

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

THAÍS CARDOSO MORA

**O ENGAJAMENTO DISCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL VOLTADO À PRODUÇÃO
COLABORATIVA DE VÍDEOS-VERBETES SOBRE A FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI**

**Bagé
2020**

THAÍS CARDOSO MORA

**O ENGAJAMENTO DISCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL VOLTADO À PRODUÇÃO
COLABORATIVA DE VÍDEOS-VERBETES SOBRE A FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI**

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

Orientadora: Profa. Dra. Sara dos Santos Mota

**Bagé
2020**

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) .

M827e Mora, Thais Cardoso

O ENGAJAMENTO DISCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL VOLTADO À PRODUÇÃO
COLABORATIVA DE VÍDEOS-VERBETES SOBRE A FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI / Thais Cardoso Mora.

95 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2020.

"Orientação: Sara dos Santos Mota".

1. Engajamento discente. 2. Português como Língua
Adicional. 3. Vídeos-verbetes. I. Título.

THAÍS CARDOSO MORA

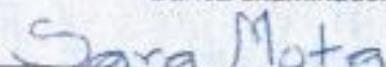
**O ENGAJAMENTO DISCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL VOLTADO À PRODUÇÃO
COLABORATIVA DE VÍDEOS-VERBETES SOBRE A FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI**

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

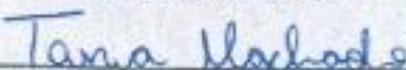
Orientadora: Profa. Dra. Sara dos Santos
Mota

Dissertação defendida e aprovada em: 01 de agosto de 2020.

Banca examinadora



Prof. Dra. Sara dos Santos Mota
Orientadora
UNIPAMPA - BAGÉ



Prof. Dra. Tania Regina Martins Machado
Avaliadora
UNITINS



Prof. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
Avaliadora
UNIPAMPA - BAGÉ

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me concedeu graças para participar de todas as etapas do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e me protegeu em todas as viagens.

Agradeço a minha família, que sempre me apoiou e me deu forças para que eu concluísse meus estudos e jamais me deixou esmorecer. Além de toda a compreensão que meus familiares tiveram nos meus “momentos de solidão”, na frente do computador, somente rodeada por livros e imersa em leituras.

Agradeço também aos diretores do colégio onde trabalho, que contribuíram com o que lhes cabia para que eu alcançasse o meu objetivo pessoal.

Agradeço às minhas colegas de curso, que sempre se dispuseram a me ouvir e compartilharam comigo momentos de angústias e aflições. Além das ótimas companheiras de viagem Clarissa e Susane, que em quase todas as etapas se fizeram presentes.

Agradeço a todos os professores da Universidade que de alguma forma se propuseram a contribuir com o meu crescimento como discente e como profissional.

Agradeço a minha primeira orientadora, Dra. Valesca Brasil Irala, que me deu as ferramentas necessárias para eu qualificar o meu projeto e, embora eu tenha mudado de pesquisa e de orientadora, sou muito grata pelas orientações dela.

Agradeço, em especial, a minha orientadora Dra. Sara dos Santos Mota, que com muito carinho, objetividade e entusiasmo pela minha pesquisa me mostrou o caminho certo para eu refletir e escrever a minha dissertação, sem ela eu não teria concluído este trabalho. Sei que foi Deus colocando a pessoa certa no momento exato em minha vida.

Agradeço, com muito carinho, as minhas colegas de Mestrado Vanessa e Susane, que me ajudaram nos pormenores e revisaram com muito cuidado a minha dissertação, serei eternamente grata ao olhar amoroso de vocês para mim.

Agradeço, ainda, aos meus alunos e alunas do primeiro e segundo ano do liceu pela dedicação, engajamento e empenho que colocaram em realizar toda a intervenção de forma espontânea e prazerosa.

Enfim, sou muito grata pela participação de todos que de uma forma muito especial e particular contribuíram para a minha conclusão do Mestrado. Muito obrigada!

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.”

Nelson Mandela

RESUMO

Esta dissertação se propõe a contribuir para uma possível ampliação do engajamento discente no ensino de Português como Língua Adicional (PLA). A presente pesquisa foi desenvolvida durante o Mestrado Profissional de Ensino de Línguas, com o objetivo de implementar um Material Didático Autoral (MDA) voltado à produção colaborativa de vídeos-verbetes, em uma turma de primeiro e segundo ano de *liceo* de um colégio da rede privada de Rivera, no Uruguai, cidade vizinha ao município de Santana do Livramento. Através do MDA, composto por sete aulas, foi implementada uma proposta didática de produção colaborativa de vídeos-verbetes, para estimular a produção escrita desses alunos em PLA, com o auxílio das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), visando um maior engajamento discente. Este trabalho teve como objetivos específicos: identificar os tipos de engajamento discente nas aulas de PLA ao longo do desenvolvimento da proposta; compreender os principais desafios e facilidades durante a produção colaborativa de vídeos-verbetes por parte dos discentes; propor reformulações no MDA para o ensino de PLA, a partir de uma experiência didática específica, com vistas à socialização desse material para ser utilizado em outros contextos de ensino similares. O embasamento teórico foi construído, especialmente, pelos seguintes conceitos e autores: Fronteira, Sturza (2005) e Mota (2010); Língua Adicional, Schlatter e Garcez (2009); Engajamento discente, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) e Harris (2008); Estratégias de Escrita Colaborativa (EC), Lowry *et al.* (2004 *apud* BARROS, 2015; PINHEIRO, 2009); gênero textual, Marcuschi (2008). Quanto aos resultados obtidos, foi possível perceber que houve engajamento cognitivo, comportamental e emocional dos estudantes ao longo da realização da proposta de intervenção. Em relação à produção colaborativa de vídeos-verbetes com estratégias de EC, observamos as dificuldades de produção escrita colaborativa no início da implementação do MDA e, mais ao final da proposta, a facilidade em realizar a produção em grupo, após a compreensão dos alunos de como utilizar as estratégias de EC. Após a implementação do MDA, foram realizadas reformulações que eram necessárias para a socialização desse material em outros contextos de ensino.

Palavras-chaves: Engajamento discente. Português Língua Adicional. Escrita Colaborativa. Vídeos-verbetes.

ABSTRACT

This master's thesis proposes to contribute to a possible expansion of student engagement in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL). The present research was developed during the Professional Master of Language Teaching, with the objective of implementing Authorial Didactic Material (ADM) aimed at the collaborative production of interactive videos in a class of first and second year of high school at a private school in Rivera - Uy, a city next to the municipality of Santana do Livramento - RS - Brazil. Through the ADM, composed of seven classes, a didactic proposal for collaborative production of interactive videos was implemented, to stimulate the written production of these students at PAL, with the help of New Information and Communication Technologies (NCITs), using greater engagement. This work had as specified objectives: to identify the types of student participation in PAL classes throughout the development of the proposal; understand the main challenges and resources during the collaborative production of interactive videos by the students; proportion of reformulations in the AMD for teaching PAL, based on a specific didactic experience, with a view to socializing this material for use in other similar teaching contexts. The theoretical basis was built, especially, by the following concepts and authors: Frontier, Sturza (2005) and Mota (2010); Additional Language, Schlatter and Garcez (2009); Student engagement, Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) and Harris (2008); Collaborative Writing Strategies (CSW), Lowry *et al.* (2004 *apud* BARROS, 2015; PINHEIRO, 2009); textual genre, Marcuschi (2008). Collaborative Writing Strategies (CSW), Lowry *et al.* (2004 *apud* BARROS 2015; PINHEIRO 2009); textual genre, Marcuschi (2008). As for the results obtained, it was possible to perceive that there was cognitive, behavioral and emotional engagement of students throughout the realization of the intervention proposal. According to the collaborative production of interactive videos with (CSW), we observed the difficulties of collaborative written production at the beginning of the implementation of the ADM and, more towards the end of the proposal, the ease in carrying out the group production, after understanding the students of how to use collaborative writing strategies. After the implementation of the ADM, reformulations were carried out that were necessary for the socialization of this material in other teaching contexts.

Keywords: Student engagement. Portuguese Additional Language. Collaborative writing. Interactive videos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Uruguai que ilustra a distribuição de falantes do português no país em 2015	23
Figura 2 - Mapa dos falantes de português no Uruguai em 2007	24
Figura 3 - Foto símbolo da fronteira Santana do Livramento (BR)/Rivera (UY), sem nenhuma divisão física ou hidrográfica	27
Figura 4 - Ciclo básico da investigação-ação	51
Figura 5 - Registro fotográfico (1) do processo de intervenção	76
Figura 6 - Registro fotográfico (2) do processo de intervenção	79
Figura 7 - Print do documento criado ao longo do processo de escrita colaborativa	79
Figura 8 - Recorte do MDA do aluno	81
Figura 9 - Recorte do MDA do aluno	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Local em que residem os participantes	53
Gráfico 2 - Idade dos participantes	53
Gráfico 3 - Tempo que estudam português	54
Gráfico 4 - Facilidade de aprender outra língua	55
Gráfico 5 - Porcentagem dos que gostam de estudar português	55
Gráfico 6 - Percentual de quem conversa diariamente com pessoas que falam em português	56
Gráfico 7 - Prevalência da língua utilizada em casa	56
Gráfico 8 - Primeira pergunta relacionada ao engajamento comportamental	67
Gráfico 9 - Segunda pergunta relacionada ao engajamento comportamental	68
Gráfico 10 - Primeira pergunta referente ao engajamento cognitivo	69
Gráfico 11 - Segunda pergunta referente ao engajamento cognitivo	69
Gráfico 12 - Terceira pergunta referente ao engajamento cognitivo	70
Gráfico 13 - Quarta pergunta referente ao engajamento cognitivo	71
Gráfico 14 - Quinta e última pergunta referente ao engajamento cognitivo	71
Gráfico 15 - Primeira pergunta referente ao engajamento emocional . . .	72
Gráfico 16 - Segunda pergunta referente ao engajamento emocional . .	73
Gráfico 17 - Terceira pergunta referente ao engajamento emocional . . .	73
Gráfico 18 - Quarta pergunta referente ao engajamento emocional	74
Gráfico 19 - Quinta e última pergunta referente ao engajamento emocional	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo de algumas características do perfil dos participantes	53
Quadro 2 - Relação entre objetivo geral, objetivos específicos e instrumentos de geração de dados	58
Quadro 3 - Correlação entre os objetivos pedagógicos e os de ensino delimitados no MDA do professor.	61
Quadro 4 - Acesso ao Questionário sobre as informações pessoais de cada participante	65
Quadro 5 - Acesso ao MDA do professor.	65
Quadro 6 - Questionário sobre alguns aspectos do processo	66
Quadro 7 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que menciona o engajamento dos alunos ao jogarem no <i>Kahoot</i>	76
Quadro 8 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que menciona a dificuldade da utilização do <i>Google Docs</i>	78
Quadro 9 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que relata a facilidade que os discentes encontraram em realizar a EC	80
Quadro 10 - Acesso aos vídeos-verbetes	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Um pouco sobre minha trajetória docente, meu contexto de pesquisa e cidadã	13
1.2	Questão da pesquisa	17
1.3	Objetivos	17
1.4	Organização da pesquisa	18
2	O PORTUGUÊS NO URUGUAI: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS SOBRE A PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA OFERTA NAS ESCOLAS URUGUAIAS	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1	Os tipos de engajamento escolar para o ensino e sua relação com a gamificação	29
3.2	Estratégias de Escrita Colaborativa (EC) na produção de vídeos-verbetes através do <i>Google Docs</i>	34
3.3	O vídeo-verbete como gênero textual	39
3.4	Material Didático Autoral (MDA): a concepção do produto pedagógico desenvolvido para a produção de vídeos-verbetes nas aulas de PLA	45
4	METODOLOGIA	49
4.1	Metodologia da pesquisa	49
4.1.1	Contexto e participantes da pesquisa	52
4.1.2	Aulas	57
4.1.3	Procedimentos adotados para geração de dados e instrumentos utilizados	57
4.2	Metodologia da intervenção	59
4.2.1	Objetivos	59
4.2.2	Etapas da intervenção através da implementação do MDA	60
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
6	CONCLUSÃO	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE	93

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresento uma breve síntese de minha trajetória profissional, um resumo sobre minhas motivações em relação à presente pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos e o meu contexto de intervenção, o qual me habilita, no âmbito deste programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, a me tornar, pouco a pouco, uma professora-pesquisadora.

1.1 Um pouco sobre minha trajetória docente, meu contexto de pesquisa e cidadã

Cresci¹ participando das aulas para crianças da escola bíblica dominical que minha mãe ministrava. Isso motivou uma das minhas irmãs a cursar o magistério, mas ela acabou amando a teoria e odiando a prática pedagógica com anos iniciais. Resolvi, então, não fazer o curso normal e me dedicar a uma graduação. Considero que foi a melhor escolha que fiz: formei-me em 2015 em Letras². Foi então que obtive o título de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola.

Quando terminei minha licenciatura eu já estava exercendo a profissão como professora de Língua Portuguesa em uma escola de zona rural e a cada dia eu percebia um sentido e satisfação pela prática docente. Meu maior contentamento era constatar os bons resultados que meus alunos estavam apresentando. Foi então que decidi seguir estudando cada vez mais, porém a especialização³ que fiz era para me capacitar, naquele momento, para a outra etapa profissional da qual eu estava embarcando: a de coordenadora pedagógica.

Por atuar em duas escolas tive que optar por sair da zona rural, devido às grandes dificuldades de mobilidade. Nesse momento, surgiu a oportunidade de entrar

¹ Utilizarei ao longo de todo o trabalho verbos conjugados na primeira pessoa do singular quando me referi ao meu contexto, minhas práticas e minha percepção em relação à pesquisa, já que é uma pesquisa da qual eu participo ativamente como professora-pesquisadora. Também utilizarei verbos conjugados na primeira pessoa do plural, quando estiver me referindo a situações que embasam teoricamente tal prática docente, tendo em vista que estou levando em consideração a teoria e métodos para aprimorar essa prática.

² Título obtido através da UNIP – Interativa (Universidade Paulista) – EAD – Pólo Santana do Livramento/RS.

³ Título de Especialista em Gestão Educacional, obtido em 2018, concedido pela UFSM/RS – Universidade Federal de Santa Maria.

em outra realidade com a qual eu não estava habituada. Além de ser na zona urbana, era uma escola particular em Rivera/Uruguai, cidade vizinha a que moro, e, nesse contexto, deparei-me com a língua portuguesa sendo ensinada como uma língua adicional, pois a língua de instrução escolar era o espanhol – uma realidade completamente diferente da que eu estava acostumada.

Aprimorei minhas práticas didáticas conforme a necessidade desta escola e meu intuito tem sido sempre oferecer aos meus alunos um ambiente prazeroso de aprendizagem e que, de alguma forma, o ensino do português como língua adicional fizesse sentido para eles. Cada vez mais buscava recursos para que minha prática evoluísse e eu conseguisse engajar os meus discentes nas atividades que eu propunha. Não me contentava em somente fazê-los decorar cores, formas, números e diversos vocabulários ou fazer traduções para o português. Almejava que eles compreendessem e se comunicassem em português brasileiro. Às vezes, eles recorriam à língua espanhola, em uma tentativa de se comunicarem oralmente ou escreverem, porém, nas aulas de língua adicional da escola é obrigatório utilizar a língua que é objeto de ensino no momento, neste caso, a língua portuguesa. Por isso, minha procura incansável por métodos eficazes que engajassem os alunos nas atividades de produção escrita e concomitantemente nas interações orais.

Com o passar do tempo, percebi que meus alunos viajavam muito para as praias do Nordeste brasileiro. Foi então que busquei alternativas para abarcar mais esses diálogos frequentes utilizados em hotéis, restaurantes, bares etc. Observei, dentro desse contexto, que o estudo do português como língua adicional não se limitaria apenas à folha do caderno, com o aprendizado de conceitos ortográficos e gramaticais, mas sim, faria sentido para eles e de alguma forma contribuiria para o engajamento desses alunos, auxiliando-os em situações de interações orais na fronteira ou em suas viagens pelo Brasil.

Mesmo com todos os meus esforços, percebi que ainda faltava uma base para o que eu vinha desenvolvendo e a busca pela melhoria⁴ em minha prática docente nunca cessou. Nesse momento, vi a possibilidade de inscrever-me no Mestrado

⁴ Quando me refiro a buscar uma melhoria em minha prática docente, não posso deixar de mencionar o grande educador e filósofo brasileiro Freire (1996), que discute em seu livro intitulado “Pedagogia da autonomia” sobre o professor ser crítico de sua própria prática docente, conhecer o seu contexto, ser pesquisador, entre tantos outros tópicos importantes que aborda e que levam o professor a refletir. No entanto, nesta pesquisa, não usaremos seus pressupostos como base teórica. Apenas, vale ressaltar que suas reflexões também vão ao encontro do que será discutido neste trabalho.

Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa - campus Bagé. A cada etapa vencida, me aproximava mais do meu objetivo. Quando o processo de seleção foi concluído, pude, finalmente, comemorar a satisfação que seria me tornar uma mestre no que eu fazia. Além disso, oportunizaria aos meus alunos uma maneira inovadora de aprendizagem do português como língua adicional.

Apresentando um pouco sobre o meu contexto de pesquisa e cidadania, nasci e cresci na cidade de Santana do Livramento, que fica localizada na região da campanha do estado do Rio Grande do Sul e faz fronteira com Rivera, uma cidade do norte do Uruguai. No encontro dessas duas cidades-gêmeas⁵, na zona urbana, ambas são separadas apenas por ruas, pelas quais podemos andar cotidianamente e, muitas vezes, sem sequer perceber em qual país estamos. Na zona rural, há marcos distanciados que demarcam a fronteira, porém não são barreiras que impeçam o trânsito livre de veículos, pessoas, animais, mercadorias etc.

Atualmente, trabalho em duas escolas, uma é de Educação Infantil multilíngue – ensino do português, espanhol e inglês – na qual sou Diretora Pedagógica e está localizada na cidade de Santana do Livramento. Na outra escola, que está situada na cidade de Rivera, sou professora de português como língua adicional, como já mencionado anteriormente. É dentro desse contexto que consigo pôr em prática os conhecimentos de Língua Portuguesa que estudei e me sinto apta para lecionar aulas. Nesta escola, o ensino do português como língua adicional é aliado à cultura brasileira, havendo espaço para refletir com os alunos sobre os principais acontecimentos históricos vividos no Brasil. Trabalha-se com textos e interpretações durante o ensino da disciplina intitulada “Cultura Brasileira”, um momento bem propício para explorar aspectos culturais do país e que contribui para o aprendizado do português.

Alguns alunos, dentro desse contexto, são brasileiros e costumam utilizar a língua portuguesa com frequência, e somente falam espanhol na escola. Outros, apenas possuem familiares que falam português e acabam utilizando a língua em outros momentos, à parte do ambiente escolar. Há também os que não têm o hábito de utilizar a língua portuguesa fora do contexto escolar, nem em casa e nem com

⁵ “Serão considerados **idades-gêmeas** os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de **integração** econômica e cultural [...]” (Ministério da Integração Nacional, portaria nº 213, de 19 de julho de 2016)

parentes. Também não o utilizam quando viajam, nem mesmo quando vão até o comércio brasileiro. Ainda, há aqueles que vêm de outras cidades ou regiões do Uruguai e apresentam grandes dificuldades para compreender o que está sendo proposto nas aulas de português como língua adicional.

Embora haja essa diversidade descrita no parágrafo anterior, os alunos que não utilizam o português em suas interações orais, fora do colégio, são minoria. Uma das explicações é que os alunos, em sala de aula, são obrigados a utilizarem, tanto na oralidade como na escrita, a língua que está sendo ensinada naquele momento⁶. Os alunos, então, acabam “obrigando-se” a falar em português. Esse processo facilita o uso e a aprendizagem do português na modalidade oral, mas a maior dificuldade que os estudantes apresentam é nas produções escritas. Além da oralidade, a escrita também deve ser aprimorada, pois, muitas vezes, as palavras utilizadas nas produções escritas de diversos gêneros textuais, trabalhados em sala de aula, não correspondem as formas encontradas no português brasileiro. Essas dificuldades com a escrita acabam representando um desafio a ser atingido até o final do ano letivo, pois os objetivos propostos pela escola incluem apresentar resultados positivos em relação à oralidade e à escrita do português como língua adicional.

Foi pensando nas particularidades que cada discente apresenta que resolvi desenvolver uma intervenção a qual contemplasse esse processo de escrita em português como língua adicional, e que, ao mesmo tempo, engajasse os alunos nessas aulas, já que o português não é tão valorizado e prestigiado⁷, pois alguns preferem aprender inglês na escola. Os alunos inúmeras vezes, em sala de aula, verbalizaram essa preferência e quando contestados para dar uma explicação do porquê, alguns simplesmente acham o inglês mais “bonito”, outros mais fácil de aprender, e ainda outros acreditam que o inglês é mais exigido em contextos laborais.

