



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ana Beatriz Simões da Matta

**Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-
aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-*
*line***

Rio de Janeiro

2019

Ana Beatriz Simões da Matta

Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line*



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaína Cardoso

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M435 Matta, Ana Beatriz Simões da
 Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-
aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas on-
line / Ana Beatriz Simões da Matta. - 2019.
 245 f.: il.

 Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.
 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

 1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Aprendizagem da
segunda língua – Teses. 3. Gramática cognitiva – Teses. 4. Pesquisa-ação –
Teses. 5. Cibercultura – Teses. 6. Metáfora – Teses. I. Cardoso, Janaina da
Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 806.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Beatriz Simões da Matta

Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line*.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 11 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Adriana Maria Ramos Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof.^a Dra. Naira de Almeida Velozo
Instituto de Letras – UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à mulher mais incrível que conheci na vida. Que doou seu corpo para ser minha primeira morada. Que me soprou a vida. Ana Liduína Simões. Sou grata.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus, por nesta vida conceder-me a oportunidade em ser professora e, assim, contribuir, não só com o meu melhoramento, mas também com o progresso da humanidade pelos frutos de meu trabalho. Agarrei “com unhas e dentes” esta oportunidade.

Aos meus pais, por aceitarem a dura missão de serem progenitores de um espírito em evolução. Mãe, este trabalho é para você. Pai, só por hoje estamos juntos nesta luta.

Aos meus familiares, em especial à mana Carol, presente em todos os momentos. À vovó Alcinda, minha madrinha e amiga e à vovó Ivone, que fez a travessura de voltar para o lado do Papai do céu enquanto eu ainda estava redigindo estas linhas.

Ao meu esposo Marcelo Almeida, pela sua paciência e força. Filho, te amo!

À Professora Janaína Cardoso, pelo carinho e atenção. Tenho muito orgulho de ser sua orientanda. Sua inteligência e garra inspiram-me diariamente. Aprendo todos os dias com você.

À professora Naira Velozo, que é sim a minha co-orientadora, mesmo que digam que não. Sou grata ao seu mágico olhinho, pequena gênio!

À professora Angela Baalbaki, por acreditar em mim sempre. Angela, muito obrigada por um dia haver sido sua orientanda. Deu certo. Cheguei até aqui e até aqui tem muito de você.

Aos professores Edméa Santos, Marco Silva, Inês Barbosa, Cristina Junger, Fernanda Cavalcanti, Sandra Bernardo e Poliana Arantes, por me acrescentarem tantos conhecimentos nas disciplinas do mestrado.

Ao Instituto Federal Fluminense, instituição que propiciou o afastamento por um ano, para que este trabalho fosse desenvolvido de forma calma e humana.

Ao Luís Cláudio Pedra, meu professor substituto, por “segurar as pontas” em meu período de afastamento. Serei eternamente grata pelo teu sim a mim. E, de igual modo, à Camile, sua esposa e seu filhinho Caetano. Obrigada de coração, família linda!

Aos meus participantes de pesquisa, anônimos neste estudo, mas de grande renome em minha vida. Luan, Rafael, Luiz Henrique, Cleyton, Luiz Neto, Rodrigo, Thiago e Marcos, esta pesquisa é nossa. E claro, ao Ygor Gurgel, que propiciou a “virada de mesa” de todo este trabalho. Brasil!

Aos amigos de disciplinas de mestrado Marianna, Patrícia Freitas, Evânia, Bel, Dani, Dandara, Raquel, Glênia, Tati, Alexandre, Sol, Vivian, Frieda, Michelle, Alessandro, Brízzida, Zildinha, Aline e Gisele, por tantas trocas e gentilezas.

Aos amigos da “galera da Jana” Alessandra, Kátia, Luciana, Layse (irmã querida), Flávia, Tessi, Juliette e Paulo. E, em especial, ao Cláudio, meu irmão e amigo de todas as horas. Somos uma família comandada por Jana!

Aos amigos Simone Tostes, Ricardo Benevides (*in memoriam*), Antônio Ferreira, Simone Emiliano, Rodrigo Campos, Claudia, Sr. Luiz, Rosane, Deisinha, Tânia, Dhebora, Elisangela, Marcos, Dona Erli, Talita Barreto, Alice Ribeiro, Mônica, Leandro Dias, Halaxerma Araújo, Hermínia, Melina Rezende, Raquel Freitas, Camila, Simone, Marcos, Igor Fraga, Geórgia e Rafael Picanço, por serem pacientes e amorosos comigo.

Aos meus alunos do IFF – Pádua, por tanto amor transmitido diariamente a mim. Sou feliz por ser professora de cada um de vocês. Tenho muito orgulho de integrar a Rede Federal de Ensino.

Ao educador Paulo Freire, tão mal compreendido nos dias atuais. Obrigada pelo seu legado e sua humildade como docente.

À professora Ana Cristina dos Santos (*in memoriam*). Gracias, Ana, la buena!

À minha crise de ansiedade de fevereiro de 2019, que trouxe a grande mudança de minha vida. Sou grata a ela por enxergar que posso falhar, mas sempre terei com quem contar!

À minha psicóloga Tamires, por sua ternura ao entender minha vida e por possibilitar que eu crescesse!

À minha nutricionista Eliane Simas, por cuidar tanto da minha alimentação. Obrigada por me ajudar tanto, nutri!

À academia Fênix e todos os seus professores e amigos, por auxiliarem a diminuir a pressão desta caminhada.

Ao SESC- RJ, por permitir-me o uso de sua geladinha biblioteca.

À professora Sandra Bernardo, que com sua gentileza e humildade aceitou compor a banca de qualificação deste trabalho. Admiro-a muito, professora! Precisamos muito da senhora! E, igualmente, à professora Adriana Ramos, por ser o membro externo da banca de avaliação. Mais uma vez juntas, Drid!

E, por fim, a mim. Por nunca desistir. Por manter em meus pensamentos a chama criadora. Pela garra de vencer e de saber que eu faria esse mestrado, ainda que houvesse

adversidades. Eu sempre soube, com Quintana, que todos aqueles que atravancam o meu caminho, eles passarão, mas eu, ah!, eu... passarinho.

Treinamento difícil, combate fácil.

Dito da Infantaria- Exército Brasileiro

RESUMO

MATTA, Ana Beatriz Simões da. *Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas on-line*. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Nessa dissertação, objetiva-se (i) aperfeiçoar a docência em espanhol como língua adicional em um contexto de aulas síncronas *on-line* com participantes militares de carreira do Exército Brasileiro; (ii) entender como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e a si mesmos, de maneira a intervir em uma realidade de ensino-aprendizagem do Espanhol regulada por instrumentos avaliativos e (iii) elaborar propostas para tornar este aprendiz mais autônomo e participativo por meio, não só da troca de estratégias de aprendizagem entre os participantes, como também dos postulados da Gamificação da Aprendizagem (BANNEL et.al, 2016). Para tal, utilizou-se a abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), na qual participantes e pesquisadores estão imbricados a resolver problemas e, também, gerar saberes ao longo do processo. As técnicas de pesquisa utilizadas nesta dissertação foram: diários de aprendizagem *on-line*, relatos de aprendizagem gravados e entrevistas semiestruturadas. Foram apreendidas das informações de pesquisa as seguintes metáforas: APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, ESPANHOL É PESSOA e ALUNO É RECIPIENTE. Além disso, foi possível perceber que utilização e o reconhecimento de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, por parte dos participantes e de maneira sobreposta, eram eficazes ao longo do processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional. Com relação aos postulados da gamificação da aprendizagem, delineou-se um início de proposta colaborativa a fim de auxiliar os participantes durante o processo de desenvolvimento de autonomia (SCHALE e SZABÓ, 2000). O quadro teórico desta dissertação baseia-se nos construtos da Linguística Cognitiva (GERAEERTS, 2006), da teoria da Metáfora Conceptual e dos Esquemas Imagéticos (JHONSON, 1987, LAKOFF E JHONSON, 2002; KOVĚCSES, 2002, GIBBS E COLSTON, 2006, FERRARI, 2010), no sociointeracionismo de Vigotsky (VIGOTSKY, 1984), da Cibercultura (LÉVY, 2000; SILVA, 2000; SANTAELLA, 2007, SANTOS 2010; 2016), da Gamificação da Aprendizagem (BANNEL et.al, 2016) e das Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990; CARDOSO, 2016; OXFORD, 2017).

Palavras-chave: Metáfora Conceptual. Estratégias de Aprendizagem. Pesquisa-ação. Espanhol como língua adicional. Ensino-aprendizagem na Cibercultura.

ABSTRACT

MATTA, Ana Beatriz Simões da. *Across the screen: strategy, action, and conceptualization in teaching and learning Spanish as an additional language in online synchronous classes*. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation aims to (i) improve teaching Spanish as an additional language in a context of synchronous online classes with participants who were military personnel of the Brazilian Army; (ii) to understand how students conceptualize their learning process, the Spanish language and themselves, in order to intervene in a Spanish teaching-learning reality regulated by evaluative instruments and (iii) to develop proposals to make this learner more autonomous and participatory not only through the exchange of learning strategies among participants, but also through the postulates of Learning Gamification (BANNEL et.al, 2016). To this end, the qualitative approach of the Action Research (THIOLLENT, 2011) was used, in which participants and researchers are involved in solving problems as well as generating knowledge throughout the process. The research techniques used in this dissertation were: online learning diaries, recorded learning reports and semi-structured interviews. The following metaphors were taken from the research information: LEARNING SPANISH IS A ROUTE, LEARNING SPANISH IS WAR, SPANISH IS A PERSON and A STUDENT IS A RECEPTACLE. In addition, it was possible to realize that the use and recognition of cognitive, metacognitive, social and affective learning strategies by participants in an overlapping way were effective throughout the process of learning Spanish as an additional language. Regarding the postulates of learning gamification, an early collaborative proposal was outlined to assist participants during the process of developing autonomy (SCHALE and SZABÓ, 2000). The theoretical framework of this dissertation is based on the constructs of Cognitive Linguistics (GERAEERTS, 2006), Conceptual Metaphor and Imaging Schemes theory (JHONSON, 1987, LAKOFF AND JOHNSON, 2002; KOVĚCSES, 2002, GIBBS AND COLSTON, 2006, FERRARI, 2010), Vigotsky's sociointeractionism (VIGOTSKY, 1987), Cyberculture (LÉVY, 2000; SILVA, 2000; SANTAELLA, 2012, SANTOS 2016; 2018), Learning Gamification (BANNEL et.al, 2016) and Learning Strategies (OXFORD, 1990; CARDOSO, 2016; OXFORD, 2017).

