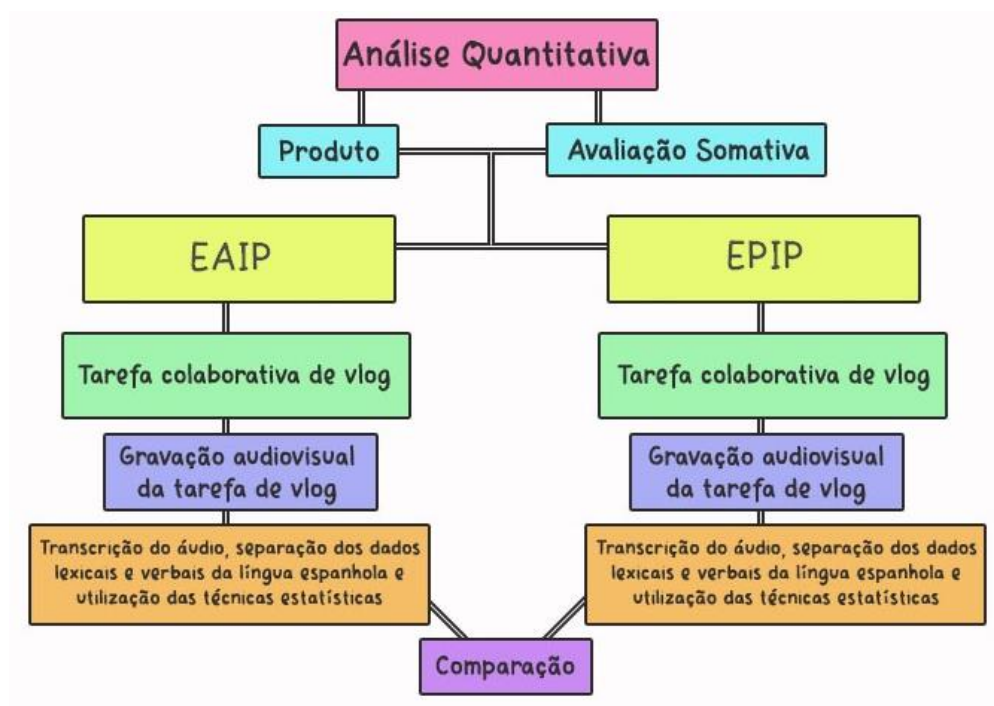
dos exemplos verbais para, finalmente, comparar o resultado de ambos os grupos, através da análise de correlação (SCARAMUCCI, 1995).

Desse modo, o(a) professor(a)-pesquisador(a) deverá responder à questão de pesquisa:

- Qual é a contribuição da IP, baseada em tarefas colaborativas, na aprendizagem das estruturas-alvos utilizadas pelos alunos participantes na tarefa individual de vlog?

Para fins resumitivos, apresentamos a figura 22 com informações pontuais acerca da proposta investigativa referente à análise quantitativa.

Figura 22 – Proposta investigativa da análise quantitativa



Fonte: Autora (2021)

De acordo com a figura 22, a análise quantitativa corresponde à análise do produto, equivalendo à avaliação somativa, e se refere à aplicação das tarefas de vlog da EAIP e da EPIP em sala de aula. O instrumento de coleta de dados compreende as tarefas de vlog dos pares. Como procedimento da coleta de dados, o(a) docente deverá solicitar a gravação audiovisual do vlog nas duas etapas de aplicação do produto. Finalmente, em relação aos procedimentos de análise, o(a)

professor(a)-pesquisador(a) deverá realizar a transcrição dos diálogos, extraindo os dados relativos ao léxico e aos verbos em LE utilizados na EAIP e na EPIP. Em seguida, deverá aplicar as técnicas estatísticas para, posteriormente, comparar os resultados, verificando se houve aumento de uso das estruturas linguísticas.

Na sequência, discorreremos sobre a maleabilidade da operacionalização da proposta investigativa apresentada nesta dissertação.

6.4.3 Maleabilidade da operacionalização da proposta investigativa

Na seção anterior, apresentamos nossa proposta de investigação, pautada em uma pesquisa-ação, de abordagem mista, na qual a análise qualitativa compreende a fase processual e a análise quantitativa abrange as fases inicial e final de aplicação do MDA.

Entretanto, compreendemos que é possível o desenvolvimento de uma operacionalização mais maleável por parte do(a) docente-investigador(a). Isto significa que, ao desenvolver esta pesquisa-ação em sala de aula, o(a) professor(a) pode optar pela realização isolada da AD interacionista, que consiste na análise qualitativa da IP, abrangendo a mediação em conformidade com as necessidades discentes, ou da AD intervencionista, a qual compreende a análise quantitativa da IP, envolvendo a pontuação da ZDP dos alunos.

Em relação à AD interacionista, o(a) professor(a)-pesquisador(a) pode contemplar os dois objetivos propostos do nosso estudo, isto é, a verificação de situações de mediação e de andamento nos diálogos colaborativos e a percepção discente a respeito do trabalho em pares. Entretanto, acreditamos que também seja possível o desenvolvimento de uma investigação que abranja apenas um dos propósitos investigativos.

No tocante à AD intervencionista, o(a) docente-investigador(a) também recorrerá aos dois objetivos apresentados na seção anterior, referentes à observação sobre o aumento do uso da DeL, da DiL e dos verbos de futuro da LE por parte dos alunos. Assim como na análise qualitativa, na análise quantitativa, o(a) professor(a) pode deter-se somente na verificação da utilização dos léxicos ou dos verbos derivados dos vlogs em LE dos discentes. Além disso, o(a) docente desenvolverá uma tarefa na EAIP e na EPIP voltada para a produção individual dos

estudantes, a fim de identificar como as tarefas colaborativas, da fase processual, contribuem para a aprendizagem particular dos alunos.

Em síntese, nossa proposta investigativa abrange a análise do processo e do produto (SCARAMUCCI, 1995) decorrentes da aplicação do MDA desenvolvido neste estudo. Porém, há possibilidade do(a) professor(a)-pesquisador(a) optar somente por um tipo de análise em seu contexto de ensino, abrangendo um olhar direcionado para a avaliação formativa ou somativa (BRASIL, 1998).

A seguir, apresentamos uma reflexão acerca da pesquisa-ação em meu papel como professora-pesquisadora.

6.5 A proposta investigativa: considerações finais

Na introdução desta dissertação, afirmamos que a pandemia de Covid-19 (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020) provocou alterações em nossa proposta investigativa, tendo em vista que não pudemos desenvolvê-la em meu contexto de ensino.

Dito isto, em conformidade com o que apresentamos, há uma tradição em nosso PPGEL quanto ao desenvolvimento de pesquisas teórico-empíricas, uma vez que o(a) professor(a)-pesquisador(a) desenvolve um MDA e o aplica em seu contexto de ensino, com vistas à geração de resultados que venham a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula.

No estudo em questão, desenvolvemos uma proposta investigativa, a partir das implicações do estudo piloto, caracterizada pela abordagem mista, pela natureza aplicada, e pelo uso de procedimentos de coleta de dados extraídos da pesquisa-ação. Com base nisto, discorreremos sobre a operacionalização desta proposta de investigação, apresentando os objetivos geral e específicos, bem como o desenvolvimento da análise qualitativa, relativa ao processo, e da análise quantitativa, alusiva ao produto, com especificação dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Por fim, apresentamos a maleabilidade da operacionalização da proposta de pesquisa, evidenciando pontos que podem ser adaptados pelo(a) professor(a)-pesquisador(a) de LE no desenvolvimento de sua investigação, no tocante às ADs interacionista e intervencionista.

Desse modo, a seguir, discorreremos acerca da nossa proposta pedagógica.

7. O CASO DA SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao início desta dissertação e no capítulo anterior, relatamos que a pandemia de COVID-19 provocou adaptações em nosso estudo no tocante à IP e ao MDA, uma vez que não foi possível aplicá-los no contexto de sala de aula. Devido a isso, o presente capítulo tem o intuito de apresentar uma proposta pedagógica, dirigida a professores de LE, que tenham o interesse de utilizar a IP desenvolvida, juntamente com o MDA elaborado, em seus contextos de atuação.

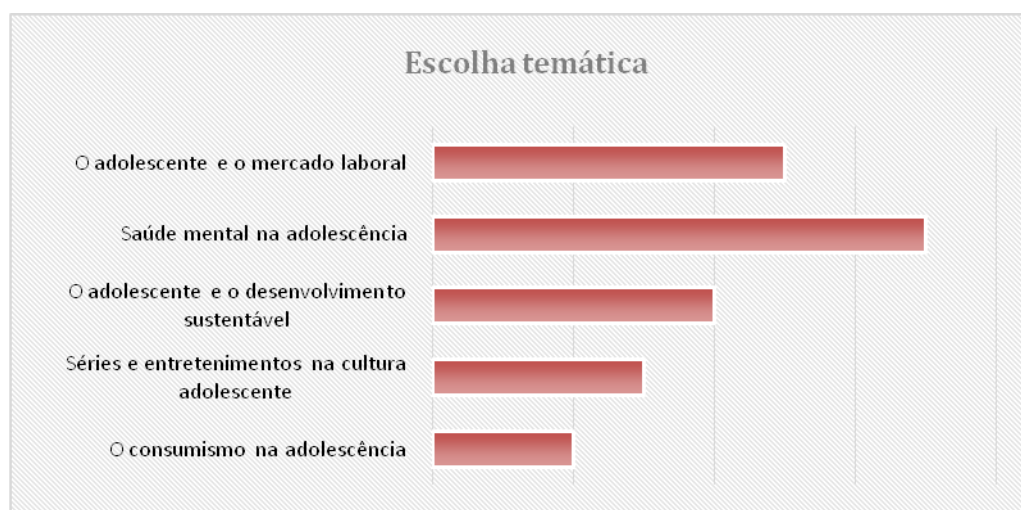
Sendo assim, discorreremos, inicialmente, sobre a definição, a escolha temática, o público-alvo e as fontes alimentadoras da IP e do MDA. Na sequência, indicamos a organização da IP, através da sua divisão em três fases. Em seguida, apresentamos a operacionalização da nossa proposta, abrangendo a condução e a maleabilidade da IP e do MDA. Por fim, concluímos a partir de uma breve retomada dos aspectos mais evidentes da nossa proposta pedagógica.

7.1 A intervenção pedagógica: definição, escolha temática, público-alvo e fontes alimentadoras

Por IP, compreendemos um conjunto de ações planejadas para determinado contexto educativo (PIEDRAHITA *et al.*, 2005; BOSIO, 2018), integrando “(...) por uma parte, dimensões didático-pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; por outra parte, dimensões organizacionais relacionadas com a gestão da aula quanto ao espaço institucional e socialmente determinado” (BOSIO, 2018, p. 740, tradução nossa). Em outras palavras, a IP consiste em um planejamento de ações direcionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo professores e alunos, e à operacionalização desse planejamento no contexto da sala de aula.

Em nossa proposta de IP, valemo-nos do tema da saúde mental na adolescência, a qual tem, como público-alvo, estudantes do 3º ano do ensino médio, haja vista que a definição por essa temática surgiu a partir do contexto da professora-pesquisadora, por parte do público-alvo, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Escolha temática



Fonte: Autora (2021)

Com o resultado, a partir do gráfico 5, observamos que a temática mais votada pelos discentes alude à saúde mental na adolescência. Esse tema se mostrou de grande importância no contexto de vida dos jovens, uma vez que esse público se encontra imerso em uma sociedade considerada doente, com casos evidentes de depressão, de transtornos de ansiedade e relacionados à alimentação, de crises de pânico, de automutilação, dentre outros aspectos de ordem emocional (SILVA, L., 2008; PAIXÃO, 2014), que demandam dos adolescentes uma maturidade a qual ainda está em processo de desenvolvimento.

Diante da escolha do tema, desenvolvemos nossa proposta pedagógica (IP e MDA) a partir de diferentes fontes alimentadoras, posto que, para Damiani *et al.* (2013), a IP deve manter relação com o aporte teórico desenvolvido no processo investigativo, uma vez que a teoria promove o regimento das ações que deverão ser aplicadas no decorrer do planejamento didático. A título de exemplo, o estudo de Cardoso (2015) apresenta uma proposta de IP, voltada para o ensino de língua portuguesa no contexto do ensino fundamental. Para a organização da sua elaboração, a autora dividiu a IP em diferentes etapas, descrevendo as principais ações esperadas pelos alunos e, sobretudo, pelos professores no desenvolvimento das tarefas propostas.

Assim sendo, dividimos nossa IP em dois momentos: o primeiro, destinado ao esclarecimento das fontes alimentadoras do processo interventivo, e o segundo,

direcionado à elucidação das fontes que compõe o nosso MDA, o qual faz parte da IP.

Isso sugere que a constituição da IP não está centrada unicamente em referencial teórico. Para fins de escrita, privilegiamos a apresentação nesta ordem, porque entendemos que, em um primeiro momento, o estudo piloto foi responsável pelo aprimoramento da proposta final da IP em relação à inicial. Em momento posterior, desenvolvemos a fundamentação teórica, organizando o aporte teórico a partir de leituras realizadas no decorrer do curso, com o intuito de aprimorarmos o trabalho desta dissertação.

Diante do exposto, apresentamos, de maneira esquemática, a figura 23 com as fontes alimentadoras da nossa IP.

Figura 23 – Fontes alimentadoras da elaboração da intervenção pedagógica



Fonte: Autora (2021)

Com base na figura 23, o grupo 1, referente ao estudo piloto, foi utilizado com o intuito de aprimorar a proposta da IP, assim como a proposta investigativa, que foi discorrida no capítulo anterior, tendo em vista os resultados encontrados na investigação inicial. Assim sendo, elaboramos reformulações referentes à proposta pedagógica quanto à elaboração das tarefas do MDA, ao período de aplicação da IP e ao valor atribuído às atividades do processo de ensino-aprendizagem da LE na média escolar, conforme discorreremos no capítulo 6.

Já o grupo 2, alusivo à fundamentação teórica, foi usado com a finalidade de direcionar as ações docente e discente para o desenvolvimento da proposta de IP. Desse modo, recorreremos ao aporte teórico do EC e, principalmente, da TSC. No tocante ao EC, usamos o trabalho com as quatro habilidades da língua para o desenvolvimento do aspecto comunicativo em LE. No que concerne à TSC, em

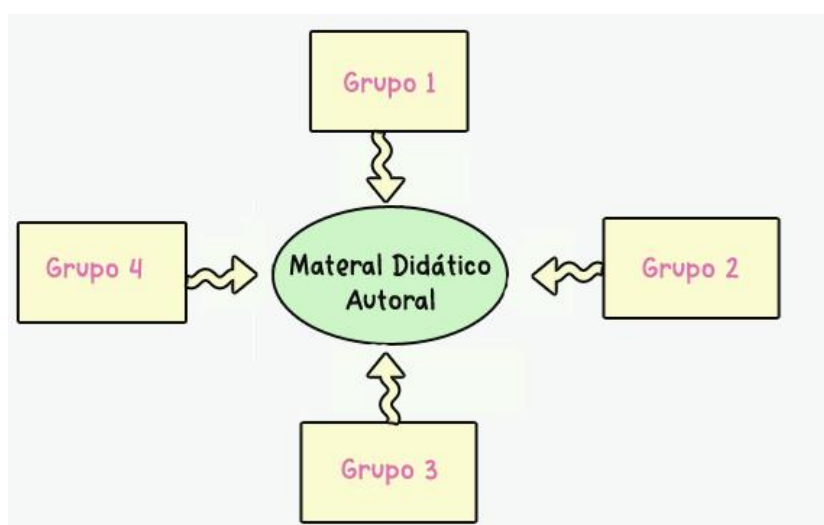
especial, recorreremos aos construtos de mediação e de andamento para especificar prováveis ações de trabalho entre os pares e entre o(a) professor(a) e as díades no decorrer das tarefas colaborativas.

Ao trabalhar em duplas e/ou grupos, os alunos podem construir saberes de maneira conjunta, por meio de diálogos colaborativos, tornando a aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos. Nesse viés, o(a) professor(a) deixa de protagonizar o processo de ensino, passando a exercer a função de mediador, contribuindo para a sensibilização, o incentivo e o auxílio às dúvidas junto aos estudantes durante o desenvolvimento das tarefas em aula.

Dessa forma, para constituir as ações previstas na IP, desenvolvemos um MDA a partir de uma série de fontes que foram agrupadas do seguinte modo: grupo 1. estudo piloto; grupo 2. revisão da bibliografia; grupo 3. revisão integrativa; e grupo 4: fundamentação teórica. Conforme podemos observar, as fontes alimentadoras do MDA estão baseadas em um estudo piloto, em estudos empíricos e na literatura da área. Com base nisso, organizamos a apresentação da escrita, na ordem anteriormente mencionada, para uma apresentação mais clara acerca do nosso MDA.

Dito isto, apresentamos, por meio de um esquema, a figura 24 com as fontes alimentadoras do nosso MDA.

Figura 24 – Fontes alimentadoras da elaboração do material didático autoral



Com base na figura 24, o grupo 1, alusivo ao estudo piloto, foi utilizado com o propósito de promover melhorias na elaboração das tarefas. Assim, reorganizamos a quantidade e os tipos de tarefas voltados para o trabalho em pares, conforme discorreremos no capítulo 6.

O grupo 2, relativo à revisão da bibliografia dos documentos, foi usado com a finalidade de contribuir para o embasamento didático das tarefas colaborativas. Desse modo, por meio da leitura de documentos educacionais brasileiros (BRASIL, 1998, 2000, 2006; RCG, 2009), elaboramos tarefas voltadas para situações da vida real, que explorassem os conhecimentos de mundo, sistêmico e textual dos estudantes.

O grupo 3, referente à revisão integrativa, foi usado com a intenção de proporcionar o aprimoramento das tarefas do MDA. Sendo assim, criamos tarefas a partir do conhecimento a respeito das principais dificuldades identificadas na aplicação de tarefas de PO e sobre os benefícios da aprendizagem em díades para os discentes de LA.

Por fim, o grupo 4, relacionado à fundamentação teórica, foi utilizado com o propósito de embasar a produção do nosso MDA. Dessa forma, recorreremos às etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007) para a sua elaboração.

Em relação à análise, aplicamos um questionário para definirmos o perfil dos estudantes do 3º ano do ensino médio, a fim de identificarmos sua relação com o espanhol, bem como seus interesses e expectativas quanto ao componente de LE. Ademais, recorreremos a esse grupo de alunos para delimitarmos a temática que seria trabalhada no MDA, a qual se refere à saúde mental na adolescência. Por fim, desenvolvemos uma aula diagnóstica para verificarmos os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos acerca do vlog, da LE e da temática proposta.

No que se refere ao desenvolvimento, elaboramos um MDA voltado à modalidade presencial de ensino e pautado em objetivos pedagógicos, temáticos, linguísticos e comunicativos (DUTRA, 2021, no prelo). A partir deles, elencamos propósitos alusivos à tarefa (relativos à promoção da conscientização e da apropriação da temática sobre saúde mental na adolescência pelos discentes) aos recursos utilizados (alusivos à produção de um vlog), bem como ao conhecimento da LE (referentes às estruturas lexicais e verbais referentes ao tema e ao tempo

futuro). Além disso, embasamos nossas tarefas no aporte teórico alusivo à PO, à hipótese do output, ao EC e à TSC.

Em relação à PO, criamos duas tarefas de interação (GIOVANINNI *et al.*, 1996; PINILLA GÓMEZ, 2004) para a EAIP e a EPIP. No tocante à hipótese do output (SWAIN, 1995; 2005), elaboramos tarefas de PO e de PE na LE, incluindo a seleção da tarefa de vlog.

Quanto ao EC, optamos pela ABT, visto que nossos objetivos versavam sobre a elaboração de tarefas colaborativas com foco em uma produção autêntica na LE. Assim, desenvolvemos um MDA, composto por distintas tarefas referentes à saúde mental na adolescência que, juntas, contribuem para a execução da tarefa final discente. Assim, na proposta que desenvolvemos, utilizamos a integração das habilidades (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998), o foco na forma (RICHARDS, RODGERS, 2001; MELERO ABADÍA, 2002) e o ensino gramatical e lexical indutivo (MELERO ABADÍA, 2002).

No que tange à TSC, recorremos à aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) como metodologia norteadora do MDA, buscando desenvolver um trabalho em pares, direcionado para a coconstrução da aprendizagem discente a nível temático, linguístico e comunicativo.

É importante ressaltar que, em virtude da situação pandêmica vivenciada no decorrer de 2020, a qual relatamos em diversos momentos desta dissertação, somente conseguimos executar as etapas de análise e de desenvolvimento no presente estudo. Com isso, a implementação e a avaliação permaneceram no nível de proposta pedagógica e de proposta investigativa, respectivamente, podendo ser aplicadas, em momento posterior, por mim e/ou por outro(s) professor(es)-pesquisador(es).

Em virtude dessa situação, entendemos que nosso MDA não pode ser conceituado como um produto pedagógico, dentro da linha seguida em nosso PPGEL, haja vista que o produto pedagógico é entendido como

A materialização, a concretização, a transposição da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade concebida para ser compartilhada com os interlocutores do trabalho, que são professoras, professores, estudantes de qualquer nível e modalidade de ensino. (...) Ele representa o espaço para que a pesquisadora, o pesquisador, exerçam a sua criatividade e autoria, além, evidentemente, de revelarem seus conhecimentos sobre o tema em questão. (MEDEIROS, 2020)

Logo, o produto pedagógico se refere a um MDA desenvolvido à luz de um aporte teórico, que é aplicado pelo(a) professor(a)-pesquisador em seu contexto de atuação, como forma de gerar conhecimento científico, por meio da pesquisa, e pedagógico, através do compartilhamento com outros docentes da área. Dito isto, ao produzir o MDA e não aplicá-lo no contexto de ensino da professora-pesquisadora deste estudo, não é possível considerá-lo um produto pedagógico, pois não houve a possibilidade de melhorá-lo a partir de resultados investigativos.

Diante do exposto, apresentaremos, na sequência, a organização da nossa proposta de IP.

7.2 A organização da proposta de intervenção pedagógica

A fim de desenvolvermos uma apresentação didática, organizamos a descrição da nossa IP, respectivamente, de maneira generalizada e pormenorizada. Dessa forma, iniciaremos com a explanação da nossa IP sob o viés geral.

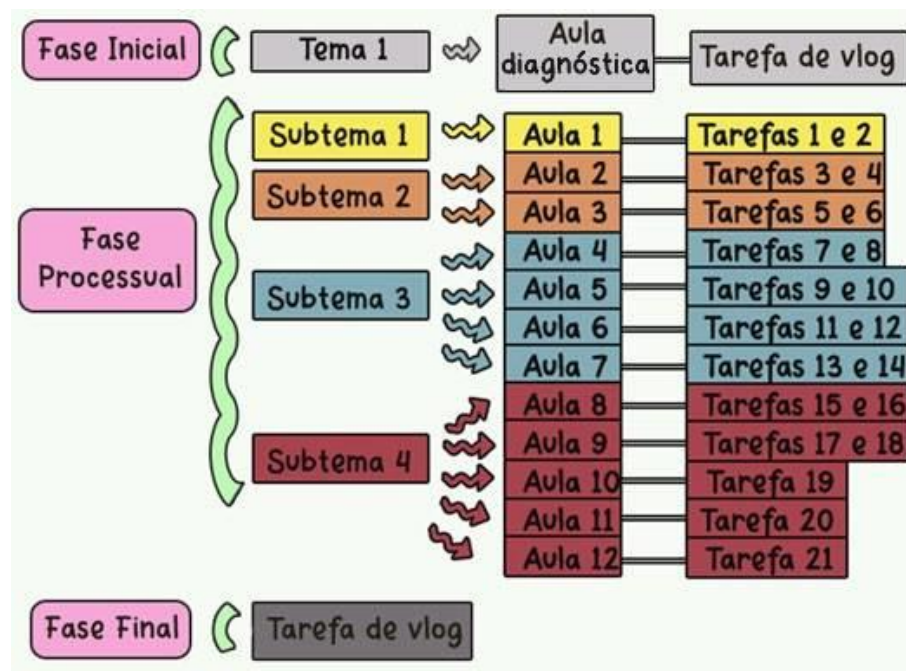
7.2.1 A descrição geral da proposta de intervenção pedagógica

Valendo-nos da temática, do público-alvo e das fontes alimentadoras anteriormente apresentadas, elaboramos nossa proposta de IP com o suporte de um MDA construído no formato de unidade didática, a qual, conforme definimos no capítulo 3, corresponde a um conjunto de objetivos voltados para o ensino, a partir de um ponto central, que engloba todas as atividades pedagógicas em desenvolvimento (LEITÃO, 1976; MATOS, 2014). Assim sendo, a unidade didática se refere a uma construção lógica de microtarefas direcionadas à produção final dos alunos.

Dito isto, a presente proposta consiste em uma IP, visto que compreende um planejamento voltado ao fornecimento de léxicos sobre a saúde mental e de estruturas gramaticais de futuro da LE, com ênfase na PO e na integração das demais habilidades linguísticas. Além disso, contempla diferentes ações docentes e discentes, a partir da TSC, abrangendo a condução das tarefas por meio de construtos de mediação e de andamento, do EC, envolvendo a abordagem indutiva de ensino, e da hipótese do output, compreendendo as três funções.

Ademais, a proposta de IP está composta por um MDA, posto que contempla diferentes tarefas de interação que, juntas, têm a finalidade de auxiliar no desenvolvimento de uma tarefa final, relativa à produção de um vlog sobre a prevenção da saúde mental em adolescentes. Desse modo, na sequência, apresentamos a proposta do presente estudo, a qual está ilustrada na figura 25:

Figura 25 – Organização da proposta de intervenção pedagógica



Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura da figura 25, identificamos três fases de desenvolvimento da proposta de IP. A fase inicial está composta por uma aula diagnóstica, abrangendo a tarefa de vlog. Já a fase processual está composta por quatro subtemas, abrangendo o total de 12 aulas. O subtema 1 está constituído pela aula 1, abrangendo as tarefas 1 e 2. Já o subtema 2 está formado pelas aulas 2 e 3, envolvendo as tarefas de 3 a 6. Quanto ao subtema 3 está constituído pelas aulas 4, 5, 6 e 7, compreendendo as tarefas de 7 a 14. O subtema 4 está formado pelas aulas 8, 9, 10, 11 e 12, referindo-se às tarefas de 15 a 21. Por último, a fase final está composta por uma nova tarefa de vlog. Ressaltamos que maiores informações acerca da nossa proposta serão pormenorizadas, separadamente, na indicação dos próximos subtemas deste capítulo.

Com base na apresentação da proposta de IP, desenvolvemos nosso MDA a partir de diferentes propósitos. Conforme explanamos no capítulo 2, os objetivos que envolvem a aprendizagem devem abranger os domínios cognitivo, com foco no conhecimento, afetivo, com ênfase nas questões atitudinais, e psicomotor, com foco nas habilidades (LEFFA, 2007). Ao encontro dessa constatação, Dutra (2021, no prelo) descreve quatro tipos de objetivos que podem permear a elaboração de um MDA, dando destaque aos objetivos temáticos, linguísticos, comunicativos e pedagógicos. Segundo Dutra (2021, p. 10, no prelo),

- (a) Os objetivos temáticos estão relacionados à apropriação do tema transversal e a suas implicações num sentido amplo, envolvendo, por exemplo, questões atitudinais.
- (b) Os objetivos linguísticos remetem a distintos níveis da língua-alvo (gramatical, lexical, fonético-fonológico, etc).
- (c) Os objetivos comunicativos envolvem o uso efetivo da língua como prática social tendo em vista a situação, o(s) propósito(s) comunicacional(is), o interlocutor, a função do texto oral/escrito, etc.

Assim, entendemos que os objetivos temáticos se referem ao saber desenvolvido acerca do tema trabalhado, os objetivos linguísticos aludem ao conhecimento sistêmico, os objetivos comunicativos versam a respeito da língua em uso, enquanto os objetivos pedagógicos envolvem a junção dos três objetivos anteriormente descritos. Dito isto, utilizamos os conceitos propostos por Dutra (2021, no prelo) para a apresentação de nossos propósitos.

Na sequência, sumarizamos os objetivos supramencionados, no quadro 17, que regem a proposta de IP:

Quadro 17 – Objetivos da proposta de intervenção do estudo final (continua)

| Tipos de objetivos | Objetivos da proposta de intervenção |
|----------------------------|---|
| Objetivos Temáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância da saúde mental para uma efetiva qualidade de vida na adolescência; - Refletir sobre o papel da prevenção em doenças como a depressão e os transtornos mentais, que acometem a saúde do adolescente; - Agir, de maneira consciente, na sociedade, revendo atitudes e mudando hábitos a fim de alcançar uma melhor qualidade de vida na adolescência. |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 17 – Objetivos da proposta de intervenção do estudo final (conclusão)

| | |
|--------------------------------|---|
| Objetivos Linguísticos | - Aperfeiçoar e/ou desenvolver o conhecimento sistêmico acerca das estruturas gramaticais de futuro (<i>futuro imperfecto</i> , <i>perífrasis de futuro</i> e <i>condicional simple</i>) e dos vocabulários relativos à prevenção da saúde na adolescência. |
| Objetivos Comunicativos | - Aperfeiçoar e/ou desenvolver as quatro habilidades comunicativas na LE; - Reconhecer e elaborar um vlog, instigando o seu planejamento e o seu desenvolvimento para a promoção da saúde mental na adolescência; - Utilizar a PO em LE para a prevenção da saúde mental na adolescência através da tarefa de vlog. |
| Objetivos Pedagógicos | - Sensibilizar-se para os conhecimentos da LE e do gênero discursivo vlog e para a apropriação da temática da saúde mental na adolescência; - Conscientizar-se sobre a importância da saúde mental na adolescência; - Aperfeiçoar o conhecimento sistêmico da LE – referente às estruturas de futuro e aos vocabulários de prevenção à saúde mental – e a apropriação temática trabalhada por meio de tarefas colaborativas com foco na PO dos alunos; - Conhecer os critérios avaliativos alusivos à tarefa de vlog sobre a prevenção da saúde mental na adolescência; - Produzir um vlog de maneira colaborativa, considerando a aquisição dos conhecimentos sistêmicos da LE e a apropriação da temática desenvolvida em aula. |

Fonte: Autora (2021)

Diante da exposição do quadro 17, o objetivo temático consiste na reflexão e na atuação discente acerca da saúde mental na adolescência, o objetivo linguístico corresponde às estruturas gramaticais de futuro, o objetivo comunicativo retrata o desenvolvimento das habilidades linguísticas, com foco na PO em LE, enquanto os objetivos pedagógicos abrangem aspectos mais amplos envolvendo os demais objetivos.

Em síntese, nossa proposta de IP se constitui por três fases. Dessa forma, abarca a fase diagnóstica, que abrange uma tarefa de vlog, a fase processual, que envolve 12 aulas, divididas em quatro subtemas, as quais compreendem 21 tarefas de LE, e a fase final, que compreende uma tarefa de *vlog*. Todas as tarefas desenvolvidas são regidas por objetivos temáticos, linguísticos, comunicativos e pedagógicos.

A seguir, detalharemos nossa proposta de IP de maneira detalhada.

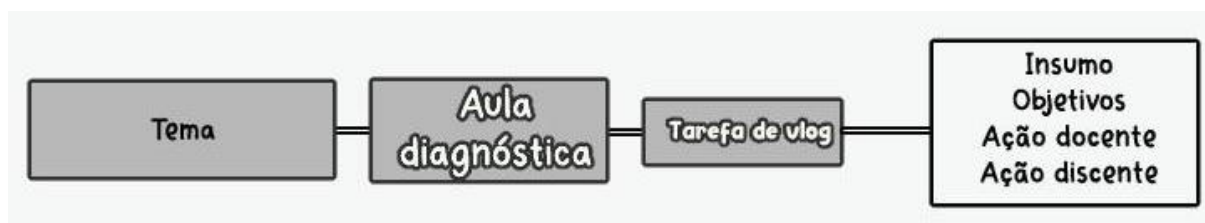
7.2.2 A descrição pormenorizada da proposta de intervenção pedagógica

Nesta seção, apresentamos o planejamento teórico-metodológico, que embasa o MDA, a organização das aulas e das tarefas por tema/subtema. Em seguida, discutiremos acerca das ações docente e discente, adaptadas, neste estudo, das leituras de Candlin (1990) e dos PCNs (BRASIL, 1998), para compor a nossa IP. Desse modo, dividimos nossa apresentação em duas fases: inicial/final e processual. A seguir, apresentamos as fases inicial e final.

7.2.2.1 Fases inicial e final

No tocante às fases inicial e final, apresentamos a organização da aula e das tarefas relativas à primeira e à última fase da nossa proposta de intervenção, a qual está representada pela figura 26:

Figura 26 – Organização da aula e da tarefa de vlog



Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura da figura 26, a aula diagnóstica, intitulada “Saúde Mental na adolescência: o início”, está composta pela aula com aplicação de tarefa diagnóstica, alusiva à produção de um vlog, a qual está identificada no MDA como *Juntos a prevenir!*.

A seguir, discutiremos acerca da constituição das tarefas inicial e final, apresentando as ações docente e discente, relativas à tarefa inicial, visto que a tarefa final é desenvolvida no decorrer da fase processual, como mostraremos durante este capítulo e o capítulo de análise.

Ação Docente:

No tocante à fase inicial, é possível que o(a) professor(a) inicie a aula explicando alguns aspectos sobre o desenvolvimento das tarefas propostas para as aulas seguintes, como o uso do *smartphone* em aula, o valor da tarefa para a média trimestral, o período de aplicação do MDA e o trabalho em duplas. Em seguida, o(a) docente pode organizar os estudantes em pares, optando por unir alunos com distintos níveis de aprendizagem em LE, os quais podem dividir-se em grupo A, relativo a discentes com maior conhecimento, e em grupo B, alusivo a discentes com menor conhecimento linguístico. Para isso, o(a) professor(a) pode realizar um sorteio entre os grupos para formar as díades ou solicitar que os estudantes escolham suas duplas, considerando o aspecto da afinidade, de acordo com a disposição dos grupos.

Em seguida, o(a) docente poderá entregar a proposta de desenvolvimento de vlog aos alunos, solicitando a leitura atenta para sanar possíveis dúvidas. Neste instante, o(a) professor(a) poderá responder a alguns questionamentos discentes. Entretanto, por tratar-se de uma tarefa diagnóstica, o(a) docente não deverá explicar o que é o gênero discursivo em questão e não fornecerá nenhum tipo de ajuda no decorrer do processo de gravação. Ao final, solicitará que as duplas enviem suas produções para registro.

Ação Discente:

Em relação à fase inicial, os estudantes deverão realizar a tarefa de vlog em duplas. Assim, após serem organizados pelo(a) professor(a) em díades, os pares poderão ler a proposta da tarefa, discutindo suas principais dúvidas e compartilhando-as com o(a) docente. Após solicitar esclarecimentos, as duplas poderão desenvolver um breve roteiro de suas gravações. Na sequência, os discentes poderão dirigir-se até um local da escola, escolhido pelas próprias díades, para desenvolver a gravação da proposta. Ao final, deverão enviar seus vídeos ao(a) professor(a).

Em suma, a fase inicial da proposta de intervenção contempla uma aula de pré-teste. Assim, no que tange às fases inicial e final, o insumo da tarefa está composto pela habilidade de PO, que é desenvolvida por meio de um vlog. Em relação aos objetivos, a ênfase está voltada para a atuação consciente dos alunos na prevenção à saúde mental, na aplicação do conhecimento sistêmico em LE e no

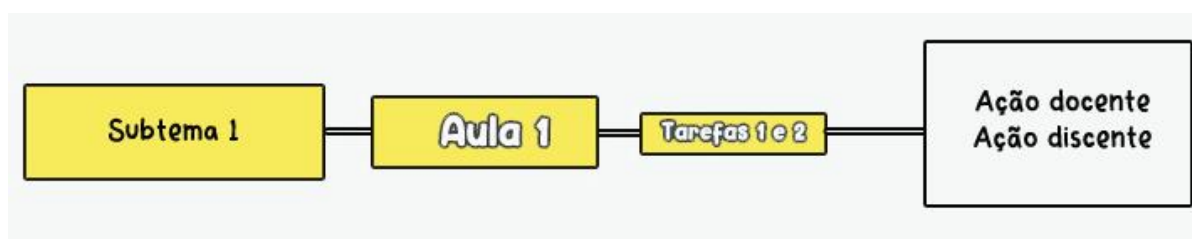
desenvolvimento da interação discente. Quanto à fase inicial, em referência à ação docente, o(a) professor(a) pode auxiliar os estudantes com a compreensão da proposta da tarefa, embora não realize nenhum tipo de auxílio durante o seu desenvolvimento. Já a ação discente deve abranger um trabalho em pares, com foco voltado para o diálogo entre as duplas.

A seguir, discorreremos acerca da fase processual da nossa proposta de intervenção.

7.2.2.2 Fase processual

No que tange à fase processual, iniciamos nossa apresentação a partir da organização das aulas e das tarefas alusivas ao subtema 1, de acordo com a ilustração da figura 27.

Figura 27 – Organização da aula e das tarefas do subtema 1



Fonte: Autora (2021)

Conforme o esquema da figura 27, podemos observar que o subtema 1, intitulado “Prevenção: Por que e para quem”, está constituído pela aula 1, identificada no MDA como *Salud mental ¿por qué prevenirla?*, abrangendo as tarefas 1 e 2. A seguir, apresentamos a composição de cada tarefa, informando as possíveis ações esperadas por parte docente e discente.

- **Aula 1**

Ações docentes:

Em relação à tarefa 1, em um primeiro instante, o(a) professor(a) poderá instigar a reflexão dos alunos sobre a saúde mental, que fomentará a discussão em

LE entre os pares. Em seguida, poderá solicitar que as leiam os textos propostos, discutindo-os e resolvendo as questões de leitura. Nesse instante, o(a) docente poderá percorrer os grupos de estudantes a fim de sanar as dúvidas que poderão surgir quanto ao vocabulário e/ou ao procedimento da tarefa.

No tocante à tarefa 2, o(a) docente poderá incentivar a reflexão das díades, inicialmente, sobre a importância de falar-se a respeito das medidas preventivas acerca da saúde mental na adolescência. Em seguida, poderá pedir às duplas que leiam a reportagem, discutam-na e respondam às questões relativas à leitura. Nesse instante, o(a) professor(a) poderá deslocar-se até os pares para auxiliá-los com suas possíveis dúvidas. Na sequência, o(a) docente poderá solicitar que as díades respondam à questão de opinião pessoal, referente à etapa final. Ao final, o(a) docente deverá estimular as duplas quanto ao preenchimento do glossário presente ao final do material didático, com palavras relacionadas ao tema da saúde mental, as quais foram aprendidas em aula. Ademais, deverá pedir aos alunos para que respondam à autoavaliação discente sobre a aprendizagem colaborativa.

Ações discentes:

No que concerne à tarefa 1, os estudantes necessitarão desenvolver a tarefa em díades. Dessa forma, os pares poderão dialogar inicialmente com o(a) docente como forma de instigar a reflexão acerca do tema que será abordado no decorrer das aulas. Em seguida, os alunos poderão ler os textos propostos, os quais podem sensibilizá-los para a comemoração de uma data específica referente à conscientização da saúde mental. Ademais, os pares poderão discutir acerca das questões de compreensão relacionadas ao assunto explanado, ao(s) público(s)-alvo e à mensagem transmitida ao leitor. Na sequência, as duplas poderão relatar qual é a publicidade com que se identificam, justificando a sua escolha. Ao final da tarefa, os discentes poderão compartilhar suas respostas com a turma e com o(a) professor(a).

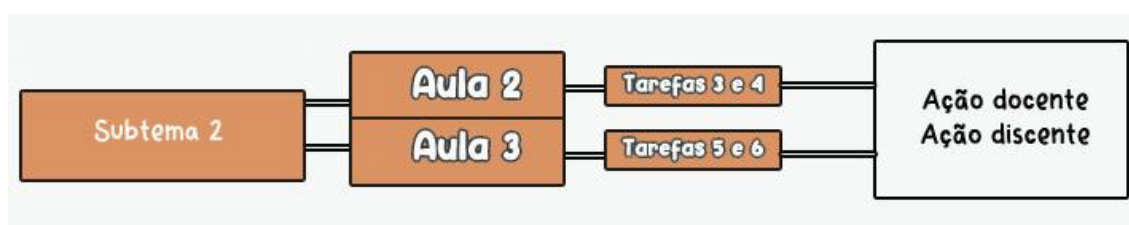
Quanto à tarefa 2, os alunos desenvolverão a tarefa em pares. À vista disso, as díades poderão dialogar com o(a) docente, em um primeiro momento, sobre o tema abordado. Em seguida, poderão ler o texto referente ao impacto da depressão na adolescência para a vida adulta, assinalar as palavras desconhecidas, buscando o seu significado lexical, discutir as ideias apresentadas e, ainda, responder às perguntas de CL e de opinião. Após a conclusão da tarefa, os alunos poderão

compartilhar suas respostas com o restante do grupo e com o(a) professor(a). Ao fim da aula, os pares deverão preencher o glossário do material didático com os léxicos aprendidos acerca do tema da saúde mental na adolescência e, também, responder às questões de autoavaliação relativas ao trabalho colaborativo.

Em síntese, o subtema 1 abrange a aula 1, tendo seu foco direcionado para a prevenção da saúde mental. Em relação às tarefas 1 e 2, o insumo está composto pelas habilidades de CL e de PE e PO, as quais são exploradas a partir de publicidades e reportagens relativas ao tema. Quanto aos objetivos, há ênfase na reflexão acerca da prevenção à saúde mental na adolescência, no oferecimento de insumo lexical em LE e no desenvolvimento integrado das destrezas linguísticas. No que concerne à ação docente, o(a) professor(a) pode incentivar o debate em aula, auxiliando os estudantes com suas dúvidas quanto ao conteúdo abordado. Já a ação discente deve contemplar um trabalho em díades, com foco no desenvolvimento de tarefas por meio do diálogo colaborativo.