Quanto ao engajamento, percebi que eles participavam de atividades extracurriculares, como por exemplo, o Sarau Literário, em que os alunos apresentam para a comunidade escolar os poemas criados por eles nas aulas de português como

⁶ Quando me refiro a esse momento, deve ser levado em consideração o momento vivenciado em sala de aula. Isso porque os alunos também aprendem inglês, e mesmo estando inseridos em uma região de fronteira, o inglês é ensinado antes do português, começando aos 2 anos de idade e o português, aos 3.

⁷ Quando uso o termo prestigiado, refiro-me a como ele é destacado no próprio colégio, contexto dessa pesquisa, pois nele o inglês é visto como uma língua de prestígio e tem uma carga horária bem elevada em comparação com o português.

língua adicional. Com isso, percebi que os discentes ansiavam por atividades que utilizassem a língua portuguesa fora dos limites da sala de aula, que os objetivos de ensino fossem além de cumprir funções gramaticais ou regras ortográficas, pois eles se empenhavam mais em cumprir com o que estava sendo proposto quando ofertado esse tipo de atividade.

Quando se fez necessário abordar algum gênero textual, para esta pesquisa, busquei alternativas que não fossem produções textuais muito longas, mas que de alguma forma relacionassem a vivência dos alunos à escrita. Foi então que considerei pertinente abordar o gênero verbete e, logo, o vídeo-verbete, pois me permitiria atrelar o uso de ferramentas tecnológicas na produção textual em português como língua adicional, tornando, assim, o ensino mais dinâmico. Além disso, as tecnologias fazem parte do cotidiano dos estudantes, e colaboram na tentativa de engajá-los com atividades mais diversificadas. Refletindo, constatei que uma das possibilidades a serem desenvolvidas seria a produção de vídeos-verbetes, os quais poderiam ser produzidos de forma colaborativa, considerando a estrutura do gênero verbete. Além disso, a utilização de atividades gamificadas, com o auxílio da plataforma educativa *Kahoot*, é uma forma viável para se trabalhar o engajamento em sala de aula. Após a intervenção, haveria a possibilidade de expor as produções de vídeos-verbetes em um canal de *YouTube*, criado e nomeado pelos discentes, e que de alguma forma mostrasse lugares que eles considerem relevantes de Rivera e Santana do Livramento.

1.2 Questão da pesquisa

Na condição de professora de Português como Língua Adicional (PLA)⁸ em uma escola privada uruguaia localizada em uma região de fronteira com o Brasil, como implementar um material didático autoral voltado à produção colaborativa de vídeos-verbetes com vistas a ampliar o engajamento discente?

1.3 Objetivos

- ✓ Objetivo Geral

⁸ O conceito de PLA será abordado no final do capítulo dois, sobre a inserção do português no Uruguai.

- Analisar, através dos dados gerados durante o processo de intervenção, o processo de implementação de um material didático autoral (MDA), em uma escola privada de Rivera/UY, voltado para o engajamento discente nas aulas de PLA (Português Língua Adicional).

✓ **Objetivos específicos**

- Identificar os tipos de engajamento discente nas aulas de PLA ao longo do desenvolvimento da proposta;
- Compreender os principais desafios e facilidades durante a produção colaborativa de vídeos-verbetes por parte dos discentes;
- Propor reformulações no MDA para o ensino de PLA, a partir de uma experiência didática específica, com vistas à socialização desse material para ser utilizado em outros contextos de ensino similares.

1.4 Organização da pesquisa

A presente pesquisa visa à implementação de um material didático autoral (MDA), através de um processo de intervenção, em uma escola privada em Rivera, no Uruguai, com onze integrantes, entre doze e quatorze anos, do 1º e 2º ano do *liceo*, que correspondem ao 8º e 9º anos no sistema de ensino brasileiro e busca um maior engajamento dos discentes nas aulas de Português como Língua Adicional (PLA) com o auxílio da gamificação, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a utilização de estratégias de Escrita Colaborativa (doravante, EC), para a criação de vídeos-verbetes.

Portanto, neste capítulo introdutório, foi apresentada uma síntese do que será esta pesquisa. No segundo capítulo, um breve histórico acerca do português no Uruguai, a fim de contextualizar a inserção da língua portuguesa no contexto educacional do país, além de um breve comentário sobre a utilização da terminologia Português Língua Adicional (PLA) nesse contexto. No terceiro capítulo, será exposto o referencial teórico que embasa tal pesquisa, com foco nos tipos de engajamento escolar, gamificação, e o uso de tecnologias no ensino de línguas adicionais, bem como serão abordadas algumas estratégias de escrita colaborativa. Ainda serão tratados alguns aspectos do verbeo como gênero textual, a fim de contextualizar o gênero vídeo-verbeo e, por fim, a delimitação do porquê desenvolver um material

didático autoral. No quarto capítulo, é apresentada a metodologia, ou seja, os caminhos metodológicos e estratégias que tornaram essa pesquisa possível, sendo subdividida em metodologia da pesquisa e metodologia da intervenção. No quinto capítulo, é apresentada a análise dos dados gerados e discussão dos resultados da pesquisa e, no sexto e último capítulo, a conclusão.

2 O PORTUGUÊS NO URUGUAI: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E DOCUMENTAIS SOBRE A PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA OFERTA NAS ESCOLAS URUGUAIAS

No século XVII e ao longo do século XVIII, os portugueses e os espanhóis disputaram arduamente o território que compreende atualmente a região conhecida como campanha no Rio Grande do Sul e parte do Uruguai. Embora estivessem nesse contexto de disputa, aqueles que habitavam essa região usufruíam de atividades econômicas favoráveis e propiciadas pelo fácil trânsito entre a fronteira. Sobre esse aspecto, a historiadora Reichel (2006, p. 51) comenta que: “Eles experimentavam a fronteira nos seus dois sentidos: o de linha que separa e o de zona que aproxima”, ou seja, havia uma linha imaginária e diversos conflitos que permeavam aquela região e, conseqüentemente, causavam um certo distanciamento da população, que dividia-se entre a permanência dos espanhóis e dos portugueses. Porém, nesse mesmo sentido, havia uma proximidade dos habitantes pelos interesses econômicos em comum.

Entre 1811 e 1816, o governo imperial português ordenou uma invasão a Banda Oriental⁹, para concretizar sua expansão e fixação na Fronteira Oeste, como explica Reichel (2006, p. 57): “O governo imperial português, [...] enviou tropas por terra e mar para atacar a Banda Oriental. As terrestres invadiram o território vizinho pela Capitania de São Pedro, [...] e acamparam junto à Fronteira Oeste.”

Anos após essas disputas territoriais, finalmente, foi celebrado um tratado de paz assinado entre o Brasil Imperial e as Províncias Unidas, pondo fim à guerra que durou de 1825 até 1828, como Bica (2017) relata em seu estudo:

Iniciou-se em 1821, ano da anexação oficial da Banda Oriental ao território brasileiro com o nome de Província Cisplatina, em 1825 temos a declaração de guerra das Províncias Unidas ao Império Brasileiro e encerrando-se em 1828, quando dos tratados de paz entre o Império e as Províncias Unidas com a formação da República Uruguiaia. (BICA, 2017, p. 08).

Vale ressaltar que nessas datas, tanto o Brasil quanto o Uruguai já haviam conquistado sua independência de Portugal e Espanha, respectivamente.

⁹ “Banda Oriental” é como era conhecida a região da Cisplatina no século XIX, que, após essa disputa, pertenceu ao governo imperial português até o ano de 1828. (REICHEL, 2006)

Quando finalmente findaram-se as guerras e as disputas territoriais e as delimitações fronteiriças foram plenamente estabelecidas, percebeu-se que na República Oriental do Uruguai, principalmente mais ao norte, havia uma diversidade linguística¹⁰, pela presença de falantes do português naquela região, como elucidada Sturza (2006), em seu estudo sobre as Línguas de Fronteira:

No caso uruguaio, em razão das disputas pelo domínio das terras até as margens do Rio da Prata, com a conquista e reconquista de Colônia do Sacramento por parte de portugueses e espanhóis, a **presença de luso-brasileiros em terras uruguaias iniciou-se já no séc. XVIII**. (STURZA, 2006, p. 37, grifo nosso).

Segundo os estudos de Souza e Prado (2004), essa questão histórica que envolve a presença do português no território uruguaio impulsionou as autoridades a refletirem sobre o uso predominante da língua portuguesa, principalmente ao norte do Uruguai, pois entendia-se que o uso da língua estava ameaçando a identidade linguística do país. No entanto, como explica Barrios (2011), o espanhol acabou impondo-se como língua oficial.

Portanto, pode-se considerar que a presença do português no Uruguai deve-se inicialmente por uma questão histórica, durante uma sucessão de disputas territoriais entre portugueses e espanhóis, como exposto no início deste capítulo, e, ao mesmo tempo, pela presença de falantes de português que habitavam o Uruguai desde o início do século XVIII.

Após esse percurso histórico sobre os primeiros traços da presença do português no Uruguai, é importante destacar o estudo feito por Rona (1965), que constatou e comprovou numericamente a presença de falantes de português no Uruguai, principalmente em zona de fronteira. Seus estudos, segundo Sturza (2006), foram aceitos academicamente, contribuindo para pesquisas futuras que acabaram modificando¹¹ a realidade da presença do português no Uruguai. Os linguistas

¹⁰ “[...] a presença da língua portuguesa e de outras práticas linguísticas de base portuguesa em território uruguaio teve razões históricas que estão relacionadas inclusive a episódios da história brasileira, ainda sob o regime imperial.” (STURZA, 2006, p. 41).

¹¹ Quando me refiro a modificar, estou levando em consideração a visão retórica que as autoridades/governantes tinham de ameaça, em relação ao uso do português dentro do Uruguai. A partir do estudo de Rona (1965), outros estudos passaram a analisar criticamente a presença real do português no Uruguai e já não mais o enxergavam como uma ameaça e sim como uma língua presente e utilizada por diversos falantes e que merecia atenção.

Elizaincín, Behares e Barrios (1987) apresentam resultados relevantes que comprovam que o Uruguai não pode ser considerado um país monolíngue, pois há dentro do país uma diversidade linguística bem considerável.

No que tange a oferta de português na rede pública de ensino no Uruguai, há de se considerar o Tratado de Assunção, firmado em 1991, entre o governo brasileiro, argentino, paraguaio e uruguaio, que formaram o bloco econômico intitulado MERCOSUL, para abranger e nortear principalmente questões econômicas. Esse tratado possibilitou que outros acordos fossem firmados e, inclusive, uma das propostas consistia em promover o ensino da língua portuguesa no sistema educativo do Uruguai. No entanto, houve grandes dificuldades financeiras em fazer essa implementação naquele momento e a inserção do português está sendo retomada de maneira gradual.

Algo que deve ser destacado é que o Estado uruguaio considera pertinente ser utilizado o PB (Português Brasileiro) no currículo do seu sistema educativo, ou seja, as diretrizes e bases para o ensino da língua portuguesa dentro do contexto educacional uruguaio privilegiam a norma culta brasileira.

Segundo Behares (2009), os documentos elaborados pela CPLEP (*Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública del Uruguay*), criada entre 2006 e 2008 através da ANEP (*Administración Nacional de Educación Pública*), e pelo PPL (*Programa de Políticas Lingüísticas*) são considerados uma das primeiras ações práticas e explícitas sobre as políticas linguísticas do Estado uruguaio.

Na *Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas*, desenvolvida pela CPLEP em 2007, a língua inglesa e a portuguesa aparecem como LE¹² (língua estrangeira) obrigatória.

A outra grande mudança ocorreu em 2009, quando foi anunciado na 12ª Conferência Ibero-americana de Ministros da Cultura, pela então Ministra Uruguaia de Educação e Cultura, María Simón, que em seu país seria ofertado gradativamente, a partir de 2010, o ensino do português como segundo idioma na rede pública de ensino. Um dos grandes objetivos dessa implementação foi a tentativa de diminuir a diferença social presente naquela época, pois apenas escolas privadas ou cursos de idiomas

¹² É importante destacar que, nesse trabalho, o português será considerado como língua adicional. Entretanto, ao tratarmos da proposta desenvolvida pela ANEP, mantivemos a nomenclatura utilizada no documento, isto é, língua estrangeira.

particulares ofereciam efetivamente o ensino de outras línguas, como consta na ata de criação dos *Centros de Lenguas Extranjeras*: “*La creación del MERCOSUR y la importancia del Brasil en el mundo científico, tecnológico y artístico, justifica la enseñanza de la lengua portuguesa*”¹³. (URUGUAI, 1996)

A estimativa prevista e anunciada por María Simón era que, a partir de 2010, 36 escolas e mais de 7000 crianças passariam a ter a oportunidade de aprender português dentro das quatro horas curriculares. O maior foco para a implementação imediata da língua portuguesa no currículo foram as escolas localizadas em regiões de fronteira, pois se considerava mais “fácil” de ser implementada, justamente pela proximidade com o uso da língua no país vizinho (o Brasil) que tinha o português como língua oficial.

Há dois fatores relevantes a serem considerados nesse contexto: o português ensinado nas escolas de forma regular como língua adicional e o português que é utilizado pelos falantes da região de fronteira do norte do Uruguai.

Em 2015, considerava-se que 15% da população que vivia no Uruguai eram falantes de português. Havia uma concentração predominante no norte do Uruguai, que concomitantemente é uma região que faz fronteira com o Brasil. Essa informação pode ser verificada no mapa abaixo, que ilustra a distribuição de falantes do português no país em 2015.

Figura 1 - Mapa do Uruguai que ilustra a distribuição de falantes do português no país em 2015.



Fonte: PGL.gal¹⁴

¹³ *Administración Nacional de Educación Pública; Consejo Directivo Central, resolución no 54, 1996.*

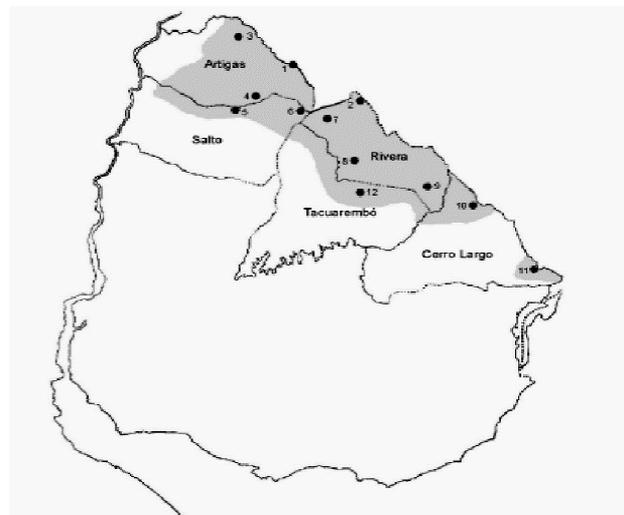
¹⁴ Portal Galego da Língua - PGL.gal. Disponível em: <https://pgl.gal/situacao-atual-do-portugues-do-uruguai/>. Acesso em: 19.mai.2020

Analisando esse contexto, é importante destacar que o Uruguai não tem uma língua oficial estabelecida por lei, nem mesmo aparece em sua Constituição essa determinação. O espanhol como língua de instrução escolar se instrumentalizou através do *Decreto-Ley de Educación Común*, nº 1350, de 1877, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e colocou o espanhol¹⁵ como a única língua de instrução pública, alcançando assim uma cobertura nacional (ELIZAINCÍN, 1992; BEHARES, 1984; BARRIOS, 1996). Considera-se, portanto, que o idioma nacional seja o espanhol, pois também é a língua utilizada em seu sistema administrativo.

Essa determinação de língua nacional a ser ensinada na rede pública se fez necessária devido a influência do português falado em algumas regiões. O português, nesse momento, era visto como uma ameaça para base linguística nacional uruguaia, conforme constata Varela (2012, p. 124, tradução nossa) “A República Oriental tem uma grande ameaça e um grande perigo que está por vir, no que se difunde sobre o idioma brasileiro nos Departamentos que são limítrofes do Império.”

Mesmo com essa consolidação linguística educacional, o português não se extinguiu, pois sempre houve falantes de português dentro do Uruguai, como ilustra o mapa abaixo de falantes do português no ano de 2007.

Figura 2 - Mapa dos falantes de português no Uruguai em 2007



Fonte: Behares (2007)

¹⁵ O artigo 38 do *Decreto-Ley de Educación Común*, estabeleceu que: “*En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional*”, assumindo-se então que este era o *castellano*.

Nesses dois últimos mapas apresentados, pode-se comparar que no período de oito anos o português ampliou seu alcance. Um dos fatores relevantes que pode ser levado em consideração, embora em um contexto fronteiriço, é o português também ser uma *lengua de herencia*¹⁶, e isso contribui para o fortalecimento da oferta do português nas redes de ensino, que se iniciou desde o Tratado de Assunção e obteve uma maior consolidação em 2007, com as novas políticas educacionais linguísticas desenvolvidas pelo CPLEP, como já mencionado.

Em 2015, segundo dados oficiais, publicados no Diário de Notícias¹⁷, haviam 83 escolas que ofertavam o português no ensino primário. Dentre elas, apenas 06 o consideram língua estrangeira, porém são escolas localizadas em *Montevideo*, capital do Uruguai, que está a quinhentos quilômetros da fronteira com o Brasil. Outro local que possibilita o ensino do português são os Centros de Línguas Estrangeiras¹⁸, em que discentes que frequentam a rede pública de *enseñanza secundaria* tem acesso e direito de frequentar.

Após essa breve introdução sobre a presença da língua portuguesa no Uruguai e sua oferta nas redes de ensino, é importante salientar e entender o contexto desta pesquisa, que se situa na região de fronteira formada pelas cidades-gêmeas Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), onde se localiza a escola privada em que a pesquisa foi aplicada.

A palavra fronteira aparece assim definida no Dicionário Aurélio: “Fronteira [F. subst, do adj. *fronteiro*.] S.f. 1. Limite (1) de um país ou território no extremo onde confina com outro: demarcação de fronteiras. 2. A região adjacente a esse limite: cidade de fronteira. [...]”. (AURÉLIO, 2010, p. 988). As fronteiras “apresentam-se no imaginário social como um limite” e são “elementos simbólicos carregados de ambiguidades, pois, ao mesmo tempo em que impedem, permitem ultrapassar” (MELO, 1997, p. 68-69).

¹⁶ “[...] *lengua de herencia*, supone incorporar como variable fundamental en el análisis la conexión personal e histórica que los hablantes tienen con esta variedad de lengua.” (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 11) Disponível em: http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/publicaciones/Publici_Portu_del_Uruguay.pdf Acesso em: 29.jun.2020

¹⁷ Diário de Notícias (2015). Disponível em: <https://www.dn.pt/globo/-uruguai-tem-aulas-de-portugues-em-83-escolas-publicas-de-ensino-basico-4751656.html>. Acesso em: 20.mai.2020

¹⁸ Nos *Centros de Lenguas Extranjeras*, criados em 1996, são ensinados diversos idiomas, como inglês, francês, italiano.

Nesse contexto de pesquisa, a fronteira seca existente entre essas duas cidades caracteriza um ir e vir de habitantes locais e turistas de uma forma fluída e natural, e embora haja formalidades migratórias, o informal impera e abrange um clima com menos conflitos fronteiriços. Com acordos binacionais, é possível categorizar como serão utilizados em comum alguns serviços básicos, como de saúde, segurança, educação, economia, assistência social, entre outros (MAZZEI, 2013).

Corroborando tal definição, Mota (2010, p. 20) reflete sobre as mesmas particularidades dessa fronteira: “Ao ser tomada como, “zona/região¹⁹”, entendemos que a fronteira revela sua dimensão integradora e social, já que os sujeitos que nela vivem podem relacionar-se e estabelecer trocas de diferentes ordens: sociais, econômicas, culturais, linguísticas, etc.” Concepção semelhante apresenta Sturza (2005), que a conceitua como um espaço onde se estabelecem diferentes relações sociais. Isso permite refletir sobre o abismo que o significado da palavra dicionarizada pode representar e o que ela realmente representa para quem vivencia as particularidades e características dessa fronteira. Mazzei (2013) a define de forma concisa:

Rivera-Livramento caracteriza-se por ser um conglomerado fronteiriço em que as diferenças estruturais entre ambas cidades não são obstáculos para uma maior interação social, evidente que há em particular um clima de integração urbana fronteiriça que caracteriza as relações cotidianas entre seus habitantes. (MAZZEI, 2013, p. 75, tradução nossa).

É interessante observar que essa fronteira entre os dois países não é apenas uma divisão geográfica obrigatória para delimitar a divisão política, como definida por Martin (1997, p. 51), “enquanto lugar em que se realizam os contatos com o exterior, isto é, onde duas comunidades políticas se encontram”, pois os habitantes dali circulam livremente, sem barreiras, muros, rios, ou algo físico o qual eles tenham que atravessar para de fato chegar ao outro país. As pessoas podem transitar pelas duas cidades, tanto na zona rural como na urbana, sem muitas vezes perceber em qual país estão, como ilustra a figura a seguir:

¹⁹ Utilizando os termos como sinônimos e sem adentrar em definições distintas.