Keywords: Conceptual metaphor. Learning Strategies. Action Research. Spanish as an additional language. Teaching-learning in Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de mapeamentos da metáfora AMOR É VIAGEM	29
Figura 2 – Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal.....	44
Figura 3 – Comparação entre o modelo de análise de necessidades da situação -alvo e da situação de aprendizagem	47
Figura 4 – Evolução ilustrada da web 1.0, 2.0 e 3.0.....	69
Figura 5 – Breve evolução do uso da tecnologia na educação	70
Figura 6 – Print da tela do <i>Skype</i>	73
Figura 7 – Print da tela do grupo “Aviación B1”.	76
Figura 8 – E-mail enviado com correção de redação	77
Figura 9 – Parangolé, de Hélio Oiticica.	79
Figura 10 – Gerações da EaD.	82
Figura 11 – Estratégias de aprendizagem	89
Figura 12 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2005)..	94
Figura 13 – Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2005) da pesquisa em questão.....	95
Figura 14 – Integração das estratégias e metaestratégias	98
Figura 15 – Síntese do conceito de gamificação da aprendizagem.	100
Figura 16 – Bases e características da gamificação.....	102
Figura 17 – Relato do participante 3A.....	111
Figura 18 – Relato do participante 2B.....	111
Figura 19 – Print da página inicial do site <i>blogger.com</i>	115
Figura 20 – Produção de postagens nos diários do grupo A.	120
Figura 21 – Diagrama de mapeamento entre domínios da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO.....	142
Figura 22 – Diagrama de mapeamento entre domínios da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA	145
Figura 23 – Solicitação de elaboração de questões de Quiz “No más rayas” (3A).....	166
Figura 24 – Solicitação de elaboração de questões de Quiz “No más rayas” (4A).....	166
Figura 25 – Aplicação do quiz “No más rayas”.	169
Figura 26 – <i>Meme</i> “Já acabou, Jéssica?” ressignificado por 1A.....	170
Figura 27 – Diálogos com os participantes 1A, 2A e 5A	172

Figura 28 – Questão-teste <i>El Villano CEP</i>	173
Figura 29 – Respostas dos participantes 3B e 4B.....	173
Figura 30 – Respostas dos participantes à questão número 2.....	174
Figura 31 – Respostas dos participantes à questão número 3.....	175
Figura 32 – Respostas dos participantes à questão número 4.....	175
Figura 33 – Respostas dos participantes à questão número 5.....	176
Figura 34 – Respostas dos participantes à questão número 6.....	176
Figura 35 – Resultado do jogo entre os participantes 3B e 4B.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenciação entre expressão linguística metafórica e conceito metafórico baseado em Lakoff e Jonhson (1987).....	29
Quadro 2 – Rede de estruturas metafóricas subjacentes à Metáfora do Canal de Reddy (1979) proposta por Lakoff e Jonhson (1987) e organizada por Zanotto et. al (2002)	32
Quadro 3 – Sistemas sensoriais e perceptivos baseados em Evans e Greens (2006)	35
Quadro 4 – Esquemas imagéticos em Lakoff (1987).....	36
Quadro 5 – Classificação dos Esquemas Imagéticos em Gibbs e Colston (2006)	38
Quadro 6 – Processo de aquisição de autonomia segunda Schale e Szabó (2000)	49
Quadro 7 – Estratégias de aprendizagem diretas e indiretas	91
Quadro 8 – Roteiro de escrita com o grupo A apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa.....	116
Quadro 9 – Roteiro de questões com o grupo A (diários de aprendizagem <i>on-line</i>)	118
Quadro 10 – Roteiro de questões com o grupo A (diários de aprendizagem <i>on-line</i> II).....	119
Quadro 11 – Roteiro de questões com o grupo A (relatos de aprendizagem gravados).....	122
Quadro 12 – Roteiro de questões de entrevistas semiestruturadas com o grupo A.....	125
Quadro 13 – Horários dos encontros com o grupo A.....	130
Quadro 14 – Síntese das ações com o grupo A	133
Quadro 15 – Síntese das ações com o grupo B	136
Quadro 16 – Síntese da Análise de Necessidades do grupo B	159
Quadro 17 – Síntese do jogo “No más rayas”	165
Quadro 18 – Síntese do jogo “El Villano CEP”	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
EB	Exército Brasileiro
EI	Esquema Imagético
EPLO	Exame de Proficiência de Língua Oral
EPL	Exame de Proficiência de Língua Escrita
IPL	Índice de Proficiência Linguística
LC	Linguística Cognitiva
MCER	Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	LINGUÍSTICA COGNITIVA	24
1.1	Linguística Cognitiva: pressupostos basilares	25
1.2	Metáfora Conceptual	29
1.3	Esquemas Imagéticos	35
1.4	Mapeamento metafórico e intervenção na realidade educacional	40
2	APRENDIZAGEM E POLÍTICA EM PESQUISA	43
2.1	Sociointeracionismo	44
2.2	Língua para Fins Específicos	47
2.3	Autonomia	50
2.4	Afetividade no ensino de línguas	52
2.5	Efeito retroativo e política de habilitação do EB	54
3	CIBERCULTURA	62
3.1	Cibercultura e ciberespaço	63
3.2	Evolução da <i>Web</i>	68
3.3	Evolução da tecnologia educacional	71
3.4	Interfaces de pesquisa	73
3.4.1	<u>A aula síncrona <i>on-line</i>: <i>Skype</i> e a sala de aula na tela</u>	74
3.4.2	<u>Uso do <i>Whatsapp</i> no contexto de aulas síncronas <i>on-line</i></u>	77
3.4.3	<u>Comunicação via <i>e-mail</i> no contexto de aulas síncronas</u>	78
3.5	Sala de interativa e o desejo da mudança	79
3.6	Educação a distância e a busca por uma Educação <i>on-line</i>	83
3.7	Tecnologia e cognição humana	86
4	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO	89
4.1	Estratégias de Aprendizagem	90
4.1.1	<u>S²RModel: o modelo estratégico de autorregulação de Oxford (2017)</u>	94
4.1.2	<u>Ecosistema do Contexto do Aprendiz</u>	95

4.1.3	<u>Estratégias de aprendizagem em Oxford (2017)</u>	99
4.2	Gamificação da aprendizagem	102
5	ENTRE A TEORIA E A METODOLOGIA	108
5.1	Natureza do estudo: a pesquisa-ação	109
5.1.1	<u>Fase exploratória</u>	110
5.1.2	<u>A escolha do tema e dos objetivos de pesquisa</u>	114
5.1.3	<u>Problemas e pontos interrogativos de partida da pesquisa-ação</u>	114
5.1.4	<u>O lugar da teoria: breve reflexão</u>	115
5.1.5	<u>Asserções</u>	116
5.2	Definição das técnicas de pesquisa e procedimentos de aplicação e análise	116
5.2.1	<u>Diários de aprendizagem <i>on-line</i></u>	117
5.2.2	<u>Relatos de aprendizagem gravados</u>	123
5.2.3	<u>Entrevistas semiestruturadas</u>	125
5.2.4	<u>Procedimentos de análise de dados</u>	129
5.3	Movimentações de pesquisa-ação com o grupo A	131
5.4	Movimentações de pesquisa-ação com o grupo B	135
6	ANÁLISES EM AÇÃO	139
6.1	Análise de metáforas	140
6.1.1	<u>APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO</u>	140
6.1.2	<u>APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA</u>	144
6.1.3	<u>ALUNO É RECIPIENTE</u>	147
6.1.4	<u>ESPAÑHOL É PESSOA</u>	149
6.2	Estratégias de aprendizagem em prática e a postura docente nesse contexto. 151	
6.3	Gamificação em prática	159
6.3.1	<u>Análise de Necessidades</u>	160
6.3.2	<u>Apresentação do conteúdo em fases e prática de recompensas</u>	164
6.3.3	<u>Aplicação de jogos</u>	167
	DISCUSSÕES FINAIS E FUTURAS PROPOSIÇÕES	181
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	194

APÊNDICE B – Diários de aprendizagem do grupo A	196
APÊNDICE C – Transcrição dos relatos de aprendizagem gravados	220
APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas	226
APÊNDICE E – Tabela-síntese das competências	230
APÊNDICE F – Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)	231
APÊNDICE G – Plano gamificado	235
APÊNDICE H – Transcrição da conversa de Análise de Necessidades.....	244
APÊNDICE I – Parecer consubstanciado do COEP - UERJ	246

INTRODUÇÃO

A Educação autêntica, repito, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

O presente estuda objetiva aperfeiçoar a prática docente em um contexto de aulas síncronas *on-line* de espanhol como língua adicional direcionado a militares do Exército Brasileiro (doravante EB). Apesar de filiar-me ao campo da Linguística Aplicada (LA) e dialogar com os construtos da Linguística Cognitiva (LC) para desenvolvê-lo, considero que esta é, sobretudo, uma investigação educacional na busca de alinhar-se ao dialogismo entre docente e discente aos moldes freireanos. Em Freire (2005 [1968]), os ideais de educação autêntica modificam a preposição existente entre A e B, letras utilizadas para representar professor e aluno. Com o uso de “para” entre elas, há transferência do saber. Com “sobre”, imposição. Com “com”, mútua transformação e colaboração. Em uma educação autêntica, A e B simbiotizam-se com vistas a conhecer, ensinar e aprender; plasticizam-se, dialogam e relacionam-se mediados pelo mundo.

Ao longo de meus 17 anos de magistério, tanto no âmbito público como no privado, sempre desenvolvi pesquisas¹ que pudessem contribuir com a minha prática docente cotidiana, de modo que me fosse favorável o sustento da preposição **com** entre mim e os alunos, como recomenda a epígrafe desta introdução proposta por Freire (2005 [1968]). Ao ingressar na carreira de Letras, em 2006, sonhava em dar aulas de Espanhol. Ainda que já fosse habilitada para lecionar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e atuar como recreadora, por conta de minha formação docente inicial na modalidade normal, desejava premiar aquela criança que guardava suas moedinhas para realizar um curso “lindo” na Espanha sobre a língua de Allende, de Valenzuela, de Carlos Fuentes, de Cortázar e de tanto outros autores que habitavam minhas intermináveis pastas de fotocópias da graduação.

Ao término do Bacharelado em Letras, apresentei-me à seleção de tutores para a Fundação Trompowsky, que, à época, organizava um curso de idiomas dirigido a militares do Exército Brasileiro (EB), o Curso de Idiomas Virtual (CIV). Este curso era desenvolvido

¹ . Em DA MATTA (2011), apresentei um estudo sobre o Pró-Letramento, documento aplicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) aos professores alfabetizadores. Já em SIMÕES (2015), busquei propor critérios de avaliação em *podcasts* de espanhol como língua adicional gravados por meus alunos no CIV.

totalmente *on-line* e, as aulas, ministradas via *webconferência*. Nesse contexto, os alunos eram representados apenas pela imagem de suas câmeras. Dispersos pelo Brasil e por países como Haiti, Congo, Líbano e Suriname, não mantive contatos presenciais com os mesmos. Interessante destacar que, de 600 alunos que ministrei aulas de espanhol no Exército entre 2013 e 2016, pude encontrar-me pessoalmente com apenas cinco, já que três residiam no Rio de Janeiro e dois estavam em missões no Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP), instituição do EB responsável pelo oferecimento dos cursos.

Contudo, mesmo que separados geograficamente, meus alunos do CIV e eu rimos, choramos, trocamos, aprendemos, avaliamos, interagimos, pesquisamos, erramos e acertamos, mediados pelas tecnologias digitais. Nenhuma experiência docente que vivenciei foi tão intensa e marcante quanto a tutoria no EB.

Em 2016, fui aprovada no concurso ao Instituto Federal Fluminense (IFF), em primeiro lugar, um inédito feito para uma mocinha “desprovida” de pós-graduação *Strictu Sensu*. Desde então, dedico-me de forma exclusiva aos fazeres desta nobre casa de estudos. No entanto, ainda interessava-me a possibilidade de pesquisar a respeito da Educação *on-line* com os militares do EB. Por isso, mantenho um grupo de estudos *on-line*, **sem fins lucrativos**, para práticas neste contexto de ensino. Acredito que todo o meu conhecimento nesta modalidade de ensino possa contribuir com o IFF em um futuro próximo. No período de licença para capacitação², realizei cursos promovidos pela Coordenação de Educação a Distância do IFF, que muito me auxiliaram a compor o capítulo teórico sobre Cibercultura.

Com relação à organização dos grupos de estudos *on-line*, promovo encontros semanais por meio da interface *Skype*, com duração de uma hora. Os participantes conectam-se por meio de seus *smartphones*, *tablets* e/ou *notebooks* e PCs para estudar a Língua Espanhola. E por que o fazem? Certamente, o leitor desta dissertação pode conferir uma resposta óbvia à pergunta aqui lançada: para aprender o idioma. Porém, a resposta parece não ser tão simples.

Como será explanado na seção 2.5, o EB propicia a seus membros de carreira³ uma política linguística de habilitação de idiomas, que prevê uma avaliação em habilidades linguísticas e conseqüente menção numérica. Assim, o militar que alcançar a menção 2122, ou seja, 2 na compreensão oral, 1 na expressão oral, 2 na compreensão leitora e 2 na

² No edital 205, de 28 de fevereiro de 2018, foi possível conseguir o afastamento integral para o desenvolvimento deste estudo.