A seguir, apresentamos a organização das aulas e das tarefas referentes ao subtema 2, conforme a ilustração da figura 28.

Figura 28 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 2



Fonte: Autora (2021)

De acordo com a ilustração da figura 28, o subtema 2, de título “Importância do lazer”, está formado pelas aulas 2 e 3, denominadas, respectivamente como *Ocio en la adolescencia* e *El arte y la cultura en la salud mental*, no MDA, as quais contemplam as tarefas de 3 a 6. Na sequência, discutiremos sobre a organização de cada tarefa, especificando as ações docente e discente previstas para seu uso na sala de aula de LE.

- **Aula 2**

Ação docente:

Na tarefa 3, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula instigando o conhecimento discente sobre as atividades de ócio. Em seguida, o(a) docente poderá solicitar que as díades leiam o texto e respondam as questões de leitura, de opinião e, também, as questões direcionadas à parte gramatical da LE. Durante a realização da tarefa, o(a) professor(a) poderá percorrer as duplas, de modo a estimular os alunos à compreensão da construção do *condicional simple*.

Na tarefa 4, o(a) professor(a) poderá retomar, de forma breve, o conhecimento acerca das atividades de ócio e da estrutura verbal estudadas ao início da aula. Em seguida, poderá instruir os pares quanto à escrita da tarefa, explicando, se for necessário, a proposta, que consiste em uma situação-problema de auxílio a um jovem amigo. Dessa forma, poderá se direcionar até as díades para auxiliá-los com suas possíveis dúvidas. Por último, o(a) professor(a) deverá solicitar que as duplas preencham o glossário com os vocabulários em LE aprendidos em aula, pedindo aos estudantes que compartilhem as suas escolhas com o grupo, a fim de que todos possam registrar o maior número de palavras em seu material didático.

Ação discente:

Na tarefa 3, os alunos precisarão conduzir a tarefa em pares. Assim, as duplas, em um primeiro momento, poderão dialogar com o(a) professor(a) sobre as atividades de ócio na adolescência. Em seguida, poderão ler o texto, sinalizar e procurar o vocabulário que lhes possa ser desconhecido, discutindo as ideias apresentadas durante a leitura e respondendo às questões de CL. Na sequência, os pares poderão atentar-se a pequenos fragmentos extraídos da reportagem, observando os verbos destacados em negrito e buscando reconhecer o tempo verbal indicado, bem como o seu valor semântico dentro do discurso, por meio de perguntas objetivas. Além disso, as díades poderão analisar alguns verbos do *condicional simple*, buscando compreender a regra de conjugação. Após esse período de desenvolvimento da tarefa, os pares poderão compartilhar suas respostas com a turma e o(a) professor(a), dialogando, sobretudo, acerca do conhecimento sistêmico aprendido.

Na tarefa 4, é necessário que os estudantes desenvolvam a tarefa em pares. Assim, as díades, em um primeiro instante, deverão ler a proposta de escrita apresentada no enunciado da questão, buscando compreendê-la. Na sequência, poderão discutir suas respostas com o seu par, a fim de encontrar um posicionamento comum para auxiliar o personagem que se encontra desanimado. Nesse momento, as duplas poderão recorrer ao conhecimento léxico-gramatical aprendido em aula para desenvolver a questão. Ao final, os pares deverão completar o glossário do material pedagógico com as palavras aprendidas em aula acerca do tema estudado.

- **Aula 3**

Ação docente:

Na tarefa 5, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula com questões referentes à frequência e à assiduidade dos jovens em diferentes eventos culturais da cidade. Após essa conversa inicial, poderá solicitar que as díades escutem o áudio e completem as lacunas presentes no texto com as palavras mencionadas. Em seguida, poderá pedir às duplas que respondam às questões de leitura, derivadas do texto preenchido. Nesse momento, o(a) professor(a) poderá percorrer as duplas, sanando as possíveis dúvidas discentes.

Na tarefa 6, o(a) professor(a) poderá revisar, brevemente, o tema da importância da arte e da cultura para a saúde mental dos adolescentes, que foi desenvolvido em aula. Em seguida, poderá pedir às díades que realizem a tarefa de escrita, referente aos eventos artístico-culturais do município de Santa Maria/RS. Nesse momento, o(a) docente poderá dirigir-se às duplas, auxiliando-as com suas possíveis dúvidas. Ao final da aula, o(a) professor(a) deverá solicitar às díades que preencham o glossário com as palavras aprendidas e que compartilhem suas escolhas com os demais estudantes para que possam registrar o maior número de léxicos em seu material didático. Acrescido a isso, o(a) docente pedirá aos alunos para que preencham o glossário final da aula e para que respondam à autoavaliação discente.

Ação discente:

No tocante à tarefa 5, é preciso que os estudantes realizem a tarefa em pares. Em um primeiro momento, as díades poderão dialogar com o(a) professor(a) sobre sua frequência em alguns eventos culturais da cidade. Em seguida, poderão escutar o áudio disponibilizado no material didático por, no mínimo, duas vezes, acessando-o via *QR code*, a fim de completar o texto com diferentes vocabulários, visto que há lacunas presentes na tarefa. Na sequência, os discentes poderão ler o texto, assinalando palavras desconhecidas, com o intuito de buscar os seus significados, além de desenvolver as questões de CL e de pós-leitura. Ao final da tarefa, as díades poderão compartilhar suas respostas com a turma e o(a) professor(a).

É necessário que os alunos conduzam a tarefa em duplas. Desse modo, os pares poderão ler a proposta de escrita, a fim de compreendê-la. Na sequência, poderão dialogar e negociar a resposta que adotarão referente ao evento artístico selecionado, justificando sua escolha e utilizando os vocabulários aprendidos e os verbos conjugados no *condicional simple*. Com o término da tarefa, os discentes poderão compartilhar sua resposta com os demais colegas. Ao fim da aula, as duplas poderão preencher o glossário com as palavras em espanhol aprendidas sobre o tema trabalhado e, também, responder à autoavaliação relativa ao trabalho em pares do subtema em questão.

Em resumo, o subtema 2 envolve as aulas 2 e 3, abrangendo a importância das atividades de ócio na saúde mental dos adolescentes. Quanto às tarefas de 3 a 6, em relação à ação docente, o(a) professor(a) pode estimular a discussão entre os alunos, nas atividades que envolvem a leitura, a CO e a PE, auxiliando-os quando necessário. Já a ação discente implica em um trabalho em pares, com foco na interação durante o desenvolvimento das atividades desenvolvidas.

Na sequência, apresentamos a organização das aulas e das tarefas alusivas ao subtema 3, como mostra a figura 29.

Figura 29 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 3



Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura da figura 29, o subtema 3, denominado “Conhecendo diferentes redes de apoio”, está composto pelas aulas 4, 5, 6 e 7, intituladas, respectivamente, como *Familia, escuela y auxilio terapéutico*; *La empatía en las redes sociales*; *La empatía en forma de gestos*; e *El apoyo para la salud mental*, no MDA. Tais aulas, abrangem as tarefas de 7 a 14. Na sequência, explanaremos a constituição de cada tarefa, apresentando as possíveis ações docente e discente envolvidas em sua aplicação.

- **Aula 4**

Ação docente:

Em relação à tarefa 7, o(a) professor(a) poderá fomentar a reflexão inicial dos pares a respeito da importância da rede de apoio para a saúde mental dos adolescentes. Na sequência, poderá solicitar que os estudantes assistam ao vídeo de Charlie, que realizem anotações sobre o assunto abordado e que respondam às perguntas relativas à mídia. Nesse momento, o(a) docente poderá direcionar-se às duplas, com o intuito de sanar suas possíveis dúvidas. Em seguida, o(a) professor(a) poderá pedir às díades para que respondam às questões de cunho pessoal acerca do tema abordado.

No que concerne à tarefa 8, o(a) professor(a) poderá recordar, de maneira breve, a importância do apoio terapêutico, escolar e familiar na prevenção à saúde mental na adolescência, visto que foi o tema abordado ao início da aula. Em seguida, poderá solicitar aos estudantes que leiam o enunciado da atividade com

atenção. Nesse instante, o(a) docente poderá percorrer as duplas, auxiliando-os com suas possíveis dúvidas. Ao final da aula, o(a) docente deverá pedir para que os pares preencham o glossário com os vocabulários aprendidos naquele dia e para que o compartilhem com os demais colegas da turma, com o intuito de abranger o maior número de palavras em seu material didático.

Ação discente:

Quanto à tarefa 7, os estudantes têm a obrigação de realizar a tarefa em díades. Assim, em um primeiro momento, as duplas poderão dialogar com o(a) docente sobre a importância da rede de apoio para o auxílio a pessoas que sofrem com depressão. Em seguida, os pares poderão assistir três vezes ao vídeo, que será acessado através de *QR code*, anotando aspectos que chamem sua atenção, bem como as palavras desconhecidas e seus respectivos significados. Na sequência, as duplas poderão desenvolver as questões alusivas ao vídeo. Além disso, os alunos poderão emitir a sua opinião acerca do tema proposto durante a tarefa.

Em relação à tarefa 8, os estudantes deverão conduzir a tarefa em duplas. Desse modo, os pares poderão ler a proposta da tarefa, procurando compreender o que lhes está sendo solicitado. Na sequência, as díades poderão dialogar sobre a posição que irão assumir para auxiliar seu amigo diante da situação-problema apresentada. Ao final da tarefa, os pares poderão compartilhar suas respostas com os demais colegas e com o(a) professor(a). Por último, as díades deverão preencher o glossário do material didático, anotando os léxicos em LE aprendidos em aula.

- **Aula 5**

Ação docente:

No que tange à tarefa 9, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula estimulando o debate acerca da palavra empatia. A partir do diálogo inicial, o(a) docente poderá solicitar que as duplas leiam o texto e respondam às questões de leitura, de opinião discente e de conhecimentos gramaticais. Nesse momento, o(a) professor(a) poderá movimentar-se pela sala, auxiliando os alunos com suas dúvidas, as quais podem ter relação com o tempo verbal *futuro imperfecto*.

Em relação à tarefa 10, o(a) docente poderá revisar o tema da saúde mental nas redes, que foi trabalho ao início da aula. Na sequência, o(a) professor(a) poderá pedir às díades que leiam a proposta da atividade e que realizem sua produção em espanhol. No decorrer da tarefa, o(a) docente poderá revezar-se entre as duplas para auxiliá-las com suas possíveis dúvidas. Ao final, o(a) professor(a) deverá solicitar que os pares preencham o glossário com as palavras aprendidas durante a aula e que, posteriormente, compartilhem-no com a turma para que todos os estudantes possam completar o seu material didático.

Ação discente:

Em relação à tarefa 9, os estudantes deverão desenvolver a tarefa em pares. Dessa forma, as díades poderão iniciar a aula dialogando com o(a) professor(a) sobre a importância da empatia. Em seguida, os pares poderão ler o texto, assinalando e buscando vocabulários desconhecidos em LE, além de responder às questões de cunho textual e gramatical. Em relação a esse último aspecto, as duplas poderão observar os verbos destacados no texto, a fim de compreender a regra de conjugação do *futuro imperfecto*. Após a conclusão das atividades, os pares poderão compartilhar as suas respostas com o grupo e o(a) docente.

Quanto à tarefa 10, os alunos deverão realizar a tarefa em díades. Desse modo, as duplas poderão ler a proposta de escrita e a publicação apresentada na tarefa, com o propósito de compreendê-la. Em seguida, os pares poderão dialogar a respeito da possível resposta que darão para apoiar sua amiga, valendo-se dos vocabulários e dos verbos no *futuro imperfecto*. Ao final da tarefa, as díades poderão compartilhar suas respostas com os demais companheiros e o(a) professor(a). Por último, as duplas deverão preencher o glossário presente no material pedagógico com as palavras em espanhol que foram trabalhadas no decorrer da aula sobre o tema da saúde mental.

- **Aula 6**

Ação docente:

No que concerne à tarefa 11, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula, perguntando aos alunos se eles acreditam no poder dos gestos. Após esse diálogo, o(a) docente poderá solicitar que os pares ouçam a música, ao menos, duas vezes,

que realizem as questões de leitura e que negociem a formação da regra da perífrase de futuro. Durante o desenvolvimento da tarefa, o(a) professor(a) poderá percorrer as díades, auxiliando-as com suas possíveis dúvidas.

Quanto à tarefa 12, o(a) docente poderá retomar o tema sobre a importância dos gestos para a prevenção da saúde mental na adolescência. Em seguida, o(a) professor(a) poderá solicitar aos alunos que realizem a tarefa, lendo o texto proposto, dialogando com o seu par e respondendo às questões de leitura e de opinião pessoal. Neste momento, o(a) professor(a) poderá dirigir-se às duplas, a fim de esclarecer suas possíveis dúvidas. Após a conclusão da tarefa, o(a) docente deverá solicitar que as díades preencham o glossário com as palavras aprendidas em aula, de modo que os estudantes possam completar o seu material pedagógico com o maior número de vocabulários em LE.

Ação discente:

Em relação à tarefa 11, é necessário que os alunos realizem a tarefa em duplas. Dessa forma, os pares poderão dialogar com o(a) professor(a) a respeito da importância dos gestos na vida das pessoas. Na sequência, as díades poderão ouvir a música, refletindo sobre a mensagem trazida. Além disso, os discentes poderão assinalar as palavras desconhecidas do texto, procurando seus significados, ademais de desenvolveras questões de leitura, de opinião pessoal e de gramática. Em relação ao tópico gramatical, as díades poderão observar as estruturas destacadas da canção, analisando os verbos para compreender a regra de conjugação da perífrase de futuro. Após concluírem a tarefa, os pares poderão compartilhar suas respostas com os demais estudantes e o(a) professor(a).

Quanto à tarefa 12, os discentes precisam resolver a tarefa em duplas. Para isso, as díades poderão ler o texto, anotando as palavras desconhecidas e procurando o seu significado, além de desenvolver as questões relativas à leitura, ao posicionamento pessoal e à gramática. Em seguida, os pares poderão compartilhar as suas respostas com os demais integrantes da turma e o(a) professor(a). Ao final, as duplas deverão preencher o glossário disponível no material didático com o vocabulário em espanhol aprendido em aula.

- **Aula 7**

Ação docente:

Na tarefa 13, o(a) professor(a) poderá retomar junto aos estudantes, de maneira breve, todos os subtemas que foram abordados no decorrer das seis aulas anteriores. Na sequência, o(a) docente poderá solicitar que os alunos leiam as instruções da tarefa, discutam-nas com o seu par e realizem a escrita da publicação com base nos conteúdos estudados anteriormente. Nesse momento, o(a) professor(a) poderá direcionar-se até as díades a fim de sanar possíveis dúvidas.

Na tarefa 14, o(a) professor(a) poderá tecer algumas considerações acerca da importância do auxílio aos adolescentes, sobretudo no âmbito escolar, que estejam vivendo algum problema relativo à saúde mental. Após essa explanação, o(a) docente poderá pedir às díades que leiam a proposta da tarefa, compreendam-na e que a respondam em espanhol. Neste momento, o(a) professor(a) poderá percorrer as duplas, auxiliando-as com suas possíveis dúvidas. Por fim, o(a) professor(a) deverá solicitar aos pares para que preencham o glossário com o vocabulário aprendido, sistematizando o compartilhamento com todos os alunos. Acrescido a isso, o(a) docente deverá pedir aos alunos para que respondam à autoavaliação discente, presente ao final do material didático.

Ação discente:

No que tange à tarefa 13, é fundamental que os estudantes desenvolvam a tarefa em duplas. Assim, as díades poderão ler a proposta, que consiste na criação de uma publicação, para compreendê-la. Na sequência, os pares poderão discutir sobre como desenvolverão sua produção, pensando nos conhecimentos da LE que serão utilizados, bem como nos saberes apresentados acerca do gênero discursivo proposto. Ao final, os pares poderão compartilhar sua publicação com os demais colegas da turma.

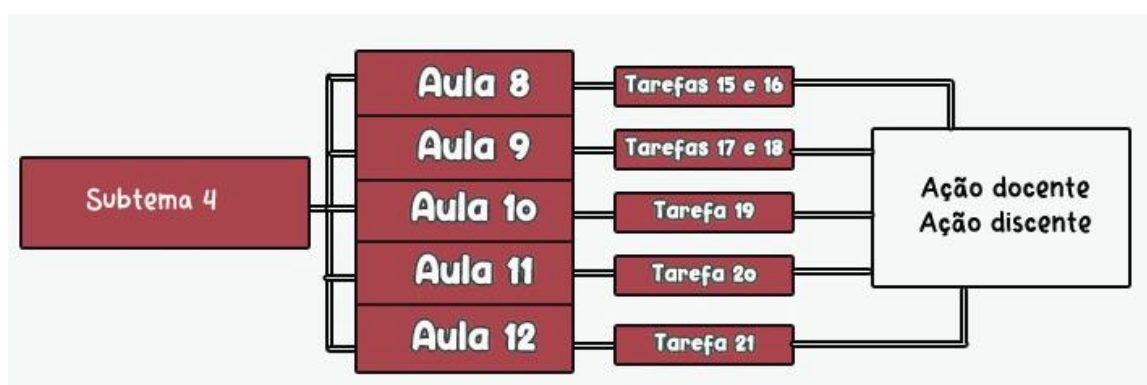
No que se refere à tarefa 14, os discentes precisam realizar a tarefa em pares. Sendo assim, as díades poderão conversar com o(a) professor(a), em um primeiro momento, acerca da importância do auxílio ao outro na escola. Em seguida, as duplas poderão ler o enunciado da tarefa, buscando compreender a proposta. Na sequência, os pares poderão interagir a respeito da atitude escolhida para auxiliar o personagem Valentín a enfrentar a fase difícil da sua vida, organizando suas ideias

para responder à questão. Ao final da tarefa, as díades poderão compartilhar suas respostas com os demais colegas e com o(a) professor(a). Por último, as duplas deverão preencher o glossário do material didático com as palavras em espanhol aprendidas na aula acerca da saúde mental e, ainda, responder à autoavaliação acerca do trabalho colaborativo.

Em suma, o subtema 3 compreende as aulas 4, 5, 6 e 7, enfocando o conhecimento sobre as diferentes redes de apoio. No que tange às tarefas de 7 a 14, em referência à ação docente, o(a) professor(a) pode instigar a interação dos estudantes, por meio das atividades de leitura, de CO e de produção. Além disso, o(a) docente pode ajudar os alunos com suas dúvidas relativas à condução das tarefas e/ou alusivas aos léxicos e às estruturas verbais de *futuro imperfecto* e perífrase de futuro. Finalmente, a ação discente se pauta em um trabalho colaborativo de duplas, no qual os estudantes devem interagir, visando a resolução das tarefas propostas e a construção mútua do conhecimento sistêmico em LE.

A seguir, apresentamos a organização das aulas e das tarefas referentes ao subtema 4, representada na figura 30.

Figura 30 – Organização das aulas e das tarefas do subtema 4



Fonte: Autora (2021)

Com base na figura 30, o subtema 4, denominado “Atuando como rede de apoio”, constitui-se pelas aulas 8, 9, 10, 11 e 12, as quais estão identificadas, no MDA, respectivamente, como: *Hablando sobre la salud mental en la red*; *Promocionando la salud mental en la red*; *Actuando en la red: salud mental en la adolescencia*; *Luz, cámara, (concienci)acción: fase 1*; e *Luz, cámara,*

(concienci)acción: fase 2. As aulas deste subtema, abrangem as tarefas de 15 a 21. A seguir, discorreremos a respeito da composição das tarefas mencionadas, destacando as ações docente e discente na sala de aula de LE.

- **Aula 8**

Ação docente:

Na tarefa 15, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula, instigando os alunos sobre seu conhecimento acerca do vlog. Na sequência, o(a) docente poderá pedir às duplas que acessem aos dois vlogs disponibilizados, ao menos duas vezes, e que dialoguem a fim de responder às questões acerca do vídeo e da opinião pessoal dos discentes. Em seguida, o(a) professor(a) poderá percorrer a sala, ajudando os pares com suas possíveis dúvidas.

Em relação à tarefa 16, o(a) professor(a) poderá revisar alguns pontos trabalhados anteriormente em relação ao vlog. Na sequência, o(a) docente poderá solicitar às díades que leiam o texto, assinalem os léxicos desconhecidos para procurar seus significados, discutam a reportagem e extraiam maiores informações sobre o gênero estudado. Nesse instante, o(a) docente poderá percorrer as duplas, esclarecendo as possíveis dúvidas das díades. Ao final da aula, o(a) docente pedirá aos alunos para que preencham o glossário do material didático com as palavras aprendidas.

Ação discente:

No que tange à tarefa 15, é preciso que os estudantes realizem a tarefa em pares. Dessa forma, as díades poderão dialogar com o(a) professor(a) a respeito do seu conhecimento prévio acerca do gênero vlog. Na sequência, as duplas poderão assistir aos vídeos, por pelo menos duas vezes cada, anotando prováveis palavras de difícil compreensão e buscando seus respectivos significados. Em seguida, as díades poderão discutir sobre os temas abordados em ambas as mídias. Para o trabalho com o gênero discursivo, os alunos poderão interagir com o seu par a fim de descrever as características que compõem o vlog, a partir da observação e da análise dos vídeos trabalhados. Ao final, as duplas poderão compartilhar suas respostas com os demais alunos e com o(a) docente.

No tocante à tarefa 16, os alunos têm a obrigação de trabalhar em pares. Assim, as duplas poderão ler o texto referente ao vlog, assinalando palavras que possam ser desconhecidas para sua compreensão e buscando seus significados. A seguir, as díades poderão dialogar, com o intuito de extrair informações alusivas ao conceito, aos tipos e às características do gênero discursivo em destaque. Em seguida, as duplas poderão sistematizar as ideias discutidas em um quadro. Após a finalização da tarefa, os discentes poderão compartilhar suas respostas com a turma e com o(a) professor(a). Para concluir, os pares deverão completar o glossário com o vocabulário aprendido em LE.

- **Aula 9**

Ação docente:

Quanto à tarefa 17, o(a) professor(a) poderá dirigir-se até o quadro, desenvolvendo um breve resumo acerca das principais características do vlog, que foram trabalhadas na aula anterior. Em seguida, o(a) docente poderá pedir às duplas para que leiam o fragmento da reportagem referente à constituição do vlog, respondendo às questões sobre o gênero discursivo. No decorrer da tarefa, o(a) professor(a) poderá deslocar-se até as duplas, auxiliando-as com suas possíveis dúvidas acerca do desenvolvimento do vlog.

Em relação à tarefa 18, o(a) docente poderá iniciar a aula, provocando a reflexão dos pares acerca da possibilidade de criação de um vlog e sobre os possíveis desafios que enfrentariam em suas produções. Na sequência, o(a) professor(a) poderá solicitar às duplas que leiam a proposta de vlog, que discutam-na e que anotem as palavras desconhecidas, bem como suas possíveis dúvidas. Desse modo, o(a) docente poderá esclarecer os pontos pendentes acerca da proposta junto aos alunos. Em seguida, o(a) professor(a) poderá estimular o pensamento das duplas no que se refere às diferentes estratégias que possam chamar a atenção dos jovens em um vlog. Por fim, o(a) docente deverá solicitar que as díades completem o glossário, presente no material pedagógico, com as palavras aprendidas em LE.

Ação discente:

No que tange à tarefa 17, é necessário que os estudantes façam a tarefa em duplas. Desse modo, as díades poderão dialogar com o(a) professor(a) acerca dos conhecimentos trabalhados sobre o vlog. Em seguida, os pares poderão ler o texto, sinalizando as palavras desconhecidas e buscando os seus significados, ademais de discutir as principais ideias acerca do vlog. Por fim, as díades poderão compartilhar suas respostas com a turma e com o(a) docente.

No tocante à tarefa 18, os alunos têm a obrigação de realizar a tarefa em pares. Sendo assim, as díades poderão iniciar com um diálogo junto à professora acerca da possibilidade de criação de um vlog e os principais desafios a serem enfrentados nesse tipo de produção. Em seguida, os pares poderão realizar a leitura da proposta de vlog, discutindo e anotando suas possíveis dúvidas. Na sequência, as duplas poderão refletir a respeito de algumas estratégias que podem chamar a atenção de jovens que estejam assistindo a esse gênero discursivo.

- **Aula 10**

Ação docente:

No que concerne à tarefa 19, o(a) professor(a) poderá relembrar o que foi trabalhado na aula 9, dividindo a aula atual em dois momentos. No primeiro instante, poderá solicitar às díades que leiam com atenção a rubrica avaliativa do material pedagógico, que dialoguem nos pares e que anotem suas inquietações, auxiliando os discentes com suas dúvidas. Em um segundo instante, o(a) docente poderá pedir às duplas que iniciem o processo de sistematização da proposta de vlog, ajudando-os com sugestões. Dessa forma, ao final da aula, o(a) professor(a) lembrará que os discentes deverão encaminhar seus planejamentos a ele(a), para que possa fazer uma leitura mais detalhada e que servirá de base para a gravação dos vlogs.

Ação discente:

No tocante à tarefa 19, é fundamental que os alunos desenvolvam a tarefa em pares, em dois momentos. No primeiro momento, as duplas poderão realizar a leitura da rubrica, assinalando e buscando o significado das palavras desconhecidas que possam comprometer seu entendimento, além de discutir e anotar as possíveis dúvidas quanto à avaliação. Em seguida, poderão compartilhar seus

questionamentos com a turma e o(a) professor(a), a fim de esclarecê-los. No segundo momento, as díades poderão dedicar-se ao planejamento do vlog, desenvolvendo um esboço do que será utilizado durante a gravação. Após a conclusão do plano, os pares deverão encaminhar o esboço à professora para uma última leitura.

- **Aula 11**

Ação docente:

Na tarefa 20, o(a) professor(a) poderá reunir as duplas na sala de aula, lembrando que aquele dia estará destinado exclusivamente à produção dos vlogs em pares. Desse modo, poderá instruir as duplas para que utilizem os diferentes espaços da instituição escolar, organizem os cenários, conforme o planejamento, e iniciem as suas filmagens. Durante o desenvolvimento da tarefa, o(a) docente poderá deslocar-se entre as duplas para acompanhar o processo de gravação. Nesse momento, poderá ajudar os discentes conforme a necessidade do momento. Após a finalização do período de gravação, o(a) professor(a) poderá reunir novamente os alunos em sala, instruindo-os sobre os próximos passos que serão desenvolvidos na aula seguinte, os quais se referem à edição dos vídeos.

Ação discente:

Em relação à tarefa 20, os estudantes necessitarão desenvolver a tarefa em pares. Dessa forma, as duplas poderão interagir, inicialmente com o(a) professor(a), para recordar prováveis orientações acerca da tarefa de produção. Em seguida, os pares poderão organizar-se para a produção do gênero vlog, que ocorrerá por meio da conversação em díades. Diante disso, os pares poderão iniciar a aula com a organização do espaço/cenário onde ocorrerão suas filmagens. Na sequência, as díades poderão posicionar a câmera e desenvolver sua gravação em LE sobre o tema da prevenção à saúde mental na adolescência. Após a gravação, as duplas poderão reorganizar os espaços utilizados da escola, deixando-os limpos, e retornando à sala para a finalização da aula.

- **Aula 12**

Ação docente:

Em relação à tarefa 21, o(a) professor(a) poderá iniciar a aula, conversando com os estudantes sobre a importância do momento da edição dos vlogs. Na sequência, o(a) docente poderá apresentar o tutorial do programa de edição *Clipchamp*, deixando, a critério das díades, o uso de outros recursos/programas para a finalização do vlog. Sendo assim, o(a) professor(a) poderá movimentar-se entre as duplas para sanar possíveis dúvidas. Ao final, o(a) docente poderá apresentar um novo tutorial, relacionado ao envio de vídeos no *youtube*, de modo a lembrar os estudantes que aquela será a última aula para a conclusão dos vlogs, os quais deverão ser publicados no *Youtube* até a semana seguinte.

Ação discente:

No que se refere à tarefa 21, os alunos precisarão desenvolver a tarefa em pares. Assim, as díades poderão interagir com o(a) professor(a) a respeito da edição de vídeos. Em seguida, poderão acessar o tutorial do programa *Clipchamp*, ou escolher outro recurso que os auxilie a finalizar a produção dos vlogs. Para isso, os pares poderão dialogar em suas duplas a fim de decidir, conjuntamente, suas opções de edição. Ademais, as duplas poderão acessar ao tutorial sobre envio de vídeos ao *youtube*, tendo em vista que suas produções deverão ser publicadas no site mencionado. Ao final da tarefa, os pares poderão publicar seus vlogs, encaminhando o link ao(à) professor(a) para avaliação. Dessa forma, ao término da aula, as duplas poderão responder às questões autoavaliativas referentes ao trabalho colaborativo desenvolvido no decorrer do subtema 4.

Em síntese, o subtema 4, referente às aulas 8, 9, 10, 11 e 12, abrange a atuação discente como rede de apoio. Quanto às tarefas de 15 a 21, no que concerne à ação docente, o(a) professor(a) pode estimular a interação entre os alunos para o entendimento e a criação de um vlog, auxiliando os estudantes com possíveis dificuldades relacionadas às tarefas e/ou à língua espanhola. Já a ação discente deve abranger o trabalho em pares, por meio de diálogos colaborativos que visem a condução e o aprendizado conjunto das tarefas.

Na sequência, nos deteremos à operacionalização da IP, apresentando nossas questões didático-pedagógicas e contextuais.

7.3 A operacionalização da intervenção pedagógica: questões didático-pedagógicas e contextuais

Conforme especificamos anteriormente sobre a tradição do nosso PPGEL, desenvolvemos um processo investigativo até chegar ao MDA e à proposta de IP. Assim, no papel de professora-pesquisadora, houve aplicação de um estudo piloto, detalhadamente descrito no capítulo 6, do qual foi extraída, dentre outras implicações, a operacionalização desta proposta de IP.

No capítulo 2 do estudo em questão, quando o material é utilizado pelo próprio professor, o processo de ensino ocorre de maneira intuitiva, visto que o docente já conhece a lógica da composição do material elaborado. Em comparação, o material aplicado por outro docente exige o uso de instruções prévias, que envolvam a explicitação de objetivos, de ações a serem desenvolvidas, entre outros aspectos (LEFFA, 2007). Dessa forma, a presente seção é dedicada a professores de LE como LA, atuantes na educação básica e, especialmente, no ensino médio, com a finalidade de desenvolver possíveis procedimentos a serem utilizados durante a aplicação deste material junto aos seus alunos.

Diante do exposto, organizamos nossa exposição em dois momentos: o primeiro alude à condução da IP, através do uso do MDA em sala de aula, e o segundo se refere à maleabilidade da proposta de IP e da utilização do MDA para outros contextos educativos.

7.3.1 Condução da intervenção pedagógica: ação docente com o material didático autoral

O MDA deste estudo apresenta a saúde mental na adolescência como temática central para o ensino de LE, estando direcionado para o trabalho colaborativo junto a alunos do 3º ano do ensino médio.

Assim, é aconselhável que a aplicação da IP ocorra ao início do ano letivo, especificamente no primeiro trimestre, considerando que os estudantes estão voltando do período de férias e, conseqüentemente, apresentando maior disposição para o trabalho em sala de aula. Além disso, é recomendável que o desenvolvimento desta proposta de IP possua um valor significativo na média escolar (entre 4,0 e 5,0 pontos), buscando envolver os alunos no decorrer de todo o processo.

A seguir, indicaremos o passo-a-passo de utilização do MDA, através da IP, que está dividida em três fases, a saber: fase inicial, fase processual e fase final.

- **Fase inicial**

A fase inicial da IP, correspondente à aula diagnóstica do MDA, tem o objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática da saúde mental, do gênero vlog e da LE.

Assim, sugerimos que, nesta fase, o(a) docente inicie a aula explicando como será desenvolvida a proposta do MDA, informando sobre o trabalho contínuo com as mesmas duplas de alunos, o uso do *smartphone* para fins pedagógicos, o período de aplicação e o valor na média trimestral. É importante que, neste momento, o(a) professor(a) não especifique os conteúdos que serão trabalhados em LE, tampouco informe aos estudantes em relação à produção de um vlog ao final do processo, a fim de garantir que as aulas gerem expectativa e interesse aos discentes sobre o trabalho que será desenvolvido.

Após essa breve explanação, o(a) professor(a) pode realizar a divisão da sala em duplas, optando por juntar alunos com diferentes níveis de aprendizagem na LE, isto é, aqueles que possuem maior conhecimento (grupo A) com aqueles que possuem um menor conhecimento na língua (grupo B). Para isso, o(a) docente pode fazer um sorteio para unir as díades e/ou solicitar que os próprios estudantes escolham os seus pares, através do quesito afinidade, de acordo com a disponibilidade dos grupos. Em seguida, é possível que o(a) docente entregue a tarefa para que os pares a leiam e tirem possíveis dúvidas. Cabe assinalar que, por ser uma aula diagnóstica, o(a) professor(a) não deve explicar o que é um vlog – no máximo, dizer que é necessária uma gravação em vídeo –, caso seja questionado(a) sobre o gênero, tampouco é recomendável que se auxiliem os estudantes em suas PO em LE.

Durante o desenvolvimento da tarefa, é aconselhável que o(a) docente incentive os pares a circular pela escola, com o intuito de fazê-los escolher o local onde realizarão suas gravações. É importante que o(a) professor(a) também frequente esses espaços, a fim de acompanhar o processo de produção e de verificar se sua turma não está atrapalhando o andamento das demais aulas da instituição escolar. Ao final, é fundamental que o(a) docente peça às díades para

que encaminhem os vídeos a você através de um e-mail e/ou grupo no *WhatsApp* (como ficar melhor para o(a) professor(a)).

- **Fase processual**

A fase processual da IP, relativa às 12 aulas do MDA, tem o propósito de estimular o conhecimento discente sobre o tema da saúde mental, as estruturas linguísticas em LE – com ênfase nos léxicos e nos tempos *condicional simple*, *futuro imperfecto* e perífrase de futuro – e o gênero vlog.

Nesta fase, o(a) docente deve entregar uma aula por vez aos seus alunos, garantindo que eles desconheçam os próximos passos a serem executados no componente de LE. Assim, o(a) professor(a) poderá deter-se a um trabalho mais qualificado com as estruturas linguísticas em espanhol e com a temática da saúde mental, que estará contemplada em quatro subtemas.

Em relação ao subtema 1, o(a) docente pode estimular discussões sobre a importância da prevenção da saúde mental, direcionando-a para o público adolescente. No tocante ao subtema 2, o(a) professor(a) deve explorar debates a respeito da relevância da prática de atividades de ócio e de lazer para a manutenção da saúde mental em adolescentes. Quanto ao subtema 3, o(a) docente pode instigar o conhecimento acerca das redes de apoio físicas e, também virtuais, para a prevenção e a manutenção da saúde mental na adolescência. Por fim, no que concerne ao subtema 4, o(a) professor pode estimular o conhecimento sobre o gênero discursivo vlog e sua utilização para o papel preventivo junto aos jovens.

A seguir, pontuaremos conduções específicas, alusivas a determinados aspectos do MDA:

- Durante a aplicação do MDA:

No decorrer da aplicação das tarefas, o(a) docente deve disponibilizar um tempo para que os pares dialoguem entre si e conduzam as atividades previstas. É interessante que, nesse momento, o(a) professor(a) percorra as duplas e as auxilie em conformidade com suas necessidades, atuando como um(a) mediador(a). Se necessário, o(a) docente pode utilizar materiais extraclasse, como dicionários, textos informativos em LE, dentre outros artefatos, para oferecer um maior embasamento aos alunos.

- Na aplicação das tarefas de ensino à estrutura gramatical:

Ao trabalhar com as estruturas verbais de futuro em LE, o(a) professor(a) deve utilizar a abordagem indutiva de ensino. Isto significa que os estudantes deverão ser estimulados a encontrar a lógica da regra que rege a conjugação dos verbos. É válido ressaltar que as tarefas 3, 9 e 11 contemplam uma organização voltada para a indução discente, porém a ação do(a) docente é fundamental nesse processo. Assim sendo, se o(a) professor(a) achar necessário, poderá fornecer algumas pistas durante o desenvolvimento das atividades e/ou poderá aguardar a resposta dos alunos para, posteriormente, desenvolver uma sistematização mais estruturalista no quadro.

- No término das tarefas:

Ao final das tarefas de 1 a 18, o(a) docente pode realizar uma correção colaborativa, isto é, uma correção conjunta entre toda a turma, pedindo para que as díades compartilhem suas respostas. Dessa forma, o(a) professor(a) poderá sistematizar as informações no quadro, garantindo que todos tenham acesso às contribuições obtidas em aula.

- No término das aulas:

Ao final das aulas de 1 a 9, o(a) professor(a) deve instigar os alunos quanto ao preenchimento do glossário disponibilizado no material didático, solicitando que, em duplas, os estudantes realizem o levantamento dos léxicos aprendidos em LE. Em seguida, o(a) docente pode promover um breve compartilhamento entre toda a turma, sistematizando o vocabulário no quadro e garantindo que todos tenham acesso às palavras aprendidas no dia.

- No término da aplicação das tarefas por subtemas:

Ao final de cada subtema, o(a) docente deve disponibilizar um tempo para que os discentes possam refletir sobre o que aprenderam e/ou ensinaram junto aos seus pares. Para isso, o(a) professor(a) deve utilizar a autoavaliação presente no MDA, que está composta por três questões acerca do processo colaborativo de ensino-aprendizagem, solicitando aos estudantes que compartilhem suas impressões ao final da aula.

- Durante o desenvolvimento da tarefa de vlog

No decorrer do subtema 4, as díades estarão empenhadas em compreender o que é um vlog e como desenvolvê-lo em LE para incentivar a prevenção à saúde mental na adolescência. Assim, o(a) docente pode desenvolver as etapas de sensibilização, de planejamento e de execução da tarefa de maneira que os alunos compreendam a lógica do processo. Desse modo, é importante que o(a) professor(a) leia a proposta e os critérios avaliativos com os estudantes, procurando esclarecer suas dúvidas.

- **Fase final**

A fase final da IP, relativa ao desenvolvimento do vlog na fase processual, tem o intuito de verificar a aprendizagem discente desenvolvida no decorrer da fase processual acerca do tema da saúde mental, do conhecimento sistêmico e do gênero vlog, através da avaliação da produção final discente em LE.

Nesta fase, o(a) professor(a) terá acesso ao vlog produzido pelos alunos, o qual já estará editado e publicado no *Youtube*. Sendo assim, o(a) docente deve realizar a avaliação das produções discentes com base na rubrica avaliativa (para mais detalhes, ver apêndice E) disponibilizada na aula 10. A rubrica avaliativa é usada para a avaliação do desempenho discente, tratando-se da descrição de uma tarefa em diferentes níveis, com o intuito de esclarecer o que se espera do aluno (OLIVOS, 2016) através de um processo formativo (PRAT BAÚ; RAMAJO; RODRÍGUEZ, 2014).

No MDA, desenvolvemos uma rubrica avaliativa composta por quatro níveis avaliativos, a saber, insuficiente, bom, muito bom e excelente (PRAT BAÚ; RAMAJO; RODRIGUEZ, 2014). Junto a estes níveis, criamos sete critérios que envolveram os conhecimentos aprendidos sobre o vlog (adequação ao gênero discursivo, qualidade visual e tempo de duração do vídeo), acerca das estruturas linguísticas em LE (uso de verbos no futuro e apropriação temática) e a respeito da PO em LE (desenvolvimento da interação oral e pronúncia).

Diante do exposto, o(a) docente pode utilizar a correção desta fase para desenvolver uma comparação com a produção discente da fase inicial, com o intuito de elencar possíveis ganhos de aprendizagem em relação à LE e ao vlog. Em seguida, o(a) professor(a) pode divulgar as suas impressões sobre esse processo

de amadurecimento dos estudantes junto à turma participante, debatendo com os alunos os pontos fortes e frágeis do MDA para o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentaremos alguns aspectos da operacionalização do MDA que podem ser adaptados para outros contextos de ensino.

7.3.2 Maleabilidade da intervenção pedagógica e do material didático autoral para outros contextos

Na seção anterior, nos detemos a explicitar a condução prevista da nossa IP, no decorrer das fases inicial, processual e final, destacando o manuseio esperado do nosso MDA. Entretanto, entendemos que a IP e o MDA podem ser adaptados para outros contextos de ensino⁷⁰, de modo que elaboramos sugestões direcionadas para as ações da IP, referente à organização do trabalho colaborativo, e para o desenvolvimento do MDA, alusivo ao seu uso parcial, à organização da rubrica avaliativa e à utilização em diferentes níveis de ensino.

No tocante ao trabalho colaborativo, entendemos que, por vezes, as turmas não contemplarão uma quantidade de alunos que possibilite uma condução em díades. Assim, o(a) docente pode permitir que o trabalho seja desenvolvido em trios, desde que tenha o cuidado de unir alunos com diferentes níveis de conhecimento em LE em um mesmo grupo.

Em relação ao uso parcial do material, o(a) professor(a) pode escolher determinadas aulas para serem desenvolvidas, conforme a sua carga horária disponibilizada no contexto de atuação. A nosso ver, a fase inicial poderia ser retirada sem prejuízos para a aprendizagem discente, de modo que a aplicação em aula estaria direcionada para a fase processual e para o desenvolvimento da avaliação prevista na fase final.

Além disso, acreditamos que o(a) docente pode desenvolver um bom trabalho acerca do tema da saúde mental em LE, com ênfase na PO, a partir dos subtemas 1, 2 e 3, explorando outro gênero discursivo para a produção final discente. Entretanto, entendemos que o trabalho isolado com o subtema 4 – ou do subtema 4 com apenas um dos demais subtemas – não fornece uma base sólida para a

⁷⁰ Em nosso MDA atribuímos a licença *Creative Commons* (CC BY-NC), que permite a remixagem, a adaptação e a criação a partir do material que produzimos, desde que os créditos nos sejam atribuídos e que o MDA não seja utilizado para fins comerciais.

promoção da reflexão discente sobre a temática proposta, tampouco a respeito do conhecimento em LE.