Figura 3 – Foto símbolo da fronteira Santana do Livramento (BR)/Rivera (UY), sem nenhuma divisão física ou hidrográfica.



Fonte: Viagens e Caminhos²⁰

Devido a mobilidade entre os habitantes dessa região de fronteira, o que se pode perceber é que os participantes da pesquisa estão inseridos em uma comunidade em que uma parcela está acostumada a utilizar o português brasileiro em suas interações sociais, outra o espanhol e, ainda, outra o português uruguaio. A linguagem oral é amplamente contemplada e compreendida, porém as produções escritas ainda precisam de aperfeiçoamento e interesse dos discentes.

Sendo assim, abre-se um espaço para refletir sobre as contribuições que a produção colaborativa de vídeos-verbetes, com estratégias de escrita colaborativa, e o uso de tecnologias com fins pedagógicos podem vir a contribuir para ampliar o engajamento dos alunos no processo de escrita em PLA nessa região de fronteira.

Antes de abrirmos essa discussão, no próximo capítulo, é pertinente ressaltar o porquê optamos neste trabalho por utilizar a terminologia Português Língua Adicional (PLA) e não outras nomenclaturas, como LE (Língua Estrangeira), L1 ou L2.

Observando a diversidade linguística predominante nessa fronteira, conforme descrita nos parágrafos anteriores, a justificativa para a escolha da utilização de PLA

²⁰ Viagens e caminhos. Disponível em: <https://www.viagensecaminhos.com/2014/03/santana-do-livramento-e-rivera.html>. Acesso em: 21.mai.2020

está diretamente atrelada a dois fatores principais: o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes.

No que se refere ao contexto, percebemos que o português é uma língua bem presente nessa fronteira, como já discutimos anteriormente, e essa percepção vai ao encontro do que estabelecem Schlatter e Garcez (2009), ao proporem que o uso dessa terminologia se aplica a contextos em que a língua é utilizada pelo falante como forma de interação social, sem deixar perceptível se a língua está sendo utilizada pelo falante nativo ou estrangeiro. No que diz respeito ao perfil dos participantes desse contexto, salientamos que nem todos os alunos participantes da pesquisa têm a mesma proximidade com a língua portuguesa, ou seja, ela não é utilizada na mesma proporção entre todos os discentes, sendo assim, uns têm mais familiaridade com essa língua e outros menos.

Essa justificativa também corrobora o que os autores discutem (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 129): “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, por isso, é complicado se referir a L1 e L2, por exemplo, em um contexto linguisticamente diversificado. Em suma, língua adicional aplica-se ao acréscimo de outra língua que o falante já tenha, sem classificá-la (L1 e L2) ou distanciá-la de seu uso no contexto social (LE).

Em sua tese de doutorado Bulla (2014), também se apropria dessa terminologia utilizando os mesmos autores, acima citados, para justificar sua escolha. Em suma, nos referimos a PLA em base a análise realizada previamente no contexto de pesquisa.

No próximo capítulo será delimitado o embasamento teórico que foi utilizado para esta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos fundamentais e autores que constituem o referencial teórico que embasa e sustenta este trabalho. Para isso, discutiremos, na primeira seção, sobre o engajamento escolar, sua relação com a gamificação e o uso da TICs em sala de aula; na segunda seção, acerca das estratégias de escrita colaborativa e o uso do *Google Docs*; na terceira seção, abordaremos o conceito de gênero textual, a fim de caracterizar o vídeo-verbete, e, por fim, na quarta e última seção, a concepção de material didático autoral.

3.1 Os tipos de engajamento escolar para o ensino e sua relação com a gamificação

Um dos objetivos a serem atingidos com a realização desta pesquisa é verificar se houve um maior engajamento discente durante o processo de intervenção e implementação do Material Didático Autoral (MDA). Além disso, a própria questão de pesquisa está atrelada a implementação de um MDA com vistas a ampliar o engajamento discente, pois é um problema encontrado neste contexto, em que há uma valorização da língua inglesa, como a primeira a ser ensinada desde os dois anos de idade, com a disponibilidade de uma maior carga horária em comparação com o ensino da língua portuguesa, que inicia aos três anos de idade e tem uma carga horária bem menor. Por esse motivo, o maior foco deste trabalho é ampliar o engajamento dos participantes durante as aulas de PLA. Portanto, esta seção trará reflexões e embasamento teórico sobre a relevância da busca pelo engajamento escolar e qual a sua relação²¹ com a gamificação.

O primeiro a se pensar é que a didática que está sendo adotada não está motivando os discentes a participarem de forma significativa nas aulas de PLA. Nesse

²¹ Além de se considerar essa relação do engajamento com a gamificação é interessante refletir sobre o uso das metodologias ativas que vem sendo abordada por diversos estudiosos que abarcam essa temática. Moran (2015) menciona teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), que dizem que, a educação tradicional deve ser superada e o maior foco deve ser na aprendizagem do aluno e como ela ocorrerá de forma diferente ao que vem sendo proposto. Além disso ele reflete sobre o uso de metodologias ativas e o quanto importante elas podem ser, além de significarem um grande suporte para o docente. Embora não abordamos os conceitos de metodologias ativas neste trabalho, percebemos a relação direta que elas têm com as definições e entendimentos de engajamento, gamificação, o uso de tecnologias etc.

sentido, vale ressaltar que há trabalhos acadêmicos voltados para o engajamento dos alunos, o que deixa explícito que existem outros contextos de ensino que apresentam problemáticas semelhantes ou divergentes, mas que também buscam promover, melhorar, aumentar etc. o engajamento escolar.

Araújo (2016, p. 17) delimita o seguinte objetivo em sua dissertação: “avaliar o engajamento dos estudantes do sétimo ano frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação”. Na pesquisa realizada, a autora obteve um bom resultado quanto ao engajamento de seus discentes, pois constata que “houve engajamento dos alunos frente à proposta” (ARAÚJO, 2016, p. 8).

Em sua dissertação, Lassen (2017, p. 13) afirma que: [...] busca por uma proposta de ensino que possa envolver mais os estudantes, [...] para promover o engajamento estudantil e a aprendizagem de todas as habilidades, especialmente a oralidade.” O contexto de sua pesquisa não era de fronteira, nem abarcava o ensino da língua portuguesa como língua adicional, porém sua inquietude refere-se à promoção do engajamento de seus discentes no ensino de inglês como língua adicional. Em seu trabalho de mestrado, comenta sobre as dificuldades para encontrar bibliografias no Brasil que tratem do mesmo tema, entretanto, registra que há inúmeras referências na Europa, Ásia e EUA, em sua maioria, publicadas em língua inglesa.

A mesma dificuldade relatada por Lassen (2017) foi percebida por mim, pois tive dificuldade em encontrar trabalhos acadêmicos, artigos ou publicações que tratem dessa temática no Brasil publicadas em português. No entanto, na Universidade de Lisboa (ULisboa), há uma estrutura organizacional denominada UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação), coordenada pelo professor Dr. Feliciano Veigas, que reúne algumas publicações de pesquisas que envolvem o engajamento discente. Porém, naquele contexto, é utilizada a nomenclatura envolvimento ao invés de engajamento, termos que serão considerados sinônimos neste trabalho.

O engajamento normalmente está associado à relação existente entre o indivíduo e a tarefa a ser executada e também ao contexto, sendo necessário para que ocorram resultados positivos na aprendizagem (HARRIS, 2008; PARSONS e TAYLOR, 2011; DUNLEAVY; MILTON, 2009).

Parsons e Taylor (2011) fizeram uma revisão de literatura e observaram as seguintes tipologias de engajamento comumente consideradas pelos pesquisadores Willms, Friesen, & Milton, 2009; Willms, 2003; Harris, 2008, como: acadêmico, cognitivo, intelectual, institucional, emocional, afetivo, comportamental, social e psicológico. Já Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) propuseram que os estudos sobre engajamento analisem três tipos: comportamental, cognitivo e emocional.

O engajamento comportamental normalmente é analisado através da observação, em que o discente não necessariamente demonstra estar engajado, mas é assíduo, cumpre com as atividades propostas e quando seu conhecimento é testado, tenta atingir um rendimento elevado (HARRIS, 2008). O engajamento cognitivo está intrinsecamente relacionado com as habilidades cognitivas que o discente consegue desenvolver de forma autônoma, buscando uma compreensão e resolução do que está sendo proposto (FREDRICKS, BLUMENFELD e PARIS, 2004). E, por fim, o engajamento emocional é perceptível quando há demonstrações positivas em relação à instituição de ensino, aos colegas, aos professores, enfim ao contexto (HARRIS, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Rudduck (2007) menciona que o discente deve se sentir como parte do todo para exercer a atividade que está sendo proposta, para se sentir engajado e motivado a contribuir e obter o resultado final. Nesse mesmo sentido, Meyer e Turner (2006, p. 377) dizem que: “O engajamento do aluno na aprendizagem requer experiências emocionais positivas, que contribuam como alicerce para os relacionamentos entre professor e estudante e para as interações necessárias para sua motivação em aprender”. Portanto, na presente dissertação, são abordados estes três tipos de engajamento (comportamental, cognitivo e emocional).

A gamificação foi um dos recursos utilizados para tentar engajar os discentes durante o processo de intervenção. De modo análogo, Azoubel (2018, p. 18) utiliza em sua pesquisa de mestrado “[...] a gamificação como estratégia para engajamento estudantil”, defendendo o uso das novas tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras da aprendizagem em novos contextos educacionais.

Nesta pesquisa, também há uma busca pelo engajamento dos discentes através da gamificação, e para isso haverá uma breve reflexão sobre qual a relação existente entre engajamento e gamificação.

Primeiramente, para elucidarmos o termo, recorreremos a Kapp (2012), que diz: “a gamificação é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 202 *apud* FARDO, 2013, p. 63).

Sendo assim, quando há uma necessidade de mudança de estratégias pedagógicas por parte do docente, podem ser utilizadas várias ferramentas tecnológicas familiares para os discentes, como *smartphones*, *tablet*, *notebook*, usadas pelos alunos tanto para comunicação, interação, jogos e até mesmo para buscar informação. Essa gama de tecnologias possibilita que o estudante tenha a sua disposição uma variedade de informações em tempo real. As práticas pedagógicas, por sua vez, precisam acompanhar todo esse avanço e sair do modelo tradicional²² de aprendizagem. Para isso, é necessário que o docente reflita sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, comumente chamadas de NTCIs²³.

Embora o termo gamificação não esteja diretamente atrelado às NTCIs, é importante que saibamos em que momento surgiu, originalmente em língua inglesa - *gamification*, e posteriormente, traduzido para o português. Segundo Alves (2015):

É no ano de 2003 que o termo *Gamification* surge no formato que o conhecemos hoje. O termo é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores e inventor nascido na Inglaterra, na década de 60. Ele funda uma consultoria chamada “Comunda” com o objetivo de promover o *Gamification* de produtos de consumo. Como não tem muito sucesso, acaba fechando a empresa. (ALVES, 2015, p. 25).

A gamificação surge com o objetivo de transformação, de mudar o que é comum e tradicional para algo divertido e competitivo, levando assim o participante a ser estimulado e motivado a realizar o que está sendo proposto. Burke (2015) diz que:

[...] a gamificação não gira em torno de atribuir pontos e distintivos a atividades e transformá-las em algo envolvente, como em um passe de

²² “[...] expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antigüidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.” (SAVIANI, 2006, p. 31)

²³ “[...] precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do *internetês* na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27).

mágica. O conceito diz respeito a compreender os objetivos e as motivações dos participantes e a projetar uma experiência capaz de inspirá-los a atingir seus objetivos. (BURKE, 2015, p. 84).

Sendo assim, não é apenas transformação, mas sim, o traçado de metas e objetivos que sejam alcançados. Logo, coexiste essa relação entre gamificação e engajamento, pois ambos visam a motivação, a busca por resolução de problemas, que, nesta pesquisa, estão atrelados ao processo de aprendizagem.

Existe uma discussão quanto à equivalência conceitual entre engajamento e motivação. Nesse sentido, Oliveira (2016) esclarece que quem está motivado executará as atividades que lhe foram dadas, enquanto uma pessoa engajada encontrará outros desafios oriundos do que lhe foi proposto. Portanto, consideramos que engajamento e motivação estão relacionados, pois, para a realização do engajamento, haverá uma motivação.

Segundo Alves (2015), a motivação é uma grande influência para o processo de aprendizagem e também existe uma relação com a rapidez ou a demora com a qual se aprende. Há quem goste de explorar e busque conhecimento por conta própria, mas também a influência do desafio, que mobiliza a aprender, assim como a sensação de se sentir ativo e cooperador. Sendo assim, “todos esses aspectos precisam ser levados em conta no momento de gamificar” (ALVES, 2015, p. 54).

As pessoas jogam, envolvem-se e dedicam seu tempo a esta atividade em busca de emoções positivas e diversão, desta forma a motivação é um ponto de extrema importância quando o assunto é *Gamification* e aprendizagem. (ALVES, 2015, p. 56).

Assim, é necessário que haja uma reflexão do docente sobre as potencialidades motivacionais de seus discentes antes de desenvolver alguma atividade gamificada. Maranhão e Reis (2019) realizaram um levantamento bibliográfico baseado em Barclay *et al.* (2011), Boctor (2013), Lima *et al.* (2014) e mencionaram que:

São inúmeras as possibilidades de metodologias ativas que podem auxiliar o professor no exercício docente e qualificar as aprendizagens, dentre as quais podemos citar: [...] a gamificação com a utilização do jogo pedagógico Kahoot que se encontra disponível na web, sendo de uso gratuito. [...] por meio dos jogos, os professores deixam de promover um ensino unidirecional e passam a estimular os alunos a receberem informações de forma ativa e significativa, pois o jogo causa certa fascinação aos acadêmicos, que tendem a se esforçar

na busca pela vitória, podendo de forma intuitiva, colaborar no processo de aprendizagem. (MARANHÃO E REIS, 2019, p. 02).

Na presente pesquisa, a atividade gamificada foi desenvolvida na plataforma *Kahoot*, que é uma plataforma educativa, em que os discentes podem utilizar alguma atividade pronta que esteja disponível ou então desenvolver uma nova atividade de acordo com os objetivos da aula.

Na próxima seção serão delimitadas as estratégias de Escrita Colaborativa, utilizadas para a produção de vídeos-verbetes através do *Google Docs*.

3.2 Estratégias de Escrita Colaborativa (EC) na produção de vídeos-verbetes através do *Google Docs*

Os discentes participantes desta pesquisa utilizam em seu cotidiano escolar o espanhol, tanto para se expressarem oralmente quanto por escrito, pois, além de estarem inseridos em um contexto escolar uruguaio, que tem o espanhol como língua de instrução escolar, também a utilizam, em sua maioria, com seus familiares. Em interações orais, dentro do contexto escolar, é comum para esses participantes ouvirem e falarem as duas línguas “mescladas” (português e espanhol), porém, normalmente, eles se “autocorrigem” tentando utilizar apenas uma língua.

O português, neste estudo, por se tratar de uma língua adicional, perpassa alguns obstáculos, até mesmo pela semelhança com a “língua de uso habitual²⁴”, o espanhol.

As inúmeras confusões e dificuldades que os integrantes enfrentam no momento da produção escrita, independente do gênero que está sendo abordado, são perceptíveis e os equívocos normalmente refletem o conhecimento já adquirido e internalizado da língua de instrução escolar. Muitas vezes, ideias e intenções pré-existentes acabam dificultando o processo de produção escrita dos aprendizes em sala de aula na língua adicional. Entretanto, sabe-se que essa “mistura” entre as línguas durante o processo de aprendizagem é natural, tendo em vista que a

²⁴ Neste trabalho, o espanhol será considerado como língua de uso habitual, não será chamado de língua materna, pois para alguns (os brasileiros) a língua materna é o português, ou seja, não haverá uma unanimidade entre os participantes desta pesquisa referente à língua materna. Sabe-se também que a língua de instrução escolar, neste contexto, é o espanhol. Porém, para não se tornar repetitivo no texto, haverá essa alternância com língua de uso habitual.

linguagem é a formadora do indivíduo e é impossível separá-lo de seu contexto original. Assim, esta pesquisa propõe algumas estratégias que podem ser aplicadas para auxiliar os aprendizes de PLA no momento de produzirem seus vídeos-verbetes²⁵, já que, devido à variação do contexto e realidade dos alunos, é difícil haver um método único e concreto que possa ser aplicado para o engajamento discente ao longo do processo de produção escrita.

Para esta pesquisa, escolhemos a produção de vídeos-verbetes que mostram lugares das cidades de Santana do Livramento e Rivera. A intenção foi fazer que os participantes interagissem, trocassem conhecimentos e informações, de modo a contribuir com ideias, que poderiam ser divergentes ou convergentes, mas que incentivassem a aprendizagem mútua. Refletindo sobre essas primeiras intenções, optamos pela produção de vídeos-verbetes com estratégias de escrita colaborativa (EC).

Procurando estudos que abordassem uma temática semelhante, encontramos Storch (2005), que realizou uma pesquisa com alunos imigrantes, que precisavam se apropriar do inglês. Em seu estudo, optou por observar como seria desenvolvida a EC pelos participantes, propondo que eles escrevessem de forma individual e depois, em duplas. A autora destacou que as produções individuais eram mais rápidas e mais sucintas, sem muita revisão do que tinha sido escrito, diferentemente do que ocorria quando escreviam de forma colaborativa, quando havia revisão, reescrita, reelaboração e melhor resultado na produção escrita (STORCH, 2005). Refletindo sobre esse estudo, podemos observar que há pontos positivos relevantes em se utilizar a escrita colaborativa dentro do contexto escolar, como forma de interação e troca de conhecimento.

Outro estudo considerado foi o de Pinheiro (2011), que realizou uma pesquisa visando o desenvolvimento de um jornal digital através da EC. O pesquisador relata que ao longo do processo era perceptível o amadurecimento dos alunos em relação à EC, pois a cada avanço eles iam se tornando mais conscientes de como trabalhar colaborativamente (PINHEIRO, 2011). É interessante verificar nessas pesquisas o engajamento dos alunos nas produções escritas e a consciência que eles desenvolvem de como devem trabalhar em equipe. Além disso, é perceptível a troca de conhecimento e a ajuda mútua no processo de ensino-aprendizagem.

²⁵ Gênero que será abordado nesta pesquisa e será embasado teoricamente na próxima sessão.

Em sua dissertação, Barros (2015) delimita o seguinte objetivo específico: “Investigar os indícios de escrita colaborativa presentes nos comentários do Facebook”. Ela conclui em sua pesquisa que:

[...] Facebook é um site de redes sociais marcado não só pela **interação** e **comunicação** em massa, mas por possuir também práticas de escrita colaborativa e textos argumentativos dos mais diversos tipos, levando em conta os interesses e a participação dos envolvidos nesse site. (BARROS, 2015, p. 9, grifo nosso).

Embora sua pesquisa tenha observado um tipo de escrita fora do ambiente escolar, destacamos a interação e a comunicação, que embora sejam os fundamentos dessa rede social em questão, também fazem parte das estratégias da EC.

Para compreender melhor a EC, trazemos a definição de Lowry *et al.* (2004), os quais dizem que para haver uma EC é necessário que uma equipe tenha um objetivo final traçado e que, para alcançá-lo, interaja, comunique-se, atue de forma conjunta na criação do que foi proposto. Também considera-se que a EC utiliza inúmeras estratégias de forma a delimitar como o trabalho será conduzido, não restringindo-se somente à escrita, mas também abrangendo os caminhos que serão percorridos para se atingir o objetivo final. (LOWRY ET AL., 2004)

Portanto, a EC não se limita a escrever coletivamente e, sim, está atrelada também a estratégias que serão executadas de forma colaborativa. Elas são definidas por Lowry *et al.* (2004, p.74 *apud* PINHEIRO, 2015, p. 153) como: “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo”. Inclusive a escrita pode ser feita de forma individual, mas haverá um envolvimento do grupo e delimitação de tarefas focando no objetivo final e comum do grupo como um todo.

Sendo assim, é necessário analisar quais são os tipos de estratégias de EC mais utilizados e quais se encaixam nesta pesquisa. Segundo Lowry *et al.* (2004 *apud* BARROS, 2015), os mais comuns são:

✓ autor único do grupo: como recém mencionado, o autor único é aquele que produzirá o texto proposto, porém levando em consideração as observações do grupo, mas mesmo assim é mais difícil de se perceber a participação do grupo, que poderá não ter uma participação ativa, pois o autor único poderá descartar suas contribuições e isso dificultaria a percepção de uma EC.

- ✓ escrita em sequência: como o próprio nome sugere, a escrita em sequência é realizada de forma coordenada pela equipe, em que delimitaram e coordenaram a escrita dividida em sequência para ser formulada, um dando sequência a escrita do outro. Nesta, há uma possibilidade da equipe não conseguir se organizar de forma correta e a escrita não será concretizada por todos, pois um pode, de certa forma, anular o que o anterior a ele escreveu.
- ✓ escrita em paralelo: pode ser realizada de duas maneiras, uma está atrelada à divisão do que cada participante da equipe deve fazer de forma individual e a outra é para ser executada conforme a habilidade de escrita de cada indivíduo. Considera-se que nesse tipo de escrita há uma relevante participação de todos, porém se não for bem delimitado o que cada um deve desenvolver poderá haver muita repetição de ideias.
- ✓ escrita reativa: esse tipo de EC parte de uma ideia inicial e logo após são agregadas informações sobre o mesmo tema, o que permite que os participantes sejam bem criativos, porém há grande dificuldade de se coordenar esse tipo de produção, pois ao longo do processo podem surgir várias contribuições, convergentes ou divergentes da ideia inicial.