³ Entende-se por militar de carreira, no contexto da Força Terrestre Brasileira, os integrantes que realizam concurso público e possuem possibilidades de promoção de postos. Além da AMAN, a EsSA e a EsFCEX também são escolas de formação de militares de carreira.

expressão escrita, estará apto, não só a receber pontos para promoções na carreira como também a participar de cursos e missões no exterior. Todo o conhecimento de um idioma, nesta política linguística, é reduzido a quatro “mágicos” números, capazes de enviá-los ao exterior e servir de andaime a postos castrenses. Metaforicamente, tais números são conceptualizados como catapultas a objetivos da carreira militar. Retoma-se a esta afirmação no capítulo 6.

O que me intriga neste contexto é o modo como se apresenta o efeito retroativo destas avaliações, materializado na constante afirmação dos participantes em desejar apenas obter êxito na avaliação e não aprender a língua espanhola. Entendo por efeito retroativo o proposto por Scaramucci (2004), um “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2004, p. 5). Frases como “Quero passar, mas o Espanhol a gente deixa para depois”, ou “Professora, me ensina só os “bizu”, por favor”, são constantes nos grupos de estudo. Confesso ter grande despreço por estas afirmações e pela postura imediatista no aprendizado desta língua por grande parte dos militares do EB.

Inicialmente, influenciada pelas leituras de um estudo sobre estratégias de aprendizagem para a compreensão oral (CARDOSO, 2016), desejei investigar o processamento desta destreza linguística neste contexto de aulas síncronas *on-line*, o que justificam os objetivos propostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), dirigido ao Comitê de Ética em Pesquisa – UERJ. Entretanto, após a postagem de um dos participantes em uma das técnicas deste estudo, o diário de aprendizagem *on-line*, relatando toda a sua trajetória e a importância em dedicar-se aos estudos da língua espanhola para então conseguir sua habilitação, esta pesquisa ganhou novos rumos. Embora haja um fim específico para o estudo do Espanhol, que é a habilitação linguística no EB, defendo que não se pode reduzir o estudo do Espanhol a determinadas estratégias apenas para aprovar o exame. A Língua Espanhola, em meu grupo de estudo, não pode ficar para depois.

Sendo assim, advogo nesta pesquisa uma noção de espanhol **como língua adicional**, por comungar, com Schlatter e Garcez (2009), que uma língua de interação, diferente da língua materna do falante, não deve ser encarada como necessariamente estrangeira, e, dessa forma, causar estranhamento a quem a utiliza. Os autores defendem que a língua adicional possibilita ao usuário novas possibilidades de interação, o que acarreta na inclusão da mesma ao repertório comunicativo do falante. Com esta filiação ao conceito de língua adicional, debruço-me por reduzir de meus alunos uma visão menos imediatista da aprendizagem do espanhol ao torná-lo um acréscimo às suas possibilidades linguísticas e culturais. Suponho

que com essa postura defendo um ensino do Espanhol mais significativo aos discentes, posto que a situação desta língua no contexto educacional é bastante preocupante desde a revogação da lei 11.161/2005, que já não torna mais obrigatória a oferta do espanhol nos estabelecimentos educacionais no Ensino Médio. Almejo, assim, torná-los multiplicadores do espanhol em outros contextos que não o militar, e, com isso, difundir os estudos desta importante língua.

Acerca da mudança de rumos da pesquisa, como será visto na seção (5.1.1), entendi, a partir do relato de um dos participantes que meu papel como professora do grupo de estudo seria o de intervir nesta realidade mais imediatista do aprendizado do espanhol. Para tal, dividi este estudo em duas etapas: na primeira, realizo uma pesquisa exploratória, de modo a entender como os discentes de um grupo, o qual denomino “grupo A” conceptualizam a si mesmo, a língua espanhola e o seu processo de aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem que utilizam neste contexto de aulas síncronas *on-line*.

Por meio dos resultados desta pesquisa exploratória, na segunda etapa, adoto os postulados da gamificação da aprendizagem, a fim de tornar os alunos do “grupo B”, ingressantes no grupo de estudos em janeiro de 2019, mais autônomos na aprendizagem do espanhol. Além disso, desejo, não só fomentar a colaboração do grupo A com o grupo B como também a geração de saberes dos discentes do primeiro grupo.

Opto, nesta pesquisa, por utilizar-me dos construtos da LC, em especial a teoria da Metáfora Conceptual, por entender com Sardinha (2007) que as metáforas podem ser utilizadas como instrumentos analíticos da realidade em sala de aula e, também, como meios de intervenção nesta realidade. Vale destacar que a conceptualização metafórica do ensino - aprendizagem de línguas merece a atenção de Sardinha (2007). Em sua visão, as metáforas exprimem conceitos-chave não só da educação como também da Linguística Aplicada. É o que, de fato, ocorre neste estudo. Justifica-se a escolha por compreender as metáforas dos discentes a respeito de seus processos de aprendizagem pelo ensejo em promover uma educação *on-line* interativa (SILVA, 2010). Novamente Freire (2005[1968]) relembra que a educação autêntica se constrói **com** o aprendiz; logo, saber como este aprende e observa seu aprender parece ser mais profícuo a uma mudança na docência *on-line* do que meramente submetê-lo a práticas ditas “inovadoras” que partem, apenas, do docente.

No que diz respeito ao diálogo entre as áreas da LA e da LC, presente neste trabalho, este está baseado nas reflexões de Gerhardt (2017). Ao aproximar os dois campos de estudo, a autora convida a uma pauta de pesquisa que não se centre somente em questões linguísticas, mas também na pessoa, em um olhar à subjetividade e à inserção desta nas práticas

discursivas. Esta subjetividade, materializada em forma de metáfora, é decerto percebida na redação dos diários de aprendizagem, posto que é possível notar as emoções dos alunos nos relatos acerca de seu processo de aprendizagem do espanhol como língua adicional em um contexto *on-line*. Dessa maneira, Gerhardt (2017) defende um debordamento de mero aplicacionismo da Linguística Aplicada e pontua que a relação entre esta e as teorias de linguagem é “uma integração enriquecedora, capaz de produzir expansões de conceitos e de problemas de pesquisa antes impossíveis de serem analisados” (GERHARDT, 2017, p.133).

Para o desenvolvimento da pesquisa, parto dos seguintes **QUESTIONAMENTOS**: como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional neste contexto de aulas síncronas *on-line*? Quais são as representações de língua e de aluno mais recorrentes ativadas pelos domínios cognitivos que emergem nos relatos do grupo A? Que estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais? Como propiciar a troca destas estratégias entre os participantes? E, por fim, que propostas podem ser criadas e aplicadas coletivamente de modo que haja uma docência mais interativa e um aprendiz mais autônomo neste contexto de pesquisa?

Em suma, o **OBJETIVO GERAL** deste estudo, qualificado como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), é aperfeiçoar a docência em espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line* em colaboração com os participantes, de modo a torná-la mais interativa no termos de Silva (2010). Tenho por **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** os seguintes: (i) entender como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e a si mesmos, de maneira a intervir em uma realidade de ensino-aprendizagem de espanhol regulada por um instrumento avaliativo (como é o caso da política de habilitação do EB), (ii) identificar, nos diários de aprendizagem do grupo A, expressões metafóricas e as metáforas conceptuais por elas ativadas e (iii) elaborar propostas para tornar o aprendiz de espanhol como língua adicional neste contexto de aulas síncronas *on-line* mais autônomo e participativo por meio da troca de estratégias de aprendizagem entre os participantes e dos postulados da Gamificação da Aprendizagem (fazer com o grupo B).

Para tal, dividiu-se este trabalho da seguinte forma: ao início de cada capítulo, há uma epígrafe que se relaciona ao meu percurso de pesquisa, bem como uma breve apresentação do conteúdo a ser apresentado. No capítulo 1, intitulado “Linguística Cognitiva”, apresento os pressupostos basilares deste campo de estudos. Destaco as teorias da Metáfora Conceptual e dos Esquemas Imagéticos (LAKOFF E JOHNSON, 1980; GIBS E COLSTON, 2006; EVANS E GREENS 2006; SARDINHA, 2007) devido à importância na análise dos dados do grupo A. Além disso, baseada em Sardinha (2007), ressalto entre a importância do

mapeamento metafórico em contextos educacionais e como este conhecimento pode auxiliar na intervenção do processo de aprendizagem discente.

No capítulo 2, “Aprendizagem e política em pesquisa”, introduzo a teoria do sociointeracionismo Vigotskyano (VIGOTSKY, 1984), a abordagem de Língua para Fins Específicos (LinFE) (HUTCHINSON E WATERS, 1987; RAMOS, 2005; VIAN Jr., 2008), o processo de autonomia discente (SCHALE e SZABÓ, 2000), considerações sobre a afetividade e ensino de línguas (KRASHEN, 1988) e a política de habilitação do EB e o efeito retroativo do ensino de línguas (SCARAMUCCI, 2004; BRASIL, 2017), além de breves explicações sobre o Marco Comum Europeu.

Seguindo o mapeamento teórico, no capítulo 3, “Cibercultura”, apresento minha filiação teórica ao conceito de Educação *on-line* (SANTOS, 2010) em detrimento à EaD. Ademais, inscrevo-me em um contexto de Cibercultura (LEMOS, 2003) com vistas à interatividade (SILVA, 2010) para o desenvolvimento das aulas *on-line*.

Ainda na apresentação da teoria de embasamento desta pesquisa, no capítulo 4, “Estratégias e gamificação da aprendizagem”, anoro-me na definição de Cardoso (2016) para esclarecer o conceito de estratégias de aprendizagem e na taxonomia proposta por Oxford (1990) para classificá-las, considerando as idiosincrasias desta classificação pautada em Oxford (2017). Também exponho o que entendo por Gamificação da Aprendizagem, com base nas reflexões de Bannel et al (2016) e de Busarello (2010).

No capítulo 5, “Entre a teoria e a metodologia”, estabeleço o desenho metodológico deste estudo, uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Destaco o procedimento de análise de dados: o método da leitura de Sardinha (2007) e a análise de estratégias, baseado na taxonomia proposta por Cardoso (2016) e Oxford (1990, 2017). Tais análises culminaram na criação de asserções de pesquisa, fazer sugerido por Bortoni-Ricardo (2011).

O capítulo 6, “Análises em ação”, está dividido em três seções. Na primeira, exponho as metáforas encontradas nas informações de pesquisa, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, ESPANHOL É PESSOA e ALUNO É RECIPIENTE. Na segunda, exemplifico algumas sobreposições de estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas utilizadas pelos participantes do grupo A e, na terceira, desenvolvo uma proposta de ensino direcionada ao grupo B, com base na pesquisa exploratória do Grupo A e nos postulados da Gamificação da Aprendizagem.

Por fim, teço as considerações finais dessa dissertação e relaciono as referências e apêndices do trabalho.

1 LINGUÍSTICA COGNITIVA

“Muitos caminhos metodológicos seduziram-me e também me confundiram, mas acabaram por contribuir, de uma forma ou de outra, para o acontecimento da pesquisa e para a aprendizagem/criação de modos de pesquisar”.

José Aldo Filho

Filho (2007), em sua trajetória de investigação educacional com os cotidianos em movimentos artísticos, destaca a sedução das metodologias a que o investigador pode estar submetido ao longo de seu percurso de pesquisa. Por meio de irresistíveis forças atrativas, estas opções propiciaram-lhe não só aprendizado acerca do fazer metodológico, como também a viabilidade e a existência da pesquisa em si.

No entanto, como no mitológico labirinto de Minotauro, as possibilidades de escolha durante este processo investigativo tornaram-se, de certo modo, perturbadoras: ou encontrava-se a saída para o amor glorioso ou terminava-se no canibalismo monstruoso. Diversas técnicas e teorias eram costumeiramente consideradas interessantes; contudo, fazia-se necessário realizar escolhas que pudessem fundamentar o estudo. Neste sentido, o diálogo com a Linguística Cognitiva (doravante LC) é o “fio de Ariadne⁴” desta investigação: o sustentáculo de uma teoria linguística que visa a embasar o entendimento de como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a si mesmos e o idioma espanhol.