No que concerne a algumas tarefas, especificamente, o(a) professor(a) pode aplicar adaptações que estejam voltadas para seu contexto de atuação. Sugerimos, sobretudo, que o(a) docente modifique a tarefa 6, por meio da seleção de eventos culturais e de lazer, que sejam próprios da sua cidade e/ou da comunidade escolar em que você está inserido, a fim de aproximar e de estimular a aproximação de seus estudantes para a tarefa proposta.

Quanto à rubrica avaliativa, o(a) professor pode adaptar os valores dos níveis avaliativos, de acordo com o peso estipulado para a média trimestral da sua escola. É importante ressaltar que, se o(a) docente promover adaptações relacionadas ao gênero discursivo na produção final dos alunos, será necessário modificar, também, os critérios apresentados no material, em conformidade com a proposta almejada.

Por fim, entendemos que o MDA pode ser aplicado junto a oitavos ou nonos anos do ensino fundamental, devido à relevância que o tema da saúde mental assume em nossa sociedade e o fato desses níveis de ensino trabalharem com estruturas de futuro na LE. Entretanto, sugerimos que o(a) professor(a) realize adaptações alusivas à escolha de textos informativos menos densos, e que, preferencialmente, combinem linguagem verbal com não-verbal para melhor assimilação dos estudantes.

Em suma, nesta seção, elaboramos instruções para professores(as) de LE como LA, atuantes na educação básica, acerca da condução e das possibilidades de adaptação da nossa IP e do manuseio do nosso MDA em seus contextos de ensino. A seguir, descrevemos, de maneira breve, o repositório *online* no qual inserimos o MDA e as orientações para os docentes de LE.

7.4 Repositório *online*: divulgação do material didático autoral e das orientações para os professores de língua espanhola

Com o intuito de disponibilizar um acesso facilitado para que alunos e professores de LE possam usufruir do MDA e das orientações relativas à IP, elaboramos um repositório *online*, no formato de *site*, o qual pode ser acessado através do link: <https://saludmentaladolesc6.wixsite.com/saludmentalespanol>.

Essa página da *web* está constituída por quatro abas, a saber, *Inicio*, *El material didáctico*, *¿Quiénes somos?* e *Contacto*. Na aba intitulada *Inicio*, é possível encontrar uma breve contextualização do MDA, a partir da temática da saúde mental na adolescência e dos objetivos que o regem.

Na aba denominada *El material didáctico autoral*, estão disponibilizados o MDA e as orientações para os docentes de LE, ambos em formato PDF. Além desses arquivos, há a possibilidade de realização de *download* de tutoriais referentes ao *clipchamp* (para edição de vídeos) e ao *youtube* (para a criação de um canal na plataforma) e, ainda, de acesso às mídias que aparecem no decorrer do MDA, através da leitura dos *QR codes*, os quais incluem áudio e vídeos.

Já na aba intitulada *¿Quiénes somos?*, há informações acadêmico-profissionais da professora-pesquisadora desta dissertação, bem como do supervisor técnico/orientador deste estudo. Por fim, na aba denominada *Contacto*, há um espaço para que estudantes e professores de LE possam enviar mensagem à professora-pesquisadora, com o intuito de dialogar e de esclarecer possíveis dúvidas quanto aos materiais disponibilizados no repositório.

Na sequência, apresentamos o fechamento deste capítulo, com uma breve contextualização acerca da nossa proposta de IP.

7.5 A proposta de intervenção pedagógica: considerações finais

Conforme apontamos na introdução do presente estudo, em virtude da pandemia de Covid-19 (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020), houve alteração na proposta pedagógica inicial desta dissertação.

Nesse sentido, relatamos que nosso PPGEL possui uma tradição relacionada ao desenvolvimento das pesquisas (LASSEN, 2017; OLIVEIRA J., 2017; LUZ, 2018; SANCHES, 2018; SOARES, 2018; PERALTA, 2019), as quais tendem a abranger quatro etapas: o desenvolvimento de um estudo piloto, a produção de uma IP e de um MDA, a aplicação desse material no contexto de ensino do(a) professor(a)/mestrando(a) e o seu aprimoramento a partir dos resultados da pesquisa, o que gera um produto pedagógico, resultando, portanto em uma investigação teórico-empírica.

Em comparação, outros Programas de Pós-Graduação seguem passos distintos, por exemplo, à condução de investigações referentes a materiais didáticos

(BUSETTI, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; RUÍZ, 2017), visto que desenvolvem a análise de um livro didático, com indicação de pontos a serem melhorados ou produzem um material didático adaptado ou autoral.

Em nosso estudo atual, desenvolvemos uma proposta pedagógica, constituída por uma IP e por um MDA, direcionada a alunos do terceiro ano do ensino médio, através do tema da saúde mental na adolescência, o qual foi escolhido na etapa de análise para a produção do nosso MDA e para a verificação dos conhecimentos prévios dos discentes. Já na etapa de desenvolvimento, recorreremos a diferentes objetivos (temáticos, linguísticos e comunicativos) e a diversificadas fontes alimentadoras, que dessem conta da composição da nossa proposta pedagógica, como o estudo piloto, a fundamentação teórica desta dissertação, com destaque para a TSC, além das revisões bibliográficas e integrativas.

Ademais, relatamos que a impossibilidade das etapas de implementação e de avaliação da nossa proposta pedagógica, no ano de 2020, gerou novas diretrizes para a IP e o MDA deste estudo, visto que não pudemos desenvolver um produto pedagógico. Desse modo, detemo-nos a apresentar a organização da nossa IP, dividindo-a em três fases (inicial, processual e final) e detalhando as ações esperadas por docentes e discentes no decorrer das aulas planejadas.

Acrescido a isso, apresentamos a operacionalização da nossa proposta pedagógica, voltada para professores de LE da educação básica, descrevendo a provável condução da IP e do MDA. Além desse aspecto, discorreremos sobre a maleabilidade de uso da nossa proposta, apontando algumas sugestões de adaptação para os diferentes contextos de ensino.

Por fim, concluímos o capítulo com a apresentação do repositório *online* que foi elaborado para a divulgação do nosso MDA e das orientações dirigidas a professores de LE, informando o endereço da página *web*, bem como a estruturação desse *site*.

Dito isto, na sequência, apresentaremos a análise desenvolvida na presente dissertação acerca do MDA derivado deste estudo.

8. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

Neste capítulo, apresentamos a análise do MDA, com base em uma contextualização inicial acerca dos critérios e dos procedimentos envolvidos em nosso processo analítico. Na sequência, desenvolvemos o detalhamento das tarefas elaboradas, por meio de uma análise dividida em fases e em subtemas. Em seguida, finalizamos com uma análise geral do nosso MDA.

8.1 Contextualização da análise do material didático autoral: critérios e procedimentos

A análise do MDA deste estudo contemplou um processo de seleção e de elaboração de critérios, que desenvolvemos em quatro momentos, dadas as diferentes fontes que utilizamos.

Em um primeiro momento, pautamo-nos nos critérios de análise elaborados por Crawford (2002), conforme discorremos no capítulo 2, os quais enfatizam a comunicação (uso de linguagem funcional, contextualizada, autêntica e realista; desenvolvimento linguístico intencional); o insumo (utilização de recursos audiovisuais; uso de gêneros orais e escritos) e as ações discentes (autonomia; envolvimento cognitivo-afetivo), frente ao material didático.

Em um segundo momento, acessamos o Guia Nacional do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de línguas estrangeiras do ensino médio (BRASIL, 2017b), referente à seleção de 2018, para verificarmos quais critérios eram utilizados na triagem de livros didáticos da educação brasileira. A partir dessa leitura inicial, fizemos uma pré-seleção, abrangendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Em um terceiro momento, voltamos à nossa fundamentação teórica, percorrida nos capítulos de 2 a 5, e realizamos uma leitura atenta acerca dos principais conceitos apresentados. Dessa forma, criamos outros critérios que pudessem auxiliar-nos na análise, os quais contemplaram categorias voltadas aos tipos de objetivos da tarefa, aos tipos de conhecimentos discentes, à aprendizagem colaborativa e à ação docente.

Por fim, em um quarto momento, comparamos os critérios elencados por Crawford (2002), pelo Guia Nacional do PNLD (BRASIL, 2017b) e, também, aqueles elaborados a partir do nosso aporte teórico, para chegarmos a um denominador comum. Assim sendo, elencamos um total de dez critérios para orientar o nosso processo analítico do MDA, os quais estão organizados no quadro 18:

Quadro 18 – Critérios, descrição e questões de análise (continua)

| CRITÉRIO | DESCRIÇÃO | QUESTÃO |
|--------------------------------------|---|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | <ul style="list-style-type: none"> Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) | <ul style="list-style-type: none"> As tarefas contemplam diferentes tipos de objetivos em seu desenvolvimento? Existem objetivo(s) que se sobressai(em) em cada subtema? |
| Tarefas de compreensão e de produção | <ul style="list-style-type: none"> Modalidades de compreensão (oral e escrita) (BRASIL, 1998; 2017b) Modalidades de produção (oral e escrita) (BRASIL, 1998; 2017b) | <ul style="list-style-type: none"> Há uma modalidade de tarefa de compreensão e de produção mais utilizada no subtema analisado? |
| Etapas das tarefas de compreensão | <ul style="list-style-type: none"> Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) | <ul style="list-style-type: none"> Nas tarefas propostas ocorre o uso de diferentes etapas, relativas à habilidade de compreensão na LE, no subtema sob análise? |
| Tipos de tarefas de PO | <ul style="list-style-type: none"> Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) | <ul style="list-style-type: none"> Há um tipo de tarefa de PO mais usado no subtema analisado? |
| Integração das habilidades em LE | <ul style="list-style-type: none"> Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005); Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005); Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005); Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> As habilidades linguísticas são desenvolvidas pelo viés comunicativo nas tarefas abrangidas no subtema? Há o destaque de uma das opções de integração de habilidades no subtema em análise? |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 18 – Critérios, descrição e questões de análise (conclusão)

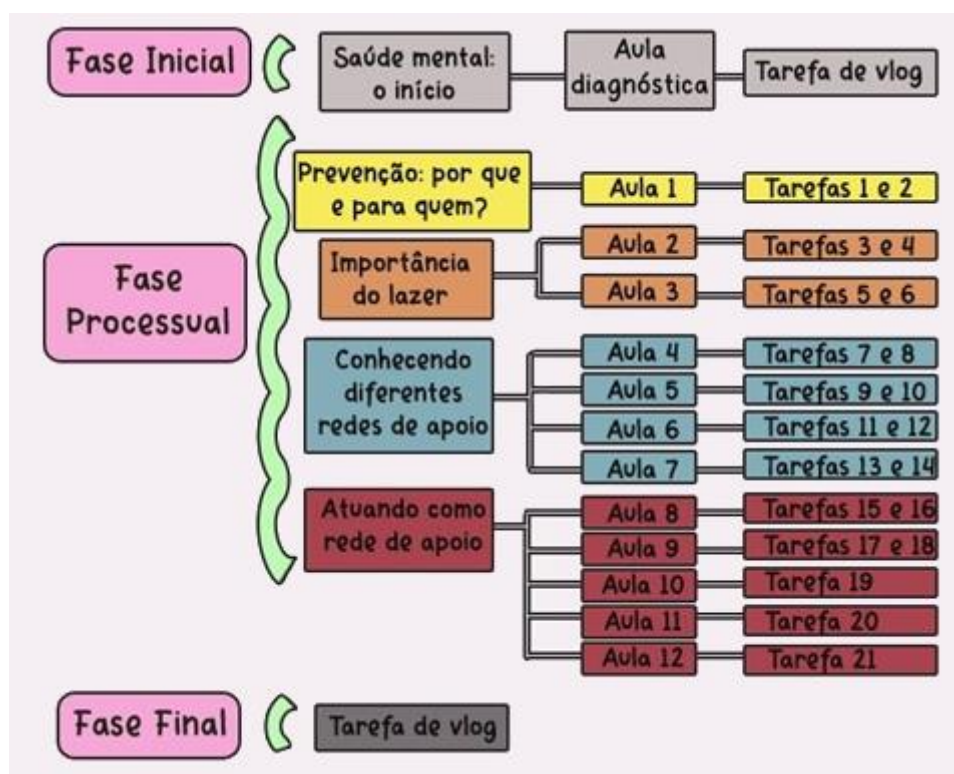
| | | |
|---------------------------|---|--|
| Tipos de conhecimentos | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) • Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) • Conhecimento textual (BRASIL, 1998) | <ul style="list-style-type: none"> • As tarefas exploram os diferentes tipos de conhecimentos discentes? • Há possibilidade de tipo(s) de conhecimento(s) mais recorrente(s) no subtema analisado? |
| Tipos de insumo | <ul style="list-style-type: none"> • Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) • Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) • Gêneros textuais (BRASIL, 1998) | <ul style="list-style-type: none"> • Os insumos utilizados nas tarefas apresentam diversidade tipológica e linguagem autêntica em espanhol no subtema proposto? |
| Aprendizagem colaborativa | <ul style="list-style-type: none"> • Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) • Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) • Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • As tarefas do material didático parecem possibilitar condições para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, através do diálogo em pares, para a coconstrução do conhecimento, dentro do subtema? |
| Tipos de mediação | <ul style="list-style-type: none"> • Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000). • Autmediação (LANTOLF, 2000) • Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) | <ul style="list-style-type: none"> • É possível afirmar a existência de prováveis tipos de mediação mais recorrentes nas propostas de ações de professores e alunos durante o desenvolvimento das tarefas do subtema em análise? |
| Tipos de andaimento | <ul style="list-style-type: none"> • Andaime social de apoio assimétrico contextual (MASCOLO, 2005) • Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • É plausível afirmar a existência de possíveis tipos de andaimento mais utilizados nas propostas de ações docente e discente durante o desenvolvimento das tarefas do subtema proposto? |

Fonte: Autora (2021)

Conforme a leitura do quadro 18, nossos critérios de análise estão constituídos por dez categorias, as quais envolvem, em uma lógica organizacional, os tipos de objetivo das tarefas, as tarefas de compreensão (modalidades e etapas), as tarefas de produção (modalidades, funções e tipos), as habilidades linguísticas, os diferentes conhecimentos, os tipos de insumo, a aprendizagem colaborativa e os tipos de mediação e de andaimento. Desse modo, nossa análise contempla dois grupos, a saber: um em que o foco está na TSC, especificamente na parte das ações discente e docente, e outro em que a ênfase está nos demais aportes teóricos desta dissertação.

Diante da definição dos critérios, elaboramos nossa análise do MDA, dividindo-a em três momentos, a saber: fase inicial, fase processual e fase final. Na sequência, apresentamos a figura 31 com o esboço dessa organização.

Figura 31 – Organização da análise do material didático autoral



Fonte: Autora (2021)

De acordo com a figura 31, nossa análise contempla três momentos. O primeiro momento se refere à fase inicial do MDA, que abrange o subtema “saúde mental: o início”, através da aula diagnóstica, com o desenvolvimento de uma tarefa de vlog. Já o segundo instante do MDA alude à fase processual, a qual compreende os subtemas “prevenção: por que e para quem?”, “importância do lazer”, “conhecendo diferentes redes de apoio” e “atuando como rede de apoio”, por meio das aulas de 1 a 12, com o desenvolvimento das tarefas de 1 a 21. Por fim, o terceiro momento se relaciona à fase final, que abarca uma tarefa de vlog, de mesma proposta que a etapa inicial, porém com *layout* distinto, devido ao fator memória dos alunos, ou seja, procuramos realizar algumas alterações na tarefa

diagnóstica com o intuito de evitar que os estudantes se recordem de sua proposta ao realizarem a tarefa final.

Dito isto, organizamos nossos procedimentos de análise em sete passos. Primeiramente, iniciamos com a identificação da fase analisada. Em um segundo momento, informamos o(s) subtema(s) relativo(s) à etapa anteriormente identificada. Em um terceiro instante, desenvolvemos uma breve contextualização da(s) aula(s) pertencente(s) ao subtema informado, discorrendo sobre seu(s) respectivo(s) objetivo(s).

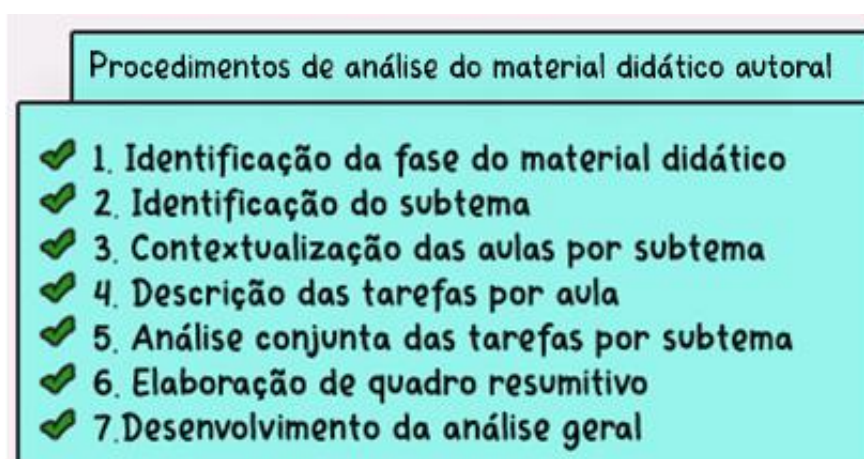
Em um quarto momento, a exemplo do estudo de Buseti (2014), apresentamos a imagem da tarefa, seguida da sua descrição, por aula. Nessa parte da escrita, enfatizamos os objetivos temáticos, linguísticos e comunicativos, a(s) habilidade(s) linguística(s), o(s) tipo(s) de insumo e as ações do aluno e do professor. No que tange à ação discente, discorremos acerca do papel dos estudantes quanto à condução das tarefas e, também, prevemos possíveis situações, tais como: o preenchimento de glossário e a realização de autoavaliação. Em comparação, no que concerne à ação docente, diferentemente de Buseti (2014), que se detém à apresentação dos procedimentos direcionados aos(as) professores(as), isto é, com instruções referentes ao uso da tarefa na sala aula, em nossa análise, discorremos ainda sobre prováveis opções metodológicas que podem ser utilizadas pelo(a) docente para o desenvolvimento das tarefas em aula. Isso sugere que a ação do aluno está para o papel discente na tarefa, enquanto a ação do professor está para o papel docente e para os prováveis procedimentos utilizados na aula de LE.

Em um quinto instante, analisamos, conjuntamente, as tarefas descritas no quarto momento, retomando as perguntas referentes aos critérios que elaboramos. É importante ressaltar que, durante nossa análise, exploramos os tipos de questões de compreensão, tais como: questões objetivas, discursivas/abertas, e pessoais, apenas para justificar sua presença nas tarefas, entretanto não temos a pretensão de nos aprofundarmos nesse quesito. Ademais, abordamos a autoavaliação como um instrumento de melhorias para os subtemas do MDA, de modo que não a trataremos de maneira exaustiva ao longo de nossa análise. Por fim, enfocamo-nos somente no tratamento das estruturas lexicais da LE, de modo que o aprofundamento, analítico referente ao léxico e à gramática, poderá ser abordado em estudo posteriores.

Em um sexto momento, referente à finalização do(s) subtema(s), esquematizamos as informações em um quadro de recapitulação, composto pelas principais informações extraídas da análise. Por fim, em um sétimo instante, elaboramos uma análise geral, na qual estabelecemos relação com os resultados e a teoria utilizada em nosso estudo. Para isso, abordamos a existência de equilíbrio ou de desequilíbrio entre os itens mais recorrentes nas análises por subtema, a articulação das tarefas dos subtemas com a tarefa final e o papel do eixo temático e do eixo tecnológico para a elaboração do MDA.

A fim de sumarizar o passo-a-passo da análise desenvolvida neste estudo, esquematizamos a lógica descrita anteriormente, como mostra a figura 32:

Figura 32 – Procedimento de análise do material didático autoral



Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 32, a análise do MDA está constituída por sete passos, que abrangem a identificação das fases e dos subtemas, a apresentação da(s) aula(s), a caracterização e a análise da(s) tarefa(s) por subtema, a criação de um quadro de recapitulação acerca da análise subtemática e a elaboração de uma análise geral.

Na sequência, apresentamos a análise da fase inicial do nosso MDA.

8.2 Fase inicial do material didático autoral

O subtema “Saúde mental: o início” compreende a aula diagnóstica, intitulada “*¡Juntos a prevenir!*”, a qual tem a finalidade de averiguar a PO em LE e de verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero vlog e das estruturas linguísticas do espanhol, relativas aos léxicos sobre o tema da saúde mental na adolescência e aos tempos verbais de futuro. Nessa aula, há uma proposta de tarefa de vlog⁷¹, a qual apresentamos na figura 33:

Figura 33 – Tarefa de vlog da etapa diagnóstica

Tarea inicial

¡A practicar!

La salud mental es un tema de gran importancia en nuestra sociedad, sobre todo en lo relativo a los adolescentes. Así siendo, lean la propuesta, discutan sus dudas con la profesora y desarrollen la tarea con sus respectivas parejas. No se olviden que, a partir de ese momento, todas las tareas presentadas en ese material didáctico deberán realizarse en un trabajo colaborativo. ¿Vale? ¡Manos a la obra!



Ernestina es una chica de 17 años, que sufre con depresión desde los 15 años de edad.

El inicio de ese año, la joven ha decidido buscar auxilio para recomponerse y encontrar un sentido para su vida. Hoy, Ernestina tiene conciencia que la depresión le hace mal a su salud física y mental.

Supongan que, así como ella, ustedes vivenciaron la enfermedad mental y, por conocer la angustia de vivir con la depresión, quieren publicar un vlog en su canal, recientemente creado en el Youtube, para concientizar los demás adolescentes sobre la importancia de buscar auxilio para enfrentar esta debilidad.

¿Qué dirían al público joven?

Disponible en: <https://pixabay.com/pt/photos/triste-menina-tristeza-2042536/>
Acceso en: 26 out. 2019

Fonte: Autora (2021)

⁷¹A proposta de vlog da etapa diagnóstica equivale à proposta de vlog da etapa final, por isso não desenvolveremos uma análise referente à fase final neste capítulo. Entretanto, devido ao fator memória dos alunos, modificamos o layout e os personagens da tarefa, conforme será explicado no subtema 4, da fase processual.

A tarefa de vlog, representada pela figura 33, tem o objetivo de verificar evidências de atuação consciente do estudante sobre a prevenção da saúde mental na adolescência, de averiguar o conhecimento prévio na LE alusivo ao léxico e aos tempos verbais de futuro, ademais de examinar a interação oral entre as díades. No que concerne às habilidades linguísticas, o foco está direcionado para a habilidade de PO, por meio de uma tarefa que tem como insumo a imagem de uma jovem, seguida de uma situação-problema, a qual exige um posicionamento dos discentes sobre a conscientização acerca da importância da busca de auxílio para a prevenção da saúde mental.

No que tange à ação discente, os estudantes podem desenvolver uma interação entre pares, com o intuito de compreender a proposta da tarefa de vlog, voltada para a conscientização acerca da saúde mental na adolescência, desenvolvendo-a em LE, no âmbito escolar, para, posteriormente, enviá-la ao(à) professor(a) ao final da aula. Finalmente, a ação docente contempla a explicação da proposta das aulas, a organização das díades discentes por parte do(a) professor(a), e a condução da tarefa pelo(a) docente que, em um primeiro momento, pode auxiliar os alunos com suas possíveis dúvidas quanto à compreensão da tarefa e, em um segundo momento, pode observar como os pares desenvolvem a produção do vlog em aula, sem realizar qualquer intervenção de apoio.

Na sequência, desenvolvemos a análise referente à fase inicial.

8.2.1 Análise: fase inicial

Com base na apresentação realizada anteriormente, quanto aos tipos de objetivos, a tarefa de vlog contempla propósitos temáticos (DUTRA, 2021, no prelo), relativos à verificação da ação consciente frente à saúde mental na adolescência, linguísticos (DUTRA, 2021, no prelo), alusivos à averiguação dos conhecimentos prévios em LE, e comunicativos (DUTRA, 2021, no prelo), referentes ao exame do desenvolvimento das habilidades orais discentes.

Conforme Leffa (2007, p. 18), os objetivos de aprendizagem devem estar direcionados “naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar”, ou seja, no que se espera dos discentes com o desenvolvimento da tarefa. Desse modo, a proposta de tarefa de vlog se propõe a explorar as questões atitudinais dos alunos, a respeito da prevenção à saúde mental na adolescência,

através do uso da LE, com destaque para o apelo à empatia e ao cuidado junto a jovens da mesma faixa etária discente.

Em relação às habilidades linguísticas, constatamos a integração das habilidades de PO e de CO, as quais culminam em um processo de interação entre as díades (PINILLA GÓMEZ, 2004). Isto significa que, ao dialogarem sobre um assunto de seu interesse, é possível que os alunos desenvolvam um processo comunicativo de negociação e de construção de significados (BRASIL, 1998), neste caso, a respeito da decisão que tomariam para ajudar jovens que sofrem com algum transtorno relativo à saúde mental.

Em outras palavras, a tarefa de produção de vlog, proposta na aula diagnóstica, pode auxiliar no desenvolvimento do EC, uma vez que oportuniza aos pares a “ampliação dos espaços de participação no aqui e agora da sala de aula e da vida cotidiana” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 132), contribuindo para que o conhecimento iniciado na aula de LE ultrapasse as fronteiras escolares e se estenda para a sociedade.

Em referência ao insumo, a tarefa diagnóstica compreende uma situação-problema (SANTOS G., 2003), de linguagem verbo-visual, pertencente ao domínio discursivo escolar (COSTA S., 2012), visto que se trata de uma proposta a ser desenvolvida em aula. Por meio dessa tarefa, é possível que seja explorado o saber prévio dos estudantes relativo ao conhecimento de mundo (BRASIL, 1998), voltado para o tema da prevenção à saúde mental, ao conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998), direcionado às estruturas linguísticas do espanhol, e ao conhecimento textual (BRASIL, 1998), relativo ao gênero vlog.

Logo, esta tarefa é considerada diagnóstica, porque envolve os estudantes em um processo de aprendizagem satisfatória a partir das experiências trazidas de suas vivências, de modo que “o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda” (LUCKESI, 2005, p. 173). Em outras palavras, no caso do ensino de LE, esta tarefa pode ser utilizada como base para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de toda a proposta de IP e do MDA.

No que concerne à ação discente, há indicação de que os alunos elaborem a tarefa de vlog através de uma aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005; FIGUEIREDO, 2018, 2019). Em outras palavras, a exemplo do estudo de Natel (2014), esperamos que, na

execução, possa haver demonstração de empenho por parte das díades, por meio de ajuda recíproca, na troca de ideias, no reconhecimento do momento de fala e de audição na aceitação da opinião do outro e, quando seja necessário, no diálogo sobre outras alternativas para a melhor condução da tarefa.

Dito isto, os pares podem iniciar a tarefa diagnóstica, dedicando-se à leitura da proposta de produção e discutindo suas possíveis dúvidas com o colega e/ou com a professora. Nesse momento, é possível que os estudantes utilizem a mediação social por LM (LANTOLF, 2000), valendo-se do português para pedir e/ou fornecer esclarecimentos acerca da condução da tarefa.

Em seguida, há possibilidade das duplas desenvolverem um planejamento estratégico colaborativo, isto é, com vistas ao desenvolvimento da tarefa de PO em pares (ZACCARON; XHAF AJ; DEL Y, 2019), organizando de maneira conjunta o que falarão, os aspectos linguísticos do espanhol que estarão presentes em seus diálogos, dentre outros aspectos. Assim, é provável que as duplas desenvolvam um diálogo colaborativo (WELLS, 1999; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010), com vistas à coconstrução do conhecimento, por meio da negociação (DAVIN, 2013; FIGUEIREDO, 2019).

No momento da gravação do vlog, é possível que as díades desenvolvam uma mediação entre pares (LANTOLF, 2000) a respeito do conhecimento sistêmico e/ou da condução da tarefa diagnóstica. Ao final da produção, as duplas necessitam encaminhar suas produções à professora.

Conforme apresentado no capítulo anterior, referente à IP, no que tange à ação docente, é provável que o(a) professor(a) inicie a aula tecendo explicações sobre o desenvolvimento do MDA no decorrer das aulas, enfocando no uso dos *smartphones*, no valor da proposta para a média trimestral, no período de aplicação e no trabalho em pares. A respeito da aplicação da IP, de acordo com o capítulo 7, o(a) docente pode realizar a formação das duplas discentes, separando os alunos em dois grupos, de modo que as díades formadas contemplem diferentes níveis de conhecimento em LE, auxiliando tanto os discentes menos experientes quanto os mais experientes no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019).

Em seguida, há possibilidade do(a) docente entregar a proposta de tarefa de vlog aos pares recém-formados, solicitando que eles a leiam, com o intuito de sanar possíveis dúvidas. Nesse momento, é provável que o(a) professor(a) se valha, minimamente, da mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), que

corresponde à ajuda prestada pelo docente a seus alunos, para responder às indagações dos pares, informando sobre o uso do *smartphone*, mas sem mencionar o que é um vlog e/ou fornecer ajuda quanto às estruturas linguísticas do espanhol.

Na fase que antecede a gravação, o(a) docente pode obter algumas impressões em relação à forma como as díades se preparam para o momento que antecede as filmagens, isto é, verificando se organizam, previamente, suas falas, se definem o local para o desenvolvimento da proposta, entre outros. Já na fase correspondente à gravação, há possibilidade do(a) docente percorrer os diferentes locais da escola, escolhidos pelos alunos para o desenvolvimento de suas produções.

Nessa etapa da aula, é indicado que o(a) professor(a) não forneça ajuda aos pares, pois os alunos estarão ativando seus conhecimentos prévios de mundo (BRASIL, 1998), relativo ao tema da saúde mental, sistêmico (BRASIL, 1998), referente às estruturas da LE, e textual (BRASIL, 1998), alusivo ao gênero discursivo vlog. Por fim, o(a) docente pode recordar que, ao final da aula, as duplas devem encaminhar suas produções para a correção do(a) professor(a).

Com o intuito de sumarizar a análise desenvolvida até o momento, organizamos o quadro 19:

Quadro 19 – Resumo da análise da tarefa diagnóstica (continua)

| CRITÉRIO | OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS |
|--------------------------------------|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ |
| Tarefas de compreensão e de produção | Modalidades de compreensão (BRASIL, 1998) Modalidades de produção (BRASIL, 1998) ✓ |
| Etapas das tarefas de compreensão | Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) |
| Tipos de tarefas de PO | Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) ✓ Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) |

Autora (2021)

Quadro 19 - Resumo da análise da tarefa diagnóstica (conclusão)

| | |
|----------------------------------|--|
| Integração das habilidades em LE | Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) |
| Tipos de conhecimentos | Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento textual (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de insumo | Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) ✓ Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) ✓ Gêneros textuais (BRASIL, 1998) ✓ |
| Aprendizagem colaborativa | Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) ✓ Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) ✓ Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) ✓ |
| Tipos de mediação | Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000). ✓ Automediação (LANTOLF, 2000) Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) |
| Tipos de andaimento | Andaime social de apoio assimétrico contextual Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico |

Autora (2021)

Diante das informações do quadro 19, constatamos que a tarefa de vlog contempla os objetivos temático, voltado para a verificação da atuação crítica dos alunos, linguístico, com ênfase na averiguação do conhecimento lexical e gramatical em LE, e comunicativo, direcionado ao exame das habilidades de produção e de compreensão. No que tange às tarefas, identificamos ênfase para a tarefa de PO, com foco na interação entre pares. Em referência às habilidades linguísticas, constatamos a integração das habilidades de PO e de CO em LE.

Em relação ao insumo, identificamos uma proposta de tarefa do tipo situação-problema, composta por linguagem verbo-visual, própria do âmbito escolar. Por meio do insumo fornecido, é possível que os alunos desenvolvam seu conhecimento de

mundo sobre o tema da saúde mental, seu conhecimento sistêmico acerca das estruturas da LE e seu conhecimento textual alusivo ao vlog.

No tocante à ação discente, o trabalho é conduzido entre díades, podendo ocorrer momentos de mediação entre pares e em LM. Finalmente, no que compete à ação docente, é possível que o(a) professor(a) desenvolva, minimamente, uma mediação entre especialistas e novatos, com os alunos, para a compreensão da tarefa, porém, sem a pretensão de ajudá-los no decorrer de suas produções de vlog.

Por fim, é possível afirmar que esta tarefa de vlog mantém relação com as demais tarefas que são desenvolvidas no decorrer do MDA, uma vez que, ao possibilitar a verificação dos conhecimentos prévios acerca do tema da saúde mental, das estruturas da LE e do gênero discursivo vlog, oportuniza o desenvolvimento e o aprimoramento dos saberes discentes de mundo, sistêmico e textual, como será visto nas análises a seguir.

Após discorrermos acerca da fase inicial, iniciamos nossa segunda análise, relativa à fase processual.

8.3 Fase processual do material didático autoral

A fase processual do MDA está constituída por quatro subtemas. A seguir, discorreremos acerca do subtema 1.

8.3.1 Subtema 1 – Prevenção: por que e para quem?

O subtema “Prevenção: Por que e para quem?” inclui a aula 1, intitulada “*Salud mental ¿Por qué prevenirla?*”, cujo objetivo é introduzir a questão da necessidade de prevenção à saúde mental junto a adolescentes. Nessa aula, há a proposta de duas tarefas. A seguir, apresentamos a tarefa 1 por meio da figura 34:

Figura 34 – Apresentação da tarefa 1

Tarea 01

¡A empezar!

La Salud Mental es un tema que viene ocupando espacio en los últimos tiempos en nuestra sociedad. El ritmo acelerado, las grandes exigencias que la rutina nos impone, las cuestiones emocionales y afectivas, de entre otros factores, contribuyen para que nos volvamos susceptibles a la debilidad mental.

- ¿Acaso ustedes ya pensaron sobre la importancia de tratarse sobre esa temática en el día-a-día?
- ¿Por qué es necesario abarcarla en el contexto escolar?

Interactúen en parejas y, enseguida, compartan sus opiniones con el grupo.

¡A leer!

Delante de lo debatido anteriormente, observen las publicidades abajo, discutan sobre los textos con los compañeros y contesten a las preguntas oralmente en español:

Texto 1



Disponible en: <https://www.quitamealud.es/blog/>
Acceso en: 27 set. 2019

Texto 2



Disponible en: <http://www.cruzrojaclombana.org/>
Acceso en: 27 set. 2019

Texto 3



Disponible en: <https://avifes.org/ku/ku-contru-el-estigma/>
Acceso en: 27 set. 2019

A. ¿Cuál es el asunto común a las tres publicidades presentadas? ¿Quién(es) es(son) el público objetivo?

B. ¿Cuál es el mensaje que cada una de las publicidades quiere transmitir a su público-clave?

¡A pensar!

Considerando los textos leídos, reflexionen: ¿Con cuál de las publicidades ustedes se identifican más? ¿Por qué?

Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 34, a tarefa 1 tem o objetivo de promover a sensibilização e a conscientização dos estudantes sobre a importância da saúde mental para todos,

de fornecer insumo lexical referente à temática proposta, além de desenvolver e aperfeiçoar a compreensão e a produção na LE. No que tange às habilidades linguísticas, há uma proposta de tarefa voltada ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da CL, que abrange três atividades relacionadas à prevenção da saúde mental, as quais estão divididas em três etapas: anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

Na primeira etapa, o insumo é ofertado por meio de duas perguntas de resposta aberta, as quais têm a finalidade de ativar o conhecimento prévio de mundo dos estudantes acerca do tema proposto e da importância de tratá-lo no âmbito escolar. Na segunda etapa, o insumo é dado através de três textos publicitários sobre a comemoração do Dia Mundial da Saúde Mental, seguido de duas questões, de resposta aberta, relativas à ideia central, ao público-alvo e ao assunto tratado. Na terceira etapa, o insumo é ofertado por meio de uma pergunta que explora a criticidade discente acerca dos textos disponibilizados na etapa anterior.

Em referência à ação discente, os estudantes trabalharão em duplas, participando das reflexões iniciais da aula acerca da prevenção à saúde mental, discutindo sobre suas respostas, alusivas às questões propostas nas três etapas de desenvolvimento da tarefa, expondo seus pontos de vista e contribuindo para a correção em aula. Por fim, no que concerne à ação do(a) professor(a), o(a) docente promoverá uma discussão inicial em aula acerca da temática apresentada, em seguida solicitará o desenvolvimento das questões, ajudando as díades durante a condução das tarefas e incentivando-as ao desenvolvimento de uma correção entre a turma.

Na sequência, apresentamos a tarefa 2, através da figura 35:

Figura 35 – Apresentação da tarefa 2 (continua)

Tarea 02

¡A empezar!

Ahora que ya han reflexionado sobre el día de la salud mental y el mensaje que nos quiere transmitir, reflexionen por parejas y contesten: ¿Por qué es necesario pensar en medidas preventivas acerca de la salud?

.....

.....

.....

¡A leer!

En parejas, lean el reportaje abajo y contesten a las preguntas:

La mitad de los trastornos de salud mental aparecen antes de los 14 años, pero los casos no se detectan, en su mayoría, hasta mucho después, según los datos más recientes publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Un informe especial del organismo sobre salud adolescente afirmaba que los problemas de salud mental no atajados supondrán una enorme carga para la generación de jóvenes más numerosa de la historia.

El informe advertía de que entre el 10% y el 20% de los adolescentes padece dolencias que a la larga podrán tener un efecto en su salud mental, como los trastornos emocionales, la ansiedad, la psicosis y las autolesiones. La depresión se reconoce como un problema extraordinario: en torno al 80% de los casos empiezan en la adolescencia.

“Si estos trastornos se dejan sin tratar, pueden prolongarse hasta la vida adulta, y de esa manera influirán en los resultados académicos, el empleo, las relaciones e incluso la paternidad o maternidad”, advierte Tarun Dua, que asesora a la OMS sobre salud mental. La OMS ha presentado recomendaciones y ejemplos de actividades que pueden ayudar a la detección y el tratamiento precoces de estos trastornos. Entre ellos se incluyen las intervenciones psicológicas autoguiadas o en grupo, la formación para familias y personal escolar, los programas de salud mental comunitarios y las iniciativas para prevenir el abuso de sustancias, la autolesión y el suicidio.

Tomás Baader, director de la Alianza Chilena Contra la Depresión, afirma que el paso de la niñez a la adolescencia provoca “cambios neurobiológicos, psicológicos y neuroadaptativos” que ocurren al mismo tiempo que importantes transformaciones físicas y hormonales. Explica que en los adolescentes los sistemas para regular las emociones no están plenamente maduros, lo que los hace más vulnerables a los estímulos externos e internos. (...)

Chiara Servili, asesora del Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS, considera que los colegios desempeñan una función importante en todo esto. Pero añade que estas intervenciones “pueden llevarse a cabo también en la comunidad, en instalaciones sanitarias o a través de medios digitales”.

El último recurso, que incluye las intervenciones en Internet, podría ser especialmente apropiado, afirma la OMS, debido al estigma asociado a las cuestiones de salud mental, que puede impedir que algunos adultos jóvenes pidan ayuda. El estigma forma parte de la razón por la que los servicios de salud mental no están bien desarrollados en muchos países, se afirma en el informe. Sin embargo, se añade que las intervenciones de salud mental para jóvenes deben planearse cuidadosamente para “garantizar que ellos las aceptan y que resultan útiles”.

Adaptado de: https://wpaia.com/wpaia/2018/10/17/tema/1539773669_660729.html
Acceso en: 06 set. 2019.

Fonte: Autora (2021)

Figura 35 – Apresentação da tarefa 2 (conclusão)

A. El título más adecuado para el texto es:

- ¿Quiénes sufren con la salud mental?
- Los jóvenes y la sobrecarga mental en el trabajo
- ¿Por qué los adultos padecen mentalmente?
- La mitad de los trastornos mentales aparecen en la adolescencia
- Los niños y los trastornos mentales

B. ¿Cuáles son las complicaciones de no tratarse los trastornos mentales en la adolescencia?

.....

.....

.....

C. ¿Cuáles son las actividades que pueden ser utilizadas para la detección y prevención de estos trastornos?

.....

.....

.....

D. ¿Por qué los adolescentes son más propensos a estos trastornos? Justifiquen la respuesta.

.....

.....

.....

¡A pensar!

En sus opiniones: ¿Cómo la escuela y la internet pueden auxiliar como medios para la prevención de los trastornos mentales?

.....

.....

.....

.....

Fonte: Autora (2021)

A partir da visualização da figura 35, a tarefa 2 objetiva promover a reflexão discente acerca do papel preventivo de transtornos mentais, de fornecer insumo lexical sobre o tema da saúde mental e de incentivar a compreensão e a produção em LE. Em relação às habilidades linguísticas, há possibilidade de desenvolvimento e de aperfeiçoamento da CL, abrangendo três etapas, a saber: antecedente à leitura, leitura e posterior à leitura⁷².

Na etapa que antecede a leitura há uma questão, de resposta reflexiva e dissertativa, relacionada às motivações de medidas preventivas acerca do tema da saúde mental. Na etapa de leitura, o insumo fornecido corresponde a um texto

⁷²A etapa anterior à leitura está relacionada a todo o desenvolvimento da tarefa 1.

jornalístico alusivo à prevenção de transtornos mentais na adolescência, o qual está relacionado a quatro questões de múltipla escolha sobre a ideia central e de resposta pessoal a respeito das implicações da (falta de) prevenção da saúde mental em adolescentes. Na sequência, a etapa posterior à leitura está composta por uma pergunta, de resposta aberta, relativa à reflexão discente acerca do tema trabalhado no texto.