Portanto, neste estudo foi utilizada a EC do tipo sequência e paralelo, pois os participantes desta pesquisa trocaram informações, conhecimentos e realizaram consultas sobre lugares e paisagens das duas cidades, Rivera e Santana do Livramento²⁶.

No momento da produção, tiveram que escrever, de forma sequencial, o que representava para cada um a paisagem ou lugar que tinha sido escolhido. Consequentemente, tiveram que interagir, discutir e organizar esse processo de EC. Quando finalizado, eles deveriam fazer uma revisão/correção do que tinha sido desenvolvido. Para esse momento, o grupo normalmente escolhia os participantes brasileiros, pois estes provavelmente teriam habilidade para a correção, justamente pela proximidade com a língua portuguesa, o que também caracteriza uma escrita paralela, pois neste tipo podem ser escolhidos membros do grupo que tenham uma habilidade específica.

²⁶ O objetivo de escolher lugares e paisagens desse contexto era que demonstrasse o interesse dos alunos pelo local.

Percebemos, então, que a EC prima pelos princípios da coletividade, em que é valorizado o trabalho em equipe. Sendo assim, a interação, o diálogo, a troca de conhecimentos fazem-se presentes e são fundamentais para o processo da EC. Para auxiliar no processo de EC desenvolvido nesta pesquisa, foi utilizado o *software Google Docs*, que serviu de forma efetiva para tornar essa perspectiva possível.

O *Google Docs* pode ser utilizado de forma *on-line* e está disponível gratuito na internet. É uma versão semelhante ao editor de texto *Microsoft Word*, pois pode-se criar documentos, editar, escolher tipo e tamanho de fonte, entre outras funções. O documento criado no *Google Docs* está atrelado a um endereço de *Gmail* e fica salvo automaticamente a cada edição, inclusive quando o documento é retomado aparece o dia e horário da última edição feita. Além disso, esse documento pode ser compartilhado com outros editores, que poderão trabalhar no texto ao mesmo tempo. Também poderão tecer comentários, caso não queiram mexer diretamente na edição do texto. Se houver mais de um editor *on-line*, a pessoa que está acessando o documento naquele momento aparecerá no canto superior direito e o cursor de seu computador aparecerá na tela. Pelo que foi exposto, o *Google Docs* é um *software* com funções cabíveis para o desenvolvimento da EC.

A pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2012) também utilizou o *Google Docs* como suporte para o desenvolvimento da produção escrita de forma colaborativa. A autora relatou que houve um maior envolvimento dos alunos, em que eles se colocaram mais participativos, ativos e atenciosos com as retextualizações que vinham sendo desenvolvidas de forma colaborativa, em que os participantes faziam uma transcrição literal de uma locução de rádio evangélica de Belo Horizonte.

Houve também uma melhor compreensão e aceitação de opiniões contrárias por parte dos editores, pois eles entenderam que cada um tinha o livre arbítrio de expor a sua opinião e isso contribuiu para uma excelente produção textual (RIBEIRO, 2012). Para Pinheiro (2009), o trabalho em grupo é fundamental para que haja a escrita colaborativa:

Os participantes não se isolam para realizar atividades de forma individual, mas se mantêm engajados numa tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo/para o grupo como tal. A colaboração e o compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo como relevante ou necessário se tornam, portanto, fenômenos centrais das práticas colaborativas de escrita. (PINHEIRO, 2009, p. 216).

Nesses trabalhos, percebemos que há uma necessidade de interação do grupo para se atingir o objetivo final que foi traçado desde o início da pesquisa, percebemos que essas interações são essenciais para a ocorrência da EC.

Conforme já dissemos, nesta pesquisa, a proposta de intervenção elaborada e aplicada envolveu estratégias de escrita colaborativa para a produção de vídeos-verbetes pelos alunos participantes. Na próxima seção, será abordado o vídeo-verbete como gênero textual.

3.3 O vídeo-verbete como gênero textual

Há uma série de estudos sobre gênero, os quais têm sido objeto do interesse de linguistas, sociólogos, intérpretes, tradutores etc., que apresentam inúmeras definições a partir de suas reflexões e pesquisas. Para este trabalho, interessam-nos alguns daqueles que tratam do gênero no campo da linguagem e do ensino de línguas, a fim de que possamos explicitar nossa compreensão acerca do vídeo-verbete como um gênero textual, tendo-o como “peça-chave” no processo de escrita colaborativa desenvolvido a partir da intervenção pedagógica.

Em sua dissertação, Costa (2001) fez um levantamento bibliográfico de estudos já realizados em relação ao gênero discursivo. No que tange a sua pesquisa, faz observações quanto ao seu contexto de aplicação e apresenta alguns motivos que considera relevantes para se trabalhar o gênero verbete em sala de aula na Educação Infantil, juntamente com o gênero notícia, já que “as crianças seriam inseridas em práticas de leitura e de escrita de textos significativos muito mais relevantes do que a centralização em palavrinhas para privilegiar apenas a aquisição do código.” (COSTA, 2001, p. 08). Além disso, destacou também: “através do contato com esses gêneros, as crianças passariam a participar de práticas letradas relevantes no cotidiano e também na escola.” E, por fim, “o gênero verbete por ser um suporte importante da escolaridade e da aprendizagem.” Na conclusão de sua pesquisa, ela reflete sobre os pressupostos de Schneuwly e Dolz (1996) e faz a seguinte afirmação:

Um projeto escolar que vise o letramento do aluno através do ensino diversificado de gêneros atinge as funções da escola [...], pois facilita o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais; instrumenta os alunos para que sejam capazes

de responder, com competência, às diversas situações com que se confrontarem e cria condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita. (COSTA, 2001, p. 154).

O que podemos perceber em seu trabalho é que o professor-pesquisador observa o seu contexto de aplicação da pesquisa e busca alternativas para que haja uma melhora em sua prática docente e também uma aquisição de conhecimento por parte de seus discentes, preocupando-se com o processo de ensino-aprendizagem. Em suma, trazemos essas considerações a partir das quais compreendemos que os estudos sobre gêneros não são novos e os professores-pesquisadores que optam por abordar algum gênero textual em sala de aula apoiam-se em diversas perspectivas para dar suporte ao seu trabalho.

É esse recorte e delimitação de concepções sobre gênero que queremos fazer nesta sessão. Assim como Costa (2001), também buscamos criar condições para termos discentes ativos no que diz respeito à produção escrita.

A partir de alguns estudos que adotam a noção de gênero ao abordar o trabalho com textos e com a escrita em sala de aula, percebemos que os discentes precisam conhecer diversos gêneros textuais para terem a oportunidade de vivenciar experiências significativas na sociedade ao qual estão inseridos. Para melhor elucidar o que está sendo mencionado, recorreremos a Bazerman (2011), que define gênero destacando a função comunicativa que tende a cumprir. Segundo o autor:

O gênero parece ser um mecanismo constitutivo na formação, manutenção da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas. Podemos dizer que gênero é uma construção sociocultural. Cada gênero é utilizado em uma situação comunicativa específica, cada um tem uma função particular para o indivíduo e para a sociedade. (BAZERMAN, 2011, p. 64).

Muitos pesquisadores na área da linguística têm se dedicado a discutir a respeito de gênero, caracterizando-o de diversas formas: “uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma e organização social; uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Conforme já mencionado, reconhecemos que há várias perspectivas em relação à caracterização e ao estudo do gênero. Optamos, neste trabalho, pela noção gênero textual a partir de Marcuschi (2008), porém, não temos a pretensão de discutir sobre outras

terminologias e/ou diferenças conceituais entre, por exemplo, gênero discursivo, gênero do discurso, gênero de texto. Nesse sentido, destacamos uma das definições apresentadas pelo pesquisador:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008. p. 155).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) dizem que a escola possibilita a receptividade de produções textuais desenvolvidas pelos discentes, portanto, esse é o ambiente propício para que haja interação através dessas produções. Além disso, o gênero não se limita a ser somente um instrumento, ele torna-se um “objeto de ensino-aprendizagem”. Sendo assim, é através de atividades com gêneros textuais que os discentes terão a oportunidade de se expressarem e se motivarem em seu processo de aprendizagem, pois essas atividades contribuem para que eles demonstrem seu conhecimento e exponham sua capacidade em situações de funcionamento da língua.

Para exemplificar, Sanches (2018), em sua dissertação²⁷, possibilitou aos seus discentes a escrita de contos, a partir de relatos orais que eles escutavam de parentes, vizinhos, amigos etc. Através da escrita de contos e utilizando aspectos referente a esse gênero, os discentes puderam expressar seu conhecimento sobre contos (internalizado e possivelmente adquirido fora do contexto escolar), ou seja, os discentes sentiram-se motivados para colocarem em prática essa produção, pois não estava sendo considerado somente o que é ensinado pelo professor. Portanto, a sua produção foi aceita pelo contexto educacional e o aluno (através da escrita, reescrita e métodos utilizados pela professora-pesquisadora) adquiriu conhecimento em relação à língua. Portanto, o gênero foi o objeto utilizado para o ensino-aprendizagem.

Analisando esse e outros exemplos de gêneros, como uma carta, ou um bilhete, que possuem uma estrutura pré-determinada, porém uma linguagem

²⁷ É importante esclarecer que Sanches (2018) não utiliza os mesmos pressupostos, nem o mesmo embasamento teórico descrito neste trabalho, porém seu exemplo na utilização de contos (gênero) para externar o conhecimento dos discentes elucidou claramente o que era necessário.

escolhida pelo autor²⁸, pode-se verificar que há uma função a qual será exercida por esse gênero textual e essa é muito mais relevante, prevalecendo em relação a sua forma.

Embora haja uma estrutura, não se pode considerar um gênero textual como algo imaleável. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2008) afirma que:

[...] não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entendidas dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Como uma forma de ação social, temos os verbetes que originalmente são encontrados em alguns suportes, como por exemplo, dicionários e enciclopédias. Nestes, podem ser apresentados tanto de uma forma mais densa e complexa, direcionados para um leitor mais específico e com um maior grau de conhecimento prévio, como de uma maneira mais abreviada e simplificada, como os encontrados em dicionários escolares, que abarcam uma linguagem mais escolarizada e específica para o fim ao qual se destina. Para ilustrar melhor essa ideia, ressaltamos a afirmação de Rojo (2008) a respeito do verbete:

[...] o verbete é um texto, em um gênero específico da esfera de divulgação científica, não muito longo, organizado por um especialista no campo científico, que visa transmitir conceitos de diversas áreas do conhecimento humano. Os verbetes podem pertencer tanto a uma enciclopédia quanto a um dicionário comum da língua ou a um dicionário especializado. O especialista busca transmitir ao leigo (ao não especialista) um conceito científico de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto. Logo, os temas dos verbetes são os conceitos ou noções elaboradas pelas ciências, mas simplificados. (ROJO, 2008, p. 591).

Portanto, o verbete, em sua essência, cumpre a função de ser explicativo e informativo. Através da sua definição, o leitor, terá a possibilidade de compreender o que foi definido e poderá adquirir conhecimento. Essa é a primeira justificativa para a escolha desse gênero na produção final desta pesquisa, pois os vídeos-verbetes terão informações sobre alguns lugares da fronteira²⁹, ou seja, através dos vídeos-verbetes o leitor conhecerá esses lugares e suas definições, desde o ponto de vista discente.

²⁸ Quem está produzindo tal gênero.

²⁹ No capítulo anterior, foi delimitada a fronteira da qual me refiro.

Outra justificativa pertinente para a escolha desse gênero textual para esta pesquisa é o simples fato dele ser encontrado com facilidade no contexto escolar. Sendo assim, não é um gênero novo ou desconhecido para os alunos, pelo contrário, é um gênero que eles estão acostumados a encontrar em diversos suportes frequentemente utilizados em práticas escolares. De acordo com Rojo (2008):

Verbetes (definições), (fragmentos de) artigos, reportagens e notas de divulgação científica compõem boa parte dos textos que integram as práticas/eventos de letramento escolar seja nos manuais didáticos, nos paradidáticos, nas obras de referência (atlas, gramáticas, dicionários, enciclopédias), ou nos materiais de pesquisa presentes em veículos e suportes variados, impressos e digitais, tais como revistas, seções de jornais, revistas on-line, sites e portais, dentre outros. (ROJO, 2008, p. 596).

Nessa mesma linha, Bronckart (2003) afirma que: “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2003, p. 48). Considerando essas definições, justifica-se claramente a utilização desse gênero neste trabalho, pois foi levado em conta o contexto e o conhecimento prévio dos discentes sobre o gênero. Além disso, pretendemos implementar uma proposta de ensino de PLA que faça sentido para o aluno, pois ele produzirá um gênero textual que poderá ser externado para além das barreiras da sala de aula e mostrará sua perspectiva em relação à fronteira onde vive, concretizando o seu conhecimento e o aprendizado da língua portuguesa.

Segundo Dionísio (2005), o gênero verbete encontrado em enciclopédias apresenta elementos significativos, mas descritos separadamente, sem uma sequência textual. Além disso, segundo a autora, os autores do verbete são identificados apenas de forma geral na enciclopédia e não individualmente em cada verbete, pois entende-se que o conjunto de autores da enciclopédia é responsável pelas produções. Também menciona que verbetes tradicionais são organizados de forma alfabética e assim se dá sua apresentação nesse suporte.

Ainda em relação ao gênero verbete, conforme Dionísio (2005), há algumas semelhanças que podem ser levadas em consideração quando nos referimos aos vídeos-verbetes que serão encontrados como produção final da intervenção realizada, como, por exemplo, os elementos que são descritos sem uma sequência textual e a escrita desenvolvida por vários autores. Entretanto, embora existam tais

características semelhantes, há diferenças importantes quando esse gênero passa a circular no meio digital, como no caso dos vídeos-verbetes.

Segundo Marchuschi (2004), a internet propicia diversas formas de comunicação e expressão, sendo uma delas a utilização de texto, imagem e som. Com isso, exemplificamos uma das diferenças que será encontrada na transposição do gênero verbete, tradicionalmente encontrado em um suporte impresso, para o gênero vídeo-verbete (texto, imagem e som), inserido em um suporte digital, caracterizando ao mesmo tempo a segunda diferença estabelecida (impresso/digital). Igualmente, interessa-nos destacar alguns aspectos da transposição sofrida pelo gênero textual verbete inscrito em enciclopédias impressas e sua migração para a esfera digital, como os verbetes da enciclopédia digital *Wikipédia*.

Uma diferença importante que se pode observar entre ambas é a seguinte: enquanto que na enciclopédia impressa existem vários autores e antes dela ser impressa há um processo de revisão, após impressa ela não poderá mais ser modificada, a não ser que haja uma nova edição da mesma. Já no que se refere à *Wikipédia*, enciclopédia digital, há vários autores que podem colaborar com a definição de um verbete, e essa contribuição não é limitada, ou seja, poderá haver um autor que faça suas contribuições em qualquer momento.

Marcuschi (2004) discute acerca dos novos gêneros que podem surgir na esfera digital, ou simplesmente a transposição de gêneros já existentes para esse meio. Conforme o autor:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

Sendo assim, os vídeos-verbetes produzidos pelos participantes desta pesquisa vão também ao encontro do posicionamento de Schneuwly e Dolz (2004), exposto em um quadro³⁰ explicativo, os quais mencionam que o artigo enciclopédico

³⁰ Quadro encontrado em Schneuwly e Dolz (2004, p. 12) - não considerarei pertinente expor o quadro, pois abrange outras definições que não são levadas em consideração neste trabalho.

(verbetes) está inserido na tipologia do expor, como uma construção explicativa-descritiva. Portanto, os vídeos-verbetes também foram desenvolvidos com essa característica, de descrição e exposição dos lugares preferenciais dos discentes, relacionados à fronteira³¹.

Segundo Marcuschi (2008), tão relevante quanto o gênero é o suporte em que ele se encontra, pois é através dele que a sociedade o conhecerá. Dessa forma, o suporte é definido como um *locus* físico, podendo ser virtual também, pois é apenas um ambiente que proporcionará a materialização do texto.

Nesta pesquisa, o verbete será o ponto de partida para se chegar na criação de vídeos-verbetes, que serão disponibilizados em um suporte digital: um canal no *YouTube*. Um dos motivos pelos quais essa transposição do gênero foi escolhida é o processo de promoção do engajamento discente, tendo em vista que os discentes estão familiarizados com a utilização de tecnologias e essas contribuem para sua motivação. Além disso, trabalhar com esse gênero na esfera digital propicia a elaboração dos vídeos-verbetes com a utilização de estratégias de EC.

Na próxima seção, será exposta a concepção de material didático autoral (MDA) adotada nesta pesquisa, a partir da qual definimos o produto pedagógico desenvolvido e implementado durante a intervenção realizada.

3.4 Material Didático Autoral (MDA): a concepção do produto pedagógico desenvolvido para a produção de vídeos-verbetes nas aulas de PLA

Para iniciar essa discussão sobre o desenvolvimento de um material didático autoral, é importante levar em consideração o que se compreende por material didático. Segundo Moreira (2004), é pertinente que um material seja desenvolvido visando a sua aplicação em outros contextos, e para isso, é necessário também que o material seja produtivo, ou seja, vise uma contribuição para a melhoria do ensino ao qual se destina. Sendo assim, entende-se que o Mestrado Profissional ao qual este trabalho se vincula objetiva a melhoria no ensino de línguas, pois, através de tal percurso de formação, o professor-pesquisador tem a oportunidade de atrelar teoria à prática, buscando uma melhoria de suas práticas docentes e, conseqüentemente, apresentando uma contribuição para o ensino de línguas.

³¹ No capítulo anterior, foi delimitada qual é a fronteira a qual me refiro.

O MDA³² elaborado durante o desenvolvimento desta pesquisa está embasado nos pressupostos de Leffa (2007), que abrange o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas. Segundo Leffa (2007), esse material deve estar de acordo com o que o professor pretende atingir com o grupo, e também voltado para o próprio aprendizado do discente, ou seja, há de se contemplar objetivamente ambas as partes. De acordo com o autor:

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem. (LEFFA, 2007, p. 10-11).

Dado o exposto, segundo nossa compreensão, o MDA caracteriza-se por ser um instrumento criado pelo professor-pesquisador de modo a ser implementado e facilitar o processo de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas. Nesta perspectiva, Salas (2004, p. 2) define os materiais como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

É nessa concepção de facilitar a aprendizagem que o MDA foi desenvolvido, além de cumprir com um dos propósitos deste Mestrado Profissional: a elaboração de um produto pedagógico. Para fundamentar essa elaboração, refletiu-se sobre os pressupostos de Leffa (2007), referentes à criação de materiais de ensino³³. A respeito desse tipo de produção, o pesquisador esclarece que:

A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) **análise**, (2) **desenvolvimento**, (3) **implementação** e (4)

³² Fazendo uma rápida consulta pelo termo Material Didático Autoral no repositório de teses e dissertações da Unipampa - campus Bagé, os dez primeiros resultados da busca apresentam três dissertações que utilizam no título esse termo. Ou seja, percebemos que há uma opção por essa terminologia para os materiais desenvolvidos por alguns mestrados do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. São eles: Palácios (2016), Oliveira (2017) e Sanches (2018), os quais baseiam-se nos pressupostos de Leffa (2007) para o desenvolvimento do próprio material didático, assim como nós.

³³ Empregamos os termos “material didático autoral” e “material de ensino” como equivalentes. No entanto, vale ressaltar que o primeiro vem sendo utilizado em algumas dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na área de Linguística Aplicada e o segundo é o termo utilizado por Leffa (2007).

avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. (LEFFA, 2007, p. 15-16, grifo nosso).

Primeiramente, a **análise** consiste em verificar o nível de conhecimento dos discentes, percebendo quais são suas reais necessidades, levando em consideração o conhecimento já adquirido e o que ainda é necessário conhecer. Para isso, é preciso coletar informações que sejam necessárias para a delimitação do perfil de cada um. (LEFFA, 2007) Para este trabalho, inicialmente, foram coletadas informações que se consideravam pertinentes para a implementação do material, visando conhecer melhor os participantes da pesquisa.

Para o **desenvolvimento**, segundo Leffa (2007), primeiramente é necessário delimitar objetivos de aprendizagem que deixem explícito ao aprendiz o que se espera dele. Logo, deve-se escolher o conteúdo que será desenvolvido, atrelado ao que se almeja que o discente aprenda. Nesta pesquisa, a implementação do material visa a produção final de vídeos-verbetes, com uma sequência de atividades específicas que levassem os participantes a utilizarem a língua com um propósito real de comunicação. Leffa (2007) traz uma reflexão acerca disso quando diz:

Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. (LEFFA, 2007, p. 27).