Assim sendo, opta-se, nesta pesquisa, por utilizar-se dos construtos da LC, em especial a teoria da Metáfora Conceptual, a fim de observar, conforme aclarado acima, o modo como os discentes do grupo A (seção 5.1.1), participantes da pesquisa, compreendem a maneira de aprender o espanhol como língua adicional no contexto de aulas síncronas *on-line*. Em outras palavras, objetiva-se entender como os discentes conceptualizam a si mesmos, a língua espanhola e seu processo de aprendizagem em termos de suas vivências cotidianas e concretas.

Neste capítulo, discorre-se sobre as assunções da Linguística Cognitiva (seção 1.1), quadro teórico flexível baseado no significado linguístico, destacando-se a teoria da Metáfora Conceptual à luz dos postulados de Lakoff e Johnson (1980, 2002) e Kövecses (2002) (seção 1.2). Apresenta-se a noção de esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987; GIBBS; COLSTON,

⁴ No mito grego, incumbem, ao jovem Teseu, a missão de assassinar o Minotauro. Para que este não se perdesse ao longo do labirinto, Ariadne, sua amada, confere-lhe um fio de lã de maneira que pudesse encontrar a saída do assombroso local.

2006) (seção 1.3), depreendida na análise e descrição dos dados. Além disso, apresentam-se os pressupostos de Sardinha (2007) e a importância do mapeamento metafórico em contextos educacionais e como este conhecimento pode auxiliar na intervenção do processo de aprendizagem (seção 1.4).

1.1 Linguística Cognitiva: pressupostos basilares⁵

Na esteira das teorias que buscam estudar os fenômenos linguísticos, ressalta-se o lugar da LC enquanto quadro teórico flexível que se baseia, segundo Geeraerts (2006), em um princípio fundamental e quatro assunções basilares. Este princípio traduz-se em compreender a linguagem como pensamento e significado, instrumento de organização, processamento, veiculação e transmissão de informações, primitivamente e fundamentalmente semântico. Em Geeraerts (2006), o termo cognitivo denomina não apenas o aspecto mentalista da linguagem, difundido principalmente nos estudos gerativistas, mas uma forma de conhecimento e, portanto, passível de ser analisada e pautada no significado.

Por conseguinte, o autor apresenta quatro assunções basilares da LC, quais sejam: o significado linguístico é perspectivizado, dinâmico e flexível, enciclopédico e não-autônomo e baseado na experiência.

No tocante ao significado ser perspectivizado, Geeraerts (2006) argumenta que este não reflete objetivamente o mundo em que vivemos, visto que o significado é um modo de modelar e configurar o mundo e varia a depender da perspectiva que se é tomada. Se há uma conversa entre dois falantes à direita de uma casa, estes estarão em uma perspectiva distinta da de um transeunte que esteja passando à esquerda da construção no momento do diálogo. Não haveria, deste modo, uma verdade absoluta em sentenças como “Estamos à direita da casa” ou “Estou à esquerda”, mas relativa à posição dos participantes desta cena de exemplo.

De igual modo, o significado é dinâmico e flexível e transforma-se de acordo com as experiências e mudanças vividas. Não há, consoante Geeraerts (2006), como estabelecer traços rígidos a uma determinada categoria, já que estas vão se modificando ao longo do tempo. Um exemplo é pensar como a categoria “brinquedo” é construída quando se está na infância e como esta se modifica na fase adulta.

⁵ Agradeço à professora Sandra Bernardo (UERJ) pelos apontamentos pertinentes em aula que contribuíram imensamente para a construção das seções teóricas, em especial esta, que versa sobre as assunções basilares da LC. Igualmente sou grata à professora Naira Velozo (UERJ) por todo o seu olhar incisivo e afetuoso nas múltiplas linhas deste trabalho.

Para a LC, a linguagem não é um módulo separado e independente na mente humana e o significado, materializado na e pela linguagem, reflete a experiência humana. Assim, justifica-se que o significado linguístico não está apartado de outros meios de conhecer o mundo; logo, é enciclopédico e não-autônomo, por abarcar dois aspectos principais para a base experiencial segundo Geeraerts (2006): a corporificação e a identidade cultural e social. A natureza orgânica é, sem dúvida e como será comprovado nas análises das metáforas primárias, essencial à construção do significado. Quando bebês, por exemplo, engatinhamos e experienciamos sensorialmente o que será abstratizado posteriormente como PERCURSO. Retoma-se a esta discussão quando da apresentação dos esquemas imagéticos.

Aliado a isto, a linguagem é capaz de incorporar aspectos culturais e sociais experienciados pelos falantes, fato este que aparta o ser humano de uma visão puramente biologizante. Um exemplo de Abreu (2010) sobre a influência da cultura na linguagem é a língua indígena brasileira Suyá, pertencente ao grupo Macro-Jê. Nesta língua, os substantivos indicativos de pessoas são compostos por um sufixo que denota o aspecto humanizado (-ye), curiosamente estendido também à formação da palavra galinha. A explicação se dá pelo fato da galinha ser um animal integrante da família e, é inclusive, vetado seu consumo para fins de subsistência. Nota-se, portanto, a influência de hábitos culturais na composição do léxico em Suyá, que dialoga com a asserção de que o significado é enciclopédico.

Sintetizando os aspectos anteriormente citados, afirma-se que o significado, para a LC, é enraizado na experiência humana baseada no uso real da língua, afastando-se de uma visão dicionarizada ou sentencial. Geeraerts (2006) afirma que não há uma hierarquia entre uso e estruturas, ou como nos termos saussureanos, entre “*langue*” e “*parole*”. Rejeita-se a supremacia da língua em detrimento à fala na LC.

Pelo conhecimento dos pressupostos fundamentais da LC, afirma-se que este programa teórico compõe um arquipélago de teorias e não uma ilha isolada. Seus escopos formam pontes que dialogam sobre a construção do significado linguístico enraizado na experiência humana. E, no meio deste múltiplo arquipélago, toma-se a teoria da Metáfora Conceptual, complementada pela noção de esquemas Imagéticos para contribuir com este estudo, aplicado e indisciplinar. Seriam novas pontes a serem construídas no oceano do conjunto insular da LC?

Passa-se, agora, a um início de reflexão sobre a teoria da Metáfora Conceptual, na qual se propõe o afastamento de uma visão meramente estética do fenômeno e centra-se no propósito cognitivo. Aborda-se a superação do paradigma objetivista e subjetivista e a proposição do realismo experiencialista de Lakoff e Johnson (1980).

- Do objetivismo ao realismo experiencialista

Em diversos planos de análise linguísticos e literários, bem como no âmbito escolar, a metáfora é entendida como aspecto figurativo da linguagem: ornamento de desvio do considerado literal com o intuito de conferir ao escrito embelezamento e persuasão argumentativa. Este modo de observar o uso metafórico remonta, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), a tradição retórica, proposta por Aristóteles, no século IV. O filósofo grego prescrevia o uso metafórico a depender das intenções do texto. De um lado, na poética e na persuasiva se autorizava o uso de linguagem com imaginação e metáfora. De outro, o discurso científico deveria lançar mão de uma linguagem racional e literal e distanciar-se de elementos figurados. Em vista disso, estes conhecimentos sobre a metáfora inscrevem-na no domínio estético da linguagem, o que corrobora a forma como se aborda, até hoje, o tema em materiais didáticos e programas de ensino.⁶

Esta noção puramente linguístico-decorativa é amplamente criticada em diversas autorias. O trabalho de Giambattista Vico, no século XVIII, é considerado o precursor destas contestações⁷. Para Vico, a metáfora seria a mais importante das figuras de linguagem por representar a “sabedoria poética”, ou seja, operações cognitivas que propiciam a construção do real. Já no século XX, estudos como os de Bearsdley (1958) e Black (1962) criticavam o uso dogmático da metáfora apenas como figura de retórica.

Entretanto, a década de 1970, segundo Lakoff e Johnson (1980), representa um rompimento epistemológico nesta visão puramente estética da metáfora. Esta mudança resume-se na proposta de superação do objetivismo e do subjetivismo a partir da postulação do realismo experiencialista.

De modo sintético, propõe-se, no paradigma objetivista, que o ser humano observa a realidade de modo objetivo e absoluto. O sentido é único e independente dos usos e dos contextos. Lakoff e Johnson (1980) observam que, em suas múltiplas facetas, prega-se, no objetivismo, que o acesso verdadeiro ao conhecimento ocorre por meio da razão (como entendiam os representantes racionalistas - Aristóteles, Descartes e Kant) e da percepção sensorial (como advoga a corrente empirista- Locke e Hobbes). Neste panorama, o significado é dado de modo estático e com precisão e o aspecto declarativo é segmentado em verdades ou falseamentos. A linguagem, no paradigma objetivista, é um espelho da realidade,

⁶ Ver CIPRO NETO e INFANTE (2008)

⁷ Lakoff e Johnson (1980, p. 12)

transparente ao modo como o mundo se organiza. Ferrari (2011, p. 21) endossa essas considerações sobre o objetivismo e acrescenta que, neste paradigma, à linguagem era relegado papel de descrever “os estados do mundo”.

Por sua vez, na visão subjetivista, defende-se que o significado estaria atrelado às emoções e aos sentimentos. Lakoff e Johnson (2002), ao elencar as bases do subjetivismo, destacam que, nesta ótica, acredita-se que os sentimentos, a sensibilidade estética, as práticas morais e a consciência espiritual seriam as “coisas” mais importantes da vida do ser humano. Isto posto, a metáfora assume, neste campo subjetivo, a função de veículo do sentimentalismo humano capaz de promover a fuga do real.

Porém, a proposta de ambos os paradigmas anteriormente elencados, na ótica de Lakoff e Johnson (1980), não seriam adequados a explicitar os fenômenos expressos pela metáfora. Nas palavras dos autores, “(...) rejeitamos a concepção objetivista de uma verdade absoluta e incondicional, sem adotar a alternativa subjetivista de verdade obtida apenas por meio da imaginação não restringida por circunstâncias externas.” (LAKOFF e JONHSON, 2002, p. 302). Para tal, os autores lançam mão de um novo paradigma de construção do significado: o realismo experiencialista.

No experiencialismo, para Lakoff e Johnson (1980), não há uma verdade única e absoluta, tampouco as emoções humanas podem ser expressas de modo irrestrito. A razão humana não é algo transcendental, mas se ancora à estrutura física da qual o ser humano se utiliza em sua trajetória vital.

Ferrari (2011) elenca os principais pontos do realismo experiencialista, a saber: o pensamento é enraizado no corpo e, com isso, as bases de nosso sistema conceptual são a percepção, o movimento e as vivências físico-sociais; o pensamento é imaginativo e utiliza-se de metáforas, metonímias e imagética mental para lidar com abstratizações e, por fim, os conceitos possuem propriedades gestálticas, posto que podem ser divididos e não considerados como “blocos atômicos”.

Nas palavras da autora, a visão experiencialista

encara a experiência como resultado de estruturas cognitivas e sensório-motoras corporificadas que geram significado através de interações permanentes com ambientes em constante mudança. A experiência é sempre um processo *iterativo*, envolvendo restrições fisiológicas e neurais do organismo tanto quanto ganhos característicos do ambiente e de outras pessoas para criaturas com nossos tipos de corpos e cérebros. (FERRARI, 2011, p. 24, grifos da autora).

Em suma, no paradigma experiencialista, como aponta Ferrari (2011), o significado não provém de estruturas “internas” e tampouco “externas”, mas de padrões que emergem a partir da experiência do corpo no ambiente. E é nesse aspecto que Lakoff e Johnson (2002) observam que tanto o objetivismo quanto o subjetivismo desprezam: o modo como o ser humano compreende o mundo por meio da interação com ele. Neste trabalho, alinha-se a uma visão experiencialista da construção do significado, visto que, de fato, os alunos conceptualizam o seu processo de aprendizagem ancorados em seu aspecto corporificado, aliado às vivências no seu campo profissional de atuação (militarismo). Esta afirmação será retomada no capítulo de análise de dados.

Com base nestes postulados mais filosóficos, a seguir, apresenta-se a teoria da Metáfora Conceptual, que embasará a investigação quanto às duas perguntas de pesquisa, apresentadas na Introdução e no capítulo 5, a saber: como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional neste contexto de aulas síncronas *on-line*? Quais são as representações de língua e de aluno mais recorrentes nas metáforas que emergem nos relatos do grupo A?