No que tange à ação dos alunos, é fundamental que os discentes desenvolvam a tarefa em pares, participando da reflexão inicial junto ao(a) professor(a), interagindo ao longo das atividades, no que se refere ao tema e das estruturas linguísticas do espanhol, emitindo suas opiniões pessoais e colaborando para a correção. Ademais, as duplas preencherão o glossário apresentado ao final da aula 1, realizando, também, a autoavaliação do material didático. Finalmente, quanto à ação do(a) professor(a), o(a) docente estimulará um diálogo com as díades no início da aula, em seguida, auxiliará as duplas no desenvolvimento da tarefa e incentivará a correção em grupo. Ao final da aula 1, é necessário que o(a) professor(a) estimule os estudantes a completar o glossário e a realizar a autoavaliação.

Com base nas descrições das tarefas 1 e 2, a seguir, discorreremos a análise alusiva ao subtema 1.

8.3.1.1 Análise: Fase processual - subtema 1

Dada a apresentação anterior, em relação aos tipos de objetivos, as tarefas 1 e 2 convergem quanto aos objetivos linguístico e comunicativo. No que tange ao propósito linguístico (DUTRA, 2021, no prelo), as tarefas estão comprometidas com o fornecimento de léxicos em LE, os quais pertencem ao campo semântico⁷³ da saúde mental. Em comparação, o objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) compreende a exploração conjunta das destrezas na LE.

No objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) existe diferença entre ambas as tarefas, uma vez que a tarefa 1 busca introduzir o tema, através da sensibilização e da conscientização acerca da prevenção, enquanto a segunda visa a promoção da criticidade do aluno, por meio da reflexão sobre os transtornos mentais. Apesar

⁷³Definimos campo semântico como a representação lexical de conceitos próximos, que mantém relação uns com os outros (ILARI, 2020).

dessa divergência, ambas as tarefas conduzem ao desenvolvimento do tema central, isto é, da prevenção à saúde mental na adolescência.

No que concerne às habilidades linguísticas, a CL, é trabalhada, em ambas as tarefas, de maneira integrada às habilidades de PO, no caso da tarefa 1, e de PE, no caso da tarefa 2. Conforme Pinilla Gómez (2004, p. 881), o trabalho integrado das habilidades linguísticas na sala de aula de LA contribui para uma aproximação às situações comunicativas reais, visto que o ato de produzir e de receber informações é característico da comunicação, resultando, assim, em um uso autêntico da língua.

Devido a isso, é possível afirmar que as tarefas 1 e 2 estão pautadas no EC, visto que retratam o uso da LE de maneira funcional (SAVIGNON, 2005), através do trabalho conjunto das habilidades linguísticas, para a interação dos estudantes sobre a prevenção da saúde mental. Logo, as tarefas do subtema 1 contemplam o conhecimento escolar através de discussões que representam o uso real da LE.

Além disso, constatamos que as tarefas de CL apresentam três etapas de condução, referentes à pré-leitura, à leitura e à pós-leitura (BRASIL, 1998). Na etapa de pré-leitura, na qual o foco é a sensibilização para a construção de hipóteses (BRASIL, 1998), as tarefas exploram perguntas do tipo resposta aberta, relativas à necessidade do tratamento do tema a respeito da saúde mental na sociedade (tarefa 1) e do pensamento acerca de medidas voltadas para a sua prevenção (tarefa 2).

Na etapa de leitura, que projeta os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico (BRASIL, 1998), ambas as tarefas abrangem questões relativas ao tema central dos textos, sendo que a tarefa 1 ainda explora perguntas do tipo inferência sobre o público-alvo e a mensagem transmitida, enquanto a tarefa 2 abarca questões com retirada de informação do texto. Finalmente, na etapa de pós-leitura, alusiva à fase de desenvolvimento da criticidade do estudante (BRASIL, 1998), ambas as tarefas exigem que os discentes se posicionem, através de questões do tipo abertas relativas a suas escolhas pessoais acerca dos textos da tarefa 1 e do papel da escola e da internet na prevenção dos transtornos mentais, no caso da tarefa 2.

Quanto ao insumo, a tarefa 1 abrange três textos do gênero publicidade, de linguagem verbo-visual, pertencentes ao domínio discursivo publicitário (COSTA S., 2012). Em comparação, a tarefa 2 abarca um texto do gênero reportagem, de linguagem verbal escrita, compreendido no domínio discursivo jornalístico (COSTA

S., 2012). É válido ressaltar que os insumos utilizados em ambas as tarefas são autênticos, dada a sua extração de fontes hispano-falantes, não limitando a compreensão dos estudantes a uma linguagem artificial, ainda presente em alguns livros didáticos tradicionais (CRAWFORD, 2002).

A partir dessa constatação, é possível afirmar que o subtema 1 contempla uma presença equilibrada de textos verbais e não-verbais, pertencentes à esfera publicitária e jornalística. Isso demonstra que o acesso a diferentes gêneros e linguagens nessas tarefas pode estimular uma aprendizagem em LE mais significativa, abrangendo diferentes perspectivas de um mesmo tema, no caso, a prevenção à saúde mental, além de inserir os alunos em práticas de multiletramento (BRASIL, 2017a), isto é, que envolve diversas linguagens a partir dos insumos selecionados.

No tocante aos textos utilizados nas tarefas, foram explorados distintos conhecimentos por parte dos alunos. O conhecimento de mundo foi trabalhado por meio do fornecimento e da compreensão de informações sobre o Dia Mundial da Saúde Mental (tarefa 1) e acerca dos tratamentos de prevenção aos transtornos mentais (tarefa 2), juntamente com o conhecimento sistêmico lexical reativo à saúde mental.

Em relação a esse último conhecimento, houve exposição a uma variabilidade de léxicos existentes nos exemplos presentes na tarefa 1, com a expressão “*salud mental*”, e na tarefa 2, com os léxicos “*transtornos*”, “*ansiedad*”, “*psicosis*”, “*autolesiones*”, “*depresión*”, “*tratamiento*”, “*intervenciones*”, “*emociones*”, entre outros. Em comparação, houve ocorrência de densidade de léxicos de conteúdo, pertencentes às classes gramaticais de substantivos, adjetivos, advérbios e verbos, nos exemplos da tarefa 1, com as palavras “*problemas*”, “*cuidarte*”, “*vida*”, dentre outras, e da tarefa 2, com os léxicos “*emocionales*”, “*advertía*”, “*padece*”, “*dolencias*”, entre outros.

Assim, constatamos que, a partir dos textos, parece haver possibilidade maior de desenvolvimento da variabilidade lexical discente (a DiL) por parte dos alunos, considerando a ampliação dos vocabulários relativos ao tema da saúde mental em LE. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 72), as escolhas textuais, a partir de temas específicos, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento de mundo discente e, também, para a progressão do conhecimento sistêmico da língua,

acarretando, assim, no desenvolvimento de um vocabulário mais amplo sobre determinado assunto.

Logo, os insumos escolhidos nas tarefas do subtema 1 podem contribuir para a ampliação da aprendizagem lexical discente em LE acerca da prevenção da saúde mental, constituindo um campo semântico inicial referente ao tema proposto para o desenvolvimento das tarefas subsequentes do MDA.

No que concerne à ação discente, os estudantes são instruídos a desenvolver as tarefas de modo que construam o conhecimento de maneira conjunta, em duplas. Isso sugere que os estudantes poderão desenvolver uma aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005; FIGUEIREDO, 2018, 2019).

Sendo assim, na fase de pré-leitura (BRASIL, 1998), é esperado que os alunos interajam em suas díades sobre seus conhecimentos de mundo (BRASIL, 1998), acerca do tema proposto, compartilhando, posteriormente, suas opiniões com o(a) professor(a) e os demais integrantes da turma. Na fase de leitura, as duplas possivelmente negociarão as respostas que darão às perguntas a partir do texto lido, por meio de um diálogo colaborativo (WELLS, 1999; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010).

No estudo de Lima e Costa (2010), as autoras constataram que os diálogos desenvolvidos em colaboração, na sala de aula de língua inglesa, potencializaram a busca por soluções em conjunto entre os alunos, permitindo a reflexão acerca da língua estudada, o uso de estratégias comunicativas e, também, desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

No tocante à tarefa 2, em específico, as duplas podem desenvolver uma mediação em pares (LANTOLF, 2000), que envolve o auxílio entre os próprios alunos, através da linguagem, para a condução de ambas as tarefas propostas. Dessa forma, é possível que um dos alunos da dupla apresente maior conhecimento sobre a LE e/ou a respeito do tema da saúde mental, contribuindo de maneira mais efetiva para a realização das questões.

Ademais, é provável que os pares recorram à mediação por ferramentas (LANTOLF, 2000), utilizando dicionários e/ou outros artefatos, para compreender a definição dos léxicos desconhecidos. Já na fase da pós-leitura, as díades têm a possibilidade de dialogar a respeito do seu posicionamento crítico e, inclusive, podem discutir pontos divergentes e convergentes quanto às questões propostas,

apresentando suas hipóteses sobre o assunto, através de argumentos extraídos de suas vivências e/ou pesquisados no momento da atividade.

No que tange à ação docente, na etapa de pré-leitura, é fundamental que o(a) professor(a) estimule as díades para o desenvolvimento de discussões iniciais relativas à prevenção da saúde mental, desenvolvendo uma mediação social (LANTOLF, 2000), ou seja, fornecendo ajuda aos estudantes, através da interação linguística, para a resolução das questões propostas.

Em seguida, na fase de leitura, é necessário que o(a) docente proponha às duplas a realização as atividades de CL, por meio de diálogos colaborativos (WELLS, 1999; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010). No estudo desenvolvido por Natel (2014), no tocante às tarefas dessa habilidade, a professora colaboradora atuou como mediadora do processo de aprendizagem, instigando os alunos ao desenvolvimento das tarefas em colaboração, e auxiliando-os somente quando sua ajuda era solicitada pelos discentes.

Nesta proposta, de maneira semelhante, o(a) professor(a) possivelmente desenvolverá uma mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), dirigindo-se até as díades e auxiliando-os com suas prováveis dúvidas relativas à condução das atividades de leitura e/ou ao léxico em LE. A respeito do trabalho com o vocabulário, o(a) docente fornecerá dicas metalinguísticas aos discente (POEHNER, 2005), estimulando a reflexão dos alunos sobre os léxicos da LE, sem explicitar o seu significado. No tocante à fase de pós-leitura, o(a) professor pode incentivar o desenvolvimento da criticidade dos alunos em aula, mediando a explicação de seus pontos de vista.

Ao final da aula 1, há possibilidade do(a) professor(a) pedir que as duplas completem o glossário do material didático, com o vocabulário em LE, realizando um levantamento em conjunto com a turma, no quadro, para que todo o grupo tenha acesso aos léxicos aprendidos em aula. Na sequência, o(a) docente pode solicitar aos discentes que respondam à autoavaliação (LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; NATEL, 2014) e que a compartilhem, com o intuito de anotar os pontos frágeis indicados pelos estudantes para aperfeiçoar as tarefas do subtema seguinte.

Ao final do desenvolvimento das tarefas 1 e 2, há uma autoavaliação, dirigida à reflexão dos estudantes sobre o trabalho colaborativo, referente à aprendizagem colaborativa desenvolvida pelas díades ao longo do subtema 1. Por tratar-se de uma avaliação formativa, esse instrumento possibilita a análise do processo para o

aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de LA (BRASIL, 1998), contribuindo para que possíveis ajustes sejam realizados no desenvolvimento das tarefas do subtema 2.

Para fins resumitivos, organizamos um quadro com os critérios abordados nesta análise.

Quadro 20 – Resumo da análise do subtema 1 (continua)

| CRITÉRIO | OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS |
|--------------------------------------|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ |
| Tarefas de compreensão e de produção | Modalidades de compreensão (BRASIL, 1998) ✓ Modalidades de produção (BRASIL, 1998) |
| Etapas das tarefas de compreensão | Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) ✓ Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) |
| Tipos de tarefas de PO | Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) |
| Integração das habilidades em LE | Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ |
| Tipos de conhecimentos | Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento textual (BRASIL, 1998) |
| Tipos de insumo | Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) ✓ Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) ✓ Gêneros textuais (BRASIL, 1998) ✓ |
| Aprendizagem colaborativa | Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) ✓ Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) ✓ Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) ✓ |
| Tipos de mediação | Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000) ✓ Automediação (LANTOLF, 2000) Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) ✓ |

Quadro 20 – Resumo da análise do subtema 1 (conclusão)

| | |
|---------------------|---|
| Tipos de andaimento | Andaime social de apoio assimétrico contextual Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico |
|---------------------|---|

Fonte: Autora (2021)

A partir do quadro 20, podemos observar que as tarefas 1 e 2 compreendem os objetivos temáticos, linguísticos e comunicativos, apresentando convergência entre os objetivos linguísticos e comunicativos. Quanto às tarefas de compreensão, identificamos o desenvolvimento da CL, através das etapas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, além dos conhecimentos de mundo e sistêmico. No tocante às habilidades linguísticas, constatamos a integração das destrezas de CL e de PO e escrita nas duas tarefas, havendo predomínio da CL.

No que tange ao insumo, houve equilíbrio de textos pertencentes aos gêneros publicidade e reportagem, às linguagens verbal e verbo-visual e às esferas discursivas publicitária e jornalística. Além disso, os textos selecionados apresentam vocabulários relativos diversificados sobre o tema da saúde mental, os quais podem contribuir para o aumento da DiL discente.

Quanto à ação discente, evidenciamos o trabalho em duplas, com diálogos colaborativos e momentos de mediação social entre os pares e de mediação por ferramentas. Finalmente, em relação à ação docente, compreendemos a metodologia de condução das tarefas, por parte do(a) professor, através de uma mediação entre especialistas e novatos, fornecendo dicas metalinguísticas para o aprendizado lexical dos estudantes.

Com base no que explanamos anteriormente, apresentamos nossa segunda análise, relativa ao subtema 2 – Importância do lazer.

8.3.2 Subtema 2 – Importância do lazer

O subtema “Importância do lazer” inclui as aulas 2 e 3, intituladas, respectivamente, como “*El ocio en la adolescencia*” e “*el arte y la cultura en la salud mental*”, que têm o objetivo de desenvolver reflexões acerca da importância dos momentos e das atividades de lazer para o cuidado com a saúde mental do

adolescente. Sendo assim, quatro tarefas foram elaboradas para abarcar a relevância de aspectos como o ócio, a arte e a cultura na vida do jovem.

A seguir, apresentaremos a tarefa 3, pertencente à aula 2, representada pela figura 36:

Figura 36 – Apresentação da tarefa 3 (continua)

Tarea 03

¡A empezar!

El ocio es una de las posibilidades de disfrute para una vida más tranquila y lejana de la tristeza y de los demás síntomas que afectan a la salud mental de los jóvenes.

- ¿Ustedes saben en qué consisten las actividades de ocio?

Interactúen en parejas y compartan sus opiniones con el grupo.

¡A leer!

Tras la discusión inicial, lean el texto a continuación sobre el ocio alternativo para adolescentes y, enseguida, hagan lo que se pide:

Ocio alternativo para jóvenes

1. Una de las cuestiones sociales que requiere atención y que genera preocupación tanto a padres como a educadores es cómo los niños y adolescentes podrían aprovechar y disfrutar del tiempo libre. Resulta necesario ofrecer un ocio alternativo para jóvenes en nuestras ciudades y pueblos para frenar el sedentarismo o actitudes nocivas para la salud, como el desarrollo de depresión y de otros trastornos mentales.

¿En qué consiste el ocio alternativo?

5. El hecho de ofrecer un ocio alternativo a los más jóvenes significa ofrecerles una alternativa en el disfrute del tiempo libre, enfocada a la planificación y desarrollo de talleres y actividades culturales y socioeducativas. Los beneficios de enseñar a niños y adolescentes un ocio alternativo son numerosos. A la vez que estarían aprendiendo nuevos recursos y medios para disfrutar del tiempo libre, aprenderían a utilizar el ocio de forma saludable.

¿Cómo ofrecer un ocio alternativo?

10. Existen diversas asociaciones dedicadas a la oferta de un ocio alternativo para niños y adolescentes. Ahora bien, si en tu ciudad no dispones de ellas, te ofrecemos una serie de actividades dedicadas a los más jóvenes que pueden despertar su interés en un ocio saludable.

- **Deportes:** Claramente, el sedentarismo se ha instalado en muchos de nuestros hogares y, tal y como advierte la Fundación Española del Corazón, la falta de ejercicio sería uno de los mayores factores de riesgo en el desarrollo de la enfermedad cardíaca. Los deportes serían una oportunidad ideal para fomentar la actividad física, al mismo tiempo que ayudaría a crear vínculos sociales, aprender valores, etc. Las artes marciales constructivas, como el judo, el karate o la esgrima serían también una excelente opción.
- **Arte y Cultura:** Asistir a clases de pintura o actividades plásticas, o comenzar a tocar un instrumento fomentarían el interés de los más jóvenes en invertir su tiempo en valorar y disfrutar de las artes. Asimismo, las actividades culturales y artísticas favorecerían el desarrollo positivo de la personalidad. De hecho, para la Unesco, el arte y la cultura promueven la sensibilidad, la solidaridad y la conciencia social en los más pequeños.
- **Asociacionismo:** Muchos jóvenes desean ser escuchados y participar de forma activa en su entorno. El asociacionismo es un modo en el que los jóvenes podrían expresar sus intereses, opiniones y preocupaciones sociales. Al estimular la participación de los jóvenes, estaríamos favoreciendo el desarrollo de habilidades como la responsabilidad o el sentido crítico y fomentaríamos el compromiso y la cohesión social.

Disponible en: <https://eresmaia.com/ocio-alternativo-juvenes/>
Acceso en: 22 oct. 2019

Fonte: Autora (2021)

Figura 36 – Apresentação da tarefa 3 (conclusão)

¡A pensar!

De las actividades de ocio presentadas anteriormente ¿Ustedes ya han practicado alguna de ellas en Santa Maria/RS? ¿Por qué?

.....

.....

.....

¡A aprender!

En el fragmento del reportaje que han leído, hay algunos verbos señalados, los cuales se presentan en la secuencia:

A. (...) la falta de ejercicio **sería** uno de los mayores factores de riesgo en el desarrollo de la enfermedad cardíaca (...) (l. 13)

B. (...) los deportes **serían** una oportunidad ideal para fomentar la actividad física (...) (l. 13-14)

C. (...) al mismo tiempo que **ayudaría** a crear vínculos sociales, aprender valores, etc. (l. 14)

D. Asistir a clases de pintura o actividades plásticas, o comenzar a tocar un instrumento **fomentarían** el interés de los más jóvenes en invertir su tiempo (...) (l. 16-17)

E. El asociacionismo es un modo en el que los jóvenes **podrían** expresar sus intereses, opiniones (...) (l. 20-21)

Observen el tiempo verbal destacado y contesten: ¿A qué tiempo pertenece esos verbos?

() Presente () Pasado () Futuro

El texto evidencia ese tiempo verbal como forma de expresar:

() Seguridad de un futuro cercano. () Seguridad de un futuro lejano. () Futuro hipotético

Este tiempo verbal se llama **condicional simple**. En determinadas situaciones, él puede expresar consejo, hipótesis, invitación o, incluso, deseo. Pero ¿Cómo conjugarlo? Indiquen los infinitivos de los verbos regulares presentados abajo e intenten lograr la regla de conjugación:

a) abrazaríamos:

b) sería:

c) ayudaría:

d) fomentarían:

e) auxiliarías:

f) contribuiríais:

Regla - verbos regulares

Ahora, indiquen el infinito de los verbos irregulares e intenten lograr la regla gramatical de conjugación:

a) tendría:

b) haría:

c) dirías:

d) podríamos:

Regla - verbos irregulares

Conforme a figura 36, a tarefa 3 objetiva conscientizar e informar a respeito da importância da saúde mental na adolescência, fornecer insumo lexical acerca do tema proposto, desenvolver conhecimento gramatical em LE sobre o tempo verbal *condicional simple* e promover o trabalho com as habilidades de compreensão e de produção.

No que tange às habilidades linguísticas, o trabalho se direciona à CL, através da proposta de uma tarefa sobre as atividades de ócio para a qualidade da saúde mental, a qual abrange três etapas, que se subdividem em: anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

A primeira etapa consiste na exploração do conhecimento de mundo prévio dos discentes, por meio de uma pergunta aberta relativa ao que é o ócio. A segunda etapa tem o insumo voltado para a leitura de um texto escrito jornalístico, que abarca o tema do ócio alternativo para adolescentes. Deste texto, há uma questão discursiva acerca da ideia central da leitura. A terceira etapa compreende uma pergunta, de resposta pessoal, referente às atividades apresentadas no texto e sua relação com o contexto sociocultural dos alunos.

Em relação à ação discente, os alunos devem trabalhar em duplas, participando da interação inicial sobre as atividades de ócio com o(a) docente, dialogando acerca da resolução das questões de cunho textual, pessoal e gramatical, e contribuindo com a correção em grupo. Por fim, quanto à ação docente, é possível que o(a) professor(a) incentive a conversa entre os pares acerca das atividades de ócio, em diferentes momentos da aula, ajudando os alunos com possíveis dúvidas a respeito das tarefas e/ou da LE, e promovendo a correção junto à turma.

Na sequência, discorreremos sobre a tarefa 4, compreendida na aula 2, com base na figura 37:

Figura 37 – Apresentação da tarefa 4

Tarea 04

¡A producir!

Supongan que un amigo se encuentra desanimado a punto de no tener ganas de salir de casa. Como ustedes se encuentran preocupados con él, deciden invitarlo a realizar diferentes actividades divertidas. ¿Qué harían? ¿A dónde irían? ¿Quiénes los acompañarían? Utilicen los verbos en el condicional simple para realizar esta tarea de producción escrita. Enseguida, compartan sus respuestas con el grupo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: Autora (2021)

A tarefa 4, representada pela figura 37, tem o objetivo de incentivar a ação consciente do estudante para uma melhor qualidade de vida na adolescência, de aplicar o conhecimento sistêmico aprendido na aula 2 e de estimular as habilidades de produção e de compreensão em LE.

Em relação às habilidades linguísticas, há o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da PE, por meio de uma tarefa do tipo solução de problemas. Assim, o insumo ofertado compreende um desenho, seguido de uma proposta de tarefa, que enfoca o auxílio a um amigo adolescente que se encontra desanimado e sem vontade de realizar atividades cotidianas.

Quanto à ação discente, a tarefa deve ser desenvolvida em díades, com os estudantes lendo a proposta apresentada, interagindo para a negociação da resposta acerca da promoção de momentos de lazer junto a um jovem amigo,

utilizando as estruturas linguísticas do espanhol aprendidas em aula e completando o glossário do material didático. Por fim, quanto à ação docente, o(a) professor(a) pode retomar os principais aspectos temáticos e linguísticos desenvolvidos em aula, auxiliando os alunos no desenvolvimento da tarefa, estimulando a participação discente e incentivando o preenchimento do glossário em LE.

Em seguida, apresentaremos a tarefa 5, referente à aula 3, através da figura 38:

Figura 38 – Apresentação da tarefa 5 (continua)

Tarea 05

¡A empezar!

Los espacios culturales suelen ser ambientes de aprendizaje, de disfrute y, sobre todo, de convivio.

- ¿Ustedes tienen la costumbre de visitar espacios culturales y artísticos en la ciudad?
- ¿Con qué frecuencia visitan a estos lugares?

Interactúen en parejas y compartan sus opiniones con el grupo.



¡A oír y a leer!

Oigan el audio a continuación, que fue sacado del programa del periodista español, Javier Vázquez, y rellenen los huecos con las palabras que faltan. Enseguida, contesten a las preguntas:

Ir a un museo o _____ en el cine, visitar, pues, una _____ y disfrutar, por ejemplo, de cualquiera de esas funciones que nosotros solemos comentarse aquí en el programa, obviamente, señores, a estas alturas no les descubro nada, si les digo que lo que nos aportan pues es un disfrute, un _____, un enriquecer nuestro espíritu. ¿verdad? Pero es que además de todo esto, fíjense, hay un estudio que han llevado a cabo en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología que ha demostrado que aquellas personas que regularmente _____, _____, _____ o en general, por decirlo de alguna manera, dedican una parte importante de su tiempo a una _____, resulta que son más felices, y no es que sean más felices, es que también tienen una _____ salud mental y además tienen menos riesgo de sufrir depresión que aquellas otras personas, pues, que no hacen todo esto que les estoy contando. (...)

Adaptado de: <http://www.aragonradio.es/podcast/tag/salud-mental>
Acceso err: 23 out. 2019

Utilicen sus smartphones para acceder al QR Code

Fonte: Autora (2021)

Figura 38 – Apresentação da tarefa 5 (conclusão)

A. ¿Cuál es el asunto de la investigación que ha sido divulgada por el periodista en su programa de radio?

.....

.....

.....

¡A pensar!

De las actividades presentadas ¿Cuál les gusta más? Discutan en las parejas e informen el porqué de la elección.

.....

.....

.....

De las actividades presentadas ¿Cuál les gusta más? Discutan en las parejas e informen el porqué de la elección.

.....

.....

.....

Fonte: Autora (2021)

A tarefa 5, ilustrada pela figura 38, tem o objetivo de incentivar a criticidade discente acerca do papel da saúde mental para a manutenção de uma vida saudável na adolescência, de oferecer insumo lexical acerca da temática explanada e de promover as habilidades de compreensão e produção em LE. No tocante às habilidades linguísticas, o foco está na CO, por meio de uma proposta de tarefa que compreende atividades artísticas e culturais, na saúde mental, através de três etapas: anterior à audição, audição e posterior à audição.

Na primeira etapa, realizam-se duas perguntas, de resposta aberta, acerca da opinião discente em relação à frequência e à assiduidade dos jovens em diferentes eventos culturais da cidade. Na segunda etapa, o insumo ofertado se refere ao áudio de um programa de rádio sobre os benefícios das atividades que envolvem a arte a cultura para a saúde mental. Nesta atividade, há a transcrição do áudio com algumas lacunas a serem preenchidas por determinados léxicos relativos ao tema trabalhado, além de uma pergunta descritiva referente à ideia central do texto. Na terceira etapa, exploram-se duas questões de resposta aberta, as quais aludem aos gostos e às opiniões particulares dos estudantes.

Quanto à ação discente, é necessário que os estudantes trabalhem em pares, interagindo com o(a) professor(a) acerca dos eventos culturais, desenvolvendo as atividades propostas e contribuindo para as correções. Por fim, em referência à ação docente, o(a) professor pode propor um diálogo inicial junto às díades acerca do tema proposto em aula, ajudando os alunos durante a execução das tarefas de audição e de escrita e estimulando-os à participação em aula.

A seguir, discorreremos sobre a tarefa 6, pertencente à aula 3, por meio da figura 39:

Figura 39 – Apresentação da tarefa 6

Tarefa 06

¡A producir!

De acuerdo con lo que han visto, las artes y la cultura son aspectos que influyen de forma directa en el bienestar de las personas y en su modo de aprovechar la vida. Abajo hay algunas opciones culturales existentes en la ciudad de Santa Maria/RS, que potencian un momento de cultura y ocio a los jóvenes. De entre las opciones presentadas, ¿Cuál(es) elegirían para un día especial junto a los amigos? Utilicen los verbos en el condicional simple, justificando su(s) elección(es):



Disponble en: <http://www.santamaria.rs.gov.br/>
Acceso en: 23 out. 2019



Disponble en: <https://www.ufsm.br/pr-reitorias/pr/vila-o-campus/>
Acceso en: 23 out. 2019



Disponble en: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/>
Acceso en: 23 out. 2019

.....

.....

.....

Fonte: Autora (2021)

A tarefa 6, representada pela figura 39, tem o objetivo de estimular a criticidade e a atuação discente para uma melhor qualidade da saúde mental na

adolescência, de incentivar a prática do conhecimento sistêmico em LE e de promover as habilidades de produção e de compreensão. Quanto às habilidades linguísticas, há o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da PE, através de uma tarefa sobre atividades culturais direcionadas à qualidade da saúde, que abrange três eventos típicos da cidade de Santa Maria/RS, como a “Feira do Livro”, o “Viva o Campus” e o “Festival de Balonismo”, estando o insumo constituído por três textos publicitários.

No que tange à ação discente, em duplas, é necessário que os alunos interajam em díades, definindo o evento que escolheriam para aproveitar um dia de lazer entre amigos, utilizando as estruturas linguísticas, completando o glossário e realizando a autoavaliação presente no material didático. Finalmente, em referência à ação docente, o(a) professor(a) pode revisar os principais tópicos abordados no decorrer da aula 4, interagindo com os discentes a respeito do que foi aprendido, incentivando a leitura da proposta, ajudando os alunos com suas possíveis dúvidas e promovendo o preenchimento do glossário e da autoavaliação discente.

A seguir, com base nas descrições das tarefas de 3 a 6, desenvolveremos nossa análise alusiva ao subtema 2

8.3.2.1 Análise: fase processual – subtema 2

Diante do exposto, em relação aos objetivos, as tarefas 4, 5 e 6 apresentam convergência quanto ao objetivo temático, uma vez que se direcionam para o incentivo à criticidade e à ação discente para uma melhor qualidade da saúde mental na adolescência. No que tange ao objetivo linguístico, as tarefas 3 e 5, e as tarefas 4 e 6, apresentam a mesma finalidade, já que as primeiras visam ao fornecimento de insumo lexical, enquanto as segundas objetivam à aplicação desse conhecimento sistêmico. No que concerne ao objetivo comunicativo, as quatro tarefas promovem as habilidades de compreensão e de produção na LE.

Sendo assim, as tarefas mencionadas apresentam pontos em comum, sobretudo as tarefas 3 e 5 e as tarefas 4 e 6. Entretanto, a tarefa 3 é a que apresenta maior divergência entre as demais, visto que seu objetivo temático abrange a informação consciente sobre a importância do tema proposto, e o objetivo linguístico tem o foco voltado para o desenvolvimento da estrutura gramatical de *condicional simple*. Apesar desse contraste, todas as tarefas propostas no subtema

2 compreendem a prevenção para a saúde mental por meio das atividades de ócio e de lazer.

Quanto às habilidades linguísticas, no caso da tarefa 3, a CL é explorada junto à PO e à PE. Nesta tarefa de compreensão, são desenvolvidas três atividades, classificadas como pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRASIL, 1998), as quais retratam, respectivamente, questões sobre a definição de ócio, a importância do ócio para os adolescentes, e os tipos de ócio na rotina discente.

Na tarefa 5, a CO é desenvolvida junto à CL, à PO e à PE. No que concerne à esta tarefa de compreensão, é desenvolvida a etapa de pré-compreensão oral, com foco na ativação do conhecimento prévio discente (BRASIL, 1998), por meio de uma pergunta introdutória referente à rotina e espaços culturais da cidade.

Em seguida, ocorre a etapa de CO, voltada para a seleção da informação e a construção do significado linguístico (BRASIL, 1998), através do preenchimento de lacunas no texto e da exploração da ideia central do áudio. E, por fim, sucede a etapa de pós-CO, dirigida para o desenvolvimento da criticidade discente (BRASIL, 1998), por meio de duas questões sobre preferências por espaços de arte e cultura, e a respeito da opinião pessoal acerca do tema trabalhado.

Em comparação, as tarefas 4 e 6 abrangem a integração das habilidades de PO, de PE e de CL. Nestas tarefas de produção, a modalidade de PE é desenvolvida através da PO discente, por meio de situações-problema que tem o foco voltado para atividades de lazer globais (tarefa 4) e específicas do contexto dos estudantes (tarefa 6).

Dessa forma, as tarefas propostas no subtema 2 abrangem o EC, uma vez que o uso integrado das habilidades proporciona aos discentes o uso da língua de modo funcional (SAVIGNON, 2005), através da discussão de diferentes temáticas e da interação para o desenvolvimento de situações do cotidiano no contexto da sala de aula (MELERO ABADÍA, 2002). Em relação a isso, o RCG (2009, p. 131) defende que “na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido (...)”, ou seja, ao propor tarefas vinculadas às habilidades linguísticas é possível promover a comunicação real no âmbito educativo.

No tocante ao insumo, as tarefas 4 e 6 compreendem propostas de situação-problema, compostas por linguagem verbal e verbo-visual escritas, respectivamente, pertencentes ao domínio escolar (COSTA S., 2012). Em comparação, a tarefa 3

abrange um texto do gênero reportagem, de linguagem verbal escrita, enquanto a tarefa 5 abarca um texto do gênero programa, de linguagem verbal oral e escrita, sendo ambos pertencente ao domínio jornalístico (COSTA S., 2012).

Logo, dentre as quatro tarefas analisadas, identificamos uma maior ocorrência de propostas de situação-problema (tarefas 4 e 6), de linguagem verbal escrita (4 e 3) e de textos relacionados ao domínio jornalístico (3 e 5). Isto significa que o subtema 2 compreende uma variedade de gêneros discursivos, assim como de linguagem e de domínio discursivo, de modo que as atividades de ócio e de lazer são abordadas por diferentes vieses, enriquecendo o material e possibilitando aos alunos o contato com variados discursos e conteúdos. Essa constatação evidencia não somente a promoção do multiletramento (BRASIL, 2017a), mas também o desenvolvimento da criticidade discente para a prática em sociedade (RCG, 2009).

Quanto à seleção de insumo, é possível afirmar que os textos utilizados são autênticos (CRAWFORD, 2002), posto que compreendem diferentes fontes próprias de países hispano-falantes. Além disso, é perceptível que os textos selecionados para as tarefas exploram o conhecimento de mundo discente (BRASIL, 1998), através de informações sobre os benefícios do ócio alternativo para adolescentes e das atividades de cultura e lazer para a qualidade da saúde mental, e, ainda, o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998), por meio de diferentes léxicos/expressões relativos à DiL e à DeL relativas à temática do subtema 2.

Em referência à DiL, encontramos exemplos nas expressões “ócio alternativo”, “*tiempo libre*”, “*talleres*”, “*actividades culturales y socioeducativas*”, “*deportes*”, “*asociacionismo*” da tarefa 3, e “*película*”, “*obra de teatro*”, “*museos*”, “*teatro*”, “*cine*” da tarefa 5⁷⁴. Em comparação, no que concerne à DeL, identificamos exemplos nos léxicos “*aprovechar*”, “*disfrutar*”, “*oportunidad*” e “*aprender*” na tarefa 3, e “*visitar*”, “*leen*” e “*enriquecer*” na tarefa 5.

A partir das evidências extraídas dos textos, é provável um maior aumento do repertório lexical alusivo às atividades de ócio e de lazer. Na concepção de Rodríguez (2017), o trabalho com diferentes léxicos de LA deve acontecer de maneira contextualizada e integrada às tarefas propostas, com o intuito de despertar o interesse discente e de motivar os estudantes para o processo de aprendizagem em aula. Assim, os textos propostos no subtema 2, a partir das tarefas elaboradas,

⁷⁴ As expressões em questão estão presentes no preenchimento das lacunas.

podem auxiliar na ampliação do vocabulário em LE acerca da temática central do MDA, visto que as atividades de ócio/lazer constituem práticas de prevenção à saúde mental na adolescência.

Em relação à ação discente, é fundamental que os estudantes desenvolvam as tarefas através da aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005; FIGUEIREDO, 2018, 2019). Desse modo, nas tarefas 3 e 5, referentes às etapas de pré-leitura/pré-compreensão oral, as díades têm a possibilidade de dialogar sobre seus conhecimentos prévios de mundo (BRASIL, 1998), junto ao(à) professor(a), acerca dos assuntos abordados.

Nas etapas de CL/CO, é possível que os alunos interajam em suas duplas, por meio da mediação entre pares (LANTOLF, 2000), com o intuito de resolver as questões de maneira conjunta. Além disso, na fase da audição, referente à tarefa 5, as díades podem usar a mediação por tecnologias, do tipo pedagogia baseada em vídeos (LANTOLF, 2000) para acessar o texto através do *QR code*, e, ainda, a mediação entre pares (LANTOLF, 2000), com vistas à discussão da palavra ouvida e/ou à sua escrita na LE. Já nas etapas de pós-leitura/pós-compreensão oral, é possível que os pares dialoguem sobre as questões propostas, expressando seus pontos de vista e discutindo acerca do que foi trabalhado, de modo a desenvolver a expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) de suas ideias.

No que concerne à tarefa 3, é válido ressaltarmos a probabilidade das duplas desenvolverem uma mediação em LM (LANTOLF, 2000) durante a compreensão acerca da lógica de conjugação do tempo verbal *condicional simple*, uma vez que se trata de uma atividade mais complexa, a qual exigirá, provavelmente, relação com o tempo verbal “futuro do presente” da língua portuguesa.

Entretanto, ainda pode acontecer de um(a) integrante da dupla, minimamente, conhecer o tempo verbal estudado na LE. Nesse caso, é possível que ocorra uma situação de andamento social na díade, do tipo apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005), em que um dos alunos fornece assistência temporária ao colega menos experiente para que tenha condições de compreender a regra gramatical.

Já nas tarefas 4 e 6, há possibilidade das díades realizarem um diálogo colaborativo (WELLS, 1999; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010), por meio da mediação entre pares (LANTOLF, 2000), sobre a situação-problema proposta, negociando sua resposta, a fim de chegarem a um denominador comum. Considerando que deverão utilizar o conhecimento sistêmico aprendido em aula, é

possível que as duplas ainda poderão recorrer à mediação por ferramentas, do tipo portfólio (LANTOLF, 2000), para buscarem auxílio em dicionários e/ou gramáticas que possibilitem sua compreensão acerca das estruturas do espanhol.

É válido ressaltar que, no término das tarefas 4 e 6, é necessário que as díades preencham o glossário do MDA com as palavras aprendidas durante as aulas 2 e 3, de modo a registrar aqueles conhecimentos sistêmicos que ainda estão amadurecendo em sua ZDP (VYGOTSKY, 1991), além de responderem às questões da autoavaliação (LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; NATEL, 2014), presentes ao final do subtema, como forma de ressignificar o seu processo de aprendizado.

No que tange à ação docente, nas tarefas 3 e 5, referentes à compreensão, é fundamental que o(a) professor(a) sensibilize as díades nas diferentes atividades. Em relação à fase de pré-leitura/pré-compreensão oral, o(a) docente pode estimular os conhecimentos prévios de mundo dos alunos (BRASIL, 1998) acerca das temáticas apresentadas nas questões. Ademais, o(a) professor pode propor aos pares a realização das atividades de leitura/compreensão oral, além de incentivar a criticidade das díades nas atividades de pós-leitura/pós-compreensão oral.

Especificamente na tarefa 3, em que há desenvolvimento de gramática, é possível que o(a) professor(a) utilize a mediação social entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000) para auxiliar os alunos, fornecendo-lhes dicas de metalinguagem (POEHNER, 2005), que propõem a reflexão sobre o uso do espanhol, ou exemplificações (POEHNER, 2005), conduzindo as duplas à compreensão da conjugação verbal.

Já nas tarefas de produção, Soares (2018) desenvolve a habilidade de PE em seu estudo, apresentando a situação para seus alunos e auxiliando-os com o vocabulário em LE, por meio de um levantamento prévio de léxicos, visto que os discentes do ensino fundamental não possuem conhecimento em LE. De maneira semelhante, no estudo que apresentamos, o(a) docente pode auxiliar os discentes no entendimento da proposta e/ou no andamento da escrita.

Entretanto, o(a) professor(a) somente realizará a mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000) se houver necessidade por parte dos alunos, especialmente na aplicação das estruturas linguísticas, visto que os estudantes do ensino médio já possuem um repertório linguístico desenvolvido em espanhol. A respeito disso, é provável que, ao deparar-se com as questões que envolvem o *condicional simple*, o(a) docente perceba a necessidade de utilizar um

andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005) para a explanação do conteúdo.

Nesse caso, é possível que o(a) professor(a) desenvolva a etapa da modelagem guiada imitativa (MASCOLO, 2005), em que a compreensão verbal é conduzida junto dos alunos, para, finalmente, ocorrer a sistematização das informações no quadro. Ao final das tarefas 4 e 6, é necessário que o(a) docente promova o preenchimento do glossário pelos alunos, estimulando o desenvolvimento do conhecimento sistêmico discente, e, também, incentivando a realização da autoavaliação discente (LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; NATEL, 2014), como parâmetro para o aperfeiçoamento das tarefas colaborativas presentes no subtema seguinte.

Para finalizar a análise, apresentamos o quadro 21:

Quadro 21 – Resumo da análise do subtema 2 (continua)

| CRITÉRIO | OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS |
|--------------------------------------|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ |
| Tarefas de compreensão e de produção | Modalidades de compreensão (BRASIL, 1998) ✓ Modalidades de produção (BRASIL, 1998) ✓ |
| Etapas das tarefas de compreensão | Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) ✓ Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de tarefas de PO | Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) |
| Integração das habilidades em LE | Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ |
| Tipos de conhecimentos | Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento textual (BRASIL, 1998) |

Quadro 21 – Resumo da análise do subtema 2 (conclusão)

| | |
|---------------------------|--|
| Tipos de insumo | Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) ✓ Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) ✓ Gêneros textuais (BRASIL, 1998) ✓ |
| Aprendizagem colaborativa | Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) ✓ Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) ✓ Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) ✓ |
| Tipos de mediação | Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000). ✓ Automediação (LANTOLF, 2000) Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) ✓ |
| Tipos de andaime | Andaime social de apoio assimétrico contextual Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico ✓ |

Fonte: Autora (2021)

A partir da leitura do quadro 21, identificamos que os três objetivos estão presentes nas tarefas analisadas, sendo que as tarefas 4, 5 e 6 apresentam convergência quanto aos objetivos temáticos, versando sobre o incentivo à criticidade e à atuação discente frente à saúde mental na adolescência. Já as tarefas 3 e 4 e as tarefas 5 e 6 convergem no que diz respeito aos objetivos linguísticos, com foco no fornecimento e na aplicação de insumo lexical, e comunicativos, voltados para as habilidades de compreensão/produção e de produção na LE.

No que concerne aos tipos de tarefas, constatamos tarefas de CL e CO, com o desenvolvimento das etapas de pré-leitura/pré-compreensão oral, leitura/compreensão oral e pós-leitura/pós-compreensão oral, e de PE, do tipo situação-problema, as quais abrangem os conhecimentos sistêmico e de mundo discente.