Portanto, é coerente que o material seja pensado em ensinar a língua com uma função real de aplicação e não apenas ensinada com regras gramaticais e ortográficas que não farão sentido para o aprendiz se não a utilizarem dentro de um contexto real e próximo do seu cotidiano.

Para a **implementação**, será levada em consideração a utilização do material por outro professor, pois o MDA, após concluído, revisado e reformulado³⁴, ficará disponível para ser utilizado em outros contextos de ensino de PLA. Sendo assim, consideramos importante que haja informação necessária para o professor que utilizará o material, de forma bem explicativa, assim como deve haver delimitação de objetivos, os quais devem ser coerentes com o trabalho que será desenvolvido.

³⁴ Após a implementação, o MDA será reformulado com base nas observações realizadas e que foram consideradas inapropriadas, irrelevantes ou inadequadas.

E, por fim para a **avaliação**, segundo Leffa (2007), é necessário que seja levado em consideração o contexto de aplicação, se ficará restrito ao mesmo professor que desenvolveu o material ou será ampliado para outros contextos, se for esse o caso, é relevante que haja uma formalidade no questionário que permitirá essa avaliação, não sendo um questionário qualquer, mas sim bem elaborado e que cumpra com as necessidades de avaliação determinadas desde o início da implementação. Nesta pesquisa, a avaliação do material foi também pensada para considerar o engajamento discente. Portanto, o questionário elaborado para ser respondido pelos discentes e que avalia todo o processo de implementação do MDA foi desenvolvido levando em consideração esses dois aspectos: a avaliação do material e o engajamento discente.

No próximo capítulo será apresentada a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

No presente capítulo, serão expostos os métodos e instrumentos que foram utilizados para que esta pesquisa fosse desenvolvida. Em primeiro lugar, a metodologia da pesquisa; em qual contexto foi realizada e o perfil dos participantes; quantas aulas foram necessárias para a aplicação do MDA; e quais os instrumentos utilizados para a geração de dados. Em segundo lugar, será explicitada a metodologia da intervenção, com os objetivos pedagógicos delimitados correlacionados com os de ensino e de forma sucinta as etapas do MDA.

4.1 Metodologia da pesquisa

Quanto à abordagem metodológica adotada, a presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois a partir dos dados gerados e de seus resultados é que se poderá extrair conclusões e, possivelmente, propor contribuições para o ensino de Português como Língua Adicional. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc”.

Para a realização desta pesquisa, observou-se os participantes e o contexto a partir da aplicação do Projeto-piloto³⁵, ocorrida no início de 2018, e que fazia parte de uma disciplina obrigatória do Mestrado em Ensino de Línguas. Com essa observação, foi possível detectar a questão a ser investigada dentro desse contexto escolar e também foi possível perceber que é um problema recorrente em outras turmas do colégio. Minayo (2009, p. 16), diz que: “Toda a investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Portanto, esta pesquisa iniciou-se após a minha inquietação como docente.

Referente à pesquisa qualitativa, embora ela seja contextualizada, poderá servir de contribuição para outros contextos e/ou problemáticas semelhantes. Além disso, permite a observação e a geração de dados que posteriormente serão analisados com o intuito de fomentar uma qualidade nas minhas práticas docentes e responder a questão de pesquisa delimitada inicialmente.

³⁵ Uma pesquisa-ação aplicada com onze alunos do segundo ano do *liceo*, na mesma escola privada do contexto desta pesquisa.

Nesta pesquisa, os dados gerados e analisados trouxeram contribuições para o aprimoramento da minha prática docente, visando uma melhoria na qualidade dos meus métodos pedagógicos. Além disso, poderá contribuir em outras práticas pedagógicas que ocorram em condições semelhantes ao cenário da intervenção.

Por haver uma interação entre pesquisador e participantes da pesquisa para tentar encontrar uma solução para o problema identificado pelo pesquisador é que esta pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa-ação. Além disso, reconhece-se a busca do professor-pesquisador para aprimorar sua prática pedagógica e contribuir de alguma forma para o engajamento dos alunos(as) em suas aulas. Para Tripp (2005, p. 443), pesquisa-ação “é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Thiollent (2011) também apresenta outras características da pesquisa-ação:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O mesmo autor, nos faz refletir acerca da pesquisa-ação, que consiste em observar o contexto da pesquisa e identificar a questão a ser resolvida. Após, tentar encontrar métodos que sejam condizentes para solucionar a problemática apresentada. Depois de aplicá-los e analisá-los, verificar se realmente foram relevantes, fazer as adequações quando necessário e novamente implementar os métodos que auxiliem no processo de resolução da questão envolvida.

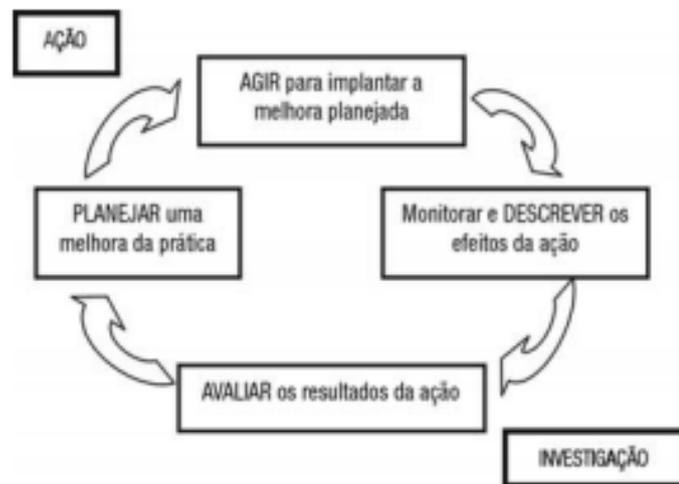
Nessa mesma linha, Latorre (2005) afirma que a educação permite que o professor seja o pesquisador e faça uma reflexão das suas práticas, podendo, através disso, aprimorá-las. Nesse sentido, o professor não pode permanecer estancado e querer apenas aplicar as práticas, sem que haja uma reflexão sobre os métodos e soluções que a teoria proporciona. Deve haver um questionamento se sua prática docente está realmente coerente com aquele contexto educacional. Por isso, é fundamental uma autorreflexão e, para tal, é necessária uma observação, um questionamento sobre os problemas detectados e a busca por uma solução e aprimoramento da prática docente.

O professor pesquisador entende que a prática docente abre um espaço para a pesquisa; há uma reflexão sobre o ser e o que fazer como docente; se questiona sobre suas funções e seu papel; que questiona pelo seu fazer docente e pelos objetivos de se ensinar; se revisa conteúdos e métodos, assim como as estratégias que serão utilizadas; é possível nivelar a prática didática, avaliar os processos e os resultados. (LATORRE, 2005, p. 12, tradução nossa).

A pesquisa-ação propõe, então, um ciclo de etapas a serem colocadas em prática. A reflexão do professor-pesquisador sobre sua prática docente é um ponto de partida, pois é esse educador que está em sala de aula observando seus educandos e seu contexto educacional é o mesmo que quer ver uma mudança e/ou uma evolução no ensino.

Tripp (2005) propõe uma representação gráfica dos processos que podem ser utilizados para auxiliarem o docente a identificar e intervir em sua prática pedagógica.

Figura 4 – Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005)

Como podemos perceber, é um ciclo sem uma conclusão definida, em que a pesquisa pode seguir etapas: o AGIR, buscando uma melhora; o DESCRIVER, observando os efeitos que a ação proporcionou; o AVALIAR, avaliando todos os resultados obtidos; e o PLANEJAR, uma nova melhora da prática, agindo novamente. Todo esse ciclo pode ser aplicado para adequar a prática visando seu aprimoramento, com o intuito de se atingir um objetivo.

4.1.1 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa será realizada em um colégio privado, na cidade de Rivera/UY, que faz fronteira com Santana do Livramento/RS, Brasil. Tal colégio é considerado trilingue, pois sua oferta curricular compreende três línguas: o espanhol, considerado a língua de instrução escolar e, portanto, a língua oficial da escola; o inglês, que é ensinado a partir dos dois anos de idade, pois a instituição entende que é importante essa aquisição da língua adicional desde os primeiros anos do aluno, além de priorizar a língua inglesa; e, por fim, o português brasileiro, que é trabalhado desde os três anos de idade, pelo mesmo motivo que o inglês. No entanto, essas línguas não são oferecidas no mesmo ano, pois, por questões metodológicas, a escola opta por não trabalhar concomitantemente duas línguas adicionais, sendo esta opção a mais adequada para favorecer o rendimento e o aprendizado dos estudantes.

O colégio abarca, então, desde o berçário até o 4º ano de *liceo*, dividido em três prédios diferentes, mas que ficam na mesma rua e são bem próximos. A partir do 4º ano de *primaria*, os alunos têm a obrigatoriedade de realizar exames de proficiência de língua portuguesa em outra escola particular, situada em Santana do Livramento/RS, sendo submetidos à prova oral, escrita, de conhecimentos gramaticais e de interpretação. Após o 6º ano de *primaria*, entende-se que estão aptos a se submeterem a provas de proficiência³⁶ em língua portuguesa oferecidas por universidades brasileiras. Oficialmente, o colégio tem convênio com a UCS (Universidade de Caxias do Sul), que oferece o CILP – escolar (Certificado Internacional de Língua Portuguesa), o qual verifica o domínio das quatro habilidades comunicativas³⁷. Além da UCS, também abre-se espaço para oferecer aos discentes outras certificações que atestem sua proficiência em português, como a aplicada pela FURG (Universidade Federal de Rio Grande).

A princípio, no final de 2018, foi planejado que essa pesquisa seria realizada com os integrantes do 3º ano do *liceo*, porém, em 2019, as turmas eram pequenas e a direção resolveu uni-las, ficando 1º e 2º ano de *liceo* juntos. O grupo ficou com um total de 13 (treze) alunos, formado por 09 (nove) meninas e 04 (quatro) meninos. Para

³⁶ Essa segunda prova de proficiência em português oferecida por universidades brasileiras é de caráter opcional.

³⁷ Habilidade de escrita; de leitura e compreensão textual; oralidade; e compreensão auditiva.

delimitar o perfil dos participantes desta pesquisa, antes da implementação do MDA, foi aplicado um questionário contendo quinze perguntas através de um formulário no *Google Forms*, a fim de conhecer algumas características do grupo.

No quadro abaixo será possível verificar de forma sucinta algumas características do perfil dos participantes.

Quadro 1 – Resumo de algumas características do perfil dos participantes

	Quantidade
Meninos	07
Meninas	04
Brasileiros(as)	02
Uruguaios(as)	09
Prevalência do português utilizado no contexto familiar	02
Prevalência do espanhol utilizado no contexto familiar	09
Estudam PLA desde pequenos	06

Fonte: o autor (2020)

Logo abaixo, serão feitos alguns recortes desse formulário, com as respectivas perguntas e respostas. Há de se levar em consideração que apenas 11 (onze) dos 13 (treze) alunos(as) responderam às questões.

Gráfico 1: Local em que residem os participantes



Fonte: o autor (2020)

Sabe-se que 18,2%, no contexto desta pesquisa, correspondem a apenas 02 (dois) participantes, os quais residem em Santana do Livramento. E, conseqüentemente, 81,8% representam 09 (nove) participantes, que residem em Rivera. Por esse motivo, pode-se deduzir que apenas 02 (dois) participantes têm um maior contato direto com falantes de português, porém esse questionamento será respondido nas próximas perguntas.

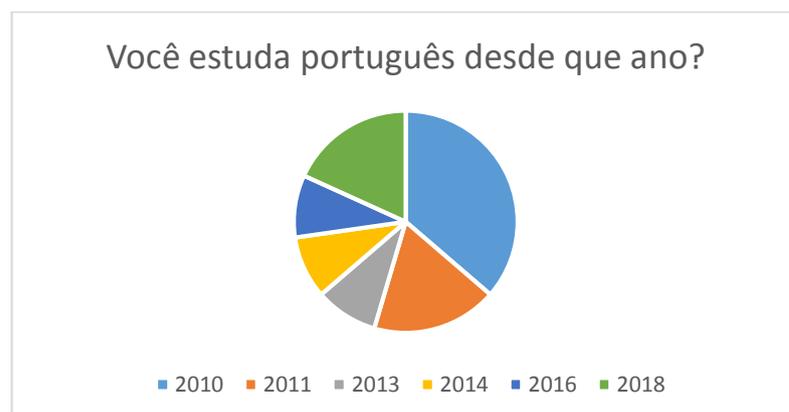
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: o autor (2020)

Por se tratar de uma turma mista, de 1º e 2º ano do *liceo* juntos, as idades variam entre 12 e 14 anos, sendo 06 (seis) alunos com 12 anos, ou seja, todos os(as) alunos(as) do 1º ano têm a mesma idade. Há uma variação de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos na turma do 2º ano, pois um aluno não tinha a idade que permitia o ingresso no 1º ano de *primaria*. Por isso, são 4 (quatro) alunos(as) com 13 anos e apenas 01 (um) com 14 anos.

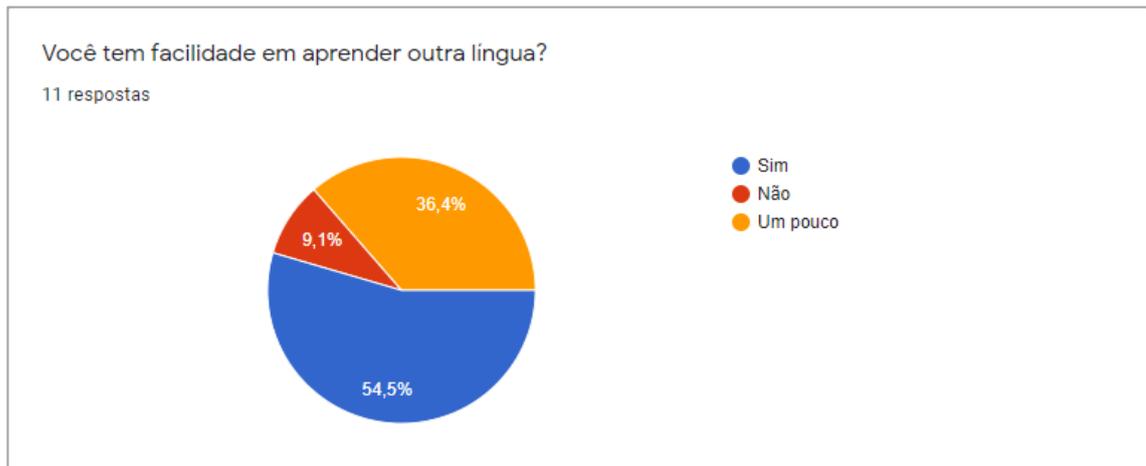
Gráfico 3 – Tempo que estudam português



Fonte: o autor (2020)

A partir desse gráfico, e em base as respostas dos alunos ao formulário, percebe-se que apenas 04 (quatro) deles estudam português desde os 04 (quatro) anos de idade, ou seja, a maioria da turma do 2º ano; dois deles estudam português desde os 05 (cinco) anos; apenas 01 (um) deles desde os 07 (sete) anos; 01 (um) desde os 08 (oito) anos; 02 (dois) desde os 10 (dez) anos e, por fim 02, (dois) desde os 11 (onze) anos.

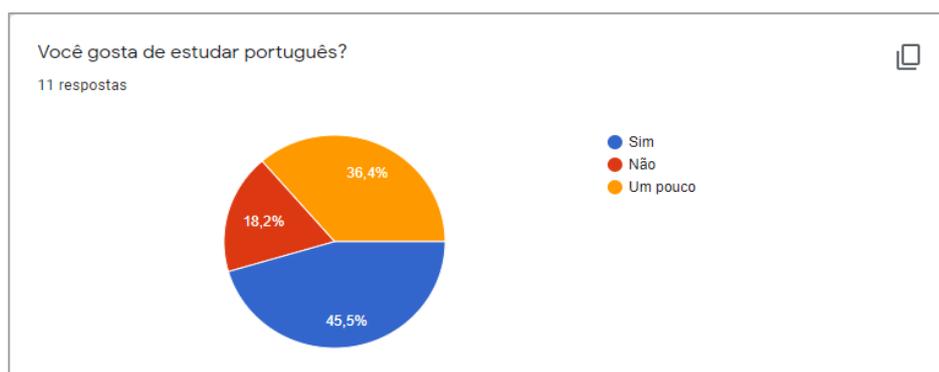
Gráfico 4 – Facilidade em aprender outra língua



Fonte: o autor (2020)

Nesse gráfico, em que os participantes responderam se eles tinham facilidade em aprender outra língua, 54,5%, que representam 06 (seis) alunos, declaram ter facilidade de aprender outro idioma. Sendo que 36,4%, que correspondem a 04 (quatro) alunos, declaram ter pouca dificuldade e apenas 9,1%, que equivale a 01 (um) aluno, declara não ter facilidade em aprender outro idioma.

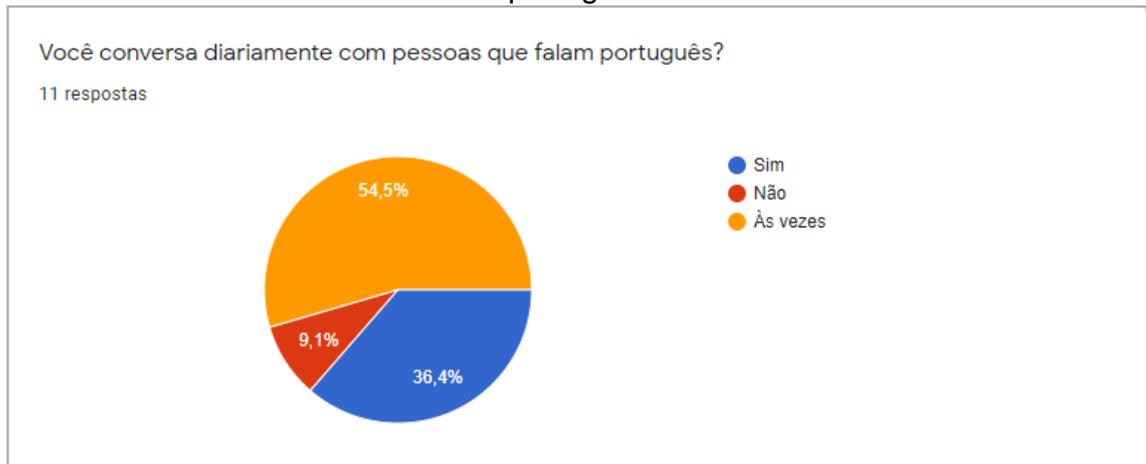
Gráfico 5 – Porcentagem dos que gostam de estudar português



Fonte: o autor (2020)

Nesse quinto gráfico, 45,5% das respostas representam 05 (cinco) alunos que declaram gostar de estudar português; 36,4% representam 04 (quatro) alunos que dizem gostar um pouco de estudar português e 18,2% representam apenas 02 (dois) alunos que declaram que não gostam de estudar português.

Gráfico 6 – Percentual de quem conversa diariamente com pessoas que falam em português

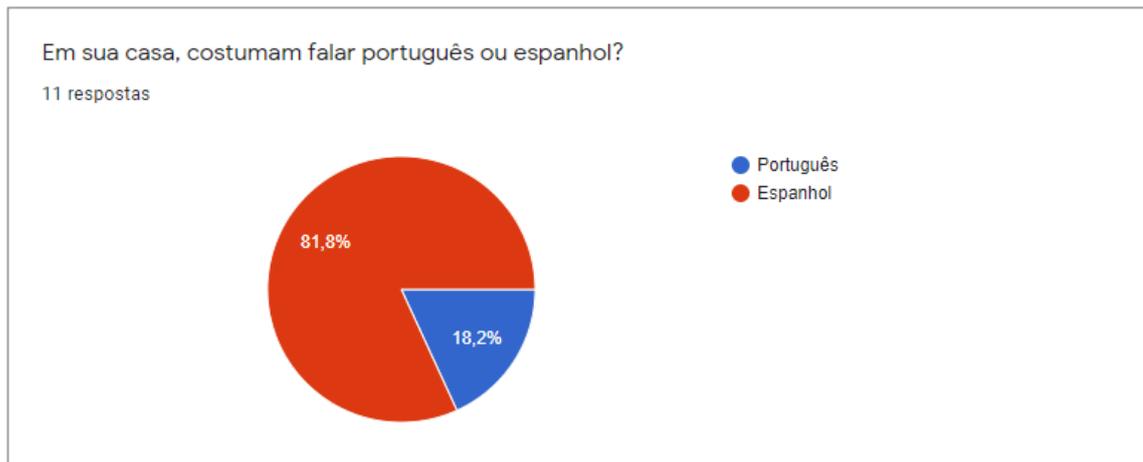


Fonte: o autor (2020)

Nesse gráfico, 54,5% representam 06 (seis) alunos que declaram que conversam às vezes com pessoas que falam em português³⁸; 36,4% representam 04 (quatro) alunos que costumam diariamente conversar com pessoas que falam em português e apenas 9,1% que representa 01 (um) aluno, que inclusive é um dos que declarou não gostar de estudar português, não conversa com pessoas que falam em português.