1.2 Metáfora conceptual

A fundante afirmação de Lakoff e Johnson (1980) a respeito da metáfora, “a essência da metáfora é experienciar e compreender uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 49-50), descortina um novo cenário nos estudos cognitivos. A metáfora, como exposto na seção anterior, passa a ser vista não apenas em seu aspecto decorativo, reduzido a um fenômeno de linguagem, mas sim presente no pensamento como base do sistema conceptual humano.

Em *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), Lakoff e Johnson (1980) postulam que as experiências, as relações humanas e a percepção de mundo são passíveis de serem compreendidas e estruturadas por meio de metáforas. O título da obra, como evidencia Sardinha (2007), ilustra a metáfora como uma espécie de “guia” (*live by*) do cotidiano, situado no aspecto cultural: “vivemos de acordo com as metáforas que existem em nossa cultura” (SARDINHA, 2007, p. 30).

Desta maneira, nota-se, no discurso diário, a utilização de metáforas para compreender conceitos mais abstratos utilizando-se de outros mais concretos; daí a adjetivação **conceptual**. Sardinha (2007) explica que a Metáfora Conceptual é assim nominada por, de fato, conceptualizar alguma coisa. Entender AMOR, TEMPO ou DISCUSSÃO em termos de VIAGEM,

DINHEIRO ou GUERRA comprova a ideia de que, em sua essência, “a metáfora é um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio da experiência em termos de outro”. (FERRARI, 2011, p.92).

Kövecses (2002, p. 4) define **domínio** como “qualquer organização coerente da experiência humana”. Sardinha (2007) agrega a esta definição a analogia de **domínio à área do conhecimento**. Os domínios são motivados não só pela experiência humana corporificada como também por aspectos culturais (KÖVECSES, 2002). Há, na esteira do pensamento de Lakoff e Johnson (1980), dois tipos de domínios: o **domínio-fonte** e o **domínio-alvo**. Nos termos de Ferrari (2011), o **domínio-fonte** é relativamente mais concreto e advém da experiência física do corpo no ambiente e do conhecimento humano situado culturalmente, ao passo que **domínio-alvo** tende a ser mais abstrato. Assim, o princípio da metáfora resume-se, como relembra Abreu (2010), em transpor domínios: o mapeamento de um DOMÍNIO CONCEPTUAL (A) a um DOMÍNIO CONCEPTUAL (B) resulta em (A) É (B). O verbo ser na terceira pessoa do presente do indicativo, disposto entre (A) e (B), ressalta a compreensão (parcial) de um conceito em face do outro.

De forma a exemplificar esta teoria, toma-se a metáfora AMOR É VIAGEM, que sintetiza a noção de mapeamento interdominial. A noção de VIAGEM, domínio concreto da experiência humana, serve de **fonte** ao entendimento do AMOR, o **domínio-alvo**. Lakoff e Johnson (1980) atentam para o **princípio da unidirecionalidade** entre os domínios, que estabelece que a compreensão do conceito mais abstrato se dê a partir da projeção do mais concreto. Outro aspecto importante a ser salientado é a **parcialidade** na projeção entre os domínios. Isto significa que nem todos os aspectos de um determinado domínio será mapeado em outro. Retoma-se esta afirmação quando da apresentação da figura 1.

Além disso, cabe destacar a diferença entre **conceito metafórico** (convencionalmente apresentado em letras maiúsculas) e **expressão metafórica** (apresentada em itálico). Retomando a discussão de que a metáfora não é puramente uma questão linguística, nota-se que compreender AMOR como VIAGEM é algo possível, posto que em nossa cultura conceptualizamos o AMOR deste modo. Em outras palavras, o conceito metafórico estrutura os processos de pensamento, que servem de base para as expressões linguísticas. Sardinha (2007, p. 31) qualifica ‘expressão metafórica’ como “uma manifestação de uma metáfora conceptual”. Um conceito metafórico autoriza e motiva determinada expressão metafórica. Assim sendo, Lakoff e Johnson (1980) esclarecem que, quando se referem à metáfora ao longo de “Metáforas da Vida Cotidiana” é preciso entender metáfora como conceito metafórico.

O quadro 1, baseado em Lakoff e Johnson (1980, p.104) exemplifica esta diferenciação:

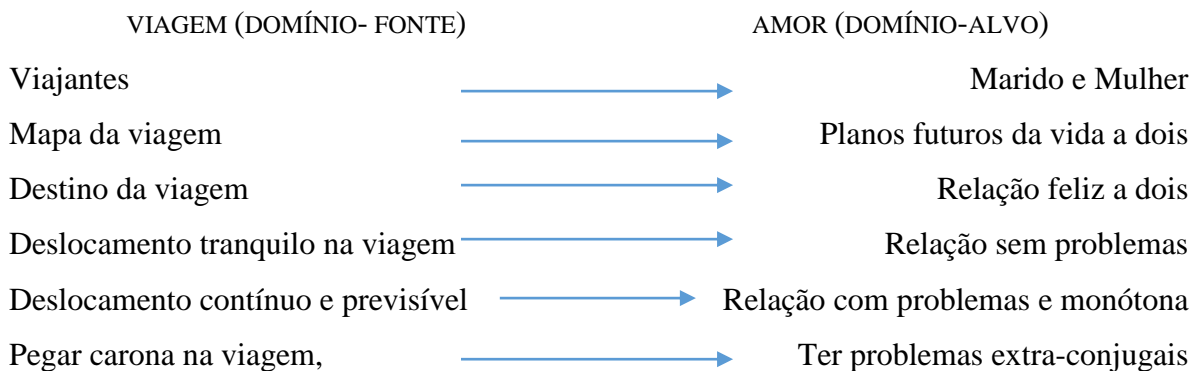
Quadro 1- Diferenciação entre expressão linguística metafórica e conceito metafórico baseada em Lakoff e Johnson (1980).

AMOR É VIAGEM (Metáfora Conceptual- conceito metafórico)
<p>Expressões linguísticas metafóricas</p> <p>Veja <i>a que ponto chegamos</i>. (<i>Look how far we've come</i>).</p> <p>Estamos <i>numa encruzilhada</i>. (<i>We're at crossroads</i>).</p> <p>Não podemos <i>voltar atrás</i> agora (<i>We can't turn back now</i>).</p> <p><i>Onde nós estamos?</i> (<i>Where are we?</i>)</p> <p>Estamos <i>parados</i>. (<i>We're stuck</i>.)</p>

Fonte: Lakoff e Johnson (1980[2002]).

Para que a metáfora conceptual se materialize em expressões metafóricas, é necessário que ocorra o mapeamento entre os domínios. Em relação à metáfora AMOR É VIAGEM, há, fundamentada em Sardinha (2007, p. 31), a seguinte representação do mapeamento interdominial:

Figura 1- Diagrama de mapeamentos da metáfora AMOR É VIAGEM



Fonte: Sardinha (2007, p. 31).

É perceptível, no diagrama acima, que nem todos os aspectos do domínio, VIAGEM, são mapeados no domínio do AMOR. Lakoff e Johnson (1980) alertam que a sistematicidade metafórica permite, de fato, compreender um conceito em termos de outro; mas, ao mesmo tempo, oculta diversas características deste conceito. Ao utilizar-se da metáfora TEMPO É DINHEIRO, na qual se entende a ideia temporal em termos monetários, os autores postulam que este conceito é apenas parcial; caso fosse total, um conceito seria o outro. Há um limite para esta expansão entre os domínios. Decerto que TEMPO não poderia se constituir como DINHEIRO, já que não há como recuperá-lo como se faz com quantias. Nas palavras dos autores, “quando dizemos que um conceito é estruturado por uma metáfora, queremos dizer que ele é parcialmente estruturado e que ele pode ser expandido de algumas maneiras e não de outras”. (LAKOFF; JOHNSON, 1980[2002], p. 57).

Nesse estudo, e como explicitado na introdução do presente capítulo, toma-se a Metáfora Conceptual como instrumento para a realização de uma pesquisa exploratória (a ser detalhada no capítulo 5), com vistas a intervir em uma realidade de aulas de espanhol como língua adicional *on-line*. No entanto, além de expressões metafóricas, foram mapeadas expressões metonímicas subjacentes a Metonímias Conceptuais.

O entendimento da metonímia como processo cognitivo é igualmente endossado por Radden e Kövecses (1999), a saber: “metonímia é um processo cognitivo em que uma entidade conceitual, o veículo, provém acesso mental a outra entidade conceitual, o alvo, dentro de um mesmo domínio ou MCI” (RADDEN, KÖVECSES, 1999, p.39, nossa tradução).

A esse respeito, Langacker (1987) acrescenta que a metonímia é predominante na linguagem por ser uma propriedade dos processos de pensamento cotidianos e destaca-a como um recurso que visa à economia de memória. Pensa-se metonimicamente por não ser possível ativar todo o conhecimento sobre um conceito de uma só vez. Desse modo, foca-se em um aspecto saliente do conceito para ter acesso ao conceito como um todo.

Em Kövecses (2015), discutem-se as relações entre metáforas e metonímias e seus tênues limites. O autor relata que há muitos casos em que é difícil distinguir metáfora e metonímia com base na natureza da conexão que ocorre entre os elementos do sistema conceitual, por não estar claro se se estamos lidando com um domínio, um *frame* ou dois .

Assim sendo, Kövecses (2015) sugere que, para resolver o dilema, faz-se necessário ir além do pensamento da metáfora como envolvendo um mapeamento entre dois domínios e metonímia como um mapeamento (correspondência) dentro de um único domínio. Ademais, é

preciso considerar a estrutura maior do sistema conceitual; ou seja, a estrutura consiste em hierarquias temáticas e *frames*.

Vale salientar que, na etapa exploratória, não se debruçou em depreender as metonímias existentes nas informações de pesquisa. Contudo, reconhece-se sua existência em tais informações, bem como a importância de tal processo no sistema conceptual humano. Como será visto nas considerações finais, considera-se que um estudo mais pormenorizado das metonímias conceptuais possa ser desenvolvido em uma etapa de formação posterior, inclusive pautada nas reflexões de Kövecses (2015).

Realiza-se, agora, uma breve explanação sobre a “Metáfora do Canal”, proposta por Reddy (1979). Este modo de compreender a conceptualização da comunicação de forma metafórica embasou os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) para a construção da teoria da Metáfora Conceptual. Justifica-se esta atenção ao trabalho de Reddy (1979) pelo objeto deste estudo ser o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

- Metáfora do canal

Em seus estudos por compreender os atos comunicativos e evitar conflitos que pudessem derivar destas ações, Reddy (1979) propõe que os falantes conceptualizam a comunicação como um meio de transmissão de informações dentro de um organismo social. A etimologia da palavra comunicar, segundo Mattos (2017) – do latim *communicare*, partilhar algo, pôr em comum- denota ser este um conceito eminentemente social e intrínseco à organização em sociedade e relacionada à ideia de transmissão em grupo.

Na esteira do pensamento de Reddy (1979), comunicar é um processo no qual “o falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para o ouvinte, que retira as ideias-objeto das palavras-recipientes”. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 54). Mattos (2017) aponta que, nesta visão de comunicação, as palavras seriam conceptualizadas enquanto objetos transportáveis que comportam as mensagens e interligam origem e destino, um mero ato transmissivo que une as mentes dos falantes.

Por meio da análise dos enunciados que falantes de língua inglesa utilizam para referir-se à comunicação, Reddy (1979) sintetizou -os em quatro categorias e estabeleceu o “arcabouço principal” da Metáfora do Canal, organizado em Zanotto et al (2002) da seguinte forma:

(1) a linguagem funciona como um canal, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra; (2) na fala e na escrita, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras; (3) as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los às outras pessoas; (4) ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e os sentimentos novamente. (REDDY, 1979, p. 290 apud ZANOTTO et. al., 2002, p. 16).