Em referência às habilidades linguísticas, averiguamos a integração das destrezas nas quatro tarefas, havendo predomínio de uso da CL e da PE. No tocante ao insumo, detectamos uma diversidade textual, na qual há maior ocorrência de propostas pedagógicas voltadas para situação-problema, de textos com linguagem verbal escrita e de predomínio da esfera jornalística, de modo que os textos abrangem diferentes vocabulários sobre o tema trabalho, podendo contribuir para a DiL em LE.

No que concerne à ação discente, é possível que sejam desenvolvidas as tarefas em colaboração, podendo ocorrer momentos de mediação entre pares, em LM ou por ferramentas e de andaimento social. Por fim, no que tange à ação docente, é possível que o(a) professor(a) realize mediação entre especialista e novatos e forneça dicas metalinguísticas aos alunos, bem como andaimento e exemplos de estruturas da LE.

Diante do exposto, apresentamos, na sequência, nossa terceira análise, alusiva ao subtema 3 da fase processual.

8.3.3 Subtema 3 – Conhecendo diferentes redes de apoio

O subtema “Conhecendo diferentes redes de apoio” abrange as aulas 4, 5, 6 e 7, intituladas, respectivamente, como “*Familia, escuela y auxilio terapéutico*”, “*La empatía en las redes sociales*”, “*La empatía en forma de gestos*” e “*el apoyo para la salud mental*”, as quais têm o objetivo de promover o conhecimento sobre diferentes redes de apoio, que podem formar-se para contribuir com a qualidade de vida dos adolescentes, no que concerne à saúde mental. Dessa forma, oito tarefas foram elaboradas para abarcar esse subtema. A seguir, apresentamos a tarefa 7, pertencente à aula 4, por meio da figura 40:

Figura 40 – Apresentação da tarefa 7

Tarea 07

¡A empezar!

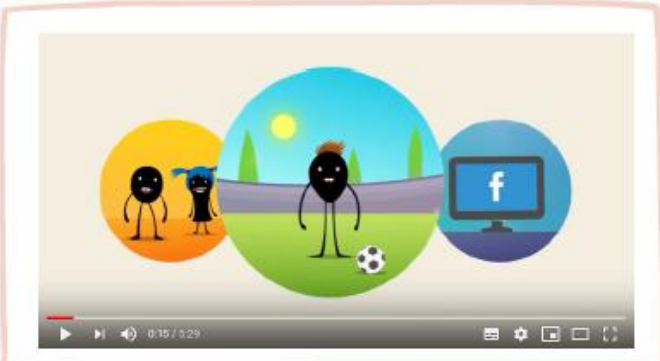
Las redes de apoyo suelen ser el refugio de muchas personas delante de sus problemas y, en lo referente a la salud mental, esto no es distinto. Así siendo, contesten:

- ¿Ustedes creen que las redes de apoyo pueden auxiliar personas que enfrentan problemas relativos a la salud mental?
- ¿Quiénes pueden actuar como red de apoyo en sus opiniones?

Dialoguen en parejas y, en seguida, compartan sus opiniones con el grupo.


¡A asistir!

Charlie es un adolescente que pasó por un período de depresión y logró salir de él con el auxilio de otras personas. A partir de lo expuesto, miren el vídeo, a continuación, sobre su historia de vida y contesten a las preguntas:



Adaptado de: https://www.youtube.com/watch?v=Y2X6_nQAnqI
Acceso en: 21 out. 2019





A. ¿Quiénes fueron los agentes que ayudaron a Charlie en ese trayecto?

.....

.....

.....

B. ¿Cómo Charlie superó la depresión? ¿Qué actividades incluyó en su rutina para volver a desarrollar una mente sana?

.....

.....

.....

¡A pensar!

¿Ustedes creen que pueden actuar como redes de apoyo a otros adolescentes? ¿Cómo lo harían?

.....

.....

.....

Conforme a figura 40, a tarefa 7 tem o objetivo de instigar a reflexão e a conscientização discente acerca do papel da prevenção da saúde mental na adolescência, de prover insumo lexical relativo ao tema proposto e de estimular as habilidades de compreensão e de produção na LE. No que tange às habilidades linguísticas, há o desenvolvimento da CO, através de três etapas, divididas em anterior à audição, audição e posterior à audição.

Na etapa que precede a audição, são realizadas duas perguntas que exploram a criticidade discente acerca do que pensam sobre as redes de apoio e a atuação nestas redes. Na etapa de audição, o insumo é ofertado por meio de um vídeo, que narra a história de um adolescente que enfrentou o problema da depressão com o auxílio de sua família, de seus professores e colegas e da sua psicóloga. Nesta atividade, são realizadas duas perguntas discursivas relativas à atuação da rede de apoio do personagem e a sua mudança de hábito. Na etapa posterior à audição, realiza-se uma questão reflexiva, com duas perguntas discursivas, sobre a função e as ações dos discentes como rede de apoio a outros jovens.

Em relação à ação discente, é necessário que os estudantes desenvolvam a tarefa em duplas, dialogando com o(a) professor(a) a respeito das redes de apoio na saúde mental e, posteriormente, assistindo ao vídeo e realizando as questões alusivas à mídia e às suas opiniões pessoais. Finalmente, no que concerne à ação docente, o(a) professor(a) pode iniciar com uma reflexão sobre a importância das redes de apoio para a saúde mental, solicitando que as díades desenvolvam as questões propostas acerca do vídeo e de opinião pessoal, auxiliando os pares com o desenvolvimento da tarefa e estimulando a participação em aula.

Na sequência, descrevemos a tarefa 8, pertencente à aula 4, através da figura 41.

Figura 41 – Apresentação da tarefa 8

Tarea 08

¡A producir!

En las últimas clases, hemos trabajado sobre diferentes formas de ocupar la mente de los jóvenes con actividades que les permitan desarrollar una salud mental más sana. Así siendo, observen el dibujo presentado a continuación y, en parejas, hagan lo que se pide:



Supongan que conocen a José, un joven que siempre tuvo muchas ganas de vivir y de realizar todo lo que quería. En los últimos días, José se siente desestimulado y triste en la mayor parte de su tiempo. No tiene ganas de comer, de charlar con los amigos, tampoco desea hacer las cosas que le gustan.
¿Qué harían para auxiliar a ese adolescente?
Discutan y compartan oralmente sus respuestas con los demás compañeros.

Arte elaborada por Flavia Trevisan

Fonte: Autora (2021)

De acordo com a figura 41, a tarefa 8 tem o objetivo de conscientizar os alunos acerca dos cuidados com a saúde mental na adolescência, de aplicar insumo lexical e conhecimento gramatical sobre a temática trabalhada, além de estimular as habilidades de compreensão e de produção em LE.

Em relação às habilidades linguísticas, a ênfase está na PO, que é desenvolvida por meio de uma situação-problema, que exige o uso de vocabulários aprendidos a respeito da saúde mental, além do conhecimento alusivo à estrutura de *condicional simple*. Nesta tarefa, o insumo é dado por meio de um desenho, que representa um jovem triste e sozinho, o qual necessita de ajuda para voltar a perceber o sentido da vida.

No que tange à ação discente, há necessidade dos estudantes trabalharem em duplas, lendo a proposta da tarefa para compreendê-la, auxiliando-se para chegar a uma resposta comum sobre como ajudariam um jovem amigo a superar sua fase difícil, participando da correção em grupo e completando o glossário do material didático. Por fim, quanto à ação docente, o(a) professor(a) pode retomar o tema abordado ao início da aula, solicitando aos pares que leiam a proposta com atenção, ajudando os alunos com o desenvolvimento da tarefa, incentivando a correção entre a turma e estimulando o preenchimento do glossário em LE.

Em seguida, explanamos a tarefa 9, pertencente à aula 5, através da figura 42.

Figura 42 – Apresentação da tarefa 9 (continua)

Tarea 09

¡A empezar!

En la clase de hoy, vamos a trabajar con la importancia de la empatía.

- ¿Ustedes ya oyeron esa palabra?
- ¿Saben cuál es su significado?

Interactúen en parejas y compartan sus respuestas con el grupo.

¡A leer!

La empatía es una forma de ponerse en el lugar del otro, comprendiéndole y actuando para auxiliarle. En las redes sociales es común leer publicaciones direccionadas a la promoción de la autoestima y del ánimo de las personas. A continuación, están disponibles algunos ejemplos de la página del Instagram @yosoytu_psicologa, que transmiten una idea positiva sobre la vida. Tras leerlos, contesten a las preguntas oralmente:



ALGÚN DÍA CONTARÁS LA HISTORIA DE COMO SALISTE ADELANTE Y SERÁ LA GUÍA DE SUPERACIÓN PARA ALGUIEN MÁS.



Ten paciencia, no te rindas, resiste. Pronto mirarás hacia atrás y dirás: "ya pasó". Porque sé que podrás. Tú eres fuerte, aunque pienses que no, sí lo eres. Y créeme, no es casualidad que estés leyendo esto ahora.

Adaptado de: https://www.instagram.net/yosoytu_psicologa Acceso en: 08 out. 2019.

Figura 42 – Apresentação da tarefa 9 (continuação)

A. ¿Sobre qué tratan los textos? ¿Es posible establecer una relación entre ellos?

.....

.....

.....

¡A pensar!

Si algún amigo necesitara una palabra de apoyo ¿Cuál de las publicaciones elegirían? ¿Por qué? Contesten oralmente.

¡A aprender!

En el texto se presentan algunos verbos en destaque. Considerando el contexto, esos verbos indican un tiempo futuro:

() Seguro y relacionado a hechos cercanos () Seguro y relacionado a hechos lejanos

De entre los verbos destacados, “contarás” (texto 1), “será” (texto 1) y mirará (texto 2) pertenecen a la regla de los regulares, bien como “uniremos”, “apoyaréis” y “auxiliarán”. En parejas, discutan: ¿Cuál es la posible regla de conjugación de esos verbos?



Esos verbos se refieren al tiempo verbal **futuro imperfecto**. Considerando que hay verbos irregulares como “dirás” (texto 2) y “podrás” (texto 2), indiquen cuál es la posible regla de los verbos en la secuencia:

A. Algún día ellos **sabrán** la importancia de iniciar una campaña de prevención a la salud mental.

B. Pronto **saldrás** de esa angustia que vives.

C. Muy pronto, yo **diré** que todo esfuerzo ha sido fundamental en la lucha por una buena salud mental.

D. En la próxima semana, **haremos** nuestra campaña sobre la salud mental en el centro de la ciudad.

Figura 42 – Apresentação da tarefa 9 (conclusão)



Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 42, a tarefa 9 tem o objetivo de estimular a reflexão discente sobre a importância da prevenção à saúde mental na adolescência, de desenvolver e aprimorar o conhecimento acerca da conjugação do tempo verbal *futuro imperfecto* e de incentivar as habilidades de compreensão e de produção na LE. No que concerne às habilidades linguísticas, a CL é abordada por meio de três atividades, isto é, anterior à leitura, de leitura e posterior à leitura.

Na primeira atividade, são realizadas duas questões referentes à palavra “empatia”, onde questiona-se se os alunos já ouviram tal léxico e se sabem seu significado. Na segunda atividade, o insumo ofertado alude a duas publicações da rede social *Instagram*, as quais retratam mensagens positivas sobre superação de problemas. Nesta atividade, há uma questão com duas perguntas relativas à ideia central dos textos e há relação existente entre ambos. Na terceira atividade, há uma questão, de resposta aberta, alusiva à escolha discente acerca dos textos propostos.

No que tange à ação discente, é fundamental que os estudantes realizem a tarefa em pares, dialogando com o(a) professor(a) a respeito da importância da empatia para a saúde mental, desenvolvendo as questões alusivas ao texto, à opinião discente e à gramática e participando da correção conjunta. No que se refere à ação docente, há possibilidade do(a) professor(a) estimular uma discussão inicial entre as duplas a respeito da palavra *empatía*. Além disso, o(a) docente pode promover o desenvolvimento da tarefa, solicitando a leitura do texto e auxiliando os pares com suas possíveis dúvidas relativas ao texto e/ou à gramática.

A seguir, apresentamos a tarefa 10, compreendida na aula 5, por meio da figura 43.

Figura 43 – Apresentação da tarefa 10

Tarea 10

¡A producir!

A continuación hay un relato de una joven en una página personal sobre su vivencia con la crisis de ansiedad. Lean la publicación y, utilizando los verbos en futuro imperfecto, contesten: Si fuesen amigos(as) de esta chica en las redes sociales: ¿Qué palabras dirían para confortarla?

Lo peor no eran los ataques de pánico sino el estado general en el que me encontré cada día después de ese segundo ataque. Estaba constantemente mareada, como si fuera en un barco o el suelo fuera completamente irregular. Estaba desconcentrada, cansada, incapaz de prestar atención, constantemente pendiente de mi estado, asustada de volver a sufrir otro ataque. El miedo no daba tregua. Miedo y angustia. No era capaz de prestar atención a la gente que tenía alrededor. Salía con mis amigas o mis familiares y no era capaz de seguir sus conversaciones porque el malestar y el miedo apenas me dejaban salir de mí misma. He olvidado conversaciones y situaciones enteras de aquellos meses. Y no es que no recordara exactamente las conversaciones, pero me sonaran, sino que no recuerdo que hayan ocurrido en absoluto. He olvidado haber visto películas, haber escuchado canciones, etc., totalmente por completo. Durante meses he estado mirando hacia mí misma a la espera de una parte oscura que me acechaba. Y dentro de mí los pensamientos recurrentes. Me atacaban y no era capaz de controlarlos.

Adaptado de: <http://www.susanarecarepsicologia.com/es/blog/general/testimonio-psicologa-que-padece-ansiedad> Acceso en: 20 oct. 2019

Fonte: Autora (2021)

A tarefa 10 tem o objetivo de desenvolver a ação crítica discente acerca da prevenção à saúde mental na adolescência, de aplicar o insumo lexical e o conhecimento gramatical desenvolvido no decorrer da aula e de estimular as habilidades de produção e de compreensão em LE.

Quanto às habilidades linguísticas, o foco está na PE, a qual consiste em uma proposta de situação-problema, na qual há a exploração do vocabulário em LE sobre a saúde mental e os verbos no *futuro imperfecto*, para a escrita de uma mensagem de apoio à uma amiga que relata seu problema nas redes sociais. Na atividade em questão, o insumo é ofertado por meio de uma publicação da internet.

No que se refere à ação discente, os alunos devem desenvolver a tarefa em pares, lendo a proposta da tarefa, interagindo para a resolução comum da atividade, com o uso dos conhecimentos aprendidos no componente de LE, participando da

correção em grupo e completando o glossário do material didático. No que concerne à ação docente, é provável que o(a) professor(a) revise o tema abordado no decorrer da aula, solicitando aos pares que leiam a proposta de produção, auxiliando às díades com possíveis dúvidas no decorrer da execução da tarefa e incentivando o preenchimento do glossário em LE.

A seguir, apresentamos a tarefa 11, através da figura 44.

Figura 44 – Apresentação da tarefa 11 (continua)

Tarea 11

¡A empezar!

Considerando que los gestos son una forma acercarse junto a los demás, contesten:

- ¿Ustedes creen que es posible cambiar el día de alguien con un simple gesto amigable? ¿Por qué? Dialoguen en sus pares y compartan sus respuestas con el grupo.

¡A leer!

Considerando la importancia del apoyo al otro, más que palabras, son también necesarios gestos que demuestren empatía y cuidado junto a quienes necesitan. Así siendo, oigan la canción "Voy a estar", del grupo mexicano Reik, señalen las palabras desconocidas, buscando comprenderlas, y enseguida contesten a las preguntas:

Voy a Estar

Si no es el sol
Si se cierra tu corazón
Si la esperanza no llegó
Cerca de ti me quedo yo


Si un amor pasó
Si el destino te traicionó
Si la alegría se escondió
A tu costado, lo sigo
Yo voy a estar

CORO

Cuando te falten las ganas
Cuando las sombras apaguen tu mirada
Voy a estar
Como la brisa en tu cara
Como una noche de estrellas frente al mar
Voy a estar junto a ti
Voy a estar

Ya no dudes más
Sabes bien que podrás confiar
Tienes mi fuerza y mi valor
Y si te quema el frío
Yo voy a estar

Voy a estar, voy a estar.



Utilicen sus smartphones para acceder al QR Code

A. ¿Qué mensaje se puede extraer de la canción?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Disponible en: <https://www.letras.mus.br/reik/134390/>
Acceso en: 06 set. 2019

¡A pensar!

¿Ya han realizado alguna(s) acción(es) para ayudar a alguien que sufría un trastorno mental/emocional en un momento difícil? ¿Cuál(es) y en qué momento?

.....

Figura 44 – Apresentação da tarefa 11 (conclusão)

¡A aprender!

El título de la canción de Reik presenta el verbo "Voy a estar", construcción que en español se refiere a un:

() Futuro seguro con efecto cercano
 () Futuro seguro con efecto lejano

Ese tiempo verbal puede ser observado en fragmentos de otras canciones, como:

1. Vas a sentir, vas a encontrar, vas a vivir para demostrar que eres tan valiente (...) (Soy Luna)
2. Vamos a vivir ese porvenir, que vengan más amigos, que el futuro ya está aquí (...) (Isa TKM)
3. Nadie va a cortar mis alas, hoy nadie va a impedir que pueda llegar donde voy (...) (She)

Considerando que se trata de una **Perífrasis de Futuro**: ¿Cómo ocurre la conjugación de esos verbos? En parejas, discutan la posible regla.

Regla - verbos regulares

Regla - verbos irregulares

Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 44, a tarefa 11 tem o objetivo de estimular a criticidade discente sobre o papel da prevenção à saúde mental na adolescência, de prover insumo lexical e conhecimento gramatical aos discentes, além de promover as habilidades de compreensão e de produção na LE. Em relação às habilidades linguísticas, o foco está na CO, que é desenvolvida por meio de três etapas, a saber: anterior à audição, audição e posterior à audição.

Na primeira etapa, há uma pergunta, de resposta aberta, que explora a opinião discente acerca do papel dos gestos amigáveis na vida das pessoas. Na segunda etapa, o insumo é dado por meio de uma música em LE, que retrata a

importância da empatia junto às pessoas que necessitam de apoio em diferentes circunstâncias de suas vidas. Nesta atividade, há o desenvolvimento de uma questão dissertativa acerca da mensagem abarcada no texto. Na terceira etapa, realiza-se uma pergunta, de resposta aberta, aos discentes sobre suas experiências frente ao auxílio de pessoas que sofrem com algum problema relativo à saúde mental.

No que concerne à ação discente, os estudantes devem realizar a tarefa em duplas, dialogando com o(a) professor(a) acerca do valor dos gestos para a saúde mental, ouvindo o texto proposto e respondendo às questões de interpretação, de posicionamento pessoal e de gramática. Quanto à ação docente, é possível que o(a) professor(a) inicie um debate sobre o poder dos gestos junto aos pares, ademais, o(a) docente pode estimular o desenvolvimento da tarefa, solicitando que as díades respondam às questões alusivas ao texto, a suas opiniões pessoais e à gramática.

Em seguida, apresentamos a tarefa 12, alusiva à aula 6, por meio da figura 45.

Figura 45 – Apresentação da tarefa 12

Tarea 12

¡A empezar!

De entre los gestos más frecuentes en una amistad ¿Cuál ustedes valoran más? ¿Por qué?
 En parejas, interactúen y compartan sus respuestas con el grupo.

.....

.....

.....

¡A leer!

De acuerdo con lo que han visto, los gestos tienen gran valor junto a aquellos que necesitan nuestra ayuda.
 De ese modo, lean la historieta a continuación y contesten a las preguntas:



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pe/324822191860232749/?mc=14>
 Acesso em: 22 out. 2019

A. ¿Qué mensaje se puede extraer de la lectura?

.....

.....

.....

¡A pensar!

¿Creen que el abrazo puede salvar el día de alguien? ¿Por qué?

.....

.....

.....

De acordo com a figura 45, a tarefa 12 tem o objetivo de incentivar a reflexão e a atuação consciente dos discentes acerca da importância da prevenção à saúde mental na adolescência, de fornecer o aprendizado de insumo lexical sobre a temática abordada, além de estimular o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção em LE. No que tange às habilidades linguísticas, há o desenvolvimento da CL a partir das etapas: anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

Na atividade que antecede a leitura, é realizada uma pergunta dissertativa a respeito da opinião discente acerca dos gestos entre amigos. Na atividade de leitura, o insumo é ofertado por meio do gênero história em quadrinhos, que abrange o abraço como eixo principal, sendo desenvolvida uma pergunta dissertativa acerca da ideia central do texto. Na atividade posterior à leitura, são realizadas duas questões dissertativas, que exploram a opinião discente acerca do papel do abraço na vida das pessoas e conhecimento gramatical a partir da reescrita de determinado fragmento textual.

Em relação à ação discente, é necessário que os estudantes desenvolvam a tarefa em duplas, lendo o texto proposto sobre a importância do abraço, anotando as palavras desconhecidas e realizando as questões de texto, de opinião pessoal e de gramática. No que se refere à ação docente, o(a) professor(a) pode revisar o tema abordado em aula, referente à importância dos gestos, além de promover o desenvolvimento da tarefa, auxiliando os alunos com suas dúvidas e promovendo o preenchimento do glossário.

Na sequência, descrevemos a tarefa 13, alusiva à aula 7, através da figura 46.

Figura 46 – Apresentação da tarefa 13 (continua)

Tarea 13

¡A revisar!

En la clase 5, ustedes leyeron diferentes publicaciones extraídas de sitios y redes sociales de la internet. ¡A recordar!

Adaptado de: https://www.instagram.com/yosoytu_psicologa Acceso en: 08 oct. 2019.

¡A estudiar!

Ahora, es el momento de poner en práctica los conocimientos que desarrollamos hasta esta aquí.

- **Presentación de la situación:**

La propuesta de esta tarea, consiste en la elaboración de una publicación para el Instagram, en parejas, dirigida a adolescentes de 15 a 19 años, que comprenda la importancia de la prevención de la salud mental en esa edad. Para la escritura, ustedes deberán utilizar diferentes verbos conjugados en los tiempos condicional simple, futuro imperfecto y perífrasis de futuro.

- **Ejemplificación y caracterización:**

Abajo, hay un ejemplo de publicación:

Destinada a todas las personas que sufren con alguna debilidad en la salud mental

Puede presentar imágenes, nombre de páginas, hashtags, de entre otros aspectos.

Publicación: Texto escrito en un blog/weblog con temáticas diversas (diarios personales, informativos o profesionales). Se trata de un texto narrativo, descriptivo y opinativo.

Deposítalo en: <https://www.instagram.com/vive.enconciencia11/> Acceso en: 10 oct. 2019.

Figura 46 – Apresentação da tarefa 13 (conclusão)



Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 46, a tarefa 13 tem o objetivo de incentivar a atuação crítica dos estudantes acerca da prevenção da saúde mental na adolescência, de estimular o uso do insumo lexical e das estruturas gramaticais em LE desenvolvidas em aula, de desenvolver o conhecimento textual relativo ao gênero discursivo “publicação”, e de promover as habilidades de produção e de compreensão.

Quanto às habilidades linguísticas, ocorre o desenvolvimento da PE, que compreende a proposta de elaboração de uma publicação para a rede social *Instagram*, voltada para jovens de 15 a 19 anos, sobre a importância da prevenção à saúde mental junto a adolescentes, na qual devem ser utilizados vocabulários em LE referentes ao tema e verbos conjugados no *futuro imperfecto* e na perífrase de futuro. Para a proposta escrita, são retomados exemplos de publicações, extraídos da tarefa 9, bem como a caracterização do gênero discursivo.

No que tange à ação discente, é fundamental que os alunos interajam em duplas, lendo a proposta de escrita, que se refere à publicação para uma amiga que sofre com crise de ansiedade, dialogando sobre o desenvolvimento da tarefa e compartilhando sua resposta com o grupo. No que se refere à ação docente, o(a) professor(a) pode revisar os subtemas abordados no decorrer das aulas anteriores,

em seguida, pode solicitar que os alunos realizem a tarefa, auxiliando-os com suas possíveis dúvidas e incentivando o desenvolvimento da participação em aula.

A seguir, apresentamos a tarefa 14, alusiva à aula 7, através da figura 47.

Figura 47 – Apresentação da tarefa 14

Tarea 14

¡A producir!

Tras conocer y reflexionar acerca de algunas posibilidades de prevención sobre la salud mental en la adolescencia, especialmente en el ámbito escolar, donde hay un mayor número de jóvenes convivendo diariamente, observen la imagen y realicen la tarea propuesta:



Arte producida por Flavia Trevisan

Supongan que, en la escuela, Valentín es un joven que últimamente viene mostrándose desanimado(a), triste, callado(a) y distante. Como están preocupados(as) por su amigo(a) ¿Qué harán para auxiliarlo(a)? Por parejas, busquen posibles alternativas y lleguen a una respuesta común acerca de lo que podrán hacer para auxiliarle en ese momento difícil. Para eso, no se olviden de utilizar los verbos en el futuro imperfecto y en la perífrasis de futuro, así como los vocabularios que hemos aprendido hasta el momento.

Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 47, a tarefa 14 tem o objetivo de promover a ação consciente dos alunos acerca da prevenção à saúde mental na adolescência, de desenvolver a aplicação de insumo lexical e do conhecimento gramatical aprendido em aula, além de estimular a produção e a compreensão em LE.

No que concerne às habilidades linguísticas, o foco está na PO, que é desenvolvida através de uma tarefa do tipo situação-problema, que exige o uso de léxicos referentes à saúde mental e das estruturas verbais de *futuro imperfecto* e de perífrase de futuro. Nesta tarefa, o insumo é dado por meio de um desenho, que ilustra um adolescente triste na escola, distante de todos os colegas no momento da saída.

No que tange à ação discente, os alunos devem trabalhar em duplas, debatendo, junto a(a) professor(a), sobre a importância do auxílio ao outro na escola, lendo a proposta de produção, interagindo em pares para definir a resposta comum que darão para resolver a problemática acerca de um colega em depressão, compartilhando suas respostas com a turma, completando o glossário e realizando a autoavaliação do subtema. Quanto à ação docente, há possibilidade do(a) professor(a) dialogar com os pares sobre a importância do auxílio aos adolescentes, solicitando que as díades leiam a proposta da tarefa, auxiliando os pares com suas possíveis dúvidas, incentivando a participação em grupo, estimulando o preenchimento do glossário e, também, o desenvolvimento da autoavaliação discente.

A partir das descrições das tarefas de 7 a 14, apresentamos, na sequência, nossa análise relativa ao subtema 3.

8.3.3.1 Análise: Fase processual – subtema 3

Com base nas informações apresentadas anteriormente, no que tange aos tipos de objetivos, o propósito temático é convergente entre as tarefas 7, 9, 11 e 12, aludindo ao estímulo à reflexão discente sobre o papel preventivo da saúde mental na adolescência, e entre as tarefas 10, 13 e 14, referindo-se ao desenvolvimento da ação crítica do aluno frente ao tema trabalhado.

Em relação ao objetivo linguístico, as tarefas 7, 11 e 12 visam ao fornecimento de insumo lexical em LE, enquanto as tarefas 8, 10, 13 e 14 aludem à aplicação de tal insumo. Há, ainda, pontos em comum entre as tarefas 9 e 11 e as tarefas 8, 10, 13 e 14, as quais, respectivamente, almejam a oferta de conhecimento gramatical e a aplicação destas estruturas nas atividades propostas. No tocante ao objetivo comunicativo, as oito tarefas visam ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção na LE.

Logo, encontramos divergências somente na tarefa 8, quanto ao objetivo temático, uma vez que se propõe a conscientizar os alunos acerca do tema da saúde mental, e na tarefa 13, em relação ao objetivo linguístico, já que visa ao desenvolvimento do conhecimento textual relativo ao gênero publicação. Apesar dessa diferenciação, as tarefas em questão contribuem para o desenvolvimento da temática principal do MDA e para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos conhecimentos relativos à LE.

No que concerne às habilidades linguísticas, as tarefas 7 e 11 abrangem a integração das habilidades de CO junto à PO e à PE. Nestas tarefas, as atividades de pré-compreensão oral (BRASIL, 1998) partem de perguntas voltadas para a opinião discente acerca das redes de apoio (tarefa 7) e da importância dos gestos para a saúde mental (tarefa 11). Quanto às atividades de CO (BRASIL 1998), há o desenvolvimento de questões discursivas a respeito dos agentes de ajuda mencionados, sobre as atividades voltadas para a prevenção à saúde mental (tarefa 7) e acerca da mensagem extraída do texto (tarefa 11). Finalmente, no que tange às atividades de pós-compreensão oral (BRASIL, 1998), realizam-se perguntas acerca da opinião discente referente à atuação como rede de apoio a outros adolescentes (tarefa 7) e da reflexão a partir da experiência de auxiliar um amigo para a prevenção da saúde mental (tarefa 11).

Em relação às tarefas 9 e 12, há integração das habilidades de CL junto à PO (tarefa 9) e à PE (tarefa 12). Nessas tarefas de CL, as atividades de pré-leitura (BRASIL, 1998) aludem a questões sobre o conhecimento prévio sistêmico (BRASIL, 1998) dos alunos acerca do significado da palavra *empatía* (tarefa 9) e em relação às opiniões discentes referente à valorização dos gestos de apoio (tarefa 11). As atividades de leitura (BRASIL, 1998), por sua vez, abrangem perguntas acerca da ideia central do texto. Já as atividades de pós-leitura (BRASIL, 1998) aludem a questões de opinião discente acerca dos textos abordados (tarefa 7) e da importância do abraço (tarefa 12).

No que se refere às tarefas 10 e 13, a habilidade de PE é desenvolvida de maneira integrada à CL, de modo que as tarefas de PE abrangem propostas de situação-problema. Na tarefa 10, explora-se a escrita de uma publicação em rede social, na LE, para uma jovem amiga, vítima de uma crise de ansiedade, com uso de verbos no *futuro imperfecto*. Em comparação, na tarefa 13, a proposta consiste na escrita de uma publicação para adolescentes, com foco na prevenção à saúde

mental, a partir do uso de verbos conjugados no *futuro imperfecto* e na perífrase de futuro. Nesta tarefa, são retomados exemplos de publicações desenvolvidas na aula 5, além da caracterização do gênero discursivo em questão.

No tocante às tarefas 8 e 14, há integração das habilidades de PO junto à CL. Em ambas as tarefas de PO são desenvolvidas atividades do tipo situação-problema sobre o que fariam para auxiliar um jovem amigo desmotivado e o que farão para auxiliar um colega da escola que se encontra triste, nas quais é necessário a aplicação do insumo lexical desenvolvido em aula, bem como dos tempos verbais *condicional simple* (tarefa 8) e *futuro imperfecto* e perífrase de futuro (tarefa 14).

Em relação ao exposto, percebemos que as habilidades de compreensão e de produção se complementam nas tarefas, proporcionando uma maior possibilidade de comunicação na LE. Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), a compreensão auxilia no processamento da informação, através da decodificação textual, no desenvolvimento da cognição, por meio da construção de significados, e no âmbito social, através da interação leitor/falante-texto/ouvinte.

Em comparação, a produção é tratada como uma habilidade complexa, que exige maior planejamento por parte do interlocutor (BRASIL, 1998), devido à necessidade de uso da sintaxe e da morfologia linguística (SWAIN, 1999) para a percepção das lacunas no conhecimento, para a criação de hipóteses e, ainda, para a reflexão acerca da língua aprendida (SWAIN, 1995; 2005). Dessa forma, ao unir as habilidades linguísticas no subtema 3, é possível desenvolver tarefas mais diversificadas e, significativas, para a aprendizagem de LE.

Em relação ao insumo, as tarefas 8 e 14 abrangem desenhos coloridos, de linguagem não-verbal, pertencentes ao domínio discursivo escolar (COSTA S., 2012), enquanto as tarefas 9, 10 e 13 abarcam o gênero publicação, de linguagem verbal escrita (tarefa 10) e verbo-visual (tarefas 9 e 13), relativo ao domínio discursivo eletrônico (COSTA S., 2012).

Em comparação, a tarefa 7 abrange um vídeo, de linguagem verbo-visual, alusivo ao domínio discursivo digital (COSTA S., 2012); a tarefa 11 abrange o gênero música, de linguagem verbal escrita e oral, pertencente ao domínio discursivo literário (COSTA S., 2012); e a tarefa 12 abarca o gênero história em quadrinhos, de linguagem verbo-visual escrita, alusivo ao domínio discursivo jornalístico (COSTA S., 2012).

Logo, constatamos uma maior incidência do gênero publicação, de textos com linguagem verbo-visual, e do domínio discursivo eletrônico. A identificação desses aspectos mais recorrentes no insumo aponta para o fornecimento de uma variação de textos autênticos, que potencializam o contato dos alunos com distintas formas de expressão na LE, e em diferentes suportes, de modo a propiciar uma aproximação mais significativa com a língua estudada e com o conteúdo abordado sobre as redes de apoio para a saúde mental.

Quanto aos textos utilizados nas tarefas, foram explorados o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) dos alunos, acerca da importância da empatia e dos gestos para a manutenção e prevenção da saúde mental na adolescência (tarefas de 7 a 14), o conhecimento textual (BRASIL, 1998) relativo ao gênero publicação (tarefa 13) e, ainda, o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998), por meio da DiL e da DeL alusivas às redes de apoio.

No que se refere ao vocabulário, os léxicos extraídos através da DiL remetem às palavras/expressões “*psicóloga*”, “*padres*”, “*médico*”, “*colegio*”, “*puesto médico*”, “*psicoterapia*”, “*amigos*”, “*enfermedad del ánimo*”, “*estilo de vida*” (tarefa 7)⁷⁵, “*superación*”, “*paciencia*” (tarefa 9), “*esperanza*”, “*fuerza*”, “*valor*” (tarefa 11), dentre outras. Já os léxicos relacionados à DeL aludem às palavras/expressões “*disfrutar*”, “*habían notado*”, “*tratamiento*”, “*alimentarse*”, “*conversa*”, “*solicita ayuda*” (tarefa 7), “*no te rindas*”, “*resiste*” (tarefa 9), “*voy a estar*”, “*podrás confiar*” (tarefa 11), dentre outras. Assim, os textos utilizados podem fornecer tanto diversidade quanto densidade de conhecimentos lexicais aos estudantes, posto que há um equilíbrio de palavras em LE exploradas a partir do tema das redes de apoio, implicando em uma aprendizagem mais densa acerca do vocabulário em LE.

No que tange à ação discente, é necessário que as duplas realizem as tarefas por meio de uma aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005; FIGUEIREDO, 2018, 2019), na qual a interação entre os alunos é a ferramenta principal para o desenvolvimento da proposta em aula. Assim, nas tarefas 7 e 11 e 9 e 12, alusivas às habilidades de CO e de CL, respectivamente, no decorrer das etapas de pré-leitura/pré-compreensão oral, as díades podem debater seus pontos de vista, dialogando acerca de suas opiniões e conhecimentos de mundo (BRASIL, 1998) a respeito das redes de apoio.

⁷⁵Na tarefa 7, os léxicos estão disponíveis no decorrer do vídeo.

Nas etapas de leitura e de compreensão oral, é possível que as duplas usem a mediação por tecnologias, do tipo pedagogia baseada em vídeos (LANTOLF, 2000) para acessar os textos através do *QR code*. Ademais, há probabilidade das duplas desenvolverem uma mediação entre pares (LANTOLF, 2000), interagindo sobre os textos e negociando, suas respostas para a resolução das questões propostas. Em referência às etapas de pós-leitura e de pós-compreensão oral, os pares podem expressar sua criticidade, refletindo a respeito da temática apresentada, e, também, do seu conhecimento gramatical em LE.

Já nas tarefas 8 e 14, de PO, e nas tarefas 10 e 13, de PE, há possibilidade das duplas debaterem sobre suas possíveis respostas, através da mediação entre pares (LANTOLF, 2000), como forma de desenvolvimento mútuo das propostas. Ademais, na falta de algum vocabulário em LE e/ou de dúvidas, no que concerne à pronúncia, as díades podem recorrer à mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), com o auxílio docente, ou à mediação por ferramentas (LANTOLF, 2000), com o uso de dicionários e de tradutores *online*.

Acrescido a isso, se algum estudante da dupla conhecer, de modo mínimo, o(s) tempo(s) verbal(is) abordado(s), há probabilidade de que ocorra um andaimento de apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005), com o discente fornecendo assistência para a compreensão linguística do seu par. Por fim, é fundamental que os pares preencham o glossário, recuperando o conhecimento sistêmico lexical aprendido em aula, e respondendo à autoavaliação (LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; NATEL, 2014) acerca do trabalho colaborativo.

No que se refere à ação docente, nas tarefas de compreensão, relativas às etapas de pré-leitura/pré-compreensão oral, o(a) professor(a) pode ativar o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) dos alunos, estimulando um debate sobre os temas propostos. Nas etapas de leitura e de compreensão oral, é possível que o(a) professor(a) realize uma mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), ajudando os discentes de acordo com suas necessidades, especialmente com foco na parte lexical da LE.

Já nas etapas de pós-leitura/pós-compreensão oral, há possibilidade do(a) docente estimular a criticidade dos estudantes (BRASIL, 1998), por meio do incentivo à emissão de suas opiniões acerca das redes de apoio, com ações empáticas e com gestos de auxílio. Ainda nessa fase, no tocante à explanação gramatical, o(a) professor(a) pode fornecer, às díades, andaimento de apoio co-

regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005), oferecendo assistência quanto aos tempos verbais, observando se os alunos compreenderam a ajuda proposta e fornecendo uma nova direção para que os discentes possam construir o seu conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998).

Em relação às tarefas de PE, Leite (2012) desenvolveu um estudo em que os alunos deveriam criar um blog com publicações em língua inglesa sobre diferentes temáticas relativas às questões de identidade discentes. Em nosso estudo, nas tarefas 10 e 13, o(a) professor(a) necessita estimular o desenvolvimento do gênero publicação, incentivando os estudantes quanto à escrita de mensagens de apoio aos jovens sobre a saúde mental na adolescência.

Nessas tarefas, assim como nas tarefas de PO (8 e 14), é possível que o(a) docente utilize a mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), auxiliando as duplas com o entendimento das propostas de produção e/ou com as estruturas linguísticas. Assim, o(a) professor(a) pode oferecer dicas metalinguísticas (POEHNER, 2005), que promovam a reflexão a respeito da língua, e/ou exemplificações (POEHNER, 2005), que auxiliem no entendimento sobre o significado, a escrita e/ou a pronúncia dos léxicos em espanhol.

Por fim, é indicado que o(a) docente estimule o preenchimento dos glossários, por parte dos alunos, com o foco nos diferentes léxicos aprendidos no decorrer das aulas 4, 5, 6 e 7, e a realização da autoavaliação discente.

Com o intuito de reunir as informações da análise do subtema 3, apresentamos o quadro 22:

Quadro 22 – Resumo da análise do subtema 3 (continua)

| CRITÉRIO | OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS |
|--------------------------------------|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ |
| Tarefas de compreensão e de produção | Modalidades de compreensão (BRASIL, 1998) ✓ Modalidades de produção (BRASIL, 1998) ✓ |
| Etapas das tarefas de compreensão | Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de tarefas de PO | Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) ✓ Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) |

Quadro 22 – Resumo da análise do subtema 3 (conclusão)

| | |
|----------------------------------|--|
| Integração das habilidades em LE | Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ |
| Tipos de conhecimentos | Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento textual (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de insumo | Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) ✓ Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) ✓ Gêneros textuais (BRASIL, 1998) ✓ |
| Aprendizagem colaborativa | Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) ✓ Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) ✓ Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) ✓ |
| Tipos de mediação | Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000) ✓ Automediação (LANTOLF, 2000) Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) ✓ |
| Tipos de andaimento | Andaime social de apoio assimétrico contextual Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico ✓ |

Fonte: Autora (2021)

Em suma, no que tange aos tipos de objetivos, no caso dos propósitos temáticos, as tarefas apresentam convergência quanto à reflexão (tarefas 7, 9, 11 e 12) e à ação crítica discente (tarefas 10, 13 e 14) acerca do papel preventivo da saúde mental na adolescência. Em relação aos propósitos linguísticos, as tarefas se propõem ao fornecimento (tarefas 7, 11 e 12) e à aplicação de insumo lexical (tarefas 8, 10, 13 e 14), além do desenvolvimento gramatical em LE (tarefas de 8, 9, 10, 11, 13 e 14). Quanto aos propósitos comunicativos, todas as tarefas deste subtema abrangem as habilidades de compreensão e de produção.

Em referência aos tipos de tarefas, há o desenvolvimento das tarefas de CL e CO, com o desenvolvimento das três etapas de leitura e de audição, e dePO,

através da interação discente, e PE, ambas envolvendo situações-problemas. Nas tarefas de compreensão e de produção, há o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual dos estudantes.

Quanto às habilidades linguísticas, as tarefas abrangem a integração das habilidades de compreensão e de produção, com destaque para as destrezas de CL e de PE. Em referência ao insumo, são explorados diferentes gêneros discursivos, com ênfase para o gênero publicação, para textos com linguagem verbo-visual e para a abrangência da esfera discursiva digital, os quais possibilitam a exploração da DiL em LE.

No que concerne à ação discente, as tarefas conduzem a um trabalho colaborativo em duplas, podendo abranger momentos de mediação entre pares, de mediação por ferramentas e de andamento. Finalmente, quanto à ação docente, nas tarefas de compreensão e de produção, há possibilidade de desenvolvimento de mediação entre especialistas e novatos e de andamento e de fornecimento de dicas metalinguísticas e exemplificações aos alunos.

A seguir, apresentamos nossa última análise da fase processual, relativa ao subtema 4.