³⁸ Levando em consideração o período fora do colégio, tendo em vista que têm alunos brasileiros e costumam falar em português.

Gráfico 7 – Prevalência da língua utilizada em casa



Fonte: o autor (2020)

Neste último gráfico apresentado para concluir o perfil dos participantes desta pesquisa, destaca-se que 81,8% representam 09 (nove) alunos que costumam falar espanhol em casa, ou seja, a maioria da turma, e apenas 18,2%, que representam 02 (dois) alunos, falam português em casa. Especificamente, são as duas alunas brasileiras participantes deste estudo.

4.1.2 Aulas

O período de aplicação da pesquisa estava programado para iniciar em março e terminar em maio, com 2h/a semanais. No entanto, houve diversos imprevistos e inconvenientes e acabou sendo aplicada no período de setembro a dezembro de 2019, com 2h/a semanais. Sendo totalizada em 07 (sete) aulas e um total de 14h/a.

4.1.3 Procedimentos adotados para geração de dados e instrumentos utilizados

- ✓ Os questionários feitos serviram para delimitar o perfil dos participantes e para identificar como estava acontecendo seu engajamento durante a aplicação do MDA.
- ✓ No total, foram realizadas 07 (sete) aulas para aplicação do MDA, em que algumas atividades eram feitas no próprio material impresso e, em outras, eram utilizadas as tecnologias da informação e comunicação (TICs).
- ✓ Todas as aulas foram gravadas em vídeo, através de um aparelho celular de uso pessoal.

- ✓ Após todas as aulas, foram gravados vídeos diários reflexivos, expondo minhas considerações daquela aula.
- ✓ Em vários momentos durante as aulas, foram feitos diversos registros fotográficos. Para isso, foi solicitado aos pais ou responsáveis que assinassem a autorização de uso de imagem e voz de cada participante da pesquisa, tendo em consideração que todos são menores de idade.
- ✓ Os vídeos-verbetes são as produções finais de todo esse processo e revelam o que os participantes mais gostam da fronteira em que vivem.

A seguir, será apresentado um quadro que relaciona o objetivo geral, com os objetivos específicos e os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 2 – Relação entre objetivo geral, objetivos específicos e instrumentos de geração de dados

(Continua)

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
Analisar, através dos dados gerados durante o processo de intervenção, o processo de implementação de um material didático autoral (MDA), em uma escola privada de Rivera/UY, voltado para o engajamento discente nas aulas de PLA (Português Língua Adicional).	Identificar os tipos de engajamento discente nas aulas de PLA ao longo do desenvolvimento da proposta;	- Vídeos diários reflexivos; - Questionário.
	Compreender os principais desafios e facilidades durante a produção colaborativa de vídeos-verbetes por parte dos discentes;	- Vídeos diários reflexivos; - Vídeos; - Fotos; - Questionário; - Produção final de vídeos-verbetes.
	Propor reformulações no MDA para o ensino de PLA, a partir de uma experiência didática específica, com vistas à	- Vídeos diários reflexivos; - Aplicação do MDA.

(Conclusão)

	socialização desse material para ser utilizado em outros contextos de ensino similares.	
--	---	--

Fonte: o autor (2020)

4.2 Metodologia da intervenção

Ao tratarmos da metodologia da intervenção, é importante estabelecer, de forma sucinta, a relação que a pesquisa-ação tem com a pesquisa intervencionista.

Os princípios intervencionistas corroboram a pesquisa-ação, pois há uma motivação dentro de um contexto, que gerará uma ação, para a solução de um problema e que envolverá os participantes da pesquisa, juntamente com o pesquisador que será o mediador. (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016). Ou seja, há uma interligação existente entre esses dois tipos de pesquisa que se assemelham em seus princípios. Portanto, como pesquisa-ação, esta pesquisa é também de cunho intervencionista e, para tanto, foi desenvolvido um método de intervenção para a solução do problema encontrado nesse contexto.

Primeiramente, é relevante comentar que o projeto-piloto, realizado em 2018, contribuiu para diagnosticar e reafirmar o que já vinha sendo observado por mim em minha prática pedagógica, que foi a falta de engajamento dos meus alunos nas aulas de PLA. É importante destacar que o projeto-piloto não manteve relação direta com esta pesquisa, pois não compreendeu uma temática semelhante, porém serviu para minha reflexão sobre minhas práticas pedagógicas como docente e me motivou a delimitar quais os objetivos pedagógicos eu queria atingir com meus discentes. Para isso, apresento quais os objetivos pedagógicos foram delimitados para esta pesquisa e estão intrinsecamente ligados aos objetivos de ensino que foram delimitados no MDA, como mostrará a Tabela 2, no final do item 4.2.2 que explana de forma resumida as etapas desenvolvidas no MDA.

4.2.1 Objetivos

- ✓ Objetivo geral da intervenção pedagógica

- Aplicar uma intervenção pedagógica, por meio de um Material Didático Autoral (MDA), com o uso de tecnologias que auxiliarão o processo de produção de vídeos-verbetes com estratégias de escrita colaborativa.

- ✓ **Objetivos pedagógicos**

- Oferecer condições para que os alunos elaborem vídeos-verbetes, de forma colaborativa, que mostrem a perspectiva dos participantes em relação a lugares específicos das cidades de Rivera e Santana do Livramento;
- Aprimorar a interação entre os participantes da pesquisa através da proposição de atividades colaborativas;
- Promover o engajamento dos participantes em atividades de PLA, desenvolvidas no MDA;

4.2.2 Etapas da intervenção através da implementação do MDA

Nesta seção, é importante retomar o porquê do desenvolvimento de um MDA para a realização desta pesquisa. O MDA é um produto pedagógico a ser elaborado na conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa. Segundo Leffa (2007, p. 15-16), um dos objetivos para a criação de “materiais de ensino” é possibilidade de se obter “um instrumento de aprendizagem.” Embora Leffa refira-se a “materiais de ensino”, é importante salientar que estamos considerando o MDA como uma sequência de atividades autorais e que se destinam para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, levando em consideração o contexto apresentado e os objetivos que foram delimitados para serem alcançados, ou seja, constitui um instrumento de aprendizagem. Após esse processo de implementação, o material ficará disponível de forma impressa e digital para a utilização de outros docentes que se interessarem por essa proposta didática.

Em um primeiro momento, os participantes da pesquisa responderam um questionário para gerar dados referente às características pessoais de cada um, pois assim foi possível delimitar um perfil mais detalhado de cada participante e determinar possíveis influências dessas características no processo da pesquisa. Levou-se em consideração, por exemplo, desde quando eles estudam português, qual o seu

interesse pelo aprendizado de português e qual o contato diário deles com falantes de português etc.

Logo após a aplicação do questionário, foi apresentada a primeira atividade do MDA, que consistiu em incentivar os participantes a realizarem uma busca na *internet* sobre o conceito e exemplos do gênero verbete e escrever no MDA os resultados da consulta. Após, instigar os participantes a perceberem quais os elementos básicos para se desenvolver um verbete.

Depois, os participantes foram submetidos a uma reflexão, desde o seu ponto de vista, sobre o significado de diversas palavras, como: “amor, paz e vida”. Após fazerem suas considerações, deveriam escrever de forma livre, com palavras “soltas”³⁹, o que essas palavras significam para eles.

Após já estarem ambientados com a produção de verbetes, começaram a trabalhar com o auxílio do Google Docs para as produções da escrita dos vídeos-verbetes, utilizando estratégias de escrita colaborativa. Primeiramente, eles passaram por esse processo de escrita com um colega da turma, sendo um trabalho em dupla. Depois, foi ampliado para toda a turma participar ao mesmo tempo, escrevendo de forma colaborativa, mas os alunos dividiram-se voluntariamente em pequenos grupos de três e quatro participantes.

Porém, o questionamento dos discentes era sobre a temática dos vídeos-verbetes, foi então que eles foram instigados a tirarem fotos⁴⁰ de lugares que mais gostavam ou que tivessem uma representação significativa para eles, poderiam ser lugares tanto de Santana do Livramento quanto de Rivera.

Após ser explicada a tarefa de casa (escolher lugares e tirar fotos), foi apresentada aos participantes a plataforma educativa *Kahoot*, na qual eles puderam jogar e interagir. O jogo remetia a algumas particularidades e curiosidades sobre lugares da cidade de Rivera e Santana do Livramento e tinha o intuito de motivá-los a consultarem sobre as peculiaridades que podem ser vistas nas duas cidades, como por exemplo, a foto símbolo da “Fronteira da Paz”, como vista na página 27.

A atividade 06 consistia em mostrar aos colegas as fotos que foram tiradas e escrever os verbetes sobre esses lugares. Na sequência, foi apresentado o *Powtoon*, um site onde slides e vídeos poderiam ser desenvolvidos.

³⁹ Sem formarem frases ou orações, apenas palavras.

⁴⁰ Essa atividade foi proposta como tarefa de casa, podendo ser feita de forma individual ou coletiva.

A atividade 07 solicitava que transformassem os verbetes desenvolvidos de forma colaborativa no *Google Docs* em vídeos-verbetes. Depois, deveriam publicá-los em um canal do *Youtube*.

Além disso, no final da intervenção, foi aplicado um questionário para avaliação das atividades que foram desenvolvidas ao longo de todo o MDA. A partir das respostas, foi possível delimitar a perspectiva de cada participante

O quadro abaixo mostra a relação existente entre os objetivos pedagógicos⁴¹ e os de ensino⁴² que foram delimitados para cada atividade acima citada.

Quadro 3 – Correlação entre os objetivos pedagógicos e os de ensino delimitados no MDA do professor;

(Continua)

Objetivos pedagógicos	Objetivos de ensino delimitados no MDA
Oferecer condições para que os alunos elaborem vídeos-verbetes, de forma colaborativa, que mostrem a perspectiva dos participantes em relação a lugares específicos das cidades de Rivera e Santana do Livramento;	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o(a) aluno(a) a consultar o que são verbetes. - Instigar o(a) aluno(a) a perceber quais são os elementos básicos para a produção de um verbete. - Incentivar os discentes a produzirem colaborativamente os vídeos-verbetes com as percepções da turma sobre o local onde vivem.
Aprimorar a interação entre os participantes da pesquisa através da proposição de atividades colaborativas;	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o(a) aluno(a) a desenvolver a habilidade de criar verbetes no <i>Google Docs</i> com a colaboração dos colegas. - Levar os discentes a conhecerem a plataforma educativa <i>Kahoot</i> para conseguirem jogar e interagir.

⁴¹ Os objetivos pedagógicos são os que foram delimitados para o processo de intervenção.

⁴² Os objetivos de ensino são os que foram delimitados para cada atividade do MDA.

(Conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular os discentes a interagirem uns com os outros e aprenderem juntos, jogando.
Promover o engajamento dos participantes em atividades de PLA, desenvolvidas no MDA;	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o(a) aluno(a) a refletir, associar e escrever algumas palavras sobre diversos assuntos. - Levar o discente a conhecer as principais funções do <i>Google Docs</i> e aprender a manuseá-lo. - Estimular os alunos a desenvolverem entre todos os verbetes no Google Docs. - Levar os discentes a conhecerem o <i>PowToon</i> para a criação colaborativa dos vídeos-verbetes.

Fonte: o autor (2020)

É possível verificar que os objetivos pedagógicos têm relação direta com os de ensino, podendo assim, reafirmar que o MDA é um material de ensino com sequências de atividades que resultam em um instrumento de aprendizagem.

No próximo capítulo, será feita a análise dos dados que foram gerados ao longo de todo esse processo de intervenção e verificar se os objetivos delimitados para este trabalho foram atingidos de forma satisfatória.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados gerados nesta pesquisa, que serviram para análise, foram os vídeos diários reflexivos, registros fotográficos, vídeos do processo de intervenção, MDA e os dados gerados através dos questionários que analisavam mais detalhadamente o perfil dos alunos, para se saber qual a aproximação que eles têm com a língua portuguesa e o quanto eles a utilizam em seu cotidiano, tanto para interações orais como para a escrita, fora do contexto escolar. Além disso, o outro questionário respondido pelos estudantes permite identificar seu engajamento ao longo do processo de implementação do MDA.

Nem todos os integrantes da pesquisa responderam ao questionário, por isso, os dados serão analisados com base em 11 respostas e não em 13, como foi dito no início deste trabalho e que representa o total da turma.

Primeiramente, serão retomados os instrumentos que foram fundamentais para a geração de dados:

O primeiro instrumento foi um questionário inicial contendo 16 perguntas fechadas⁴³, em que os alunos deveriam responder a questões pessoais, traçando o seu perfil, e também referente ao contato diário com o português fora do contexto escolar.

⁴³ Quando me refiro a perguntas fechadas, estou levando em consideração que as perguntas não geram respostas que exijam uma reflexão por parte dos discentes, pois as respostas serão práticas e específicas. Algumas são dissertativas, porém objetivas (não abrindo margem para uma resposta qualquer), como por exemplo, quando pergunta o nome do participante da pesquisa (a resposta é dissertativa, mas não será respondida outra informação além do seu próprio nome). Outras perguntas são de múltipla escolha, porém a pergunta é bem objetiva, não deixando margens para uma infinidade de possíveis respostas, como por exemplo, quando pergunta sobre se o discente “gosta de estudar português”, e as respostas são “sim”, “não” ou “um pouco”. Em resumo, as perguntas desenvolvidas pelo professor-pesquisador são bem fechadas em relação às suas respostas, pois foram pensadas com o único objetivo de delimitar o perfil e conhecer um pouco mais sobre os discentes e alguns aspectos em relação ao seu contexto fora do ambiente escolar.

Quadro 4 - Acesso ao questionário sobre as informações pessoais de cada participante



Fonte: o autor (2020)

O segundo instrumento foi o próprio MDA, pois nele poderiam ser desenvolvidas algumas atividades escritas. Para isso foram utilizadas 7 aulas, o que contabiliza uma média de 14h/a. A seguir poderá ser acessado o MDA.

Quadro 5 – Acesso ao MDA do professor



Fonte: o autor (2020)

O terceiro instrumento utilizado para a geração de dados foi um outro questionário, com doze perguntas⁴⁴ referente às atividades que foram propostas e que

⁴⁴ É importante destacar que as respostas para essas perguntas foram formuladas com base no tipo de escala *Likert*. Dalmoro e Vieira (2013, p. 166) escreveram um artigo baseado em bibliografias existentes

possibilitaram a verificação do tipo de engajamento discente que ocorreu ao longo da proposta.

Quadro 6 - Questionário sobre alguns aspectos do processo



Fonte: o autor (2020)

O quarto instrumento foram os vídeos gravados durante a aplicação da pesquisa e os vídeos diários reflexivos gravados por mim, professora pesquisadora, expondo as minhas percepções sobre os dias de aplicação da pesquisa.

Deste processo, resulta ainda os vídeos-verbetes, considerado o produto final que foi desenvolvido pelos alunos ao longo de todas as aulas.

O primeiro objetivo específico é: Identificar os tipos de engajamento discente nas aulas de PLA ao longo do desenvolvimento da proposta. Esse objetivo está diretamente relacionado com o processo de engajamento dos participantes desta pesquisa, que será analisado a partir das respostas obtidas através do questionário, que foi dividido em três tipos de engajamento: o comportamental; o cognitivo e o emocional. Além disso, através dos vídeos diários reflexivos, também é possível verificar esse processo de engajamento.

A seguir, esses dados serão apresentados e relacionados a cada tipo de engajamento.

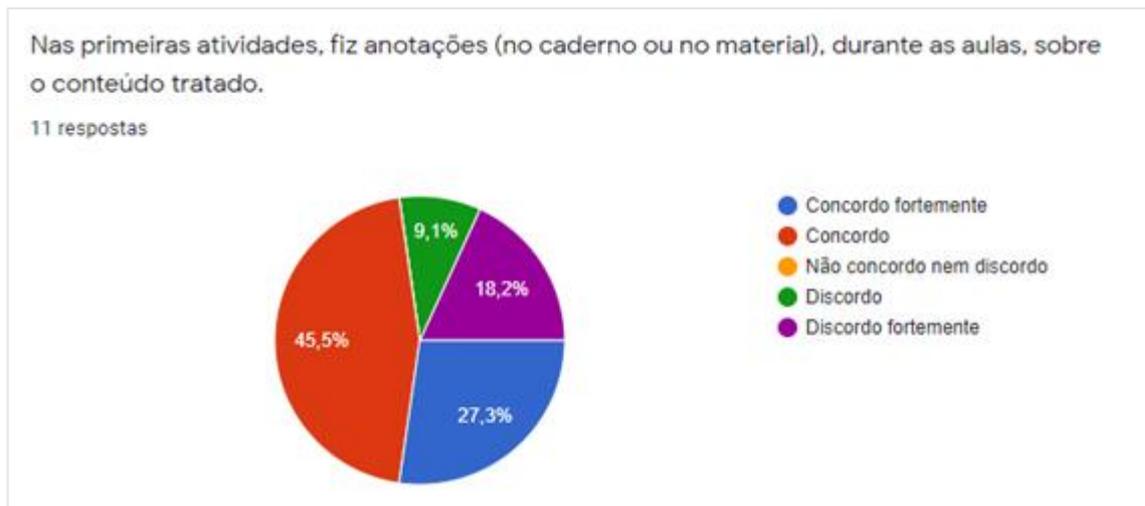
para verificar aspectos relevantes sobre esse tipo de escala. Eles apontam que “os estudos divergem em termos da quantidade de itens e disposição da escala.” Para este trabalho, optou-se por formular as respostas com cinco alternativas: “concordo fortemente”, “concordo”, “não concordo e nem discordo”, “discordo” e “discordo fortemente”. Com base nas respostas é que será possível analisar o tipo de engajamento discente e se ele ocorreu ou não ao longo do processo de implementação do MDA.

Engajamento comportamental: Nesse tipo de engajamento, devem ser levados em consideração aspectos como: assiduidade; relação com a escola; participações em atividades extracurriculares; envolvimento do discente com as atividades propostas, buscando alternativas de desenvolver um aprendizado relevante.

Em relação a assiduidade, é possível afirmar que os discentes participaram de todas as propostas que foram realizadas ao longo do turno da manhã, em apenas um dia tivemos aula à tarde, em que substituí uma colega e aproveitei para continuar com a pesquisa. Nesse dia, chovia muito e alguns alunos faltaram, porém, no que diz respeito às aulas pela manhã, sempre se fizeram presente. Isso evidencia o engajamento comportamental, em que o discente se preocupa em estar presente e se faz presente.

No questionário que tratava sobre perguntas relacionadas ao processo de intervenção e implementação do MDA, os discentes responderam duas questões relacionadas com o engajamento comportamental. Elas serão apresentadas nos gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 - Primeira pergunta relacionada ao engajamento comportamental



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, 27,3% representam 03 (três) participantes que concordam fortemente e 45,5% representam 05 (cinco) participantes que concordam em terem feito anotações (no caderno ou no material) nas primeiras atividades propostas; Apenas 01 (um) discorda (9,1%) e 02 (dois) discordam fortemente, ou seja, não fizeram anotações durante as primeiras atividades. Nesta pergunta, ficou evidenciado

o engajamento comportamental em que mais da metade da turma confirmou ter feito anotações durante as primeiras atividades, sem que isso tivesse sido solicitado.

Gráfico 9 - Segunda pergunta referente ao engajamento comportamental



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, apenas 04 (quatro) participantes (36,4%) utilizaram essas ferramentas para fazer anotações referente às primeiras atividades; 01 (um) participante, que representa 9,1%, não concordou nem discordou; 04 (quatro) participantes discordaram; e 02 (dois) participantes, que representam 18,2%, discordaram fortemente. Neste segundo gráfico, sobre o engajamento comportamental, embora não tenha um número significativo de participantes que fizeram anotações no bloco de notas do celular ou no computador, pode-se perceber que o computador nem sempre era levado para a escola. Além disso, o bloco de notas do celular não é uma ferramenta tão utilizada para esse fim, já que eles utilizaram o próprio MDA para fazer anotações, como constatado no gráfico 08.