Há diversas críticas direcionadas à Metáfora do Canal. Uma delas é ressaltada por Zanotto et al. (2002) como a crença de ser a comunicação um sistema perfeito e unívoco, com “êxito garantido”, em que os falantes inserem mutuamente ideias em suas cabeças. Comunicação esta entendida de modo ilusório e apartada das experiências e do conhecimento de mundo na construção do significado.

Lakoff e Johnson (1980) avançam na teoria de Reddy e explicitam que os enunciados analisados são, na verdade, expressões metafóricas subjacentes à metáfora conceptual. A metáfora do Canal seria, desse modo, uma metáfora complexa em uma rede estruturas metafóricas, como ilustra Zanotto et al (2002, p. 17):

Quadro 2- Rede de estruturas metafóricas subjacentes à Metáfora do Canal de Reddy (1979), proposta por Lakoff e Johnson (1980) e organizado por Zanotto et al (2002, p. 18).

<p style="text-align: center;">MENTE É UM RECIPIENTE</p> <p>Não consigo <i>tirar</i> essa música da minha cabeça. Sua cabeça <i>está recheada</i> de ideias interessantes. Será que vou conseguir <i>enfiar</i> essas estatísticas na sua cabeça?</p>	<p style="text-align: center;">IDEIAS (OU SENTIDOS) SÃO OBJETOS</p> <p>Quem te <i>deu</i> essa ideia? Não consegui <i>achar</i> essa ideia em nenhum lugar do texto. Você <i>encontrará</i> ideias melhores que essa na biblioteca.</p>
<p style="text-align: center;">PALAVRAS OU EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES</p> <p>Não estou conseguindo <i>pôr</i> minhas ideias em palavras. O significado <i>está nas palavras</i>, bem aí. Quando você tiver uma boa ideia, tente <i>colocá-la</i> imediatamente <i>em</i> palavras.</p>	<p style="text-align: center;">COMUNICAR É ENVIAR OU TRANSFERIR A POSSE</p> <p>Até que enfim você está conseguindo <i>passar</i> suas ideias para mim. Vou tentar <i>passar</i> o que tenho na cabeça. Eu lhe <i>dei</i> esta ideia.</p>
<p style="text-align: center;">COMPREENDER É PEGAR (OU VER)</p> <p style="text-align: center;"><i>Peguei</i> o que você quis dizer. Não consegui <i>pegar</i> o sentido desse texto.</p>	

Fonte: Zanoto et al (2002, p. 18).

Interessante destacar que, nos dados analisados desta dissertação, foi mapeada a ocorrência da metáfora conceptual ALUNO É UM RECIPIENTE e, um dos participantes, refere –se à mente como o local no qual ocorre a aprendizagem e todas as informações sobre o espanhol como língua adicional são armazenadas.

O trabalho de Reddy (1979), apesar de ser criticado pelo modo em conceber a comunicação como ato puramente transmissivo em um contexto de falante-ouvinte ideal, contribui para o entendimento da metáfora enquanto forma de pensar e agir cotidianamente, afastando-o da visão puramente decorativa da linguagem.

No próximo tópico, explana-se sobre a teoria dos Esquemas Imagéticos, de grande valia para a identificação metafórica apresentada no capítulo 6.

1.3 Esquemas imagéticos

Após as discussões sobre metáforas conceptuais, aborda-se, nessa seção, a importância dos esquemas-imagéticos para a compreensão dos processos de conceptualização. Além disso, destaca-se a noção de metáforas de esquemas imagéticos (ou metáforas primárias), basilar a este trabalho, por serem comuns em dados de interação (BERNARDO, 2017), como nas postagens dos diários de aprendizagem que serviram de base para esta análise preliminar.

A respeito desta constatação, Kövecses (2002) sugere que as metáforas podem se basear não apenas em conhecimentos mas também em imagens. Esses conhecimentos refletem o que sabemos sobre os conceitos básicos, presentes nos domínios conceptuais, a serem mapeados (os adversários, os argumentos, o aspecto bélico na metáfora DISCUSSÃO É GUERRA). Por sua vez, as que se ancoram em imagens podem ser de dois tipos: metáforas de esquemas imagéticos (*image-schema metaphors*) e metáforas de imagens apenas (*one-shotimage metaphors*).

Na visão de Johnson (1987), os esquemas imagéticos são “padrões esquemáticos que refletem domínios, tais como contêiner, trajetória, força e equilíbrio, responsáveis pela estruturação da experiência ancorada no corpo” (Johnson, 1987 *apud* FERRARI, 2011, p. 86). Em Lakoff (1987), os esquemas imagéticos relacionam-se às suas configurações como *gestalts*, ou seja, totalidades estruturadas que representam mais do que as suas partes. Além disso, podem ser caracterizados, para Gibbs e Colston (2006) como representações analógicas dinâmicas de relações e movimentos espaciais.

Destaca-se que os esquemas imagéticos são noções basilares de uma teoria da cognição corporificada. Gibbs e Colston (2006, p. 239) afirmam, retomando Johnson (1987);

Lakoff (1987) e Talmy (1988), ser um dos postulados da Semântica Cognitiva o fato de que o conhecimento humano não é estático, proposicional e sentencial, mas sim construído e estruturado por meio de padrões de nossas interações perceptivas, da ação corpórea e da manipulação de objetos, a fim de auxiliar a compreender e criar sentidos.

Assim sendo, os esquemas imagéticos surgem do contato que o ser humano estabelece com o mundo, como o fato de experienciar o corpo ou os objetos como contêineres, nos quais é possível acrescentar e retirar diversos insumos.⁸Soma-se a isto a própria força gravitacional a que a humanidade está submetida, o que propicia entendimentos de lateralidade, verticalidade, dentre outros. Em suma, a estrutura física da qual nos servimos para percorrer nossa trajetória vital é, para o referencial teórico da LC, essencial aos processos de conceptualização.

Gibbs e Colston (2006, p. 239) referendam Johnson (1987, p. 30) ao estabelecerem que os esquemas imagéticos são “meios primários pelos quais construímos ou constituímos ordem e não são meros receptáculos passivos nos quais a experiência é derramada” (Johnson 1987, p.30 *apud* Gibbs e Colston, 2006, p. 239).

Evans e Greens (2006) ressaltam que o termo **imagem** que adjetiva o conceito de esquema imagético deriva do uso que se faz deste na psicologia, segundo a qual a experiência imagética se relaciona e emerge de nossa experiência no mundo externo. Cumpre salientar, ainda em diálogo com os autores, que essas experiências advêm de mecanismos sensório-perceptivos que vão além do sistema visual, já que, comumente, o termo **imagem** parece relacionar-se apenas aos estímulos visuais.

De igual modo, a noção de **esquema** também merece ser elucidada. Para Evans e Greens (2006), os esquemas não significam uma conceituação rica ou detalhada, mas sim conceitos abstratos “que consistem em padrões emergentes de instâncias repetidas de experiência incorporada”. (EVANS e GREENS, 2006, p. 179)

O quadro 3, adaptada de Evans e Green (2006), sintetiza os sistemas sensoriais e perceptivos, de suma importância à construção dos esquemas imagéticos:

⁸A própria experiência fisiológica digestiva e excretora é um bom exemplo de como, desde a mais tenra idade, o ser humano vivencia seu corpo como um contêiner.

Quadro 3- Sistemas sensoriais e perceptivos baseados em Evans e Greens (2006)

Experiência sensorial do sistema	Experiência sensorial	Localização física
Sistema visual	Ver	Olhos e nervo óptico
Sistema tátil	Tocar	Abaixo da pele
Sistema auditivo	Ouvir	Ouvido/canal auditivo
Sistema vestibular (equilíbrio)	Movimentar-se e Equilibrar-se	Ouvido /canal auditivo

Fonte: Evans e Greens (2006).

- Esquemas imagéticos e suas propriedades.

Evans e Greens (2006) citam Mandler (2004) ao propor que os esquemas imagéticos são construídos durante os estágios iniciais do desenvolvimento humano, anterior à formação de conceitos e tornam-se uma espécie de rotina cognitiva que servem de sustentáculo aos processos de conceptualização. Johnson (1987) reitera esta afirmação ao argumentar que estes são pré-conceituais em sua origem. Desse modo, a experiência sensorial propicia a representação conceitual.

Inicialmente, Lakoff (1987, p. 267), ao retomar Johnson (1987), estabelece uma exemplificação dos Esquemas Imagéticos, quais sejam: CONTÊINER, PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CENTRO-PERIFERIA e ORIGEM-TRAJETO-META.

A seguir, propõe-se um quadro ilustrativo para melhor visualização dos exemplos de esquemas imagéticos em Johnson (1987 *apud* LAKOFF, 1987, p. 273).

Quadro 4- Esquemas imagéticos em Lakoff (1987)

Esquema imagético	Breve exemplificação da experiência corpórea	Elementos estruturais e exemplificações
CONTÊINER	O corpo humano, assim como os objetos, são experienciados, para Johnson (1987), diariamente como CONTÊINERES.	Esta experiência é capaz de gerar os elementos estruturais INTERIOR, FRONTEIRA E EXTERIOR, Dessa maneira, é possível compreender sentenças como <i>entrar</i> para a universidade ou <i>sair</i> de um trabalho.
PARTE-TODO	O ser humano compreende seu corpo como um TODO composto por PARTES. A interação no mundo, bem como a manipulação de objetos, é dependente do conhecimento do esquema PARTE-TODO.	Johnson (1987) aponta como elementos estruturais deste esquema imagético TODO, PARTE E CONFIGURAÇÃO. O esquema imagético PARTE-TODO pode ser exemplificado em termos da compreensão da sociedade, na qual há um organismo social composto por diferentes setores sociais.
LIGAÇÃO	Durante a formação corpórea (gestação), o ser humano encontra-se interligado à progenitora por meio do cordão umbilical.	Os elementos estruturais do esquema imagético de LIGAÇÃO seriam: duas entidades, A e B, e a LIGAÇÃO que as conecta. As relações interpessoais e sociais são compreendidas em termos de ligação. Desse modo, pode-se afirmar que

		uma pessoa <i>está presa</i> a outra ou que <i>rompe laços afetivos</i> com alguém.
CENTRO-PERIFERIA	O corpo humano, assim como os objetos, são entendidos como CENTRO-PERIFERIA de suma importância em meio a coisas que os rodeiam.	Tomam-se, por elementos estruturais deste esquema imagético, os seguintes: ENTIDADE, CENTRO E PERIFERIA. Pode-se ilustrar o esquema CENTRO-PERIFERIA no entendimento do conceito de categorias radiais, em que determinados membros seriam prototípicos, CENTRAIS e outros mais PERIFÉRICOS.
ORIGEM-TRAJETO-META	O corpo humano movimenta-se pelo ambiente. Deste modo, parte-se de um ponto de ORIGEM a uma META e, entre estes, um TRAJETO (contíguo à ORIGEM e à META).	Os elementos estruturais destes esquemas imagéticos são: ORIGEM (ponto de partida), META (ponto de chegada) e TRAJETO (entre a ORIGEM e a META), além de uma DIREÇÃO (orientação do destino). Desse modo, um propósito (processo de aprendizagem, por exemplo) é um PERCURSO, entendidos como ORIGEM, TRAJETO e META, além de uma DIREÇÃO.

Fonte: Johnson (1987)

Por seu turno, Gibbs e Colston (2006), baseados nos autores supracitados, estabelecem sua taxonomia dos Esquemas Imagéticos.

Quadro 5- Classificação dos Esquemas Imagéticos em Gibbs e Colston (2006).

Termo em inglês	Tradução ao Português
CONTAINER	CONTÊINER
BALANCE	EQUILÍBRIO
SOURCE- PATH-GOAL	ORIGEM-TRAJETO-META
PATH	PERCURSO
CYCLE	CICLO
ATTRACTION	ATRAÇÃO
CENTERPERIPHERY	CENTRO-PERIFERIA
LINK	ELO

Fonte: Gibbs e Colston (2006).

Neste trabalho, utiliza-se a taxonomia de Gibbs e Colston (2006) complementarmente à de Johnson (1987) para a análise das metáforas de esquema-imagéticos nos dados.