8.3.4 Subtema 4 – Atuando como rede de apoio

O subtema “Atuando como rede de apoio” inclui as aulas 8, 9, 10, 11 e 12, intituladas, respectivamente, como “*Hablando sobre salud mental en la red*”, “*Promocionando la salud mental en la red*”, *Actuando en la red: Salud mental en la adolescencia*”, “*Luz, cámara, (concienci)acción: Fase 1*” e “*Luz, cámara, (concienci)acción: Fase 2*”, que têm o objetivo de promover a atuação discente nas redes sociais, por meio da criação de um vlog relativo à importância da prevenção à saúde mental na adolescência. Sendo assim, sete tarefas foram elaboradas para conduzir a produção dos estudantes em LE. Na sequência, apresentamos a tarefa 15, representada pela figura 48:

Figura 48 – Apresentação da tarefa 15

Tarea 15

¡A empezar!

La internet asume un gran potencial para informar a las personas, y, sobre todo, concienciar sobre muchos asuntos. Una forma de hacerlo es por medio de videoblogs, que son conocidos como vlogs.

- ¿Ustedes saben qué género es ese?
- ¿Ya habían visto algún video anteriormente?

En parejas, dialoguen y, enseguida, compartan sus respuestas con el grupo.

¡A asistir!

Tras contestar a las cuestiones anteriores, miren los vlogs de Clau Reads y el de Koway Nana y realicen lo propuesto:

Adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=1604ezZCCB2>
Acceso em: 10 out. 2019

Adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=EvauJ0F2CgE>
Acceso em: 10 out. 2019

Utilicen sus smarty bombs para acceder al QR Code

A. ¿De qué tratan los vlogs anteriormente asistidos?

.....

.....

B. Analicen los dos videos y describan las características pertenecientes a este tipo de video en el recuadro:

¡A pensar!

En sus opiniones ¿El vlog puede ser un medio de comunicación eficaz para la promoción de la salud mental? ¿Por qué? Contesten oralmente.

De acordo com a figura 48, a tarefa 15 tem o objetivo de promover a reflexão discente sobre a importância da saúde mental na adolescência, de sensibilizar os estudantes para o gênero discursivo vlog, de fornecer insumo lexical relativo ao tema proposto e de estimular as habilidades de compreensão e de produção na LE. No que tange às habilidades linguísticas, a ênfase está na CO, a qual é desenvolvida através de três etapas, isto é, que antecede a audição, da audição propriamente dita e que sucede a audição.

Na primeira atividade, são realizadas duas perguntas, de resposta aberta, que exploram o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero discursivo vlog. Na segunda atividade, o insumo é ofertado por meio de dois vlogs, que apresentam temáticas envolvendo a saúde mental no universo do adolescente. Nesta etapa, são desenvolvidas duas questões dissertativas voltadas para a ideia central e a análise dos vlogs apresentados. Na terceira atividade, é realizada uma questão aos alunos, de resposta aberta, sobre suas opiniões acerca do vlog como meio de comunicação difusor da promoção à saúde mental.

No que concerne à ação discente, os alunos devem desenvolver a tarefa em pares, dialogando com o(a) professor(a) acerca do gênero vlog, desenvolvendo as atividades propostas acerca do vlog e da saúde mental na adolescência. Quanto à ação docente, o(a) professor pode promover um debate inicial sobre o vlog, estimulando o desenvolvimento das questões de cunho textual e pessoal, presentes nas atividades, auxiliando as díades com suas dúvidas e promovendo a correção conjunta entre a turma.

Em seguida, descrevemos a tarefa 16, ilustrada na figura 49:

Figura 49 – Apresentação da tarefa 16 (continua)

Tarea 16

¡A empezar!

El vlog es un género que, en los últimos tiempos, gana espacio en las redes sociales. Considerando esto, contesten:

- ¿Ustedes saben cuáles son sus tipos y las características detalladas acerca de ese género discursivo?

Discutan en parejas y compartan sus respuestas con el grupo.

¡A leer!

Para conocer, de manera más profundizada, ese género del internet, lean el texto a continuación y, con el grupo, sistematicen las informaciones con la ayuda de la profesora.

Consejos periodísticos: el videoblog

- **¿Qué es?**
Un videoblog, también llamado blog, es un sitio web o canal que recopila cronológicamente videos sobre todo tipo de temas, con una periodicidad de publicación muy alta.
Hoy en día encontramos en las plataformas de video (Youtube, Vimeo, Vine, Instagram...) millones de contenidos; desde recetas de cocina hasta video criticas de todo tipo. Cualquier persona con interés y dispuesta a dar su punto de vista delante de la cámara puede convertirse en blogger. La principal ventaja que aporta un videoblog es la libertad temática. Puedes hablar de lo que quieras y apoyarlo con el material audiovisual que desees: fotografías, cortes de video, audios, etc. (...)
- Podríamos diferenciar dos tipos de videoblogs:

Videoblogs Temáticos: en ellos se recogen diferentes contenidos, todos centrados en una temática muy específica, abarcando desde el Marketing, hasta el fútbol, la moda e, incluso, el humor.

Videoblogs personales: la persona que crea este tipo de videoblogs lo utiliza para plasmar sus experiencias, intereses y reflexiones. La temática por tanto es muy variopinta, ya que los videos pueden tratar temas profesionales, personales, de ocio o cualquier aspecto que la/el protagonista considere interesante. (...)
- **Características**
Como ya se ha mencionado anteriormente, un videoblog puede estar formado por infinidad de contenidos, cuyas características son:

• **Comentarios:** los blogs disponen de un sistema de comentarios que permite establecer un diálogo. Mediante un formulario, los usuarios del blog pueden añadir comentarios en cada entrada propiciando el debate. El feedback es uno de los elementos clave en el mantenimiento de un blog. Cuando escribes un post, tus lectores pueden dar su opinión al respecto y generar una interacción enriquecedora.

• **Enlaces:** suelen tener una lista de enlaces de interés para ampliar información: enlaces a otras webs, a perfiles sociales o a tus otros videos. Esta lista suele colocarse en la descripción e incluso, en el propio video a modo de nota.

• **Frecuencia:** ser videoblogger implica subir videos periódicamente para que tus espectadores sean seguidores fieles, como si fuera un programa de televisión. Esto requiere cierto esfuerzo, dedicación, tiempo y mantener activas tus cuentas en las distintas redes sociales para difundir tus videos.

• **Orden de los contenidos:** para que tus videos sigan una linea temporal puedes crear una lista para que se reproduzcan en bucle y así consigas que tus espectadores puedan ver tus videos enlazados fácilmente. Escribir un videoblog puede tener muchas ventajas como el desarrollo de tus habilidades comunicativas. Hablar frente a una cámara no es nada fácil al principio, pero con el tiempo, sabrás desenvolverte como pez en el agua. Sin duda, mejorarán tus habilidades y evitarás problemas para hablar en público. (...)

Adaptado de: http://estudianteselpais.com/descarga/Consejo_Videoblog.pdf
Acceso en: 21 jul. 2019

Fonte: Autora (2021)

Figura 49 – Apresentação da tarefa 16 (conclusão)

Tras leer el texto, sistematicen las ideas, apuntando las principales características de un vlog:

¡A pensar!

Ahora que ya conocen más acerca del vlog ¿Qué piensan sobre su uso entre adolescentes interesados en la salud mental? ¿Es posible desarrollarlo en clase? ¿Por qué? Contesten oralmente.

Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 49, a tarefa 16 tem o objetivo de estimular a reflexão dos alunos sobre a explanação da saúde mental através do vlog, de prover insumo lexical em espanhol, de aprofundar o conhecimento discente a respeito do vlog e de desenvolver a integração das habilidades de compreensão e de produção na LE. Em relação às habilidades linguísticas, a abrangência está na CL, a qual é elaborada por meio de três atividades, ou seja, anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

Na atividade que antecede a leitura, desenvolve-se uma questão, de resposta aberta, sobre o conhecimento prévio textual dos alunos acerca dos tipos e características de um vlog. Na atividade de leitura, o insumo é dado através de um texto relativo aos principais aspectos referentes ao vlog, a partir do qual se explora uma questão de sistematização de ideias. Na atividade posterior à leitura, é realizada uma pergunta, de resposta aberta, sobre a opinião dos alunos acerca do uso do vlog por e para adolescentes.

No que tange à ação discente, é necessário que os estudantes desenvolvam a tarefa em duplas, interagindo com o(a) professor(a) acerca do gênero trabalhado em aula, realizando as atividades propostas do vlog e completando o glossário do material didático. No que concerne à ação docente, o(a) professor(a) pode revisar o conteúdo relativo ao vlog, ademais de solicitar aos pares que realizem as atividades

propostas, auxiliando as díades na condução das tarefases estimulando o preenchimento do glossário em LE.

Na sequência, discorreremos sobre a tarefa 17, ilustrada na figura 50.

Figura 50 – Apresentação da tarefa 17 (continua)

Tarea 17

¡A empezar!

La clase pasada, ustedes miraron los videos y reflexionaron sobre el vlog. De ese modo, contesten:

- ¿Cuáles son los pasos necesarios para la creación de un vlog?
- ¿Acaso ya habían pensado en esto?

Dialoguen en parejas y compartan sus respuestas con el grupo.

¡A leer!

Con base en lo que hemos discutido, es momento de profundizar el conocimiento sobre ese género, que es uno de los más populares actualmente en la internet, por medio de un texto que presenta los pasos para la creación de un videoblog. Tras leerlo, contesten a las preguntas:

Pasos a seguir para hacer un videoblog

Para crear un videoblog, tan solo tienes que abrir un perfil en una plataforma de video como YouTube, Vimeo, Vine... Y a partir de ahí, la mecánica será siempre la misma: grabar un video, subirlo a la plataforma y publicarlo en línea. Lo que marcará la diferencia entre vuestros videos y los del resto de videobloggers, serán los contenidos: la temática que elijáis, el enfoque que tratéis (humor, contenido lúdico, ejemplos de DIY).

1. Decisión: Como hemos dicho, tener un videoblog requiere tiempo y esfuerzo. Busca las razones por las que quieres crearlo y ten presentes todas las ventajas que puede aportarte. Si realmente quieres hacerlo, ¡ve a por ello!
2. Elección de un tema: El videoblog debe hablar de algo que realmente te apasione. (...) Para poder atraer a tus espectadores, debes transmitir la pasión que sientes hacia el tema a través de tu discurso. La pasión nace de amar lo que uno hace, descubre qué es lo que más te gusta y habla de ello en tu blog.
3. Busca un nicho de mercado: Para generar información de valor es fundamental que enfoquemos el videoblog hacia algún nicho de mercado, para poder así generar videos con un contenido de calidad para los usuarios. Conocer bien al público es fundamental para poder conseguirlo. Si un videoblog no tiene buen contenido, no tendrá opción de competir. Cuando hablamos de contenido no sólo nos referimos a que trate una temática atractiva, también a la forma de contarlo. El tono que emplees para explicar tus contenidos debe ser cercano, ameno y por qué no, divertido. Lo mismo ocurre con la apariencia de tus videos, incluir ciertos elementos de postproducción como: música, efectos sonoros o transiciones de imágenes le dará valor al contenido de tus videos y hará que los usuarios disfruten siguiendo el videoblog.
4. Busca un buen nombre: Algo tan obvio y aparentemente tan sencillo como generar un nombre puede tener más importancia de la que creemos. El nombre no sólo debe ser fácilmente recordable, sino que además es aconsejable que esté relacionado con el tema que hayas escogido, para que los usuarios puedan recordarlo fácilmente. Otra alternativa que siguen muchos videobloggers es utilizar su propio nombre o, generalmente, sus pseudónimos para nombrar sus blogs o canales. De este modo, los usuarios asocian automáticamente esos videos y contenidos con la persona que los produce.
5. Piensa tus contenidos: Haz un calendario de publicaciones y planifica el número de videos que quieres tener en tu videoblog. Los contenidos de tu videoblog deben ofrecer una ganancia a los espectadores. Si no resuelves con ellos ningún problema o no llamas su atención de alguna forma, no estarás creando información de valor.
6. Redacta un esquema / guion para tus videos: No es necesario que escribas todo lo que voyas a decir en el video, un esquema con los puntos que quieres tratar te ayudará a estructurar el discurso y darle coherencia a tu video.
7. Ponte manos a la obra con la grabación: El proceso de grabación para un videoblog es bastante sencillo. La mayoría de los videos que vemos en YouTube están grabados con una cámara estática frente al blogger. Predominan los planos cortos, primeros planos del protagonista mientras habla a los espectadores mirando a la cámara. Generalmente los videos no deben ser muy largos para no cansar a los usuarios, procura hacerlos de un máximo de 5 minutos. (...)

Adaptado de: https://estudiamos.eipais.com/descargas/Consejo_Videoblog.pdf
Acceso en: 21.out. 2019

Fonte: Autora (2021)

Figura 50 – Apresentação da tarefa 17 (conclusão)

A. ¿Cuáles son las etapas necesarias para la creación de un vlog?

¡A pensar!

¿Ustedes ya han pensado en crear un vlog? ¿Creen que es posible concienciar a otros adolescentes por medio de un vlog? ¿Por qué?

Fonte: Autora (2021)

Conforme a figura 50, a tarefa 17 tem o objetivo de estimular a reflexão discente sobre a prevenção da saúde mental por meio de um vlog, de fornecer insumo lexical na LE, de sensibilizar os discentes para os conhecimentos teóricos relativos ao gênero vlog, e de incentivar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção. No que concerne às habilidades linguísticas, o foco está na CL, a qual é explorada no decorrer de três etapas, identificadas como anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

Na primeira etapa, há uma pergunta, de resposta aberta, a respeito do conhecimento prévio discente sobre a metodologia utilizada no vlog. Na segunda etapa, o insumo é desenvolvido através de um texto com a temática direcionada para o gênero discursivo vlog, havendo uma pergunta discursiva acerca dos passos necessários para a sua criação. Na terceira etapa, é realizada uma questão, de resposta aberta, sobre a opinião discente alusiva ao vlog e sua relação com a prevenção à saúde mental.

Em relação à ação discente, é fundamental que os discentes desenvolvam um trabalho em duplas para a concretização da tarefa, dialogando a respeito dos saberes aprendidos do vlog com o(a) professor(a) e realizando as atividades propostas acerca do gênero discursivo. No que tange à ação docente, há possibilidade do(a) professor(a) estimular a recapitulação das características do

vlog, ademais, o(a) docente pode solicitar que as díades desenvolvam as actividades propostas, ajudando os discentes con súas possíveis dúvidas.

Em seguida, apresentamos a tarefa 18, elucidada na figura 51.

Figura 51 – Apresentação da tarefa 18 (continua)

Tarea 18

¡A empezar!

Las últimas clases, ustedes estudiaron sobre la importancia de actuar para la promoción de la salud mental en la adolescencia. Además de esto, leyeron y conocieron el género vlog. Así siendo:

- ¿Qué les parece crear un videoblog a fin de concienciar a otros adolescentes sobre su salud mental?
- ¿Qué piensan que será más difícil en ese desafío?

Dialoguen en parejas y compartan su opinión con el grupo.

¡A leer!

A continuación, hay una propuesta de vlog que deben desarrollar como tarea final de la unidad, a saber:



Koway Nana es una bloguera bastante popular en España por sus vlogs. En una de nuestras clases, pudieron conocer sobre la historia de esa chica, que contó un poco sobre sus problemas relacionados a la depresión y a la ansiedad. Supongan que, así como ella, ustedes hayan pasado por algún trastorno mental (depresión, crisis de pánico, ansiedad, entre otros) durante algún periodo de la adolescencia y, por conocer la angustia de vivir esos momentos, deciden concienciar a jóvenes sobre la importancia de buscar auxilio. ¿Qué dirían a los demás adolescentes? Útilicen su creatividad y sus conocimientos acerca de ese tema para desarrollar la tarea propuesta.

Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCnefDviYTMia0Mggn25Q>
Acceso en: 19 oct. 2019

Fonte: Autora (2021)

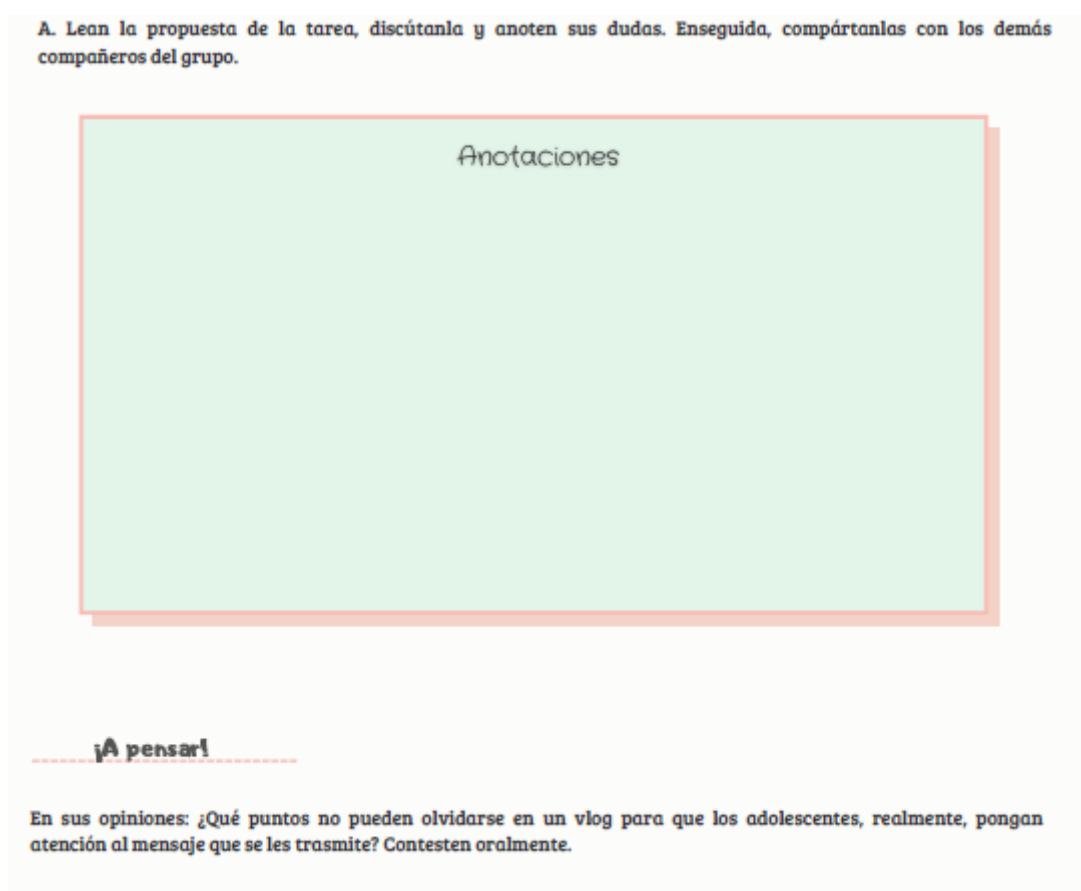
Figura 51 – Apresentação da tarefa 18 (conclusão)

A. Lean la propuesta de la tarea, discútanla y anoten sus dudas. Enseguida, compártenlas con los demás compañeros del grupo.

Anotaciones

¡A pensar!

En sus opiniones: ¿Qué puntos no pueden olvidarse en un vlog para que los adolescentes, realmente, pongan atención al mensaje que se les trasmite? Contesten oralmente.



Fonte: Autora (2021)

De acordo com a figura 51, a tarefa 18 tem o objetivo de estimular a atuação consciente dos estudantes, de aplicar o insumo lexical e os conteúdos gramaticais em LE trabalhados ao longo das aulas, de incentivar o planejamento de um vlog sobre a prevenção da saúde mental na adolescência, e de desenvolver as habilidades de compreensão e de produção na LE. Em relação às habilidades linguísticas, ocorre o desenvolvimento da CL a qual é desenvolvida por meio de três fases: anterior à leitura, leitura e posterior à leitura.

Na primeira fase, explora-se uma questão, de resposta aberta, acerca da opinião discente relativa aos desafios de criação de um vlog. Na segunda fase, o insumo é dado aos alunos por meio de uma proposta de vlogs em duplas. Nesta atividade, há uma questão dissertativa sobre as dúvidas dos alunos quanto à proposta apresentada. Na terceira fase, há uma questão, de resposta aberta, a respeito dos aspectos que não podem faltar em um vlog voltado para adolescentes.

No que concerne à ação discente, os alunos devem realizar a tarefa em duplas, dialogando com o(a) professor(a) sobre a produção de um vlog, desenvolvendo as atividades propostas, participando da correção em díades com a turma e completando o glossário em LE. No que se refere à ação docente, é possível que o(a) professor(a) estimule a reflexão dos pares a respeito da elaboração de um vlog acerca da saúde mental na adolescência, instigando a leitura da proposta de tarefa em LE e o desenvolvimento das atividades e estimulando o preenchimento do glossário do material didático.

A seguir, descrevemos a tarefa 19, representada pela figura 52.

Figura 52 – Apresentação da tarefa 19 (continua)

Tarea 19

¡A conocer!

La clase pasada, ustedes conocieron la propuesta de vlog. Ahora, es el momento en que deberán planear el desarrollo de la tarea. Para eso, se presentan los criterios que se tendrá en cuenta en la evaluación final:

| Criterios | Excelente (50) | Muy Bueno (40) | Bueno (25) | Insuficiente (10) |
|---|--|--|--|---|
| Adecuación al género | Los alumnos dialogan de manera espontánea, sin detenerse a la lectura. Utilizan recursos visuales y sonoros que posibilitan una comprensión al video. Además, interactúan con el público, haciéndoles que deje comentarios que digan el canal. (3,2) | Los alumnos dialogan de manera espontánea y con un recurso a la lectura. Utilizan recursos visuales y sonoros para dinamizar el video. Al final del video, interactúan con el público con pocas dificultades. (2,2) | Los alumnos dialogan de manera espontánea, pero a veces recurren a la lectura. Utilizan pocos recursos visuales y sonoros para dinamizar el video. Al final del video, interactúan mínimamente con el público. (1,2) | Los alumnos no dialogan de manera espontánea, pero solo reproducen lo que leen. Además, no utilizan recursos visuales y sonoros para dinamizar el video, tampoco interactúan con el público. (1,0) |
| Apropiación temática | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera suficiente, utilizando efectivamente vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los games y a las demás áreas direccionadas a la prevención de la salud mental. (3,2) | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera suficiente, utilizando gran parte de los vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los games y a las demás áreas direccionadas a la prevención de la salud mental. (2,2) | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera parcial, utilizando pocos vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los games y a las demás áreas direccionadas a la prevención de la salud mental. (1,2) | Los alumnos no contemplan la propuesta del vlog, pero no utilizan los vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los games y a las demás áreas sobre prevención de la salud mental. (1,0) |
| Uso de verbos en futuro | Muy uso de una gran cantidad de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (3,2) | Muy uso suficiente de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (2,2) | Muy poco uso de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (1,2) | No se utilizan verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (1,0) |
| Pronunciación en español | Las palabras son pronunciadas adecuadamente en la lengua española, limitando errores en el habla. (3,2) | Las palabras son pronunciadas con pocas equívocos en la lengua española, evitando errores conl ingercapitales en el habla. (2,2) | Las palabras son pronunciadas con equívocos en la lengua española, pero no comprometen la comprensibilidad. (1,2) | Las palabras son pronunciadas con muchos equívocos en la lengua española, comprometiendo la comprensibilidad. (1,0) |
| Producción oral | Los alumnos interactúan durante el video, de manera espontánea, presentando una clara coherencia y con ideas organizadas de manera lógica. Muy predominantemente el español, siendo raro los momentos de uso de la lengua portuguesa. (3,2) | Los alumnos interactúan durante el video, de manera espontánea, presentando una clara coherencia y con ideas organizadas de manera lógica. Muy predominantemente el español, siendo raro los momentos de uso de la lengua portuguesa. (2,2) | Los alumnos interactúan en la mayor parte del video, de manera espontánea, presentando una clara coherencia y con ideas organizadas de manera lógica. El español es tan utilizado como el portugués en la producción finalizada. (1,2) | Los alumnos interactúan poco o no interactúan durante el video. No se muestran espontáneos y presentan poca coherencia en las ideas presentadas. Además, hay predominantemente de la lengua portuguesa en sus producciones. (1,0) |
| Calidad audiovisual | El video tiene un escenario bonito, que prende la atención del público. Se presenta nítida y el sonido es claro. La imagen es nítida y tiene subtítulos. (3,2) | El video tiene un escenario bonito, que prende la atención del público. Presenta nítida conl ingercapitales y el sonido es claro. La imagen es nítida y tiene subtítulos. (2,2) | El video tiene un escenario bonito, pero organizado. Presenta nítida conl ingercapitales, aunque el sonido es claro en gran parte del tiempo. La imagen es nítida en muchos momentos, pero hay momentos conl ingercapitales. (1,2) | El video no tiene escenario. Se pierde la presencia de muchos nítida y el sonido no es claro. La imagen no es nítida y en gran parte del tiempo se encuentran presentaciones muy oscuras o muy claras. (1,0) |
| Tiempo de duración (entre 3 y 5 minutos) | El vlog está comprendido en el período de tiempo que va de los 3 a los 5 minutos. (3,2) | El vlog ultrapasa el límite de tiempo en pocos segundos, no comprendiendo la atención del espectador. (2,2) | El vlog tiene poco más de 5 minutos, pero no compromete la atención del espectador. (1,2) | El vlog tiene menos de tres minutos, presentando precariedad de tiempo. (1,0) |

Fonte: Autora (2021)

Figura 52 – Apresentação da tarefa 19 (continuação)

A. Lean los criterios que se considerará en el momento de evaluación de sus producciones, anotando sus dudas y discutiéndolas. Enseguida, compártanlas con sus compañeros.

Realicen el planteamiento del vlog en parejas, pensando en todo lo que será necesario para su creación. No dejen de considerar los criterios presentados anteriormente.

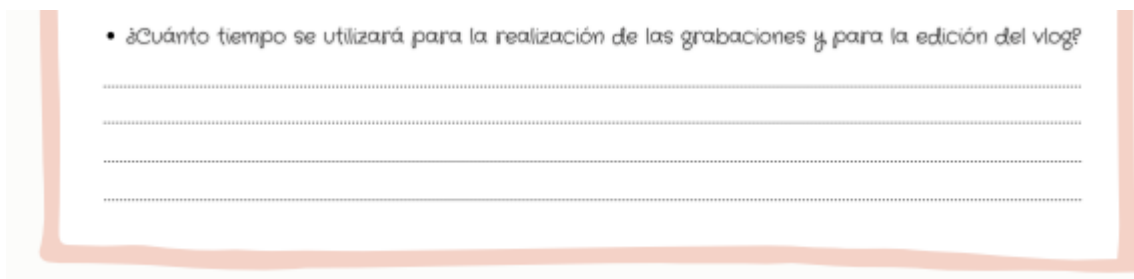
- ¿Qué informaciones se expondrán en el vlog? ¿Quién va a hablar? ¿Qué van a hablar?

- ¿En qué espacio del colegio las grabaciones tendrán lugar?

- ¿Cómo va a ser el escenario de la grabación? ¿Qué elementos van a componerlo?

- ¿Qué material(es) se utilizará(n) durante la grabación del vlog?

Figura 52 – Apresentação da tarefa 19 (conclusão)

The image shows a rectangular form with a light orange border. Inside the form, there is a bullet point in Spanish: "• ¿Cuánto tiempo se utilizará para la realización de las grabaciones y para la edición del vlog?". Below the text, there are four horizontal dotted lines for writing.

Fonte: Autora (2021)

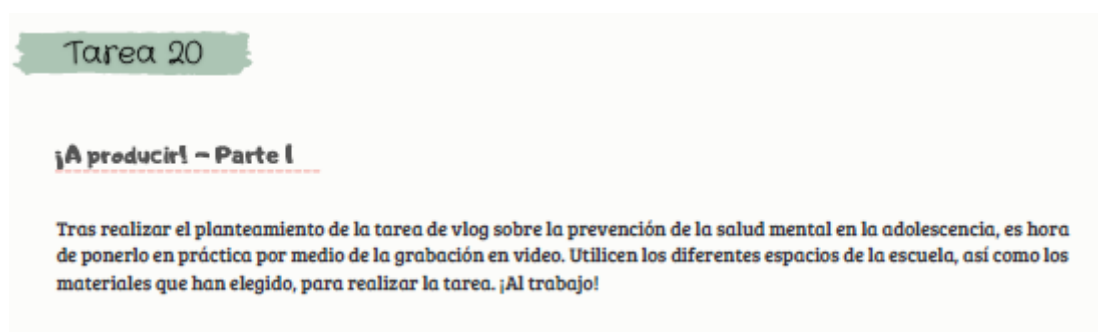
Conforme a figura 52, a tarefa 19 tem o objetivo de estimular a atuação discente na prevenção à saúde mental na adolescência, de utilizar as estruturas linguísticas em espanhol desenvolvidas em aula, de incentivar a leitura de uma rubrica avaliativa associada à produção de um vlog, de promover o planejamento de um vlog sobre a prevenção da saúde mental de adolescentes, e de desenvolver as habilidades de compreensão e de produção em LE.

No tocante às habilidades linguísticas, a ênfase está na PE, que é desenvolvida em duas etapas. Na primeira, apresentam-se os critérios que serão considerados para a avaliação dos vlogs discentes, dos quais há uma questão para a anotação das dúvidas dos estudantes. Na segunda, há o planejamento dos estudantes sobre o vlog a ser elaborado em duplas, de modo a explorar as informações que serão dadas, o espaço do colégio que será ocupado, a configuração do cenário e dos materiais que serão utilizados, além do tempo de realização da tarefa.

Quanto à ação discente, é fundamental que os alunos desenvolvam a tarefa em pares, revisando os saberes acerca do vlog, informando-se sobre os critérios avaliativos, executando um plano de vlog em LE e enviando-o para correção. No que tange à ação docente, é possível que o(a) professor(a) retome os conhecimentos da aula anterior, solicitando às díades que leiam o instrumento avaliativo, que realizem seus respectivos planejamentos de vlog e que o encaminhem para validação.

Em seguida, apresentamos a tarefa 20, ilustrada pela figura 53.

Figura 53 – Apresentação da tarefa 20



Fonte: Autora (2021)

De acordo com a figura 53, a tarefa 20 tem o objetivo de promover a atuação crítica discente acerca da prevenção da saúde mental na adolescência por meio de um vlog, de desenvolver a aplicação de insumo lexical e de conteúdo gramatical trabalhado no decorrer das aulas, ademais de estimular as habilidades de produção e de compreensão na LE. Em relação às habilidades linguísticas, o foco está na PO, que é desenvolvida a partir do planejamento desenvolvido na tarefa 19, abrangendo o trabalho em duplas acerca da criação de um vlog sobre a prevenção da saúde mental na adolescência.

No que tange à ação discente, é indispensável que os alunos realizem a tarefa em pares, interagindo inicialmente com o(a) professor, realizando as gravações do vlog por meio do plano desenvolvido anteriormente e aguardando maiores detalhes a respeito da etapa seguinte da tarefa. Em relação à ação docente, é possível que o(a) professor(a) forneça avisos às díades ao início da aula, após, o(a) docente pode estimular produção de vlog em LE dos pares, estimulando-os a colocar em prática seus planejamentos, acompanhando a gravação no âmbito escolar, auxiliando as díades conforme suas necessidades e lembrando as duplas sobre o próximo passo da tarefa.

Na sequência, discorreremos acerca da tarefa 21, apresentada na figura 54.

Figura 54 – Apresentação da tarefa 21


Tarea 21

¡A producir! – Parte 2

La edición es una parte fundamental de la finalización de los videos: con ella, es posible mejorar la calidad del video, introducir imágenes, subtítulos, canciones, etc. Para facilitar el trabajo de edición, hay múltiples herramientas disponibles en el internet. ¿Conocen alguna?

Durante la edición


clipchamp




Como sugerencia, les presento el sitio **ClipChamp**, que es un editor online. ¿Quieren conocer un poco más de él? Accedan al tutorial que les preparé.

En la finalización

Tras finalizar la edición del video, publíquelo en el canal del **Youtube**. Para ese propósito, utilicen el tutorial sobre publicación que les preparé.



Utilicen sus smartphones para acceder al QR Code



Com base na figura 54, a tarefa 21 tem o propósito de incentivar a ação crítica discente acerca da prevenção à saúde mental na adolescência através de um vlog, de aplicar o insumo lexical e o conhecimento verbal desenvolvido ao longo das aulas e de desenvolver as habilidades de compreensão e de produção na LE.

Quanto às habilidades linguísticas, há possibilidade de uso das quatro destrezas da língua. Desse modo, a tarefa de vlog pode abranger a destreza de CL, através da leitura dos tutoriais disponibilizados referentes à ferramenta de edição “*Clipchamp*” e à publicação da tarefa no canal do *Youtube*. Além disso, podem ser utilizadas as destrezas de CO, de PE e de PO, conforme a necessidade dos alunos no momento da edição, para a inserção de legendas, áudios, canções, dentre outros recursos.

Em relação à ação discente, os estudantes devem realizar a tarefa em pares, interagindo com o(a) professor(a) sobre a importância da edição, acessando os tutoriais do material didático, praticando a edição em seus vídeos, encaminhando a tarefa finalizada para correção e respondendo à autoavaliação do subtema 4. No que tange à ação docente, o(a) professor(a) pode iniciar com uma conversa a respeito do papel da edição em vlogs, apresentando tutoriais de edição e de postagem de vídeos às díades, auxiliando os pares conforme suas necessidades, lembrando as duplas sobre o envio de sua tarefa final e solicitando a resolução da autoavaliação discente.

A partir das descrições desenvolvidas anteriormente, a seguir, discorreremos nossa análise referente ao subtema 4.

8.3.4.1 Análise: Fase processual – subtema 4

Em relação aos tipos de objetivos, o propósito temático apresenta convergência nas tarefas 15, 16 e 17, referentes à reflexão discente acerca da saúde mental através de vlogs, e nas tarefas 18, 19, 20 e 21, alusivas à promoção da atuação crítica discente sobre a saúde mental na adolescência. Quanto ao propósito linguístico, há compatibilidade nas tarefas 15, 16 e 17, no que concerne ao fornecimento de insumo lexical em LE, e nas tarefas 18, 19, 20 e 21, no tocante à aplicação dos vocabulários aprendidos, bem como dos tempos verbais em LE abordados no decorrer das aulas.

No que tange aos objetivos comunicativos, há convergência nas tarefas 18 e 19, relativas ao incentivo do planejamento de um vlog sobre a saúde mental, e nas tarefas 15, 16 e 17, referentes à sensibilização para o gênero discursivo vlog, além disso, as sete tarefas apresentam a mesma finalidade no tocante à promoção das habilidades linguísticas de compreensão e de produção na LE. Logo, é possível afirmar que todas as tarefas contempladas no subtema 4 convergem quanto à proposta de trabalho acerca do tema da saúde mental e, de maneira mais específica, da atuação adolescente como rede de apoio.

No que tange às habilidades linguísticas, a tarefa 15 abrange a integração da destreza de CO junto à PO e à PE. Nessa tarefa de CO, a atividade de pré-compreensão oral (BRASIL, 1998) explora perguntas alusivas ao conhecimento prévio discente acerca do vlog. Quanto à atividade de CO (BRASIL, 1998), são exploradas questões sobre a ideia central dos vídeos visualizados, ademais da sistematização das características do gênero discursivo estudado. Em contraste, a atividade de pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) se refere a uma pergunta de opinião pessoal discente acerca do vlog como meio propagador da prevenção à saúde mental.

As tarefas 16, 17 e 18 apresentam integração da destreza de CL com a PO e a PE. Nessas tarefas de CL, a atividade de pré-leitura abrange questões sobre tipos, características, passo-a-passo e desafios na criação de um vlog. Quanto a atividade de leitura, exploram-se questões alusivas à caracterização e as etapas existentes no desenvolvimento de um vlog, bem como a anotação de dúvidas referentes às propostas de elaboração de um vlog. Em relação à atividade de pós-leitura, são realizadas perguntas acerca da reflexão dos estudantes quanto ao uso de vlogs entre adolescentes, ao papel dos vlogs na conscientização da saúde mental dos jovens e aos principais pontos a serem abordados em um vlog para chamar a atenção de seu público-alvo.

As tarefas 19 e 20 apresentam integração das destrezas de produção e de compreensão, considerando que a tarefa 20 é uma consequência da 19. Dessa forma, na tarefa de PE (tarefa 19), é necessário o desenvolvimento de um planejamento prévio do vlog, com apontamentos sobre o que será falado, onde o vídeo será gravado, quais materiais serão utilizados, o tempo que será gasto, dentre outros aspectos. A partir desse esboço, inicia-se o momento da execução da tarefa de produção de vlog, a qual abrange a PO, a CO e CL discente em LE (tarefa 20).

Essa organização está de acordo com o que prevê os PCNs de LA (BRASIL, 1998), uma vez que

(...) ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social. Em suma, não escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem se dar conta de quem são os participantes envolvidos, seus propósitos etc. (BRASIL, 1998, p. 103).

Desse modo, o trabalho com as habilidades linguísticas na aula de LA deve envolver a atuação discente em sociedade, através de uma comunicação real, entre falante e ouvinte, que ultrapasse o contexto educativo para a aplicação em sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Por fim, a tarefa 21 pode apresentar a integração das quatro habilidades linguísticas, uma vez que, ao abranger a parte da edição dos vídeos gravados na tarefa de produção de vlog, é possível que ocorram leituras de tutoriais de programas de edição, aplicação de legendas em LE, revisão da pronúncia desenvolvida nos vlogs e, ainda, inserção de novas mensagens no formato de áudio. Considerando isto, percebemos que a atividade 21 pode estimular uma efetiva interação em sala de aula, já que o uso combinado das habilidades pode propiciar o desenvolvimento de uma efetiva comunicação em LA, através do uso das estruturas linguísticas aprendidas em aula (ARAÚJO *et al.*, 2016).

No que concerne ao insumo, a tarefa 15 apresenta dois vlogs, de linguagem audiovisual, pertencentes ao domínio discursivo digital (COSTA S., 2012), enquanto as tarefas 16 e 17 abrangem reportagens, de linguagem verbal escrita, alusivas ao domínio jornalístico (COSTA S., 2012). Devido a isso, percebemos um equilíbrio de uso dos gêneros vlog e reportagem no subtema 4, bem como de uso de linguagem verbal e verbo-visual e de pertencimento às esferas digital e jornalística.

Esta constatação evidencia que o gênero reportagem, frequentemente utilizado em sala de aula, pode contribuir para que os alunos conheçam, de forma mais aprofundada, o gênero vlog, o qual é utilizado no meio digital, mas pouco explorado em sala de aula. Além disso, o fato de os estudantes terem acesso a textos de diferentes linguagens e esferas discursivas contribui para o desenvolvimento do conhecimento acerca do texto e do conteúdo sobre o gênero proposto para a tarefa final, juntamente com a questão do tema da saúde mental na adolescência.

Em relação aos textos selecionados para as tarefas 15, 16 e 17, explorou-se o conhecimento textual prévio dos estudantes no que diz respeito ao vlog (tarefas 15, 16 e 17) e, também, o conhecimento sistêmico relativo ao tema da saúde mental (tarefa 15) e ao gênero estudado (tarefas 16 e 17).

A seguir, apresentamos exemplos da DiL em palavras/expressões sobre saúde mental “*estigmatización*”, “*prejuicios*”, “*tabúes*”, “*autoayuda*”, “*ansiedad*”, “*tristeza*”, “*miedo*”, “*alegría*”, “*felicidad*”, “*melancolía*” (tarefa 15), entre outras, e o vocabulário relativos ao vlog “*comentarios*”, “*enlaces*”, “*espectadores*”, “*redes sociales*” (tarefa 16), “*perfil*”, “*esquema*” e “*grabación*” (tarefa 17), dentre outros.

Em comparação, no caso da DeL é possível encontrarmos as palavras “*ayudar*”, “*hacer amigos*”, “*distintas emociones*”, “*cabeza llena*”, “*abrirse*”, “*motivar*”, “*animar*” (tarefa 15), entre outros, e ao vlog com os léxicos “*sitio web*”, “*periodicidad*”, “*libertad temática*”, “*interacción enriquecedora*” (tarefa 16), “*buen contenido*”, “*temática atractiva*”, “*cámara estática*” (tarefa 17), dentre outros. Assim, é possível afirmar que os textos propostos podem contribuir para um aumento significativo da DiL em espanhol dos alunos, visto que há uma maior diversificação de palavras acerca da temática e do gênero propostos no decorrer do subtema 4.

No que se refere à ação discente, é fundamental que as díades desenvolvam as tarefas através da aprendizagem colaborativa (LANTOLF, 2000; MICHEL, SHARPE, 2005; POEHNER, LANTOLF, 2005; FIGUEIREDO, 2018, 2019), evidenciando o diálogo em pares (WELLS, 1999; LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) para a condução das tarefas. Desse modo, nas tarefas 15, 16, 17 e 18, relativas à habilidade de compreensão em LE, nas etapas de pré-leitura/pré-compreensão oral, é possível que as duplas compartilhem e discutam com o(a) professor(a) seus conhecimentos textuais prévios (BRASIL, 1998) e suas opiniões acerca do gênero vlog e de suas dúvidas quanto à proposta da tarefa final em LE.

Nas etapas de leitura/compreensão oral, há probabilidade das duplas desenvolverem uma mediação entre pares (LANTOLF, 2000), negociando suas respostas e auxiliando-se nas questões sobre o gênero vlog. Já nas etapas de pós-leitura/pós-compreensão oral, as díades podem expressar sua criticidade (BRASIL, 1998), emitindo suas opiniões acerca do gênero discursivo estudado e sua relação com o tema da saúde mental, relacionando, assim, os saberes de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998) desenvolvidos em aula.

No referente às tarefas de produção, é possível que os pares utilizem a mediação entre pares (LANTOLF, 2000) para debater sobre o planejamento que será desenvolvido, entrando em consenso ou divergindo a respeito dos pontos indicados na tarefa. Além disso, as duplas podem fornecer auxílio mútuo, por meio de andaimes sociais de apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005) para a construção de suas falas em LE, para a aplicação das estruturas lexicais e gramaticais, que foram desenvolvidas nas tarefas anteriores, e/ou para a pronúncia das palavras em LE.