Engajamento cognitivo: nesse tipo de engajamento, é analisada a aprendizagem do discente e se houve uma busca pelo seu aprendizado autônomo. Neste trabalho, esse tipo de engajamento foi verificado através das respostas obtidas em cinco questões, que buscavam identificar o nível de engajamento cognitivo, desde o ponto de vista dos discentes. Abaixo, estas questões serão apresentadas:

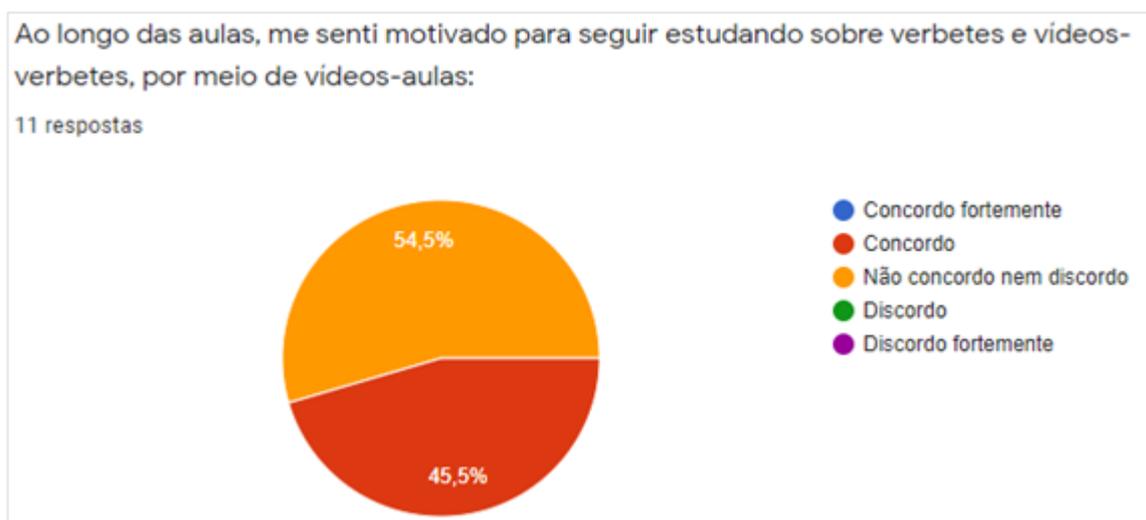
Gráfico 10 - Primeira pergunta referente ao engajamento cognitivo



Fonte: o autor (2020)

Nesse gráfico, ficou evidente que os alunos consideram que esse processo de intervenção contribuiu para o aprendizado deles, em que 72,7% representam 08 (oito) participantes, que concordaram fortemente; 18,2% representam 02 (dois) participantes que concordaram; e apenas 9,1% que representa 01 (um) aluno, que não concordou nem discordou.

Gráfico 11 - Segunda pergunta referente ao engajamento cognitivo



Fonte: o autor (2020)

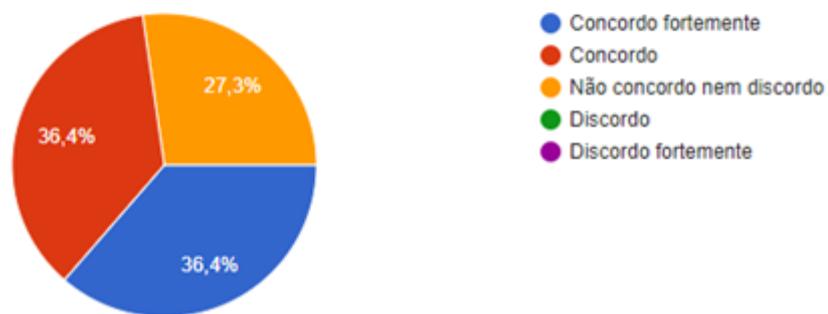
Neste gráfico, 54,5% que representam 06 (seis) participantes, ou seja, a metade mais um, não concordam nem discordam referente a motivação de seguirem

estudando sobre verbetes e vídeos-verbetes, por meio de vídeo-aulas. Nessa pergunta, deve ser levado em consideração que os alunos não estão acostumados com essa modalidade de ensino. No entanto, 45,5% da turma, que representam 05 (cinco) alunos, declaram concordar em seguir estudando através da modalidade de videoaulas, um número considerado, em que se pode concluir que uma parcela da turma estaria motivada a experimentar essa nova modalidade e seguir aprendendo de uma forma diferente do que estavam habituados.

Gráfico 12 - Terceira pergunta referente ao engajamento cognitivo

Tenho uma visão positiva em relação a minha aprendizagem nesta disciplina:

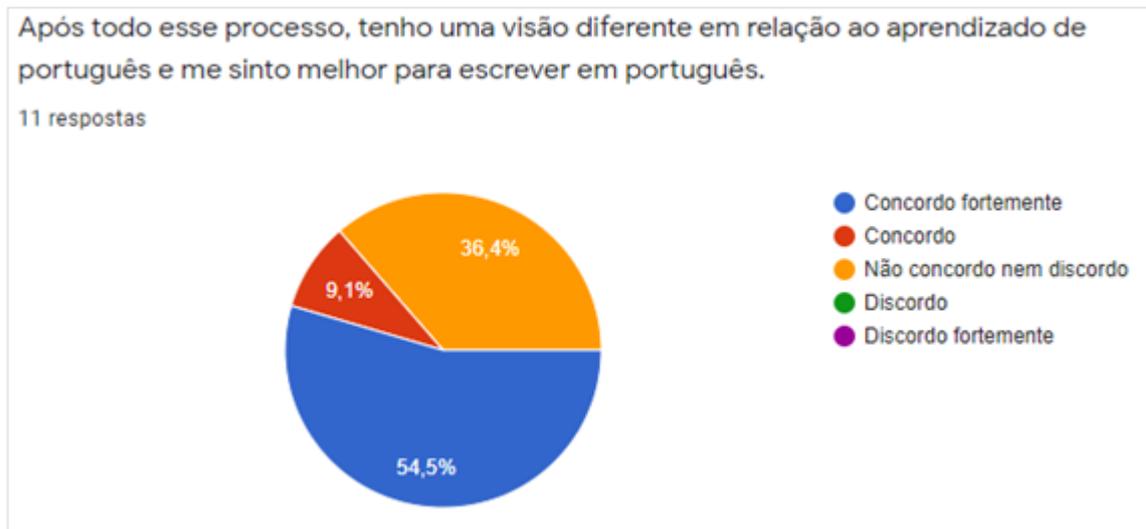
11 respostas



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, fica evidente que a maioria dos participantes têm uma visão positiva em relação à própria aprendizagem, demonstrando um elevado nível de engajamento cognitivo. Aqui, 36,4% dos participantes representam 04 (quatro) que concordam fortemente, a mesma quantidade concorda e apenas, 27,3%, que representam 03 (três) alunos, não concordam e nem discordam.

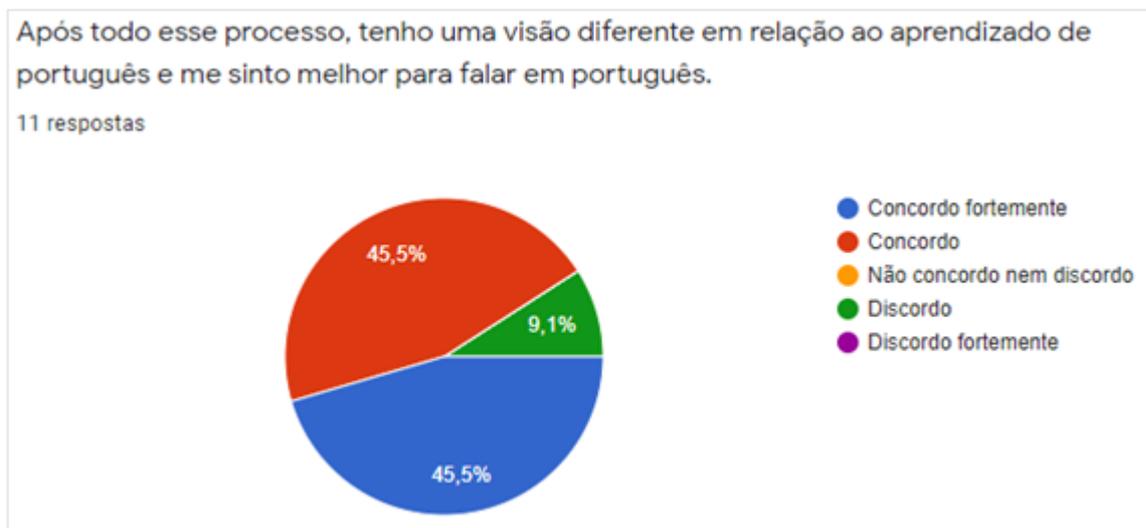
Gráfico 13 - Quarta pergunta referente ao engajamento cognitivo



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, 54,5% correspondem a 07 (sete) participantes, que concordam fortemente em se sentirem melhor para escrever em português, após esse processo de intervenção. 9,1%, que representa 01 (um) aluno, concorda e apenas 36,4%, que equivale a 03 (três) alunos, não concordam e nem discordam. Entende-se, então, que após todo esse processo, nem todos os participantes se sentem mais confortáveis para escrever em português, porém a grande maioria demonstrou se sentir melhor para escrever em português.

Gráfico 14 - Quinta e última pergunta referente ao engajamento cognitivo



Fonte: o autor (2020)

Como citado no início deste trabalho, os discentes demonstram uma maior facilidade em interações orais em língua portuguesa e, nessa pergunta, fica evidenciado que eles se sentem melhor para falar em português, mesmo que esta questão esteja relacionada ao processo de intervenção ⁴⁵, em que 45,5%, que representam 05 (cinco) alunos, concordam fortemente, e a mesma quantidade concorda. Apenas 9,1%, que representam 01 (um) aluno, discorda.

Engajamento emocional: Neste tipo de engajamento, é possível observar a relação que o aluno estabelece com o grupo e com a professora, sentindo-se parte essencial para a execução das atividades e para ajudar a equipe a atingir o objetivo final.

Neste trabalho, esse tipo de engajamento ficou evidenciado através de cinco questões respondidas pelos discentes e que eram perguntas referentes a como eles se sentiam em relação a essa interação com a professora e com os alunos. A seguir, serão apresentados os cinco gráficos que mostrarão essas questões e suas respectivas respostas.

Gráfico 15 - Primeira pergunta referente ao engajamento emocional



Fonte: o autor (2020)

Este gráfico demonstra o bom relacionamento com a professora-pesquisadora, em que 36,4%, equivalentes a 04 (quatro) alunos, concordam fortemente, a mesma

⁴⁵ Levando em consideração que o processo de intervenção não visava e nem estava voltado para aprimorar as interações orais.

porcentagem concorda e, apenas 27,3%, que representam 03 (três) alunos, não concordam e nem discordam.

Gráfico 16 - Segunda pergunta referente ao engajamento emocional



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, podemos dizer que houve interação entre os participantes da equipe, em que 36,4% representam 04 (quatro) alunos que concordam fortemente; 45,5% equivalem a 05 (cinco) alunos que concordam, e apenas 9,1%, que representa 01 (um) aluno, não concordou e nem discordou e também 9,1 %, que representa 01 (um) aluno discordou.

Gráfico 17 - Terceira pergunta referente ao engajamento emocional



Fonte: o autor (2020)

Nesta questão, fica evidenciado que a maioria dos alunos acredita que a professora conduziu o processo de forma motivadora, já 36,4%, que representam 04 (quatro) alunos, concordaram fortemente e 45,5%, que representam 05 (cinco) alunos, concordam e apenas 18,2%, que representa 02 (dois) alunos não concordam e nem discordam.

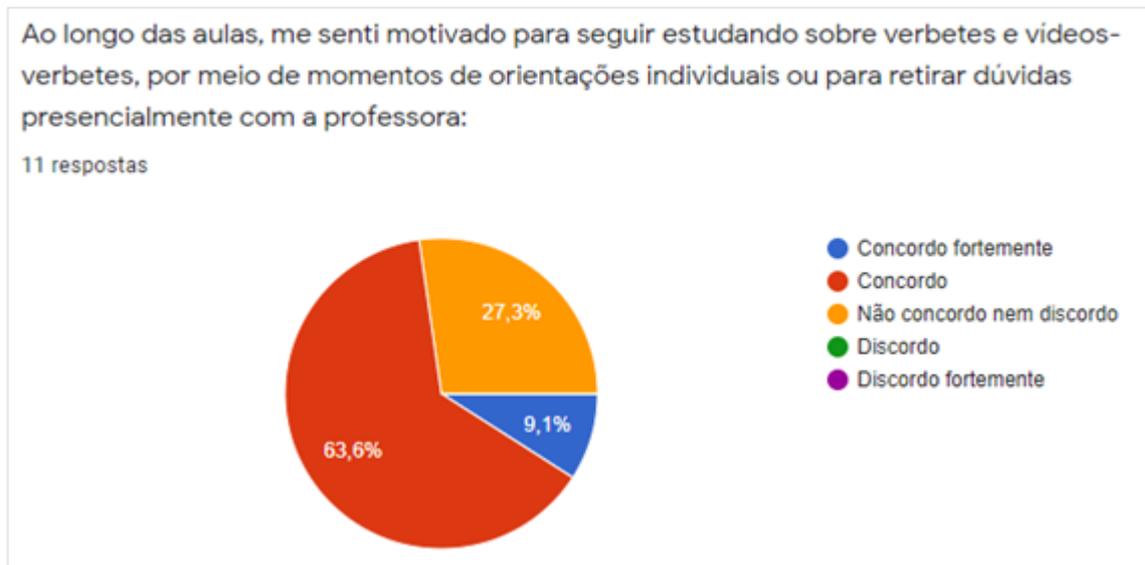
Gráfico 18 - Quarta pergunta referente ao engajamento emocional



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, percebe-se que os participantes não estão habituados a aprenderem com outros colegas através de um grupo de estudos. Além disso, o processo desenvolvido não tinha esse objetivo. O que foi desenvolvido ao longo das aulas foram aprendizados em conjunto, mas com essa mediação da professora, em nenhum momento foi proposto que eles desenvolvessem esse aprendizado com grupos de estudos voltados para esses dois temas. Percebe-se que 54,4%, que representa 06 (seis) alunos, não concordam nem discordam, deixando em aberto, ou seja, se esse tipo de estudo tivesse sido proposto, poderia haver um engajamento dos discentes neste tipo de proposta; 18,2%, que representam 02 (dois) alunos, concordam, 18,2%, que representam 02 (dois) alunos, discordam e, apenas 9,1%, que representam 01 (um) aluno, discorda.

Gráfico 19 - Quinta e última pergunta referente ao engajamento emocional



Fonte: o autor (2020)

Neste gráfico, observamos que houve essa proximidade com a professora-pesquisadora, em que os discentes puderam interagir de forma satisfatória com a professora e receber a orientação necessária para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido. A maioria dos discentes (63,3%), que representa 07 (sete) alunos, concordaram em ter tido esse momento de interação; 9,1%, que representam apenas 01 aluno concordou fortemente e 27,3%, que corresponde a 03 (alunos), não concordaram nem discordaram.

Em relação ao que foi delimitado para identificar o tipo e o nível de engajamento discente ao longo de todo o processo de intervenção, pode-se afirmar que houve engajamento comportamental, cognitivo e emocional como acima foi explicitado de forma clara e detalhada.

No quadro abaixo, está disponível um vídeo diário reflexivo para acesso online, em que o engajamento dos alunos no momento de interagirem e jogarem no *Kahoot* é comentado por mim a partir dos 43', indo ao encontro de que a gamificação auxilia na promoção do engajamento discente. Nesse caso, podemos relacioná-la ao engajamento cognitivo, pois o jogo promovido também atrelava conhecimento sobre aspectos de alguns lugares das cidades de Santana do Livramento e Rivera, e também ao engajamento emocional, já que embora houvesse uma competição entre os alunos, eles interagiram entre si para jogarem juntos.

Quadro 7 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que menciona o engajamento dos alunos ao jogarem no *Kahoot*



Fonte: o autor (2020)

O segundo objetivo específico delimitado para esta pesquisa foi: Compreender os principais desafios e facilidades durante a produção de vídeos-verbetes, utilizando estratégias de escrita colaborativa, por parte dos discentes. Para analisar como esse objetivo foi atingido, primeiramente serão retomados alguns processos de EC. Como já mencionado na fundamentação teórica, foram observadas duas estratégias de EC neste trabalho. Uma delas é a escrita em sequência, em que os participantes desenvolvem essa escrita de modo sequencial, um dando continuidade a ideia do outro, o que ocorreu na elaboração dos vídeos-verbetes. O outro tipo de EC realizada pelos participantes desta pesquisa foi a escrita em paralelo, em que cada participante elaborou uma parte da escrita do vídeo-verbete.

O primeiro desafio encontrado para o desenvolvimento da EC é a ausência desse tipo de vivência, em que os participantes não estavam familiarizados com esse tipo de produção, ousou dizer que foi a primeira experiência deles com esse tipo de escrita. As fotos⁴⁶ abaixo revelam a dificuldade de alguns alunos em realizarem esse tipo de atividade em grupo, querendo, às vezes, ficar isolados e desenvolver o trabalho sozinhos.

⁴⁶ Embora o documento que autoriza o uso de imagem e voz dos participantes desta pesquisa tenha sido preenchido, considero importante não os expor durante a análise, por isso, os rostos estarão cobertos.

Figura 5 - Registro fotográfico (1) do processo de intervenção



Fonte: o autor (2020)

É possível verificar que, enquanto alguns alunos estão reunidos em duplas ou em trios, há alunos que preferem realizar as atividades sozinhos, o que dificulta a execução da escrita colaborativa, que embora possa ser feita utilizando ferramentas remotas e não necessite que os participantes estejam reunidos no mesmo local, não era o que estava sendo proposto naquele momento. Pelo contrário, a proposta era estarem juntos, escreverem e pensarem no que escrever de forma conjunta e com a participação de todos.

O segundo desafio encontrado é a utilização do *Google Docs*, *software online* que funciona com a utilização da internet, ou seja, sem internet não há como criar documentos no *Google Docs*. Embora isso tenha sido pensado desde o início da pesquisa e, dentro desse contexto, o acesso à internet, até então, não era um problema, foram encontradas dificuldades para esse acesso, como é relatado por mim no vídeo diário reflexivo abaixo, a partir do minuto 01'30":

Quadro 8 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que menciona a dificuldade da utilização do *Google Docs*



Fonte: o autor (2020)

É possível verificar que um grupo de alunos teve dificuldades para acessar o *Google Docs* e escrever de forma paralela os vídeos-verbetes, porém eles utilizaram o *Word* e conseguiram desenvolver de forma sequencial a escrita, assim, cada um seguia escrevendo a partir da ideia do colega e evitava repetições nas produções. Realmente houve uma solução para a dificuldade encontrada, porém essa não era a proposta inicial.

No que tange às facilidades encontradas ao longo do processo da escrita colaborativa, é perceptível o envolvimento dos participantes desta pesquisa no decorrer das atividades propostas e aqueles alunos que inicialmente demonstravam dificuldades⁴⁷ de interação e de produzirem de forma colaborativa acabaram contribuindo para o grupo atingir o objetivo final, como é evidenciado na foto abaixo:

⁴⁷ O que no início desta pesquisa era um desafio, ao longo do processo se tornou uma facilidade, pois partiu do aluno interagir com os colegas e explicar como se criava um canal no *Youtube*.

Figura 6 - Registro fotográfico (2) do processo de intervenção



Fonte: o autor (2020)

Essa imagem exemplifica o que o engajamento dos alunos é capaz de propor, e uma das atribuições dessa motivação está relacionada com a EC, que proporcionou aos discentes produzirem de forma colaborativa, envolvendo-os em ações mais efetivas de participação do grupo como um todo. O que se percebe é que há uma diferença entre trabalho em grupo, em que pode ser feita a divisão das tarefas do grupo, cada um executar o que lhe corresponde e depois uni-las, de um trabalho em equipe com foco na EC, em que os participantes obrigam-se a interagir e a pensar em conjunto, o que conseqüentemente ocasiona a participação de todos. Abaixo está um recorte de um documento que foi desenvolvido de forma criativa e colaborativa entre os participantes da pesquisa, antes da edição final no Powtoow.

Figura 07 – Print do documento criado ao longo do processo de escrita colaborativa.

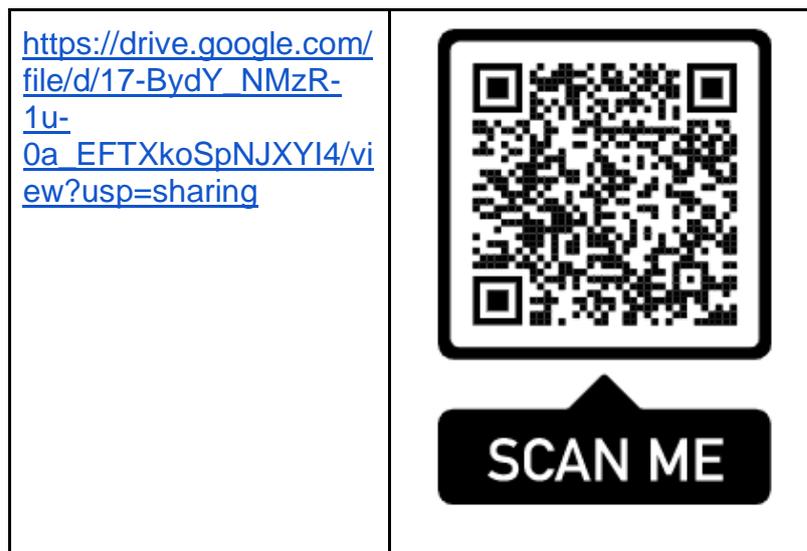


A fronteira de paz é um lugar onde os brasileiros e uruguaios podem viver e conviver em paz sem ter brigas por ser de outro lugar, religião o cultura, entre outras tantas diferenças. é uma fronteira onde brasileiros podem comprar em Uruguay e nos, Uruguaios comprar em Brasil.
e um lugar onde a pesar de ser diferentes países nós trabalhamos as vezes como um só país nas decisões que vão afetar os dois países

Fonte: o autor (2020)

Outra facilidade encontrada foi no resultado das produções de vídeos-verbetes, em que os discentes escolheram a foto a qual eles iriam descrever e depois cada um escreveu o que aquela imagem representava para eles, de forma sequencial. Por isso, não há muitas produções de vídeos-verbetes, pois eram apenas 13 (treze) alunos e cada um deixou a sua contribuição nessa produção final, isso inclusive era de comum acordo, como pode ser observado no segundo 0:58' do vídeo diário reflexivo que está disponível abaixo.