Na próxima seção, propõe-se uma aproximação do tema da metáfora e ensino de aprendizagem proposta por Sardinha (2007), na qual se parte na superação do entendimento de um aluno recipiente a um aluno dialógico e autônomo em seu processo de aprendizagem.

1.4 Mapeamento metafórico e intervenção na realidade educacional

Como disposto na introdução deste capítulo, a teoria da Metáfora Conceptual pode ser profícua não só ao entendimento da realidade educacional, como também à intervenção em determinado contexto, visando a melhorias e à resolução de conflitos. Sardinha (2007), ao debruçar-se a entender como as metáforas estão presentes em diferentes esferas do ensino-aprendizagem, referenda o trabalho de Oxford et al. (1998). Esse estudo tem por principal objetivo mapear metáforas sobre o papel do professor de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa. Outro interessante trabalho é o de Cortazzi e Jin (1999), em que se solicitam a professores na Inglaterra que completem as frases “Ensinar é... porque...”. Pela escrita destas frases, mapeiam-se metáforas como ENSINAR É GUERRA, ENSINAR É UMA VIAGEM, ENSINAR É ALIMENTO, ENSINAR É ENTRETENIMENTO, dentre outras.

Ao introduzir o capítulo “Metáforas na escola”, Sardinha (2007) sumariza seus principais pontos:

As metáforas exprimem conceitos fundamentais da educação e da linguística aplicada. Posto de outro modo, muitos conceitos centrais e contemporâneos dessas áreas são metafóricos; ensino e aprendizagem são conceituados metaforicamente; muitas teorias do ensino-aprendizagem são metafóricas; os professores empregam metáforas para dar aulas, incluindo o que se refere à aula em si, ao planejamento, ao trabalho, com o conteúdo e também na relação com os alunos; os papéis que alunos e professores desempenham são metafóricos. (SARDINHA, 2007, p. 63).

Neste esforço de aproximação entre metáforas e o ensino-aprendizagem de línguas é que se ancora o motivo deste estudo em aproximar os campos da Educação e da Linguística Aplicada aos construtos da Linguística Cognitiva, em especial a teoria da Metáfora Conceptual. Como será possível perceber nos planos de ação descritos no capítulo metodológico, o mapeamento dos domínios JOGO e GUERRA nos relatos dos diários de aprendizagem discentes foram essenciais para a adoção dos pressupostos da gamificação da aprendizagem, baseada em Kapp (2012). E esta intervenção também se baseia em Sardinha (2007), já que “metáforas são meios de entender a teoria e a prática de ensino. Desse modo, elas são instrumentos analíticos da realidade. Mas podem também ser usadas como meio para intervir nessa realidade”. (SARDINHA, 2007, p. 80).

Dentre as diversas metáforas destacadas por Sardinha (2007) ao longo do capítulo em questão, ressalta-se as de Paulo Freire, utilizado largamente em diversos trechos deste estudo. Ao longo de sua trajetória como educador, Freire lança mão de diversas metáforas para entender os papéis de educador e educando. Uma delas é ALUNO É RECIPIENTE. Nessa proposição, Freire (2005) questiona a conceptualização do aprendiz como CONTÊINER, em que o professor o “enche” de diversos conteúdos. Nas palavras de Freire (2005)

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhames”, em recipiente a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com os seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p.66 *apud* SARDINHA, 2007, p. 66).

Sabe-se que um dos objetivos deste estudo, conforme elencado na introdução, é aperfeiçoar a docência *on-line*. Como será visto no capítulo 2, um dos pilares fundamentais desta docência é a interatividade, proposta por Silva (2010). Ancorado na proposta freireana de rejeitar o aluno como recipiente, Silva (2010) rechaça a posição do falar-ditar do mestre e propõe a Pedagogia do Parangolé, ou seja, baseada na intervenção contínua do educando para

a criação dos conceitos. Vê-se, aqui, uma aproximação das teorias educacionais na busca por superar uma conceptualização de ALUNO É RECIPIENTE, o que corrobora ainda mais um estudo que mapeie metáforas a fim de propiciar a intervenção na realidade.

Dessa maneira, busca-se, com esta pesquisa-ação, desenvolver a autonomia do educando, de maneira que este consiga contribuir com seu próprio aprendizado do espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line*. É o desejo por modificar a rotina cognitiva de compreender que o ALUNO É RECIPIENTE, para que esse se torne mais autônomo e reflexivo.

No próximo capítulo, ainda realizando um mapeamento teórico, serão apresentadas considerações a respeito de aprendizagem e política linguística, considerados conceitos fundamentais para uma pesquisa na área de ensino de língua adicional.

2 APRENDIZAGEM E POLÍTICA EM PESQUISA

“Aprender e ensinar são atos políticos”

Paulo Freire

Nesse capítulo, ainda na apresentação das teorias de base deste estudo, ressalta-se o que o ilustre educador Paulo Freire (2005) propõe em sua “Pedagogia do Oprimido”: tanto o ensinar quanto o aprender são atos políticos. Vale salientar que a ideia de política apresentada na presente pesquisa distancia-se de uma visão meramente partidária. Em outras palavras, defende-se que as visões de língua e de aprendizagem que se assumem em um determinado contexto educacional influenciam os modos de ensinar e de aprender. Tais escolhas certamente são atos políticos e, por tal motivo, tanto as considerações sobre aprender e ensinar quanto às de política linguística merecem atenção nesse estudo. Ademais, a escolha pela metodologia da pesquisa-ação, a ser apresentada no capítulo 5 e relacionada ao ensinar e aprender, é um ato político que marca o meu lugar de fala nessa pesquisa enquanto docente.

Assim sendo, propõe-se a seguinte divisão para este capítulo: na seção 2.1, apresenta-se o sociointeracionismo vigotskyano, teoria de aprendizagem que serve de base a esse estudo. Além desse trabalho filiar-se a uma visão de língua baseada nos construtos da Linguística Cognitiva (LC), bem como alinhar-se ao conceito de Língua Adicional, nota-se que a busca pela habilitação⁹ em língua espanhola constitui-se um fim específico na aprendizagem desse idioma. Por tal razão, discorre-se, de modo sintético, na seção 2.2, sobre a teoria de Língua para Fins Específicos (LinFE), com foco na Análise de Necessidades dos aprendizes. Em seguida, na terceira seção deste capítulo (2.3), aborda-se a questão da autonomia do educando enquanto um processo gradual, baseada nas ideias de Schale e Szabó (2000).

Após a etapa de qualificação e, a partir das informações oriundas das técnicas de pesquisa, decidi incluir uma seção a respeito da afetividade no ensino de línguas adicionais (seção 2.4), citando a teoria do filtro afetivo de Krashen (1988) e as considerações sobre o emocional na aprendizagem de línguas, ancorada em Cardoso (2016) e Gkonou (2018). No capítulo 6, abordo sobre como este tema está presente no ambiente de pesquisa, atrelando-o ao uso das estratégias afetivas, sociais e motivacionais (apresentadas no capítulo 4).

⁹ Como explicitado na introdução dessa dissertação, a política de habilitação consiste em credenciar os militares do Exército Brasileiro, por meio de avaliações quantitativas, em seis idiomas (espanhol, inglês, francês, italiano, russo e alemão). Tal credenciamento propicia-lhes a ida a missões no exterior, além de pontos na carreira para a promoção em postos.

Na seção 2.5, discorre-se a respeito da política linguística de habilitação do EB, normativizada pelas portarias nº 311-EME, de 08 de agosto de 2017; Portaria nº 207-DECEX, de 30 de novembro de 2016, alterada pela Portaria nº236- DECEX, de 1 de novembro de 2017 e Portaria nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016. Aliado a isto, apresenta-se a noção de **efeito retroativo** ou *washback/backwash effect*, apoiada em Scaramucci (2004). Por fim, propõe-se uma breve explanação acerca do Marco Comum Europeu de Referência (MCER) para as Línguas, posto que os alunos almejam a habilitação do Espanhol no nível B1, nível este presente no MCER.

2.1 Sociointeracionismo

Esse estudo, pelo fato de ser desenvolvido em um ambiente de ensino e aprendizagem de língua (espanhol como língua adicional), associa-se ao sociointeracionismo vigotskyano¹⁰ como teoria de base à compreensão do ensinar e aprender em um contexto de aulas síncronas *on-line*.

Vigotsky (1984) lança-se a compreender a influência da linguagem nos indivíduos de modo contextualizado, ou seja, considerando os processos históricos e sociais. Em releitura vigotskyana, Oliveira (1995) aponta que a linguagem e suas relações com o pensamento ocupam lugar de destaque na obra do autor russo.

Nas palavras de Oliveira (1995, p.42),

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Para que a comunicação com os outros indivíduos seja possível de forma mais sofisticada, não basta, entretanto, que a pessoa manifeste, como o bebê, estados gerais como desconforto ou prazer. É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. (OLIVEIRA, 1995, p.42).

Como visto na citação, Vigotsky postula que a principal função da linguagem é o intercâmbio social, ou seja, as trocas que são realizadas por meio de símbolos. Como bem

¹⁰ Pela impossibilidade da leitura de Vigotsky no original em russo, utilizo-me de fontes secundárias para compor essa seção.

ênfatiza Oliveira (1995), é a necessidade em comunicar que impulsiona o ser humano a desenvolver a linguagem.

Além das contribuições de Vigotsky acerca da aquisição da linguagem, a questão da troca com os semelhantes ou, como define Tomasello (1999), seus co-específicos, suscitou a postulação de uma teoria de aprendizagem intitulada sociointeracionismo.

De acordo com Costa-Hübbes (2011) e ressaltando as palavras de Oliveira (1995), pressupor o sociointeracionismo como base para encaminhamentos didáticos de ensino de línguas significa conceber a **interação** enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Nas palavras da autora “(A) a linguagem, sob esse viés teórico, é concebida como fato histórico, resultado de ações coletivas que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história” (COSTA-HÜBBES, 2011).

Tendo em vista o papel determinante das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos, Vigotsky lança mão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Cavalcanti (2005) entende ZDP como “a distância entre as funções já consolidadas pelo sujeito e que, portanto, ele tem autonomia para fazer e as funções que ele tem potencial para desenvolver, mas, ainda não amadureceram” (CAVALCANTI, 2005, p. 35).

Por nível de desenvolvimento real, entende-se, com Costa- Hübbes (2011), a capacidade de resolver tarefas de forma independente. Já o desenvolvimento potencial é determinado por desempenhos possíveis, pela ajuda de outros colegas ou adultos mais avançados ou experientes, o que se condicionou a determinar na literatura por “par mais competente”. Na figura 2, ilustra-se esta relação entre as três zonas.

Figura 2- Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Blogvigostkyano.blogspot.com. Acesso em 02 jul. 19.

Ao refletir sobre a Teoria da ZDP, outro conceito bastante difundido, principalmente no ensino-aprendizagem de línguas é o de andaime. Bortoni-Ricardo (2011) explicita ser andaime um termo metafórico e que se refere a uma assistência visível ou audível que um membro mais experiente presta a um aprendiz. Assim, o trabalho de andaime serve como suporte ao aprendiz em seu processo de aprendizagem a fim de que este possa transcender suas potencialidades. Bortoni-Ricardo (2011, p. 44) complementa que o andaime pode ser construído por meio de um “prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala”.

De fato, no ambiente de pesquisa, o papel do outro no processo de aprendizagem do espanhol como língua adicional é fundamental, visto que, por meio dos processos de andaimento, é possível atuar na ZDP dos alunos. Importante destacar que os papéis de “par mais competente” muitas das vezes se invertem entre os participantes e, inclusive eu, como professora, pelo fato de estar em uma formação continuada em serviço, também encontro-me em ZDP com relação aos entendimentos de meus fazeres pedagógicos. Meus alunos também

me servem de andaime para o objetivo principal desse estudo: o aperfeiçoamento da docência *on-line*.

Partindo desta visão de aprendizagem pautada na teoria sociointeracionista, na próxima seção, explana-se de modo breve, a teoria de Língua para Fins Específicos (LinFE). Seguindo essa teoria, por meio da aplicação da técnica de Análise de Necessidades dos alunos, é possível configurar um ensino-aprendizagem mais dialógico e dinâmico.