Durante a PO dos vlogs, há possibilidade das díades utilizarem a mediação por ferramentas (LANTOLF, 2000), recorrendo a dicionários e/ou tradutores, e/ou ao auxílio do(a) professor(a), visto que se trata da tarefa final do material didático e, conseqüentemente, a que agrega valor à média trimestral escolar. É importante ressaltar que nas tarefas 15 e 21, os pares podem recorrer ao uso da mediação por ferramentas tecnológicas, do tipo pedagogia baseada em vídeo (LANTOLF, 2000), para acessar aos vlogs (tarefa 15) e aos tutoriais (tarefa 21) apresentados no MDA.

Por fim, no que concerne à ação docente, nas tarefas de compreensão, o(a) é possível que professor(a) desenvolva as fases de pré-leitura/pré-compreensão oral, estimulando o debate junto às díades acerca de seus conhecimentos textuais (BRASIL, 1998) sobre o vlog. Na fase seguinte, referente à leitura/compreensão oral, o(a) docente pode incentivar o levantamento das características do vlog, ademais de auxiliar as duplas no desenvolvimento de seus planejamentos, por meio da mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000). Na fase final, alusiva à pós-leitura/pós-compreensão oral há probabilidade do(a) professor(a) incentivar a criticidade cidadã (BRASIL, 1998) dos discentes, acerca do uso do vlog para a prevenção da saúde mental na adolescência.

Já nas tarefas de produção, o(a) professor pode sensibilizar as duplas para o desenvolvimento de seus planejamentos e de suas gravações relativas ao vlog. Para isso, é possível que o(a) docente se valha da mediação entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000) para fornecer exemplos (POEHNER, 2005) de estruturas linguísticas utilizadas em gêneros digitais, como o vlog, ou para auxiliar na condução das tarefas.

No tocante à PO, Pinho (2013) desenvolveu três tarefas colaborativas de discussão sobre perguntas relacionadas a curtas-metragens e a vídeos alusivos a filmes/animações, em um ambiente virtual, para o ensino de língua inglesa. No

concernente à atuação docente, a professora não interferiu no desenvolvimento das tarefas, de modo que todos os auxílios prestados aconteceram entre as duplas discentes.

Em nosso estudo, diferentemente, o(a) professor(a) pode recorrer ao andaimento social do tipo apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005), para dar assistência aos alunos quanto às estruturas linguísticas e/ou à pronúncia em LE. Para isso, há possibilidade do(a) docente valer-se das fases de modelagem concorrente imitativa (MASCOLO, 2005), em que apresenta um exemplo e os estudantes realizam a cópia integral, ou da fase de modelagem guiada imitativa (MASCOLO, 2005), em que a construção é desenvolvida em conjunto com os alunos.

Por fim, é necessário que o(a) professor(a) estimule o preenchimento da autoavaliação (LANTOLF, 2000; CRAWFORD, 2002; NATEL, 2014) dos alunos, como forma de melhorar a sua prática em sala de aula e o material disponibilizado acerca da aprendizagem em colaboração, haja vista que, ao produzir esse conhecimento, o(a) docente passa a compreender os fenômenos presentes em aula e as necessidades discentes que estão envolvidas no processo do aprender e do ensinar (FAGUNDES, 2016).

Para fins de sumarização, organizamos as informações desta análise no quadro 23, apresentado a seguir:

Quadro 23 – Resumo da análise do subtema 4 (continua)

| CRITÉRIO | OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS |
|--------------------------------------|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | Objetivo temático (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo linguístico (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ Objetivo comunicativo (DUTRA, 2021, no prelo) ✓ |
| Tarefas de compreensão e de produção | Modalidades de compreensão (BRASIL, 1998) ✓ Modalidades de produção (BRASIL, 1998) ✓ |
| Etapas das tarefas de compreensão | Pré-leitura; leitura; pós-leitura (BRASIL, 1998) ✓ Pré-compreensão oral, compreensão oral, pós-compreensão oral (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de tarefas de PO | Interação (PINILLA GÓMEZ, 2004) ✓ Expressão oral (PINILLA GÓMEZ, 2004) |

Fonte: Autora (2021)

Quadro 23 – Resumo da análise do subtema 4 (conclusão)

| | |
|----------------------------------|--|
| Integração das habilidades em LE | Compreensão oral x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão oral x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção escrita (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ Compreensão leitora x produção oral (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) ✓ |
| Tipos de conhecimentos | Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) ✓ Conhecimento textual (BRASIL, 1998) ✓ |
| Tipos de insumo | Texto verbal e/ou não-verbal (BRASIL, 1998) ✓ Textos verbais com linguagem autêntica (CRAWFORD, 2002) ✓ Gêneros textuais (BRASIL, 1998) ✓ |
| Aprendizagem colaborativa | Interação entre pares/grupos (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) ✓ Coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019) ✓ Diálogos colaborativos (LANTOLF, THORNE, 2006; LIMA, COSTA, 2010) ✓ |
| Tipos de mediação | Mediação social – entre especialistas e novatos; entre pares; em língua materna (LANTOLF, 2000) ✓ Automediação (LANTOLF, 2000) Mediação por ferramentas – por portfólio; por tarefas; por tecnologias (LANTOLF, 2000) ✓ |
| Tipos de andaimento | Andaime social de apoio assimétrico contextual Andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico ✓ |

Fonte: Autora (2021)

Conforme a leitura do quadro 23, constatamos que as tarefas de 16 a 21 contemplam os três tipos de objetivos, apresentando convergência quanto aos propósitos temáticos, que exploram a reflexão (tarefas de 15 a 17) e a atuação crítica discente acerca da prevenção à saúde mental na adolescência (tarefas de 18 a 21); aos propósitos linguísticos, os quais abrangem o provimento (tarefas de 15 a 17) e a aplicação das estruturas em LE (tarefas de 18 a 21); e aos propósitos comunicativos, que aludem à sensibilização (tarefas de 15 a 17) e ao desenvolvimento de vlogs sobre a saúde mental (tarefas 18 e 19), além da promoção das habilidades linguísticas em espanhol de compreensão e de produção (tarefas de 15 a 21).

Em referência aos tipos de tarefas, há desenvolvimento de tarefas na modalidade de CO e CL, as quais são constituídas pelas três etapas que antecedem, que sucedem e que aludem à leitura/compreensão oral, e na modalidade de PE e PO, que abrangem, respectivamente, o planejamento e a produção de vlogs em LE. Em todos os tipos de tarefas supramencionados, notamos o desenvolvimento dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual.

Em relação à habilidade linguística, averiguamos que as sete tarefas apresentam integração entre as quatro habilidades, sendo a CL e a PO as destrezas mais exploradas no subtema 4. Quanto ao insumo, é possível identificar equilíbrio de uso dos gêneros vlog e reportagem, de linguagens verbal e verbo-visual, juntamente com as esferas discursivas digital e jornalística, de modo que os textos selecionados compreendem uma grande quantidade de DiL em LE sobre o tema da saúde mental e o vlog.

No que concerne à ação discente, as tarefas em questão contemplam um trabalho colaborativo em duplas, podendo abranger a aplicação da mediação entre pares, da mediação por ferramentas e de andamento para seu desenvolvimento. Por fim, no que refere à ação docente, constatamos que o(a) professor(a) pode utilizar a mediação entre especialistas e novatos, as exemplificações acerca do conhecimento em LE e o andamento para auxiliar os pares, além de usar a rubrica avaliativa para compor a sua avaliação trimestral.

Com base no exposto, apresentamos, na sequência, uma análise geral a partir das análises tecidas ao longo das fases inicial/final e processual.

8.4 Análise geral do material didático autoral

A partir das análises desenvolvidas anteriormente acerca das tarefas pertencentes às aulas das etapas inicial e processual, pudemos estabelecer uma visão panorâmica do MDA. Desse modo, tecemos uma comparação entre os resultados obtidos nos subtemas, procurando responder às questões apresentadas no início deste capítulo.

Em relação aos tipos de objetivos, constatamos que a tarefa da etapa diagnóstica, assim como as tarefas dos subtemas da etapa processual apresentaram três tipos de propósitos em seu desenvolvimento, isto é, o temático, o linguístico e o comunicativo. Além disso, em todos os subtemas analisados, houve

predomínio do objetivo comunicativo alusivo ao desenvolvimento das etapas de compreensão e de produção na LE.

Ademais, nos subtemas 1, 2, 3 e 4, foi possível identificar sobressalência do objetivo linguístico, referente ao fornecimento lexical, e nos subtemas 1, 3 e 4, os quais mostraram maior evidência do objetivo temático, correspondente à reflexão discente sobre o tema da saúde mental na adolescência. Esse levantamento evidencia que o MDA abrange um EC, com vistas ao provimento de léxicos em espanhol e à promoção da reflexão dos alunos acerca da temática proposta.

No tocante à modalidade das tarefas de compreensão e de produção, identificamos maior ocorrência de tarefas de CL no decorrer dos quatro subtemas da fase processual. Em comparação, nas tarefas de produção, a PE foi mais recorrente nos subtemas 2, 3 e 4. Assim, embora a PO tenha sido a tarefa principal do MDA – e condutora de todo o planejamento desse MDA –, como apresentado na fase diagnóstica e no subtema 4, o foco maior esteve direcionado para as habilidades escritas da LE e, em especial, para a CL.

Essa constatação corrobora para o pensamento trazido nos PCNs (BRASIL, 1998), no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017a), isto é, de que a leitura em LA ainda é a habilidade mais trabalhada em sala de aula, especialmente no ensino médio. Devido a isso, ainda há uma mobilização maior voltada à preparação discente para o ingresso ao ensino superior, já que as provas seletivas, como o ENEM e o vestibular, têm seu foco voltado à interpretação textual (CONSOLO, 2000).

Em referência às tarefas de compreensão, todos os subtemas abrangeram as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, no caso da CL, e de pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral no caso da CO. Isso evidencia que o MDA manteve o padrão normativo dos PCNs (BRASIL, 1998), ou seja, o de sensibilizar, em um primeiro instante, os alunos para o tema abrangido pelos textos, o de explorar o conteúdo textual através de diferentes tipos de questões, em um segundo momento, até culminar em um momento reflexivo sobre a leitura/compreensão oral desenvolvida, com foco na criticidade dos estudantes, em um instante final.

No que concerne às tarefas de produção, identificamos unanimidade no desenvolvimento da interação em LE em todas as tarefas de PO dos subtemas em questão, visto que os estudantes, mais do que expressar-se, deveriam manter um

diálogo com seus pares para o desenvolvimento das propostas. Essa constatação vem ao encontro do que defende Giovaninni *et al.* (1996) ao afirmar que a interação entre os aprendizes deve ocorrer de maneira fluída, com trocas temáticas e de turno, que demandam uma contínua negociação entre os envolvidos, a fim de eles mantenham uma comunicação adequada. Dessa forma, as propostas de PO do MDA analisado podem instigar as díades a manterem esse diálogo para a resolução das tarefas.

Quanto à integração das habilidades em LE no decorrer dos subtemas, exploramos as informações no quadro 24:

Quadro 24 – Integração das habilidades em língua espanhola

| FASES/SUBTEMAS | HABILIDADES |
|--|---|
| Fase inicial/subtema – Saúde mental: o início | Compreensão oral x produção oral |
| Fase processual/subtema 1 – Prevenção: por que e para quem? | Compreensão leitora x produção escrita; Compreensão leitora x produção oral |
| Fase processual/subtema 2 – Importância do lazer | Compreensão oral x produção oral; Compreensão leitora x produção escrita; Compreensão leitora x produção oral; Compreensão oral x produção escrita |
| Fase processual/subtema 3 – Conhecendo diferentes redes de apoio | Compreensão oral x produção oral; Compreensão leitora x produção escrita; Compreensão leitora x produção oral; Compreensão oral x produção escrita |
| Fase processual/subtema 4 – Atuando como rede de apoio | Compreensão oral x produção oral; Compreensão leitora x produção escrita; Compreensão leitora x produção oral; Compreensão oral x produção escrita |

Fonte: Autora (2021)

Conforme o quadro 24, os cinco subtemas analisados compreenderam o EC como eixo central do desenvolvimento das tarefas, uma vez que as habilidades linguísticas foram trabalhadas de maneira conjunta no decorrer de todo o MDA. Entretanto, a opção CO x PO foi recorrente na fase inicial e nos subtemas 2, 3 e 4. Já as opções CL x PE e CL x PO foram utilizados nos quatro subtemas da etapa processual, sendo a opção CO x PE a mais utilizadas nos subtemas 2, 3 e 4. Desse modo, é possível afirmar que houve maiores propostas de tarefas voltadas para a CL integrada às habilidades de produção.

Em relação aos tipos de conhecimentos discentes, todos os subtemas compreenderam o desenvolvimento de três tipos de saberes, isto é, o conhecimento

de mundo, o conhecimento sistêmico e o conhecimento textual (BRASIL, 1998). Entretanto, os subtemas 1 e 2 abrangeram somente a ocorrência dos conhecimentos empíricos e relativos à LE, enquanto os subtemas diagnóstico, 3 e 4 comportam esses conhecimentos juntamente com o saber textual. Essa evidência vem ao encontro do que propõe os PCNs (BRASIL, 1998) para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de LA, uma vez que, ao focar na união dos três saberes, o aluno pode desenvolver sua competência comunicativa através da perspectiva sociocultural e, ainda, preparar-se para o engajamento no discurso (BRASIL, 1998).

No concernente aos insumos, foi possível identificar seleção variada de gêneros discursivos, com diferentes tipos de linguagem. Nos subtemas 1 e 4 houve convergência quanto à presença de reportagem, seguida da fase diagnóstica e do subtema 2, em que ocorreu maior uso de propostas pedagógicas de situação-problema. Em relação à linguagem, utilizou-se com maior frequência a linguagem verbo-visual nos subtemas da fase inicial, 1, 3 e 4.

Acrescido a isso, é válido ressaltar que os textos selecionados foram extraídos de fontes de origem hispano-falante. Para Crawford (2002), o MDA deve abordar uma linguagem real, que permita a exploração da língua e o desenvolvimento da proficiência pelo aluno, uma vez que a autenticidade de um texto está diretamente relacionada à interação que esse texto pode provocar em sala de aula. Em virtude disso, é possível afirmar que o MDA analisado abrange linguagem autêntica e realista em LE.

No tocante ao trabalho com o léxico, observamos que os insumos em LE, utilizados no decorrer dos subtemas em análise, compreenderam o campo semântico alusivo à saúde mental e ao vlog. A partir dessa constatação, com exceção da fase inicial, que não contemplou um trabalho direcionado aos conteúdos linguísticos, todos os textos utilizados no decorrer da fase processual estavam constituídos por léxicos diversificados, os quais podem contribuir para o aumento da DiL e da DeL em LE por parte dos alunos.

No que tange à aprendizagem colaborativa, é possível que todas as tarefas dos subtemas da fase diagnóstica e processual possam promover o desenvolvimento de um diálogo entre os pares, possibilitando a construção conjunta do conhecimento. Isso é evidenciado no próprio enunciado das tarefas, o qual instrui para o trabalho em duplas, incentivando a interação em aula por meio da

sensibilização, da reflexão e da atuação discente quanto à questão da saúde mental na adolescência. De acordo com Natel (2014, p. 23),

(...) é na troca de experiências com os outros integrantes do ambiente de sala de aula que os alunos têm a oportunidade de usar a língua para dar sentido ao que fazem e ao mundo em que vivem, uma vez que é por meio da linguagem que o sujeito constrói redes de relacionamentos na sociedade, revelando, através dela, suas crenças, valores, dúvidas, certezas, amores e desamores, que participa, enfim, da sociedade.

Logo, ao estabelecerem um diálogo na aula de LA, as duplas podem aprender de maneira conjunta, reconhecendo e demonstrando suas fragilidades e, também, suas potencialidades no decorrer da aprendizagem. Exemplo dessa constatação foi identificada no estudo de Linhati, Dutra e Lima (2020), no qual as alunas participantes puderam ensinar e aprender umas com as outras a respeito da LE e do tema da alimentação saudável na adolescência.

No tocante aos tipos de mediação, em todos os subtemas em análise, no que concerne à ação discente, parece haver possibilidade de desenvolvimento da mediação social entre pares (LANTOLF, 2000), seguida da mediação por ferramentas do tipo portfólio (LANTOLF, 2000). No trabalho em duplas, as chances são maiores dos alunos recorrerem a seus colegas para sanar suas dificuldades e/ou a materiais paradidáticos como é o caso de dicionários.

Em comparação, a ação docente pode abranger uma maior ocorrência da mediação social entre especialistas e novatos (LANTOLF, 2000), posto que o(a) docente pode auxiliar os estudantes em situações que os pares tenham limitações, provocando possíveis desavenças entre os alunos. Em relação a esse último aspecto, Figueiredo (2008) afirma que há autores que desprestigiam o uso da aprendizagem colaborativa em aula em função da possibilidade dessa metodologia gerar uma situação conflitiva entre as díades. Entretanto, toda a metodologia utilizada em sala de aula pode apresentar prós e contras, de modo que acreditamos que a aprendizagem em duplas seja um bom caminho para o desenvolvimento de uma LA no âmbito escolar.

Por fim, em referência aos tipos de andamento, os subtemas 2, 3 e 4, da fase processual, abrangem uma possível utilização do andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico (MASCOLO, 2005), tanto por parte da ação discente quanto da ação docente.

Entretanto, o tipo de auxílio prestado pode ser diferenciado, uma vez que os alunos teriam condições de se ajudarem por meio da assistência assimétrica, com a decomposição da tarefa a nível de demonstração, do distanciamento, através do uso de estratégias que gerassem a reflexão no seu par (MASCOLO, 2005), e da direção, com a instrução explícita.

Em comparação, os(as) professores(as) poderiam valer-se dos outros dois passos do andamento, isto é, da modelagem concorrente e imitativa, com a cópia da ação docente, em uma explicação mais aprofundada sobre o aspecto trabalhado, e da modelagem guiada e imitativa, com direcionamentos pontuais a respeito da condução (MASCOLO, 2005).

A partir disso, para fins de sumarização, apresentamos as informações da análise geral no quadro a seguir.

Quadro 25 – Resumo da análise geral (continua)

| CRITERIO | QUESTÃO | RESPOSTA |
|--------------------------------------|--|--|
| Tipos de objetivos da tarefa | <ul style="list-style-type: none"> As tarefas contemplam diferentes tipos de objetivos em seu desenvolvimento? Existem objetivo(s) que se sobressai(em) em cada subtema? | <ul style="list-style-type: none"> Sim. Objetivos temáticos, linguísticos e comunicativos. Sim. Os objetivos comunicativos se sobressaem em todos os subtemas, estando seguidos pelos propósitos linguísticos e temáticos. |
| Tarefas de compreensão e de produção | <ul style="list-style-type: none"> Há uma modalidade de tarefa de compreensão e de produção mais utilizada no subtema analisado? | <ul style="list-style-type: none"> Nas tarefas de compreensão, há destaque para a CL, enquanto as tarefas de produção destacam a PE. |
| Etapas das tarefas de compreensão | <ul style="list-style-type: none"> Nas tarefas propostas ocorre o uso de diferentes etapas, relativas à habilidade de compreensão na LE, no subtema sob análise? | <ul style="list-style-type: none"> Sim. Todas as tarefas de CL e de CO, presentes nos subtemas, compreendem as três etapas propostas. |
| Tipos de tarefas de PO | <ul style="list-style-type: none"> Há um tipo de tarefa de PO mais usado no subtema analisado? | <ul style="list-style-type: none"> Sim. Há unanimidade no uso das PO, do tipo interação, no decorrer dos subtemas analisados. |
| Integração das habilidades em LE | <ul style="list-style-type: none"> As habilidades linguísticas são desenvolvidas pelo viés comunicativo nas tarefas abrangidas no subtema? Há o destaque de uma das opções de integração de habilidades no subtema em análise? | <ul style="list-style-type: none"> Sim. Há integração das habilidades em todos os subtemas. É possível perceber um maior destaque da habilidade de CL com as habilidades de PO e de PE no decorrer de grande parte dos subtemas. |

Quadro 25 – Resumo da análise geral (conclusão)

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Tipos de conhecimentos | <ul style="list-style-type: none"> • As tarefas exploram os diferentes tipos de conhecimentos discentes? • Há possibilidade de tipo(s) de conhecimento(s) mais recorrente(s) no subtema analisado? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. Há condições para o desenvolvidos os conhecimentos de mundo, sistêmico e lexical. • Sim. Os conhecimentos de mundo e sistêmico podem ser mais utilizados no decorrer dos subtemas em análise. |
| Tipos de insumo | <ul style="list-style-type: none"> • Os insumos utilizados nas tarefas apresentam diversidade tipológica e linguagem autêntica em espanhol no subtema proposto? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. Há diversidade de gêneros discursivos e de linguagem em LE. |
| Aprendizagem colaborativa | <ul style="list-style-type: none"> • As tarefas do material didático parecem possibilitar condições para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, através do diálogo em pares, para a coconstrução do conhecimento, dentro do subtema? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. É possível pensar no desenvolvimento de tarefas em pares, por meio do diálogo e da construção conjunta no decorrer dos subtemas. |
| Tipos de mediação | <ul style="list-style-type: none"> • É possível afirmar a existência de prováveis tipos de mediação mais recorrentes nas propostas de ações de professores e alunos durante o desenvolvimento das tarefas do subtema em análise? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. No caso dos alunos, a mediação entre pares e por ferramenta pode ser mais recorrente nos subtemas. Em comparação, no caso dos professores, é possível que a mediação entre especialistas e novatos seja a mais utilizada. |
| Tipos de andaimento | <ul style="list-style-type: none"> • É plausível afirmar a existência de possíveis tipos de andaimento mais utilizados nas propostas de ações docente e discente durante o desenvolvimento das tarefas do subtema proposto? | <ul style="list-style-type: none"> • Sim. Tanto docentes quanto discentes podem utilizar andaimes sociais de apoio co-regulamentar assimétrico no decorrer do desenvolvimento dos subtemas, embora seu uso esteja atrelado a diferentes níveis. |

Fonte: Autora (2021)

Conforme o quadro 25, a partir da análise geral dos subtemas do MDA, houve diversidade de tipos de objetivos, com destaque para os propósitos comunicativos. Nas modalidades de tarefa, foi possível detectar maior ocorrência de tarefas de CL e de PE, sendo que as tarefas de compreensão contemplaram as três etapas de desenvolvimento, e as tarefas de PO compreenderam a interação entre discentes. Nos tipos de conhecimentos, ocorreu o uso dos saberes de mundo, sistêmico e textual, com destaque para os dois primeiros. Nos tipos de insumo, houve seleção diversificada de gêneros e de linguagem.

Na aprendizagem colaborativa, foi possível prever o desenvolvimento do diálogo e da coconstrução discente em LE. Na mediação, é provável que os alunos desenvolvam a mediação entre pares e por ferramentas, assim como é possível que

os professores utilizem a mediação entre especialistas e novatos. Por fim, no andamento, foi possível identificar o uso de andaime social de apoio co-regulamentar assimétrico, em diferentes níveis, por parte de discentes e de docentes.

Após o desenvolvimento da análise conjunta dos subtemas, a seguir, nos deteremos na articulação das tarefas subtemáticas com a tarefa final.

8.4.1 Articulação entre as tarefas subtemáticas e a tarefa final

Com base na análise desenvolvida, é possível identificar alguns atributos que constituem a tarefa, na concepção de Candlin (1990), em toda a proposta do MDA. Isto significa que todas as tarefas analisadas apresentaram fornecimento de *input*, através de insumo diversificado na LE, especificação do papel e das ações esperadas por parte dos alunos e dos(as) professores(as), disposição do trabalho, por meio da colaboração em pares, e delimitação dos resultados, com ênfase nos diferentes objetivos de cada tarefa.

Acrescido a isso, as tarefas do MDA compreenderam seis passos de desenvolvimento (CANDLIN, 1990), a saber: 1) diversificação da carga cognitiva, abrangendo o aumento gradual do nível de dificuldade discente em LE; 2) ênfase na comunicação, contemplando diferentes propostas de resolução de tarefas através da integração das habilidades de produção e de compreensão; 3) foco nas particularidades do MDA, envolvendo a apresentação das tarefas por subtemas alusivos à saúde mental; 4) complexidade do código e sua densidade interpretativa, englobando diferentes questões de resposta objetiva, discursiva, textual e pessoal; 5) continuidade do conteúdo, abrangendo situações-problemas que simulam comunicações da vida real; e 6) continuidade do processo, contemplando a proposta de diferentes ações por parte de discentes e docentes para a execução da tarefa.

No que concerne à avaliação, as tarefas propostas podem ser consideradas difíceis, por abrangerem a integração das habilidades linguísticas, a exploração dos interesses discentes, através da temática da saúde mental na adolescência, e a possibilidade de diferentes formas de condução por parte dos estudantes, visto que, nas ações apresentadas, trabalhamos com hipóteses de condução. Ademais, há possibilidade das tarefas sob análise serem estimadas como implementáveis, uma vez que possibilitam o uso docente na modalidade presencial ou remota de ensino

da educação básica. Por fim, as tarefas em questão são passíveis de aplicação combinada, culminando no uso de sua forma integral, parcial, ou ainda adaptada, posto que podem adequar-se à necessidade do contexto de atuação do(a) professor(a).

Assim, é possível afirmar que as tarefas elaboradas no decorrer do MDA possuem um padrão de elaboração e de avaliação, contribuindo para a coesão do MDA e, conseqüentemente, para o estabelecimento de uma relação direta com a tarefa final de vlog. Desse modo, podemos afirmar, de maneira generalizada, que as tarefas propostas exploram diferentes perspectivas temáticas acerca da saúde mental, o uso das estruturas da LE, além de um trabalho direcionado à sensibilização, à reflexão e à aplicação do gênero discursivo vlog.

8.4.2 Os eixos tecnológico e temático no material didático autoral

É válido ressaltar que o diferencial deste MDA analisado esteve pautado em dois eixos: o tecnológico e o temático. Em relação ao primeiro, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), é fundamental que na aula de LA sejam trabalhados os novos letramentos, isto é, “(...) um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética” (BRASIL, 2017a, p. 478), os quais contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre o meio tecnológico em aula. Nessa mesma perspectiva, Crawford (2002, p. 85) defende que a inserção de materiais de vídeo e multimídia possibilitam a exploração de aspectos verbais, não-verbais e culturais relativos à língua estudada, os quais são necessários para a ampliação da comunicação entre alunos e professores.

Assim, encontramos evidências da utilização do conhecimento e da linguagem digital na fase inicial e nos subtemas 2, 3 e 4 da fase processual, visto que as díades podem utilizar seus *smartphones* para o acesso a vídeos, a áudios e a tutoriais, por meio da leitura de *QR codes*. Outro ponto que comprova essa constatação diz respeito à produção do vlog, que é um gênero discursivo próprio do meio eletrônico (PRAT BAÚ, RAMAJO, RODRÍGUEZ, 2014; OLIVOS, 2016) e que culminou na tarefa final do MDA.

No que concerne ao segundo eixo, houve a construção de tarefas a partir de um tema central, relativo à saúde mental na adolescência. Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 255), o trabalho com essa temática na sala de aula de LA “(...)

favorece o processo de conscientização quanto ao direito à saúde e instrumentaliza para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença”, ou seja, possibilita que os estudantes desenvolvam uma atitude mais participativa na sociedade, auxiliando a si e a outras pessoas no zelo pela saúde.

Nas tarefas propostas no subtema diagnóstico e no subtema 1, a preocupação com a prevenção da saúde mental foi justificada pelos dados apresentados na Guia intersectorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes (CEVS-RS, 2019), referente aos anos de 2011 a 2016, nos quais o estado do RS apresentou o maior índice de mortes por suicídio em jovens da faixa etária dos 15 aos 19 anos.

Dessa forma, ao identificar que é esse público que frequenta o ensino médio regular, é possível afirmar que o desenvolvimento deste tema no ensino de LE pode provocar, nesses jovens, atitudes que viabilizam a valorização à vida, com a construção de projetos que possibilitem a reflexão, a experiência e a atuação do adolescente em práticas sociais (BRASIL, 2018) relativas à sua saúde mental e a de seus pares.

Já nas tarefas relativas ao subtema 2, o foco esteve relacionado à qualidade de vida que se pode propiciar aos adolescentes através das atividades de ócio e de lazer, visto que

(...) a experiência do ócio pode ocorrer na forma exotética, utilizada (...) como veículo para se alcançar um objetivo, no caso, a saúde física e mental, possibilitando ações preventivas, amenizadoras e curativas por meio de situações relacionadas a vivências de prazer, relaxamento, felicidade, e por esta razão, comumente associadas ao que se convencionou chamar de lazer. A qualidade de vida corresponde a momentos onde se dão atividades esportivas, recreativas e culturais que podem propiciar momentos de emoções positivas (...). (MACIEL *et al.*, 2015, p. 323)

Assim, compreendemos que as atividades relacionadas ao ócio e ao lazer podem gerar emoções benéficas a quem as usufrui, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes voltadas à prevenção e à manutenção da saúde mental. Devido a isso, ao abordar essa subtemática na aula de LE, é possível oferecer subsídios para que os alunos possam dedicar um maior tempo ao cuidado da sua saúde mental e a do outro (BRASIL, 1997).

Nas tarefas do subtema 3, a ênfase esteve direcionada para o conhecimento dos alunos sobre as redes de apoio. Diante disso, o apoio fornecido por essas redes é crucial na vida dos jovens, uma vez que

Uma rede social pessoal estável, ativa e confiável protege o indivíduo em sua vida diária, favorece a construção e manutenção da autoestima e acelera os processos de recuperação da saúde. Portanto, é fundamental para a promoção da saúde nos aspectos físicos, psicológicos e afetivoemocionais. (BRUSAMARELLO *et al.*, 2011, p. 34)

Portanto, o auxílio fornecido pelas redes de apoio pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima do jovem e, conseqüentemente, da sua saúde física e mental. Ao encontro dessa constatação, os PCNs (BRASIL, 1997) apontam que, ao evidenciar esse tipo de apoio no trabalho sobre a saúde, em sala de aula, o(a) professor(a) poderá promover, junto aos alunos, “(...) a ampliação da rede de relações espaciais e sociais, da relevância da dimensão conceitual e da responsabilização autônoma e solidária pela saúde pessoal e coletiva”, ou seja, uma atuação crítica e cidadã direcionada ao auxílio a si e ao outro.

Finalmente, nas tarefas do subtema 4, o foco esteve pautado na atuação dos adolescentes, como redes de apoio a outros jovens, através de informações veiculadas em vlogs. Acerca da relação das redes de auxílio no âmbito digital, Abjaude *et al.* (2020, p. 2) afirmam que

(...) os influenciadores também precisam contribuir na redução desta problemática (em relação ao impacto na saúde mental), utilizando as mídias sociais como ferramentas para a produção de conteúdos que realmente agreguem valor, disseminem informações de qualidade e aproximem as pessoas. Da mesma forma, os usuários das mídias sociais devem preocupar-se com a temática e, em uma estratégia de autocuidado, filtrar os conteúdos a que estão expostos, priorizando aqueles que agregam valor e que não desencadeiam sentimentos prejudiciais. Assim vale ressaltar que tanto o consumo quanto a produção dos materiais deve ser feito com precaução.

Logo, tanto produtores quanto consumidores de conteúdos digitais podem – e devem – atuar como redes de apoio para a qualidade da saúde mental dos indivíduos, tratando a temática de forma cautelosa, com vistas à disseminação de ideias positivas, que enfoquem no cuidado e na prevenção da vida. Por isso, a importância de inserir os adolescentes nesses meios que contribuem para a propagação da informação e a conscientização sobre a temática da saúde mental.

Portando, diante do que expusemos no decorrer desta análise, é possível afirmar que a elaboração de um MDA se constitui em um verdadeiro desafio para professores-pesquisadores, visto que nem sempre há possibilidade de manter o equilíbrio entre as necessidades dos alunos, as imposições curriculares e o que se espera das ações de docentes e de discentes no processo de ensino-aprendizagem de LA. Assim sendo, o MDA, desenvolvido nesta pesquisa, apontou para uma relação entre os subtemas propostos.

Essa ligação também pode ser encontrada nas tarefas propostas ao longo do MDA, as quais contribuíram para a elaboração da tarefa final de vlog pelos discentes, uma vez que, conforme Estaire e Zanón (1990), o foco principal do ELMT está no desenvolvimento de uma tarefa final, voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que se articula a todas as demais tarefas. Devido a isso, pode-se dizer que o MDA em questão pode ser um importante recurso educacional para a aplicação em aula de docentes de LE, tendo em vista que abrange uma temática atual, com diversidade de tarefas voltadas ao trabalho colaborativo e comunicativo, e com inserção tecnológica compatível com a faixa etária dos alunos.

À vista do que tratamos neste capítulo, apresentaremos, a seguir, nossa conclusão acerca do presente estudo.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, discorreremos as considerações finais do presente estudo. Em um primeiro momento, apresentamos uma breve contextualização desta pesquisa. Na sequência, nos detemos à retomada de nossos objetivos e questões investigativas. Por fim, tratamos a respeito das possibilidades de estudos futuros.

A presente pesquisa consistiu na produção e na análise de um MDA voltado ao ensino de LE. A fim de estabelecermos um norte sobre o desenvolvimento do estudo em questão, recuperamos nossos objetivos e questões de pesquisa, apresentados na introdução da dissertação, para tecermos nossas considerações finais.

Nosso primeiro objetivo estava relacionado ao estabelecimento do perfil das questões teóricas subjacentes à elaboração do MDA. No que concerne a esse propósito, elencamos dez categorias que fizeram parte de nossa análise, isto é, os tipos de objetivos, as tarefas de compreensão (modalidades e etapas), as tarefas de produção (modalidades, funções e tipos), as habilidades linguísticas, os conhecimentos discentes, a aprendizagem colaborativa, os tipos de mediação e os tipos de andamento.

Em relação às características similares dos subtemas analisados, os resultados apontaram para a diversidade de tipos de objetivos, com destaque ao propósito comunicativo, para a ênfase em tarefas da modalidade de CL e de PE, para o desenvolvimento das três etapas referentes às habilidades de CL e de CO, e para o uso unânime da PO voltada para a interação discente.

Ademais, foi identificada a exploração dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual, com destaque dos dois primeiros saberes, a variabilidade de gêneros discursivos e de linguagem verbal e verbo-visual em LE, a possibilidade de uso de diálogos e da coconstrução do saber entre as duplas, e a utilização de diferentes tipos de mediação (entre pares, ferramentas e entre especialistas e novatos) e de andamento (apoio co-regulamentar assimétrico) por parte de docentes e discentes.

No que diz respeito à construção das tarefas, foi possível constatar o fornecimento de *input*, a especificação do papel e das ações de alunos e professores, a disposição do trabalho em díades e a delimitação dos resultados a partir dos objetivos linguísticos, comunicativos e temáticos.

Quanto aos passos seguidos na elaboração das tarefas, identificamos a presença da diversidade de carga cognitiva, do foco na comunicação, do desenvolvimento de particularidades com base em subtemas, do uso de distintas questões de complexidade linguística e densidade interpretativa, da apresentação de situações-problemas que simulam a comunicação da vida real e do levantamento de possíveis ações docentes e discentes.

No que concerne à avaliação, as tarefas do MDA podem ser consideradas difíceis, visto o uso articulado das habilidades, o desenvolvimento a partir de um tema escolhido pelos estudantes e as distintas formas de condução a serem utilizadas durante a aplicação. Ademais, foi constatado que as tarefas em questão podem ser implementadas nos contextos presencial e remoto de ensino, abrangendo aplicação total, parcial ou adaptada conforme a necessidade de professores e alunos.

Em referência ao uso das tecnologias, foram identificados os novos letramentos nas tarefas propostas, com a utilização de conhecimento e de linguagem digital, por meio de *QR codes* e do gênero vlog. Além disso, no que tange ao tema, verificamos que as tarefas do MDA mantêm articulação entre si e com a tarefa final, de modo que o tema da saúde mental foi contemplado por diferentes perspectivas, através de subtemas, com foco na prevenção, nas atividades de lazer e de ócio e na compreensão e atuação sobre as redes de apoio.

Nosso segundo objetivo estava dirigido à identificação das possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LE de estudantes da educação básica. Com base na análise desenvolvida, o uso de tarefas colaborativas pode auxiliar os estudantes a utilizarem a LE de maneira autêntica em suas interações com colegas e professores (SANTOS G., 2003), a refletirem sobre a língua que está sendo estudada (SWAIN, 1995, 2005; PINHO, 2013; NATEL, 2014), e a adquirirem estruturas gramaticais e lexicais (DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016).

Ademais, ao contemplar o EC, há possibilidade das tarefas promoverem um maior engajamento nos alunos (ARAÚJO, 2016), através do desenvolvimento de propostas voltadas a situações reais de uso da língua em aula (NATEL, 2014), por meio do uso integrado das habilidades linguísticas (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; MELERO ABADÍA, 2002; SAVIGNON, 2005) em LE, e ainda através

da descoberta discente da lógica compreendida na conjugação da regra gramatical (MELERO ABADÍA, 2002) referente aos verbos de futuro.

Por fim, no que diz respeito ao trabalho com o tema, ao explorar a saúde mental na adolescência nas tarefas do MDA, é possível que os estudantes desenvolvam um olhar mais atencioso para si e para seus colegas, os quais estão contemplados na faixa etária mais vulnerável a problemas como depressão e pensamentos suicidas (CEV-RS, 2019). Dessa forma, os discentes podem aplicar o conhecimento aprendido em aula na sociedade, entendendo os benefícios das atividades de lazer e de ócio (MACIEL *et al.*, 2015), bem como o valor das redes de apoio (BRUSAMARELLO *et al.*, 2011; Abjaude *et al.*, 2020) para a prevenção e a manutenção da qualidade da saúde mental em adolescentes.

Nosso terceiro objetivo estava vinculado ao desenvolvimento de propostas pedagógica e investigativa voltadas a professores em formação inicial e continuada de LE. Conforme relatamos em diferentes momentos deste estudo, em razão da impossibilidade de aplicação do MDA no contexto de ensino da professora-pesquisadora, acarretada pela pandemia de COVID-19, a qual teve seu início em 2020 e se estende até os dias atuais, esta pesquisa contemplou o desenvolvimento de uma proposta pedagógica e de uma proposta investigativa de pesquisa-ação.

Assim sendo, foi possível desenvolver uma proposta pedagógica, constituída por IP e MDA, a partir de diferentes fontes alimentadoras. No caso da IP, foram utilizados o estudo piloto e o aporte teórico referente ao EC e, principalmente, à TSC para a delimitação das ações previstas para docentes e discentes no desenvolvimento das tarefas. Em comparação, no que se refere ao MDA, além do estudo piloto, e da fundamentação teórica, que contemplou a elaboração de materiais didáticos, a PO, o EC e a TSC, foram utilizadas revisões bibliográficas e integrativas, que contribuíram para o aperfeiçoamento das tarefas propostas sob o tema da saúde mental na adolescência.

No que diz respeito à proposta investigativa, houve possibilidade de criação de uma pesquisa-ação, de natureza aplicada e abordagem mista, constituída pelas etapas inicial, processual e final, procurando avaliar o processo e o produto, graças aos resultados obtidos no estudo piloto. Desse modo, no tocante ao processo, o foco esteve voltado à AD interacionista, com o intuito de buscar indícios de uso de mediação e de andamento nos diálogos discentes, derivados das tarefas em pares da etapa processual. Já o produto esteve direcionado à AD intervencionista, com

vistas à verificação do aumento de uso da DeL, da DiL e das estruturas verbais de futuro desenvolvidas pelos alunos nas tarefas de vlog das etapas inicial e final.

Nosso quarto objetivo estava relacionado à identificação das prováveis contribuições das propostas pedagógica e investigativa para a formação inicial e continuada de professores de LE. Diante disso, podemos afirmar que a proposta pedagógica pode auxiliar os docentes na implementação de uma metodologia ainda pouco explorada na sala de aula de LE da educação básica, como é o caso da aprendizagem colaborativa, a qual visa ao desenvolvimento do protagonismo discente e do papel mediador docente. Além disso, ao aplicar o MDA, o professor pode provocar os alunos quanto à discussão de um tema que assume grande relevância em nossa sociedade, como é o caso da saúde mental na adolescência, além de poder desenvolver o conhecimento em LE de maneira contextualizada, com tarefas variadas e atrativa aos alunos.

Em relação à proposta investigativa, o(a) docente pode assumir o seu papel como investigador, procurando compreender o processo de aprendizagem em LE transcorrido em sua sala de aula. Assim, ao aplicar o MDA e a IP, há possibilidade do(a) professor(a) lançar um olhar crítico ao seu contexto, diagnosticando os pontos fortes e frágeis relativos aos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual apresentado pelos alunos, com o objetivo de refletir e encontrar soluções que provoquem melhorias em seu grupo discente e, também, em sua prática docente.

Nosso quinto objetivo estava atrelado à compreensão do ciclo da pesquisa-ação, das dificuldades e das adaptações que foram desenvolvidas, por parte da professora-pesquisadora, durante a elaboração da dissertação. Assim, no decorrer da elaboração deste estudo, iniciado em 2019 e finalizado em 2021, foram necessários momentos de planejamento, atuação, observação e reflexão (LATORRE, 2008) para a percepção dos obstáculos e para a realização de várias alterações em minha pesquisa.

Meu processo como professora-pesquisadora iniciou durante o planejamento do estudo piloto. Primeiramente, precisei conhecer o perfil da turma que estava participando da minha investigação inicial, identificando seus interesses e expectativas em relação à LE. Nessa etapa de análise, dediquei-me à leitura de questionários aplicados em estudos da área e procurei adaptar as questões para que, realmente, pudessem contribuir para o meu propósito.