Quadro 9 - Acesso ao vídeo diário reflexivo que relata a facilidade que os discentes encontraram em realizar a EC



Fonte: o autor (2020)

Como foi possível verificar, o segundo objetivo foi atingido de forma satisfatória, e através dos dados coletados essa observação quanto ao êxito ficou evidente.

O terceiro objetivo específico proposto para esta pesquisa foi: Propor reformulações no MDA para o ensino de PLA, a partir de uma experiência didática específica, com vistas à socialização desse material para ser utilizado em outros contextos de ensino similares. Abaixo, farei uma explanação das minhas perspectivas para saber como esse objetivo foi atingido.

Primeiramente, o MDA foi elaborado visando somente a utilização do aluno, com objetivos de ensino já pré-estabelecidos antes de serem executadas as atividades. Entretanto, após a aplicação, foi necessário criar um MDA que estivesse voltado para a utilização do professor, tendo em vista que para a aplicação desse

MDA é interessante que o professor conheça as estratégias de EC, assim como os tipos de engajamento, e também o gênero verbete. Além disso, é importante que o professor tenha acesso ao seu material, com dicas e sugestões que podem enriquecer ainda mais o seu trabalho.

Além dessa reformulação, também foi considerado plausível eliminar as partes das atividades que citavam a fronteira, como parte essencial para o desenvolvimento das atividades, pois assim possibilitaria a aplicação desse MDA em outros contextos que também tenham o PLA, mas que não necessariamente estejam situados em regiões de fronteira, ou nessa fronteira, ampliando para que seja utilizado em contextos de ensino semelhantes. O recorte feito do MDA do aluno evidenciará essa mudança.

Figura 8 - Recorte do MDA do aluno



Fonte: o autor (2020)

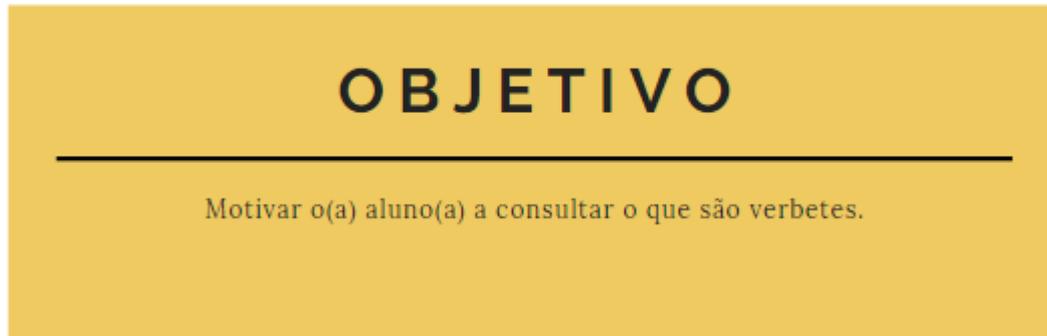
Nesse recorte do MDA, é possível observar que a produção de vídeos-verbetes está voltada para a Fronteira da Paz, o que dificultaria a aplicação desse material em outro contexto, então esse objetivo foi reformulado com o intuito de apenas citar “a sua cidade”. Assim, essa ampliação de aplicação em outro contexto se torna viável.

Outra reformulação necessária foi reajustar os objetivos de ensino, pois alguns estavam elaborados como objetivos pedagógicos e isso ficou um pouco confuso para os discentes, como demonstra o recorte feito do MDA.

Figura 9 - Recorte do MDA do aluno

ATIVIDADE 01 - O QUE SÃO VERBETES?

04



Fonte: o autor (2020)

Como demonstra esse recorte do MDA, foi delimitado um objetivo de ensino, ficando confusa a compreensão do discente sobre o que se tinha proposto para aquela atividade. A maioria dos objetivos traçados foram os de ensino, sobre a perspectiva do professor e não do aluno. Para o aluno seria “consultar o que são verbetes”. Portanto, os objetivos de ensino deverão ficar bem claros no MDA do professor, e estarão voltados para a perspectiva do professor e no MDA do aluno, deverão ficar bem claro os objetivos de ensino sobre a perspectiva do discente.

Como citado acima, essas foram as reformulações necessárias no MDA após sua implementação, que contemplaram o terceiro objetivo delimitado para esta pesquisa. Após isso, verificamos os dados gerados e fizemos uma relação desses com os objetivos específicos, por isso é pertinente destacar alguns pontos dessa análise.

Para a realização desta pesquisa, foi delimitado o seguinte objetivo geral: Analisar, através dos dados gerados durante o processo de intervenção, o processo de implementação de um material didático autoral (MDA), em uma escola privada de Rivera/UY, voltado para o engajamento discente nas aulas de PLA (Português Língua Adicional). Este objetivo foi alcançado, pois, durante o processo de intervenção, ficou evidenciado o engajamento dos participantes que sempre estiveram atentos ao que era solicitado, mesmo que tivessem pouco tempo para realizar todas as atividades propostas. Portanto, podemos considerar, desde a minha percepção como professora-pesquisadora, que houve uma melhoria considerável na participação de meus alunos no momento de realizarem as atividades que eu estava propondo em

PLA. Além disso, o MDA foi muito bem aceito pelos discentes, aproveitando o seu uso em todo o processo de implementação. Não somente aceito como também foi muito importante a sua implementação ao longo do processo, pois as atividades ali delimitadas permitiram a aplicação da pesquisa e a compreensão dos alunos referente ao que estava sendo proposto.

No que diz respeito aos três objetivos específicos, os três foram contemplados, pois pude observar e acompanhar a evolução do engajamento discente; também verificar os desafios e facilidades de se utilizar a escrita colaborativa como uma estratégia para a interação e maior participação dos discentes; e por fim, tornar-me um pouco mais crítica em relação ao MDA que eu havia feito e reformulá-lo para ser utilizado em outros contextos.

Voltamos a destacar que não considerei pertinente analisar os vídeos-verbetes⁴⁸, pois são o resultado de todo o processo de implementação do MDA, em que os discentes alcançaram a produção final. Além disso, não foi desenvolvido nenhum objetivo específico voltado para essa análise, pois não era o foco do trabalho, portanto, apenas deixo-o para apreciação.⁴⁹

Quadro 10 - Acesso aos vídeos-verbetes



Fonte: o autor (2020)

⁴⁸ Inicialmente minha expectativa era que os alunos desenvolvessem muitos vídeos-verbetes e disponibilizassem no canal do *Youtube* de forma individual, porém no final eles resolveram compilar os vídeos em apenas um vídeo que mostra quatro verbetes desenvolvidos por eles.

⁴⁹ Embora a proposta inicial era desenvolver vídeos-verbetes sobre lugares e paisagens das duas cidades, os alunos consideraram importante trazer a definição de “Paz” (feita por uma colega e aceita por toda a turma, por isso está em primeira pessoa), para explanar melhor o que eles definiram sobre “Fronteira da Paz”.

Como podemos perceber no quadro 9, os vídeos-verbetes produzidos pelos participantes desta pesquisa foram inicialmente verbetes sobre lugares das duas cidades, quando passaram para a esfera digital com o uso do *Powtoon*, atrelaram imagem ao texto, sendo o som um opcional e logo após a disponibilização desses vídeos para um canal de *Youtube*, podendo ter visibilidade e ser socializado com outras pessoas.

6 CONCLUSÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas, na modalidade presencial, pude perceber que os desafios aos quais eu me depararia não seriam fáceis de enfrentar, tendo em vista que minha experiência acadêmica até então era pautada apenas em cursos a distância, sustentados em outra dinâmica. Porém, resolvi superar-me. Foram inúmeros os percalços vivenciados ao longo desses dois anos e meio, com questões particulares, financeiras e emocionais.

No início tinha a percepção de que minhas práticas pedagógicas não estavam motivando os meus discentes e isso me levava a refletir. Atribuía uma culpa a mim que não me correspondia, pois eu estava todos os dias buscando oferecer o meu melhor como docente. Após adquirir alguns conhecimentos, no início do mestrado, ampliei minha visão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por outros docentes e finalmente compreendi que o engajamento do aluno dependeria de vários fatores externos aos que eu internalizava e atribuía a mim como professora.

O caminho percorrido para alcançar os objetivos delimitados para este trabalho me proporcionou um crescimento acadêmico. Tinha-os em consideração em tudo o que estava sendo planejado, desde o MDA, as produções dos questionários, a gravação das aulas, os vídeos diários reflexivos, as fotos, a produção final, eu não os tirava do meu foco, pois precisava atingi-los.

Além de pensar em todo o processo de implementação do MDA e aplicação da pesquisa, também era necessário me apropriar da teoria para aprimorar a minha prática docente, e isso refere-se à: compreender as estratégias de EC, principalmente a sequencial e paralela; perceber as contribuições que as NTCIs podem trazer para o meu contexto educacional; verificar como a gamificação pode auxiliar no engajamento discente; apropriar-me do gênero verbete.

Em suma, considero que obtive êxito em relação ao que acabo de refletir nesses últimos parágrafos e que revelam particularidades quanto a minha caminhada até então.

No que tange a esta pesquisa, considero importante retomar os objetivos e comentá-los sucintamente, quanto a minha perspectiva em relação a cada um, pois como mencionei, os tinha em consideração para a plena realização desta pesquisa. O objetivo geral era: “Analisar, através dos dados gerados durante o processo de

intervenção, o processo de implementação de um material didático autoral (MDA), em uma escola privada de Rivera/UY, voltado para o engajamento discente nas aulas de PLA (Português Língua Adicional).” A análise dos dados gerados permitiu-me concluir que o processo de implementação do MDA foi aceito pelos discentes e sua implementação foi essencial para a aplicação desta pesquisa. Além disso, o engajamento aconteceu de forma satisfatória, os participantes se envolveram ao longo de todo o processo de intervenção e conseguiram produzir colaborativamente vídeos-verbetes sobre alguns lugares da fronteira (contexto desta pesquisa).

O primeiro objetivo específico era: “Identificar os tipos de engajamento discente nas aulas de PLA ao longo do desenvolvimento da proposta.” Concluímos que este objetivo foi contemplado, e através das respostas do questionário sobre a implementação de toda a proposta de intervenção, pudemos identificar os níveis de engajamento discente, e também percebemos a ocorrência dos três tipos de engajamento: comportamental, cognitivo e emocional. Além disso, os vídeos-reflexivos também serviram para essa observação. Em suma, há uma possibilidade de reformulações nesse processo de intervenção e uma continuidade de uma nova aplicação, com o objetivo de seguir aprimorando minha prática docente e uma busca incessante de promover o engajamento discente nas aulas de PLA.

O segundo objetivo específico foi: “Compreender os principais desafios e facilidades durante a produção colaborativa de vídeos-verbetes por parte dos discentes.” Percebemos, ao longo da análise, que alguns discentes têm dificuldades de se submeterem a trabalhos realizados de forma conjunta, uns preferem estar sozinhos e desenvolver o que está sendo proposto sozinho, mas mesmo assim algumas barreiras foram rompidas e pudemos compreender como ocorreram esses desafios e facilidades durante a produção colaborativa. O que de início era uma dificuldade, após a compreensão dos alunos de como ocorria a produção de EC, essa interação melhorou e todos acabaram participando de forma satisfatória, em que buscaram contemplar o objetivo final do grupo de produzirem colaborativamente os vídeos-verbetes. Portanto, consideramos que o segundo objetivo específico também foi atingido.

O terceiro e último objetivo específico era: “Propor reformulações no MDA para o ensino de PLA, a partir de uma experiência didática específica, com vistas à socialização desse material para ser utilizado em outros contextos de ensino

similares.” Como apresentado no final da análise, as reformulações necessárias no MDA foram feitas, pois ao longo da proposta percebi que era necessário delimitar melhor os objetivos de ensino e retirar a especificação da fronteira. Portanto, o material está apto para ser utilizado em outros contextos e disponível para quem se interessar pela proposta, ou seja, o terceiro e último objetivo específico também foi contemplado.

De maneira análoga, resumindo o que foi relatado em relação a este trabalho, desde o meu ponto de vista como professora-pesquisadora e participante de todo o processo de intervenção, a pesquisa teve seus percalços, mas os discentes conseguiram atingir o objetivo final da proposta (produção colaborativa de vídeos-verbetes). Além disso, aprimorou minha interação com os alunos e atualmente me sinto mais próxima a eles.

Hoje, sinto-me uma professora mais experiente e mais crítica em relação às minhas práticas docentes e isso, de certa forma, foi proporcionado pelo Mestrado Profissional. Além disso, compreendo com mais facilidade como analisar métodos possíveis de serem utilizados em sala de aula e que deem conta de tentar resolver minhas questões e dilemas.

Por fim, espero que este trabalho contribua para que outros docentes reflitam sobre suas práticas e busquem alternativas para aprimorá-las.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, M. S. de Q. **Retextualização de curta-metragem de animação no ensino fundamental**: desenho pedagógico para a produção escrita de contos de mistério. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. Programa de pós-graduação em ensino de línguas, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/handle/riiu/959?mode=full>. Acesso em: 11 abr. 2020.

AZOUBEL, M. A. **Cenários de aprendizagem gamificados para o engajamento estudantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológicas) – UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de pós-graduação em educação temática e tecnológicas, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33742>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. *In*: TRINDADE, A. M. BEHARES, L. E. (org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996.

BARRIOS, G. El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya. **Letras (UFSM)**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 15-44, jan. /jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12170>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BARROS, E. F. de A. **A construção da escrita colaborativa e argumentação em textos no Facebook**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Programa de pós-graduação em linguística, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7744>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHARES, L. E. **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1984.

BEHARES, L. E. Principios Rectores de las políticas lingüísticas en la educación pública uruguaya. *In*: BROVETTO, C. **Primer foro nacional de lenguas de ANEP**. Montevideo: A. Monteverde & Cía S.A, 2009.

BICA, A. C. Uma miragem sobre o processo de formação do município de Bagé no contexto riograndense e fronteiriço. **Estudios Historicos**. CDHRPyB, v. 9, n.18, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental**

do Uruguai (TRATADO DO MERCOSUL). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21772550/do1-2016-07-20portaria-n-213-de-19-de-julho-de-2016-21772471. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRIAN, N.; BROVETTO, C.; GEYMONAT, J. **Portugués del Uruguay y educación bilingüe.** Montevideo: ANEP CEP, 2007.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, 2003. Disponível em: <https://archiveouverte.unige.ch/unige:37306/ATTACHMENT01>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BULLA, G. da S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Letras. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103870>. Acesso em: 20 set. 2020.

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias.** São Paulo: DVS Editora, 2015.

COSTA, D. C. P. da. **A construção de gêneros secundários: a educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete.** 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Programa de pós-graduação em estudos da linguagem, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269704>. Acesso em: 06 mar. 2020.

DALMORO, V.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **RGO - Revista Gestão Organizacional**. Chapecó, v. 6, (esp.), 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386/1184>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DUNLEAVY, J.; MILTON, P. A. *et al.* **What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada.** Toronto: Canadian Education Association (CEA), 2009.

ELIZAINCÍN, A. **Dialectos en contacto. Español y Portugués en España y América.** Montevidéo: Arca, 1992.

ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L, BARRIOS, G. **Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay**. Montevidéo: Editorial Amesur, 1987.

FARDO, M.L. A. **Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). UCS - Universidade de Caxias do Sul. Programa de pós-graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2272 p.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 02 jun. 2020.

HARRIS, L. R. A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. **Australian Educational Researcher**, v. 35, n. 1, p. 57-79, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03216875>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LATORRE, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Editorial Graó: Barcelona, 2005.

LASSEN, L. M. **Oralidade e tecnologias na escola pública: uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. Programa de pós-graduação em ensino de línguas, Bagé, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/handle/rii/2405>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LEFFA, V. J. **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. Pelotas: Educat, 2007.

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice**. 2004. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MARANHÃO, K. de M., REIS, A. C. de S. **Recursos de gamificação e materiais manipulativos como proposta de metodologia ativa para motivação e aprendizagem no curso de graduação em odontologia**. REBES – Revista Brasileira de Educação e Saúde. v. 9, n.3, p. 1-07, jun. /set. 2019. Disponível em: <https://editoraverde.org/gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/6239> Acesso em: 25 fev. 2020.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1997.

MAZZEI, E. **Frontera que nos unen y límites que nos separan**. Montevideo: Imprenta CBA, 2013. Disponível em: <https://www.cci.edu.uy/publicaciones/cci-10/mobile/#p=10>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MELO, J. L. B. de *et al.* Reflexões conceituais sobre fronteira. *In*: CASTELLO, I. R *et al* (org.). **Fronteiras na América Latina: espaços em transformação**. Porto Alegre: Ed. Universidade. UFRGS. Fundação de Economia e Estatística, 1997.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 377-390, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-006-9032-1>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*. SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOTA, S. S. **Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no início do século XIX início do século XX**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de pós-graduação em Letras. Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9815>. Acesso em: 02 fev.2020.

PARSONS, J.; TAYLOR, L. Student Engagement: What do we know and what should we do? **Edmonton**. Canadá: AISI University Partners - Alberta Education, 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6187/9ed8f54ae9fcf80272e98395f680d0ce8843.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação - Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103002.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PINHEIRO, P. A. **Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 4, p. 211-220, out/dez 2009.

_____. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: Ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **Práticas colaborativas de escrita via internet** [livro eletrônico]: Repensando a produção textual na escola. Londrina: EDUEL. 2015, 654 p.

REICHEL, H. J. Fronteiras do Espaço Platino. *In*: **História Geral do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2006.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300009&script=sci_arttext&lng=pt Acesso em: 12 jan. 2020.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: R.H. ROJO; E. MOURA, **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-31. 2012.

RONA, J. P. **El Dialecto Fronterizo en el Norte del Uruguay**. Montevideo: Librería Adolfo Lunardi, 1965.

RUDDUCK, J. Student Voice, Student Engagement, And School Reform. *In*: THIESSEN, D.; COOK-SATHER, A. (org.) **International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School**. Netherlands, v. [s.v] n. [s.n], p.587–610, 2007. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-3367-2_23. Acesso em: 15 jan. 2020.

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**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, Programa de pós-graduação em Ensino de línguas, Bagé, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/3785> Acesso em: 15 mar. 2020.

SAVIANI, D. As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: SP. UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em: 30 jun. 2020.

- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referencial curricular: Lições do Rio Grande**. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/rad005.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- SOUZA, S. B., PRADO, F. P. Brasileiros na fronteira uruguaia: economia e política no século XIX. In: GRIJÓ, L. A. *et al* (org.). **Capítulos de História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 121–145 p, 2004.
- STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language** Netherlands, v. 14, n. 3, set, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>. Acesso em 02 jun. 2020.
- STURZA, E. R. Línguas de Fronteira: O Desconhecido Território Das Práticas Linguísticas Nas Fronteiras Brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021&script=sci_arttext Acesso em: 15 jun. 2020.
- STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270606>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 433-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- URUGUAY. **Ley N.º 18.437 – Ley general de Educación, de 16 de enero de 2009**. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3064707.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VARELA, J. Memoria del Inspector Nacional. In: A. L. Palomeque. *José Pedro Varela y su tiempo. **Escritos de José Pedro Varela y documentos de época***. v. 6, p. 89-252. Montevideo: ANEP. 2012

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (menor de idade)

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a _____

Meu nome é Thaís Cardoso Mora, sou aluna do curso Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa – Campus Bagé, e professora regente da disciplina de E.C.A. (Português como Língua Adicional – PLA) da turma do 1º e 2º ano de liceu no Colégio Rodó. Vou aplicar na referida turma um Material Didático Autoral que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem por título O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM UMA ESCOLA DE RIVERA/URUGUAI: MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL VOLTADO À PRODUÇÕES DE VÍDEOS-VERBETES SOBRE A FRONTEIRA. Durante as aulas anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos serão gravados; após a aplicação todo o material será analisado, as anotações e os materiais serão utilizados na escrita da dissertação e em materiais voltados ao ensino, tais informações também poderão ser disponibilizadas em websites e redes sociais, sempre protegendo a identidade dos alunos.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para poder aplicar essa pesquisa. A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade de ensino do português como língua adicional. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente,

Thaís Cardoso Mora

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA (THAÍS CARDOSO MORA) APLIQUE SUA PESQUISA E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): _____

Rivera, ____ de _____ de 2019