Acrescido a isso, necessitei reler os PCNs (BRASIL, 1998), anteriormente trabalhados na graduação, para aprofundar meu conhecimento a respeito dos temas transversais – atualmente denominados temas contemporâneos transversais (BRASIL, 2019) – e refletir sobre possíveis subtemas que pudessem chamar a atenção dos adolescentes, sem gerar polêmicas em aula. Reconheço que não foi uma tarefa difícil, considerando que meu contato com jovens alunos não era recente. Entretanto, nesta etapa do estudo, aprendi que a revisão bibliográfica em conjunto com os estudos previamente desenvolvidos, podem ser bons aliados para o desenvolvimento de uma nova pesquisa.

Após a aplicação do questionário e ciente da opção dos estudantes, detive-me à produção do MDA do estudo piloto. Nesta etapa, novamente li os PCNs (BRASIL, 1998) e, também, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) para compreender a composição das tarefas e, também, o trabalho com as habilidades linguísticas. Ademais, detive-me à leitura dos aportes teóricos relativos à PO, ao EC e à TSC para ter embasamento na elaboração das propostas das tarefas. Admito, porém, que a clareza sobre a construção do MDA só foi concretizada no presente estudo, quando pude entender que as tarefas desenvolvidas apresentavam deficiências no tocante ao trabalho com o EC e à TSC, em especial.

Entretanto, enfrentei os maiores desafios como professora-pesquisadora durante a implementação do MDA. Nas aulas diagnósticas, percebi os estudantes engajados no trabalho em pares, mostrando interesse e auxílio mútuo na condução das tarefas, o que me fez criar as melhores expectativas a respeito da minha investigação. Porém, nas aulas seguintes à IP, comecei a me sentir pouco motivada como pesquisadora, pois observei que os discentes/participantes começaram a frequentar pouco as aulas, acarretando novos reposicionamentos de díades para dar sequência ao trabalho colaborativo. Confesso que fiquei frustrada com a finalização do meu estudo inicial, o qual resultou em apenas uma dupla participante nas etapas inicial, processual e final da investigação.

Foi nesse momento que comecei a observar as dificuldades investigativas que começavam a surgir durante a implementação da pesquisa-ação. A primeira delas diz respeito ao procedimento de análise dos dados, pois investi muito tempo em transcrições que, sequer, poderiam ser usadas, visto as trocas de pares que aconteciam, insistentemente, nas aulas, deixando por último, justamente, os dados

que me seriam necessários para o processo analítico. Isso fez com que eu tivesse um grande número de informações descartadas.

Além disso, outra dificuldade encontrada remete ao abandono da proposta inicial de pesquisa. Isto, porque ao perceber que as tarefas não davam conta da exploração da DeL e da DiL dos alunos, necessitei abandonar a abordagem mista, detendo-me somente na AD interacionista. Dessa forma, tive que reorganizar meus objetivos e questões de pesquisa para dar sequência à nova investigação.

Assim, ao verificar os aprendizados e as limitações que me acompanharam no decorrer do piloto, dediquei-me à reflexão do estudo desenvolvido. Nesse momento, percebi que poderia extrair valiosas implicações para o desenvolvimento da minha investigação final, especialmente no tocante à IP, ao MDA e à pesquisa.

Desse modo, ao reiniciar o processo de planejamento do atual estudo, já sabia o que poderia prejudicar o andamento da minha pesquisa, de modo que tentei melhorar a minha proposta de IP e meu MDA para poder desenvolver uma investigação voltada para as ADs interacionista e intervencionista. Assim, após a qualificação do meu estudo, ocorrida em dezembro/2019, tinha em mente as novas orientações que permeariam o meu trabalho e estava disposta a colocá-las em prática.

Entretanto, com o início da pandemia em 2020 e a incerteza da implementação do estudo, visto que estávamos operando em sala de aula por meio do sistema remoto de ensino, precisei ser paciente para aguardar os próximos rumos que minha pesquisa iria seguir. Junto a essa situação, descobri que estava grávida e que, obrigatoriamente, deveria afastar-me do trabalho a partir de setembro/2020. Logo, deparei-me com muitas reflexões a respeito do meu tempo em sala de aula presencial que – se voltasse – seria curto e, talvez, demandasse o apoio de um(a) professor(a) auxiliar para a condução do meu estudo. Assim, precisei vivenciar minha investigação em meio à angústia de uma aplicação tardia e/ou não realizada por mim.

Porém, em agosto/2020, quase iniciando minha licença-maternidade, fui surpreendida com a possibilidade de rever o caminho do meu estudo. Não posso negar que, como professora – e agora mãe –, fiquei aliviada com a notícia que acabava de receber. Porém, como pesquisadora, fiquei triste ao ver que grande parte do meu trabalho, desenvolvido até aquele instante, não poderia ser implementado.

Dessa forma, em novembro/2020, após afastar-me por um mês e meio do mestrado, em função da maternidade, retomei o meu trabalho investigativo. Assim, necessitei reformular meus objetivos e questões de pesquisa, novamente, e voltar-me à análise qualitativa do estudo, com foco em meu MDA, para concluir minha dissertação. Diante do contexto vivido, transformei minha ideia inicial de pesquisa em propostas investigativa e pedagógica.

Dito isto, percebo que todo o processo da pesquisa contribuiu para o meu amadurecimento como docente e investigadora, visto que as demandas, as quais chegavam a mim a todo instante e de maneira inesperada, puderam auxiliar no desenvolvimento do meu olhar crítico e do meu processo reflexivo. Assim, toda a elaboração do MDA, com o foco no eixo temático da saúde e na habilidade de PO em LE, bem como a construção da pesquisa propriamente dita, foram essenciais para o aperfeiçoamento de meu conhecimento docente e acadêmico.

Não nego, porém, que senti certa frustração por não poder aplicar meu MDA junto à turma de 3º ano de meu contexto de atuação. Primeiro, porque os alunos me questionavam a todo momento se iriam participar da pesquisa, da qual eles elegeram a temática. Segundo, porque desenvolvi um MDA voltado a esse grupo de estudantes, pensando em seus gostos e em suas necessidades. E, terceiro, porque a prova do ENEM, transcorrida em janeiro de 2021, trouxe como tema de redação “O estigma associado às doenças mentais”. Logo, se a aplicação do MDA tivesse ocorrido em aula, provavelmente meus alunos teriam usufruído do conteúdo trabalhado e poderiam desenvolver maiores argumentos em seus textos.

Com base no exposto, é possível afirmar que, como professora-pesquisadora, dediquei-me à conclusão do presente estudo, mesmo diante de tantos recomeços. Devido a isso, não posso deixar de mencionar a necessidade de aprimoramento do MDA analisado, além da projeção para estudos futuros.

A partir da análise desenvolvida, identificamos que houve pouca exploração de tarefas relacionadas à produção e às habilidades orais, visto que o MDA contemplou uma expressiva quantidade de tarefas voltadas para a compreensão e para as destrezas escritas da língua, enfatizando, em poucos momentos, tarefas próprias da PO e da CO. Essa constatação vem ao encontro do estudo de Cunha e Santos (2016, p. 114), ao afirmar que as habilidades orais têm sido pouco trabalhadas na sala de aula de línguas.

Desse modo, poderíamos ter desenvolvido uma quantidade equiparada de tarefas que dessem conta da CO e da PO, a fim de reverter esse cenário no ensino de línguas, posto que a competência oral é parte constituinte do ser humano em seu meio social e, também, pedagógico (CONSOLO, 2000). No que se refere à PO, em específico, Swain (1995; 2005) destaca que, ao produzir, o aluno tem a possibilidade de reconhecer as lacunas do seu conhecimento, de testar hipóteses e de refletir sobre a língua em uso (SWAIN, 1995; 2005). Logo, ao explorar mais tarefas de PO, poderíamos oferecer melhores condições para que os estudantes desenvolvam seu conhecimento a nível fonético-fonológico e estrutural na LE.

Ademais do aperfeiçoamento do MDA, também constatamos que a análise desenvolvida poderia abranger outros critérios, auxiliando-nos no olhar de novas perspectivas acerca do material elaborado. A nosso ver, seria interessante verificar se houve um equilíbrio nos tipos de questões (objetivas, discursivas/abertas e pessoal) utilizados nas tarefas de compreensão, considerando que foi a habilidade contemplada em maior quantidade no MDA.

Além desse critério, outro aspecto que poderia ter sido retratado diz respeito ao ensino dedutivo e indutivo da gramática e do léxico, visto que assumimos a teoria linguística para a construção das tarefas colaborativas, porém nos detemos apenas ao tratamento das estruturas lexicais em LE, sem que, para isso, explorássemos de forma aprofundada essa questão em nossa análise. Desse modo, sugerimos que estudos futuros sejam desenvolvidos a fim de explorar os critérios anteriormente mencionados.

A partir dessas considerações, portanto, esperamos que esta dissertação, juntamente com o MDA, possa beneficiar o trabalho, e também a pesquisa, de professores de LA. Em especial, a aqueles docentes que se dedicam ao ensino de LE na educação básica, os quais buscam abordar temáticas de grande impacto social, como é o caso da saúde mental na adolescência, desenvolver tarefas inovadoras para o desenvolvimento da PO discente, e compreender o processo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABJAUDE, S. A. R. *et al.* Como as mídias sociais influenciam na saúde mental?. **SMAD**, Ribeirão Preto, n. 1, v. 16, jan./mar., 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000100001 Acesso em: 15 fev. 2021.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation a Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. **The modern Language Journal**, v. 78, p. 465-483, 1994.
- ALMEIDA, M. R. de; SCHEIDT, D. O professor-pesquisador: um sonho que pode se tornar realidade. **Revista x**, n. 0, v. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4691> Acesso em: 13 jan. 2021.
- ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. **Revista Congresso Brasileiro Hispanistas**, out., 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext Acesso em: 06 nov. 2020
- ARAÚJO, M. A. F. de. **Let's play games! O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6051> Acesso em: 10 jul. 2019.
- BAILER, C; TOMITCH, L. M. B; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIV, p. 129-146. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1651234/A_import%C3%A2ncia_do_estudo_piloto_Bailer_Tomitch_and_DEly_2011 Acesso em: 10 out. 2019.
- BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. IN: _____. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/10850993/Materiais_did%C3%A1ticos Acesso em: 23 jan. 2021, p. 13-14.
- BARRETO, M. A. Escolha profissional e dramática do viver adolescente. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 107-114, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v19n1/a15v19n1.pdf> Acesso em: 25 set. 2019
- BIELL, J.; ARAN, O.; GATICA-PEREZL, D. You are known by how you vlog: Personality Impressions and nonverbal behavior in Youtube. **Proceedings of the Fifth International Conference on Weblogs and Social Media**, Catalunha, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/221298026> You Are Known by How Yo

u Vlog Personality Impressions and Nonverbal Behavior in YouTube Acesso em: 20 maio 2020.

BORGES, J. de C. **Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510110D.pdf> Acesso em: 29 jan. 2021.

BORSATO, G.; COUTO, L. P. Gramática nas aulas de língua: como ensinar através do método indutivo e dos gêneros textuais. **EDUCERE**, Curitiba, p. 15987- 15998. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7370_4603.pdf Acesso em: 27 abr. 2020.

BOSIO, I. V. ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 737-769, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n4/1984-6398-rbla-1984-6398201812959.pdf> Acesso em: 27 jan. 2021.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. De A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220> Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular Anos iniciais e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia Nacional do Livro Didático de Língua Espanhola**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/> Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8512_1-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 10 jan. 2021.

BROWN. D. H. Teaching Speaking. IN: _____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2 ed. New York: Pearson ESL, 2000. p. 267-297.

BRUSAMARELLO, T. *et al.* Redes sociais de apoio de pessoas com transtornos mentais e familiares. **Texto e Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, n. 1, v. 20, jan./mar., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072011000100004 Acesso em: 13 fev. 2021.

BUSETTI, D. **Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4663/D%C3%A9bor%20Busetti.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 dez. 2020.

CANDLIN, C. N. Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. **CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación**. n. 7-8. p. 33-54. 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204> Acesso em: 06 maio 2020.

CARDOSO, C. A. de L. **Concordância verbal de 1ª pp no 6º ano: do diagnóstico à intervenção pedagógica**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1296> Acesso em: 21 fev. 2021.

COMITÊ ESTADUAL DE PROMOÇÃO DA VIDA E PREVENÇÃO DO SUICÍDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Guia intersetorial de Prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersectorial->

de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf
Acesso em: 11 out. 2019.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 59-68, jun. 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665> Acesso em: 04 abr. 2019.

CORRIAS, V. **A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: Acesso em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-09062015-104843/pt-br.php> 19 jun. 2019.

COSTA, E. F. L. da. **Projetos de vida e escolha profissional: Dilemas dos estudantes do ensino médio**. 2016. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10356> Acesso em: 25 set. 2019

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. São Paulo: Autêntica, 2012.

CRAWFORD, J. *The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance*. **Cambridge University Press**, 2002, p. 80-92.

CREATIVE COMMONS. **Licenças**. Disponível em: <https://br.creativecommons.org/> Acesso em: 04 jan. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28388511-Pesquisa-projeto-de-john-w-cresweu-metodos-qualitativo-quantitativo-e-misto-autor-2-a-edicao.html> Acesso em: 10 abr. 2019.

CUNHA, J. C. C. da; SANTOS, E. M. dos. Repensando o ensino da compreensão oral em turmas heterogêneas de língua-cultura estrangeira. **BELT**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313465637> Repensando o ensino da compreensão oral em turmas heterogeneas de lingua-cultura estrangeira Acesso em: 27 fev. 2021.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar em revista**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000200016&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 jan. 2021.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> Acesso em: 11 mar. 2021.

DAVIN, K. J. **Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom.** *Language Teaching Research*, n. 3, v. 17, p. 303-322, 2013.

DIAS, C. T. **Reproduzir e criar:** produção oral em aulas de inglês do Ensino Fundamental I. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13713> Acesso em: 03 jul. 2019.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. IN: LANTOLF, J. P; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood: Ablex Pub. Corp., 1994. p. 33-56. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/286649165/Donato-Collective-Scaffolding-in-second-language-learning> Acesso em: 23 set. 2019.

DONATTO, R.; MCCORMICK, D. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 453-464, 1994.

DUTRA, E. de O. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: o caso da intervenção pedagógica no núcleo de línguas adicionais. **Revista Revelli**, 2021, no prelo.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. **CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 7-8, p. 55-90. 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203> Acesso em: 06 maio 2020.

FAGUNDES, T. B. Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: perspectives about teachers' work. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 65, v. 21, abr./jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200281&script=sci_arttext&tlnq=en Acesso em: 16 jan. 2021.

FERREIRA, M. M. Constraints to peer scaffolding. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, p. 9-29, Jan./Jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100002#:~:text=Based%20on%20the%20analysis%20of,T's%20lack%20of%20L2%20knowledge. Acesso em: 12 ago. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. IN: LEFFA, V. F. **A interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf
Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Algumas reflexões sobre a colaboração na aprendizagem de línguas IN: _____ (Org.). **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. UFG. Goiânia, CD-ROM, 2006. p. 46–58. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Anais%20do%20VI%20Seminario%20de%20Linguas%20Estrangeiras.pdf> Acesso em: 18 set. 2019.

_____. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. **Rev. Moara**, Belém, n. 30, p. 117-134, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3379> Acesso em: 23 set. 2019

_____. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2018.

_____. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29. n. 2. 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/ress/2020.v29n2/e2020119/> Acesso em: 01 jun. 2020.

GIBBONS, P. **Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom**. 2 ed. Heinemann, 2015.

GIOVANINNI, A. *et al.* La interacción oral. IN: _____. **Profesor en Acción 3: Destrezas**. 1 ed. Madrid: Edelsa, 1996. p. 49-70.

GOMES, A. S. **Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem**: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação. 2018. 347 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/28630> Acesso em: 18 jun. 2019.

GUEIDÃO, E. **Oralidade em contexto de sala de aula de LP e LE - Espanhol**. 2011. 137 f. Dissertação - Universidade da Beira Interior, Covilhã. 2011. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2026> Acesso em: 22 ago. 2019.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 2, v. 8, p. 124-135, jul./dez., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 jan. 2021.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279 Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/11_valesca_leffa.pdf Acesso em: 23 abr. 2019.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: _____. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford University Press, 2000.

_____. Sociocultural theory and L2. **SSLA**, v. 28, p. 67–109, 2006.

_____. Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. **Language Teaching**, v. 42, p. 355 – 368, 2009.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/9186760/Sociocultural Theory and Second Language Learning](https://www.academia.edu/9186760/Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning) Acesso em: 12 jul. 2020.

LANTOLF, J.; POEHNER, M. Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. **Language Teaching Research**, v. 15, n. 1, p. 11-33. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168810383328> Acesso em: 24 out. 2019.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. IN: VAN PATEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. Nova Iorque: Routledge, 2015, p. 89 – 100. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge Acesso em: 21 set. 2019

LARA, L. D. de. *et. al.* O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arq. Ciên. Saúde Unipar**, Umuarama, v. 9, jan/mar, 2005. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/1356/1207> Acesso em: 25 set. 2019

LASSEN, L. M. **Oralidade e tecnologias na escola pública**: uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental. 133 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/riu/2405> Acesso em: 12 jan. 2021.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: Conocer y cambiar la práctica educativa. 4 ed. Barcelona: Ed. Graó, 2008.

LEFFA, V. J. [org.]. Como produzir materiais para o ensino de línguas. IN: _____. **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. P. 15-44. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf Acesso em: 07 jan. 2021.

LEITÃO, V. A unidade didática. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 19-26. Out./dez. 1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62747> Acesso em: 02 jun. 2020.

LEITE, A. A. de C. **Produção escrita nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública**: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática desenvolvida em um blog. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/793> Acesso em: 12 fev. 2021.

LEITE, G.; SANTOS, E. **Lexicanalytics**: Text analysis and statistics. 2017. Disponível em: <http://projects.glauberrleite.com/lexicanalytics/> Acesso em: 10 jun. 2020.

LESTARI, N. Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL Students Perspective. **International Journal of Academic Research in Business e Social Sciences**. v. 9. n. 1. p. 915-925. 2019. Disponível em: <http://hrmars.com/index.php/journals/papers/IJARBSS/v9-i1/5490> Acesso em: 03 jun. 2020.

LIMA, E. R. de S. **O ensino de inglês para pessoas adultas**: pensando em e sobre cenas de letramentos e inclusão dos alunos da EJA em cenários de práticas sociais líquidas. 2020. 192 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9127> Acesso em: 14 jan. 2021.

LIMA, F. C. **Formando leitores na era digital**: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_2771f86d1956d618c0a28a956327162b Acesso em: 28 set. 2019.

LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400003 Acesso em: 16 set. 2019.

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 29, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 set. 2019.

LINHATI, S. T.; DUTRA, E. de O.; LIMA, M. dos S. A ação colaborativa no desenvolvimento da língua espanhola por aprendizes brasileiras do ensino médio de uma escola privada. **Revista (Con)textos linguísticos**. n. 29, v. 14, p. 681-700, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/32190> Acesso em: 02 jan. 2021.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas**: Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

LORANDI, A. *et al.* Consciência linguística no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma revisão integrativa de investigações brasileiras. **Rev. Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 65-79, set./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/17043> Acesso em: 20 abr. 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. IN:_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 168-180. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5495273/mod_resource/content/3/Avaliac%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20escolar%20-%20um%20ato%20amoroso%20LUCKESI.pdf Acesso em: 02 mar. 2021.

LUZ, R. F. da. **Oficinas de inglês como língua adicional para alunos de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS/Brasil**: uma proposta voltada para a interculturalidade. 169 p. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/3257> Acesso em: 12 jan. 2020.

MACIEL, R. H. *et al.* Experiência de ócio como possibilidade de prevenção à Síndrome de Burnout. **Psic. Ver**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 311-326. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/download/27803/19631> Acesso em: 27 fev. 2021.

MANFIO, A. K. **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. Assis, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91742> Acesso em: 04 abr. 2019.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Acesso em: 01 jul. 2019.

MASCOLO, M. Change processes in development: The concept of coactive scaffolding. **New Ideas in Psychology**, n. 3, v. 23, p. 185-196, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222423634_Change_processes_in_development_The_concept_of_coactive_scaffolding Acesso em: 01 jul. 2020.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abehache**, v. 1, n. 6, p. 165-185. 2014. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/154/153> Acesso em: 28 maio 2020.

MATSUURA, K. *et al.* Development of the vlog-based scenario with cyber-communities of interest for experience-based learning. IN: KOMMERS, P.; ISAÍAS, P. **Proceedings of the iadis international conference web based communities**. Salamanca. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323275508_WBC2007 Acesso em: 22 maio 2020.

MELERO ABADÍA. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2002.

MELLO, M. B. de. **Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33677> Acesso em: 04 jul. 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, M. G. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 17, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018 Acesso em: 22 abr. 2019.

MEDEIROS, V. **Produto pedagógico**: possibilidades (youtube). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQxCLxm4X8g> Acesso em: 05 jan. 2021.

MENEZES, N. N. C. de S. **Ensinar leitura em espanhol/língua estrangeira**: uma análise das concepções e estratégias metodológicas utilizadas pelo professor. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_5c1d67197d6675962f45aaaeae34abac Acesso em: 22 set. 2019.

MICHEL, M.; SHARPE, T. Collective instructional scaffolding in English as a Second Language classrooms. **Prospect**, n. 1, v. 20, 2005.

MORAES, G. B. Um estudo com foco na forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol. **RBLA**, Belos Horizonte, v. 16, n. 1, p. 51-80. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982016000100051&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09 out. 2019.

MORAES, K. A. R. F. C. de. **A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa role-play como estratégia de desenvolvimento da oralidade**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1491632 Acesso em: 18 jun. 2019.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096> Acesso em: 07 jul. 2019.

OLIVEIRA, J. de. **Ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada**. 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_33d19e7332d3f0ae31c5abaf7ae547 Acesso em: 23 jun. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998. Disponível em:
https://www.academia.edu/38297059/OLIVEIRA_Marta_Kohl_-_Vygotsky_aprendizado_e_desenvolvimento_um_processo_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico.pdf Acesso em: 11 out. 2019.

OLIVOS, T. M. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula**. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula Acesso em: 29 abr. 2020.

ORMOND, R. C. da S. **O ensino de leitura em língua espanhola em uma perspectiva enunciativo-discursiva**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_ce6dcaa874893ee40df941b3d9332a39 Acesso em: 29 set. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (con)textos linguísticos**, Vitória, n. 10, v. 8, p. 344-357, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8367> Acesso em: 12 jan. 2021.

PAIXÃO, R. F. **Variáveis individuais e familiares e sua relação com autoestima e saúde mental na adolescência**. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_f947a61d70aea681bfd1acfb4ddfa8f Acesso em: 22 jun. 2019.

PERALTA, C. da L. **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão**. 125 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em:
<http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4759> Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, P. S. L. de A. **A produção oral de inglês como LE em uma escola pública de Natal: uma experiência com a abordagem baseada em tarefas**. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/20905?locale=en> Acesso em: 19 jun. 2019.

PIEDRAHITA, M. V. A. *et al.* Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. **Revista iberoamericana de Educación**. n. 49, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43693134_Intervencion_mediacion_pedagogica_y_los_usos_del_texto_escolar Acesso em: 25 jan. 2021.

PIERO, J. L. de. El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. **Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos**, v. 1, 2014, p. 79-86. Disponível em: <https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/4> Acesso em: 30 set. 2019.

PINHO, I da C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009, 88f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16221> Acesso em: 21 set. 2019

_____. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326> Acesso em: 01 jul. 2019

PINILLA GÓMEZ, R. La expresión oral. IN: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **VADEMÉCUM para la formación de profesores**. 1 ed. Madrid: SGEL Educación, 2004. p. 879-897.

PINTO, T. C. **Letramento e efeitos na expressão oral em língua estrangeira**. 2014. 88f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1573007 Acesso em: 26 jun. 2019.

POEHNER, M. E. Data analysis and discussion: typologies of mediation and learner reciprocity. IN: **Dynamic Assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French**. The Pennsylvania State University, 2005. 374f. Dissertation. Disponível em: <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/6627> Acesso em: 02 fev. 2020.

POEHNER, M. E.; LANTOLF, J. P. Dynamic assessment in the language classroom. **Language Teaching Research**, n. 9, v. 3, p. 233–265, 2005.

PRAT BAÚ, M. N.; RAMAJO, B. P.; RODRÍGUEZ, A. L. La capacidad de análisis en la formación de trabajadores sociales: diseño de una rúbrica de evaluación de la competencia. **Cuadernos de Trabajo Social**. v. 27. n. 2. p. 365-374. 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/45785> Acesso em: 28 maio 2020.

READ, J. Research on vocabulary assessment. IN: _____. **Assessing Vocabulary**. Cambridge University Press, 2000. p. 74-116.

RENÓ, A. F. da S. **Manos a la obra: O uso do Enfoque por Tarefas para a promoção da motivação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23072> Acesso em: 12 jan. 2021.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. La enseñanza Comunicativa de la Lengua. IN: _____. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 67-86.

RIFFO, K. F.; OSUNA, S. H.; LAGOS, P. S. Descripción de la diversidad y densidad léxicas en noticias escritas por estudiantes de periodismo. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 19, n. 3, p. 499-528. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982019000300499&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 15 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Gaúcho Lições do Rio Grande**. v.1. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf Acesso em: 08 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, M. N. **O léxico no material didático de espanhol como língua estrangeira: análise e proposta de atividades complementares**. 2017, 199 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173780> Acesso em: 12 jan. 2021.

RUÍZ, L. V. **A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE**. 2017, 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7033> Acesso em: 29 jan. 2021.

SAFA, M. A.; DONYAIE, S.; MOHAMMADI, R. M. An investigation into the effect of interactionist versus interventionist models of dynamic assessment on Iranian EFL learners' speaking skill proficiency. **Teaching English Language**, v. 9, n. 2. p. 153–172. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312172439_An_Investigation_into_the_Effect_of_Interactionist_versus_Interventionist_Models_of_Dynamic_Assessment_on_Iranian_EFL_Learners'_Speaking_Skill_Proficiency Acesso em: 23 out. 2019.

SANCHES, C. E. R. **O ensino de espanhol na fronteira Brasil/Uruguai: uso do material didático autoral com foco na valorização das identidades locais através da escrita de contos**. 179 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/3785> Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, A. L. **Expressão oral em língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe**: um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem. 2012, 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_487567a5bcb05816877045f9970aac99
Acesso em: 18 jun. 2019.

SANTOS, E. da S. *et al.* Diversidade e densidade lexical em textos escritos por alunos recém alfabetizados: um estudo descritivo de produções individuais e em díades. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2018. Disponível em:
<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.03>
Acesso em: 07 jul. 2019

SANTOS, E. M. O ensino de gramática e os métodos indutivos e dedutivos: Análise de gramáticas de língua inglesa. **Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**, São Cristóvão/SE. V. 1. 2011. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9862/2/Elaine Maria Santos.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9862/2/Elaine%20Maria%20Santos.pdf) Acesso em: 05 jun. 2020

SANTOS, G. A. dos. **A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb
Acesso em: 27 jun. 2019.

SANTOS, J. B. V. dos. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. **Pesquisas em discursos pedagógicos**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307710616_A_PRODUCAO_DE_MATERIAIS_DIDATICOS_PARA_O_ENSINO_DE_LINGUAS_NO_BRASIL_PROPOSTAS_OBJETIVOS_E_AUTORIA Acesso em: 17 jan. 2021.

SAVIETTO, M. E. **O humor na sala de aula de língua estrangeira – italiano: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-04082016-153929/pt-br.php> Acesso em: 19 jun. 2019.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. IN: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 635-651.

SCARAMUCCI, M. V. R. O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a1d5d1e329ea690c70ea2128656f2eb8
Acesso em: 04 jan. 2021.

SELLANES, R. B. G. **Atividade de leitura colaborativa em espanhol**: uma estratégia de ensino para promover a aprendizagem significativa crítica. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_030a3452b212ae64a828be33f8724284 Acesso em: 29 set. 2019.

SHABANI, K.; KHATIB, M.; EBADI, S. **Vygotsky's Zone of Proximal Development**: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, n. 3, v. 4, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47807505_Vygotsky%27s_Zone_of_Proximal_Development_Instructional_Implications_and_Teachers%27_Professional_Development Acesso em: 13 jul. 2020.

SILVA, G. M. da. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública. 2016. 427 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_d3f88c73e787890b33d75f202dd59153 Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA JR, A. C. **Dificuldades na compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira**: caminhos e desafios da leitura. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_c5ceac0fc75623bc7eb606e999dd39f1 Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA, L. A. D. da. **Psicopatologia no início da adolescência**: prevalência, continuidade e determinantes precoces. 2008. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_e626ea667b3d2a96da21e894221e5c36 Acesso em: 02 out. 2019.

SILVA, S. da. CALVO, L. C. S. Oralidade em língua inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. IN: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_salete_da_silva.pdf Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. IN: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVESTRE, V. P. V. Professoras de inglês investigando a própria prática: diferentes modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão, **Revelli**, Inhumas, n. 1, v. 4, p. 9-26, mar., 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2900/1849> Acesso em: 12 jan. 2021.

SIMIONI, T.; DUTRA, E. de O.; DUARTE FILHO, P. F. M. A aprendizagem da vibrante múltipla, do tepe e da fricativa velar do espanhol por brasileiros: a influência de variáveis linguísticas. **Prolíngua**, n. 1, v. 14, p. 94-108, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/48985> Acesso em: 10 fev. 2021.

SOARES, A. Reflexões sobre os parâmetros curriculares nacionais da língua estrangeira do ensino fundamental do ponto de vista psicolinguístico. **Ensiqlopedia**, n. 1, v. 7, p. 106-118, 2010. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2010/#/page/107 Acesso em: 29 nov. 2020.

SOARES, T. L. **Intervenção na fronteira Brasil-Uruguai**: uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua espanhola. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/3751> Acesso em: 27 jun. 2019.

SOUSA, L. A. de. **A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da capacidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_1c2738824d485bd0392a625456ee7c86 Acesso em: 23 jun. 2019.

SOUZA, A. A. F. de. **O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano**. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_a5fb36509170db0864688b55ff2d749a Acesso em: 23 jun. 2019.

SWAIN, M. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. IN: WARD, C. A.; RENANDYA, W. A. **Language Teaching: New Insights for the Language Teacher**. Singapura: SEAMEO, 1999.

_____. Three functions of output in second language learning. IN: COOK, G. SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

_____. The output hypotheses: Theory and Research. IN: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. 2005, p. 471-484.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Essex: Pearson Education, 2001. p. 99- 118.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOUËSNY, S. Assessing second language learners' written texts: An interventionist and interactionist approach to dynamic assessment. IN: _____. **Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. Toronto: Chesapeake, 2010. p. 3517-3522. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2054/90c017b58f58e215b5161382cccc05d1a63a.pdf> Acesso em: 09 nov. 2019.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C. S. G. de A. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios pedagógicos**, Sorocaba, n. 1, v. 2, jan./abr., p. 18-25, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57> Acesso em: 22 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Programa de pós-graduação em ensino de línguas**. 2020. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/> Acesso em: 20 dez. 2020.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, n. 30, v. 8, jul./set., 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538> Acesso em: 10 jan. 2021.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, n. 1, p. 51-75. 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374396900156> Acesso em: 29 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/321605059/A-construcao-do-pensamento-e-da-linguagem-vygotsky-pdf> Acesso em: 24 set. 2019.

_____. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 18 set. 2019.

WELLS, G. Using L1 to Master L2: A Response to Antón and DiCamilla's "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", **The Modern Language Journal**, n. 83, 1999.

WETSCH, J. V. The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues, **New Directions for Child Development**, San Francisco, n. 23, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **J. Child Psychol. Psychiat.**, v. 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> Acesso em: 23 set. 2019

ZACCARON, R.; XHAFAJ, D. C. P.; D'ELY, R. C. de S. F. "Só mais um minutinho, teacher": planejamento estratégico colaborativo e individual para tarefas orais em L2 em uma escola pública. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 401-425. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2019v72n3p401> Acesso em: 01 mar. 2021.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. **Cable**, n. 5, p. 19-27, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm Acesso em: 07 maio 2020.

ZANÓN, J.; HERNÁNDEZ, M. J. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. **Cable**, n. 5, p. 12-18. 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/herandez_zanon.htm Acesso em: 07 maio 2020.

ZEULLI, E. **Apresentação oral nas aulas de língua espanhola** – Desempenho linguístico, fatores afetivos e avaliação da atividade. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13892> Acesso em: 18 jun. 2019.

APÊNDICE A – Questionário de perfil discente

1. Nome: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____ anos

4. Você teve contato(s) prévio(s) com a Língua Espanhola antes de ingressar neste Colégio?

() Não () Sim

Em caso afirmativo, assinale onde ocorreu esse(s) contato(s) e o tempo de contato:

() Escola de Ensino Fundamental e/ou Médio. Tempo: _____

() Escola de idiomas. Tempo: _____

() Vivência em regiões de fronteira por longo período. Qual(is)?

_____. Tempo: _____

() Ascendência de algum país hispano-falante. Tempo: _____

() Viagem e/ou moradia em país hispano-falante.

Qual(is)? _____ . Tempo: _____

5. O(s) contato(s) assinalado(s) ocorreu(ram) em Língua Portuguesa ou em Língua Espanhola

() na maior parte do tempo em Língua Portuguesa.

() na maior parte do tempo em Língua Espanhola.

() houve um equilíbrio entre as Línguas Portuguesa e Espanhola.

() ocorreu em outra língua e/ou contato paralinguístico (gestos, etc.)

() não ocorreu em nenhuma das opções anteriores.

6. Que crenças (opiniões, visões) você tinha a respeito da Língua Espanhola antes de estudá-la formalmente neste Colégio?

() O espanhol é fácil, porque se parece com a língua portuguesa.

() É possível aprender todos os aspectos da língua espanhola na escola.

() Aprender espanhol é importante para o mercado de trabalho.

() A escola ensina gramática e o curso de idiomas ensina conversação.

() Outra(s).

Qual(is): _____

7. Você teve dificuldade(s) ao iniciar sua aprendizagem formal em Língua Espanhola? Se sua resposta for afirmativa, informe qual(is) foi(ram) essa(s) dificuldade(s).

8. Quantas horas semanais você dedica para o estudo da Língua Espanhola fora do contexto escolar?

9. De que forma(s) você tenta se aproximar da Língua Espanhola sem ser nas atividades propostas em sala de aula?

10. Você tenta, efetivamente, falar em Língua Espanhola? Quando? Por quê?

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE A – Questionário de perfil discente

11. Se você tenta falar pouco em Língua Espanhola, cite qual(is) é(são) o(s) motivo(s) que o levam a esse comportamento.

12. Você acha relevante que as aulas de Língua Espanhola sejam ministradas em espanhol? Você concorda ou não com a proposta de ensino desenvolvida no decorrer das aulas do Colégio? Justifique sua resposta.

13. Qual é a sua relação com a Língua Espanhola? (de amor, de ódio, de paixão, de curiosidade, de desprezo, de respeito, de admiração, de indiferença, etc.)? Por quê?

14. Qual(is) são sua(s) expectativa(s) em relação à aprendizagem de Língua Espanhola no Colégio?

15. Enumere, por ordem de importância, o seu interesse pelos eixos temáticos a seguir, ou seja, o mais importante será o número 1, o segundo tema mais relevante o número 2 e assim por diante.

- () O consumismo na adolescência. (consumo)
- () Séries e entretenimento na cultura adolescente. (pluralidade cultural)
- () O adolescente e o desenvolvimento sustentável. (meio ambiente)
- () Saúde mental na adolescência. (saúde)
- () O adolescente e o mercado laboral. (ética/cidadania)

Questionário adaptado de: MANFIO (2007)

APÊNDICE B – Tarefa diagnóstica de vlog



Ernestina es una chica de 17 años, que sufre con depresión desde los 15 años de edad.

El inicio de ese año, la joven ha decidido buscar auxilio para recomponerse y encontrar un sentido para su vida. Hoy, Ernestina tiene conciencia que la depresión le hace mal a su salud física y mental.

Supongan que, así como ella, ustedes vivenciaron la enfermedad mental y, por conocer la angustia de vivir con la depresión, quieren publicar un vlog en su canal, recientemente creado en el Youtube, para concientizar los demás adolescentes sobre la importancia de buscar auxilio para enfrentar esta debilidad.

 Qu  dirían al público joven?

Disponíble en: <https://pixabay.com/pt/photos/triste-menina-tristeza-2042536/>
Acceso en: 26 out. 2019

APÊNDICE C – Autoavaliação

¿Qué has aprendido del subtema I de la clase I?

¿Qué has aprendido de tu compañer(a) durante el desarrollo del subtema I?

¿Crees que tu compañer(a) ha aprendido algo contigo? ¿Por qué?

APÉNDICE D – Tarea final de vlog



Koway Nana es una bloguera bastante popular en España por sus vlogs. En una de nuestras clases, pudieron conocer sobre la historia de esa chica, que contó un poco sobre sus problemas relacionados a la depresión y a la ansiedad.

Supongan que, así como ella, ustedes hayan pasado por algún trastorno mental (depresión, crisis de pánico, ansiedad, entre otros) durante algún período de la adolescencia y, por conocer la angustia de vivir esos momentos, deciden concienciar a jóvenes sobre la importancia de buscar auxilio.

¿Qué dirían a los demás adolescentes?

Utilicen su creatividad y sus conocimientos acerca de ese tema para desarrollar la tarea propuesta.

Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCruFDxy78NobN4gqg926Q>
Acceso en: 29 oct. 2019

APÊNDICE E – Rubrica avaliativa da tarefa final de vlog

| Criterios | Excelente (50) | Muy Bueno (40) | Bueno (25) | Insuficiente (10) |
|---------------------------------|---|---|--|---|
| Adecuación al género | Los alumnos dialogan de manera espontánea, sin detenerse a la lectura. Utilizan recursos visuales y sonoros que posibilitan más dinamización al video. Además, interactúan con el público, invitándoles que dejen comentarios y/o sigan el canal. (9,0) | Los alumnos dialogan de manera espontánea y casi no recurren a la lectura. Utilizan recursos visuales y sonoros para dinamizar el video. Al final del video, interactúan con el público con pocas dificultades. (7,0) | Los alumnos dialogan de manera espontánea, pero a veces recurren a la lectura. Utilizan pocos recursos visuales y sonoros para dinamizar el video. Al final del video, interactúan mínimamente con el público. (4,5) | Los alumnos no dialogan de manera espontánea, pues solo reproducen lo que leen. Además, no utilizan recursos visuales y sonoros para dinamizar el video, tampoco interactúan con el público. (2,0) |
| Apropiación temática | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera satisfactoria, utilizando efectivamente vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los gestos y a los demás léxicos direccionados a la prevención de la salud mental. (9,0) | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera suficiente, utilizando gran parte de los vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los gestos y a los demás léxicos direccionados a la prevención de la salud mental. (7,0) | Los alumnos contemplan la propuesta del vlog de manera parcial, utilizando pocos vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los gestos y a los demás léxicos direccionados a la prevención de la salud mental. (4,5) | Los alumnos no contemplan la propuesta del vlog, pues no utilizan los vocabularios relacionados a las actividades de ocio, a los gestos y a los demás léxicos sobre la prevención de la salud mental. (2,0) |
| Uso de verbos en futuro | Hay uso de una gran cantidad de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (9,0) | Hay uso suficiente de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (7,0) | Hay poco uso de verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (4,5) | No se utilizan verbos en el condicional simple, en la perífrasis de futuro y en el futuro imperfecto. (1,0) |
| Pronunciación en español | Las palabras son pronunciadas adecuadamente en la lengua española, inexistiendo errores en el habla. (5,0) | Las palabras son pronunciadas con pocos equívocos en la lengua española, existiendo errores casi imperceptibles en el habla. (4,0) | Las palabras son pronunciadas con equívocos en la lengua española, pero no comprometen la comprensión. (2,5) | Las palabras son pronunciadas con muchos equívocos en la lengua española, comprometiendo la comprensión. (1,0) |

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE E – Rubrica avaliativa da tarefa final de vlog

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Producción oral | Los alumnos interactúan durante el video, de manera espontánea, presentando una charla coherente y con ideas organizadas. El español es utilizado integralmente en la producción oral. (9,0) | Los alumnos interactúan durante el video, de manera espontánea, presentando una charla coherente y con ideas organizadas de manera lógica. Hay predominancia del español, siendo raros los momentos de uso de la lengua portuguesa. (8,0) | Los alumnos interactúan en la mayor parte del video, de manera espontánea, presentando una charla coherente y con ideas organizadas de manera lógica. El español es tan utilizado como el portugués en la producción discente. (4,5) | Los alumnos interactúan poco o no interactúan durante el video. No se muestran espontáneos y presentan poca coherencia en las ideas presentadas. Además, hay predominancia de la lengua portuguesa en sus producciones. (2,0) |
| Calidad audiovisual | El video tiene un escenario bonito, que prende la atención del público. No presenta ruidos y el sonido es claro. La imagen es nítida y tiene enfoque. (5,0) | El video tiene un escenario bonito, que prende la atención del público. Presenta ruidos casi imperceptibles y el sonido es claro. La imagen es nítida y tiene enfoque. (4,0) | El video tiene un escenario básico, pero organizado. Presenta ruidos perceptibles, aunque el sonido sea claro en gran parte del tiempo. La imagen es nítida en muchos momentos, pero hay inconsistencia en otros. (2,5) | El video no tiene escenario. Se percibe la presencia de muchos ruidos y el sonido no es claro. La imagen no es nítida y en gran parte del tiempo es inconsistente, presentándose muy oscura o muy clara. (1,0) |
| Tiempo de duración (entre 3 y 5 minutos) | El vlog está comprendido en el período de tiempo que va de los 3 a los 5 minutos. (4,0) | El vlog ultrapasa el límite de tiempo en pocos segundos, no comprometiendo la atención del espectador. (3,0) | El vlog tiene poco más de 5 minutos, pero no compromete la atención del espectador. (2,0) | El vlog tiene menos de tres minutos, presentando precariedad de tiempo. (1,0) |