2.2 Língua para fins específicos

Conforme explicitado na introdução desse capítulo, nota-se que a busca pela habilitação em língua espanhola constitui-se um fim específico na aprendizagem desse idioma pelos participantes dessa pesquisa. Por tal razão, explana-se, nessa seção, sobre a teoria de Língua para Fins Específicos (doravante LinFE).

O surgimento da abordagem LinFE no Brasil data da década de 70, por meio do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental da PUC-SP coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani.

Após diversas discussões, como cristalização de mitos e crenças a respeito do uso do termo Instrumental, Ramos (2005) recomenda a adoção do termo **Línguas para Fins Específicos** – LinFE em detrimento à Língua Instrumental. Dessa forma, entende-se que a língua deixa de ser um mero instrumento para revestir-se de uma finalidade específica, útil ao aprendiz.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de idiomas, a proposta do ensino de línguas adicionais baseada na abordagem de línguas para fins específicos é centrada no aluno, na individualidade e na autonomia; logo, decisões como conteúdo e método, são baseadas na razão do aluno para aprender determinada língua. Sendo assim, a abordagem de LinFE é destinada a um público específico, que possui objetivos e necessidades específicas. Tais objetivos e necessidades são definidos e alcançados através da situação-alvo em que se utilizará a língua.

Com relação às necessidades linguísticas dos aprendizes, Hutchinson e Waters (1987, p. 55) retratam também o desejo dos alunos como algo que deve ser levado em consideração no processo de análise de necessidades. Como salienta Vian Jr. (2008), nem sempre o desejo dos alunos vai ao encontro as expectativas dos professores, ou seja, nem sempre haverá relação entre necessidades e desejos, já que as necessidades podem ser estabelecidas por

professores de áreas técnicas, por profissionais atuantes no mercado de trabalho, por departamentos de empresas.

Vale salientar que tomo, nesta pesquisa, da área de LinFE, a questão da análise de necessidades¹¹.

Vian Jr (2008) relata que a análise de necessidades, na ótica de Hutchinson e Waters (1987, p. 54) pode ser definida como “a habilidade de compreender e/ou produzir componentes linguísticos da situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.54 apud VIAN JR., 2008, p.143). No entanto, como destaca Vian Jr. (2008), essa consideração a respeito da Análise de Necessidades pode ser considerada simplista. Deste modo, o autor complementa a definição de Hutchinson e Waters (1987) com a definição de Nunan (1992): “conjuntos de ferramentas, técnicas e procedimentos para a determinação do grupo linguístico e do processo de aprendizagem para grupos específicos de estudantes” (NUNAN, 1992, p. 149). A esse respeito, será apresentado, no capítulo 6 (gamificação em prática), a descrição das técnicas utilizadas para a apreensão da análise de necessidades dos alunos.

Hutchinson e Waters (1987), ao discutirem a análise de necessidades, estabelecem três eixos fundamentais: necessidades, desejos e lacunas (ou, respectivamente em inglês *needs*, *wants e lacks*). Na ótica de Vian Jr (2008)

“[A]s necessidades são determinadas pelo que a situação-alvo requer, aquilo que o aprendiz deve saber para ‘funcionar’ efetivamente na situação-alvo. Devem ser considerados também os desejos dos aprendizes, que nem sempre correspondem às expectativas da empresa ou dos professores. Em outras palavras, não haverá necessariamente uma relação recíproca entre necessidades e desejos, uma vez que as necessidades podem ser definidas por outras pessoas que não os próprios aprendizes, como por exemplo, o departamento de recursos humanos ou exigências contidas na descrição do cargo do profissional, ao passo que os desejos estão ligados exclusivamente aos aprendizes. As lacunas, por fim, são determinadas pelo intervalo entre a proficiência que o aprendiz precisa atingir e aquela em que ele se encontra. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 59 apud VIAN JR., 2008, p. 144).

A definição proposta por Hutchinson e Waters (1987) de análise de necessidades apresentada acima parece dialogar com o modelo ecológico de Brofenbrenner (2005), a ser apresentado no capítulo 4 (seção 4.1.2). De maneira breve, o referido modelo demonstra que o contexto do aprendiz é determinante para a escolha das estratégias de aprendizagem a serem utilizadas ao longo do processo de aprendizagem de uma outra língua. Como será visto no

¹¹ Na teoria de LinFE, propõe-se uma metodologia própria para cursos para fins específicos (ver HUTCHINSON e WATERS, 1987). Contudo, por utilizar-me da metodologia de pesquisa-ação aliada aos postulados da gamificação da aprendizagem, tomei da teoria LinFE apenas a noção de Análise de Necessidades, que pode ser ilustrada na prática com os participantes do grupo B na seção 6.3.1.

capítulo 4, as necessidades dos aprendizes com relação ao processo de habilitação de idiomas do Exército Brasileiro constitui o exossistema, ou seja “o local de trabalho e as instituições que influenciam o aprendiz indiretamente. Muitas das vezes estes fatores influenciam o tipo de estratégias que estes aprendizes de L2 utilizam” (OXFORD, 2017, p. 106). Dessa forma, advoga-se que o conhecimento das necessidades, desejos e lacunas dos aprendizes é importante em uma investigação que toma por base as estratégias de aprendizagem, por entender que o contexto do aprendiz pode influenciar a escolha dessas estratégias. Retoma-se a essa afirmação no capítulo 4.

De modo a sintetizar as ideias de Hutchinson e Waters (1987) apresentadas acima, Vian Jr.(2008) propõe um quadro com perguntas a serem direcionadas aos aprendizes. Tais perguntas, juntamente com o pensamento de Dudley –Evans e St. John (1998) a ser apresentado logo abaixo da figura 3, foram desenvolvidas em conjunto os alunos do grupo B (ver fluxograma 2 do capítulo 5 de metodologia).

Figura 3- Comparação entre o modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
POR QUE	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
COMO	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
QUAL	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
QUEM	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
ONDE	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
QUANDO	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Fonte: Vian Jr. (2008), com base em Hutchinson e Waters (1987).

Na figura 3, é perceptível a divisão entre dois modelos analíticos: o da situação-alvo e das necessidades de aprendizagem. Por meio dos pronomes interrogativos “Por que”, “Como”, “Qual”, “Quem”, “Onde” e “Quando”, Hutchinson e Waters (1987) materializam suas ideias de necessidades, desejos e lacunas na Análise de Necessidades.

Como salientado acima, Dudley- Evans e St. John (1998) agregam outro pilar analítico ao proposto por Hutchinson e Waters (1987): a análise da situação em que aprendiz se encontra, visto que “se deve analisar não só os objetivos que o aprendiz deseja atingir, mas

também as condições existentes para a aprendizagem e o nível linguístico que o aprendiz apresenta antes do início do curso que se pretende desenvolver” (VIAN JR., 2008, p. 145).

Assim, Dudley-Evans e St. John (1998) propõem, de maneira complementar aos questionamentos de Hutchinson e Waters (1987) as seguintes perguntas: informação profissional sobre os aprendizes; informação pessoal sobre os aprendizes; informações linguísticas sobre os aprendizes; as lacunas que os aprendizes apresentam; informações sobre a situação de aprendizagem; informações sobre comunicação profissional; o que se requer do curso; informações sobre o ambiente onde o curso será ministrado. Como já dito, essas informações, aplicadas ao contexto de pesquisa, serão apresentadas no capítulo 6.

Na próxima seção, apresentam-se considerações sobre a autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Autonomia

Como relatado na introdução dessa dissertação, os participantes dessa pesquisa assistem às aulas síncronas *on-line* de espanhol como língua adicional com o objetivo de alcançarem a habilitação linguística. Tais encontros são ministrados mediados pelas tecnologias digitais, nos quais alunos e professores estão separados geograficamente. Assim sendo, a questão da autonomia nesse estudo é de fundamental importância, já que, ao longo do processo de aprendizagem, esses participantes, muitas das vezes, estudam individualmente.

No entanto, como propõe Cardoso (2016), entender a relação entre autonomia e ensino-aprendizagem de línguas adicionais requer distanciar-se de uma concepção de isolamento do aprendiz. A esse respeito, Benson (2001) acrescenta que, além deste equívoco de conceber a autonomia apenas como aprendizagem individual, sem a possibilidade de interação com o outro, há o entendimento de que, para ser autônomo, é necessário aprender um conjunto de habilidades puramente mecânicas. Na verdade, as ferramentas fundamentais para a construção do processo de autonomia são as estratégias de aprendizagem, que se distanciam da concepção de ações mecanizadas. Retoma-se a essa afirmação mais adiante.

Nessa investigação, filia-se à Schale e Szabó (2000) em relação ao conceito de autonomia. Para as autoras, tornar-se autônomo é um processo gradual, o que, de fato, pode ser comprovado por meio das informações de pesquisa (ver capítulo 6). Consoantes as autoras, o processo de aquisição de autonomia divide-se em três etapas: processo de conscientização, mudança de atitudes e, finalmente, a transferência de papéis. O quadro 6 sintetiza as ideias de Schale e Szabó (2000):

Quadro 6- Processo de aquisição de autonomia segunda Schale e Szabó (2000)

PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO	Fase de autoconhecimento em que, controlados pelo professor, os alunos passam a conhecer diferentes estilos de aprendizagem e as diversas estratégias empregadas por eles e por outros, e a importância que estes fatores exercem sobre o processo de aquisição de conhecimento.
MUDANÇA DE ATITUDES	Processo longo e gradual que requer prática e paciência, porque leva tempo para que o entendimento obtido na fase anterior torne-se hábito. Várias atividades são desenvolvidas, buscando a aquisição de estratégias mais eficazes.
TRANSFERÊNCIAS DE PAPÉIS	Atividades mais abertas, que dão mais liberdade aos alunos para escolherem o que fazer.

Fonte: Cardoso, 2016, p. 96.

No processo de conscientização, o aprendiz, guiado pelo docente, inicia o autoconhecimento ao perceber a importância do uso de estratégias individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que compreende seu estilo de aprendizagem diante da aquisição do conhecimento.

Em relação à mudança de atitudes, Schale e Szabó (2000) postulam que esta é derivada de um processo longo e gradual, a fim de que o autoconhecimento, adquirido na fase anterior, torne-se um hábito frequente. Além disso, há diversas atividades nas quais se buscam a aquisição das estratégias mais eficazes. Como será visto no capítulo 4, e ressaltando o pensamento de Cardoso (2016), não é a quantidade de estratégias que se empregam no processo de aquisição do conhecimento que auxiliam o discente, mas sim a sua eficácia quando utilizadas. Novamente Cardoso (2016) destaca que as estratégias de aprendizagem têm um papel fundamental no processo de aquisição da autonomia, já que “no processo de educação continuada, a aquisição de estratégias eficazes garante o sucesso por toda a vida”. (CARDOSO, 2016, p. 96).

Por fim, na transferência de papéis, os alunos iniciam um processo de escolha das atividades de modo mais aberto, conduzindo melhor o seu processo de aquisição do conhecimento.

Considerando que a autonomia do aprendiz como um processo gradual, faz-se necessário também pensar como nesse percurso de aprendizagem ocorrem as questões de afetividade. Por tal razão, na seção 2.4, aborda-se a afetividade no ensino de línguas, com

base na teoria do filtro afetivo de Krashen (1988) e nas considerações sobre o emocional na aprendizagem de línguas de Cardoso (2016) e Gkonou (2018). Além disso, aponta-se a necessidade de revisão dos postulados de Brown (1997) sobre o tema.

2.4 Afetividade no ensino de línguas

Em um contexto de pesquisa no qual ocorrem interações que visam ao desenvolvimento de aprendizes mais autônomo e, portanto, ativos, o fator afetivo parece ser de grande importância nas considerações das informações de pesquisa. Como postula Demo (2000), “o cérebro não separa as emoções da cognição” (DEMO, 2000, p. 33), ou seja, o cognitivo está diretamente ligado ao emocional (Cardoso, 2016).

Cardoso (2016) relata que aprendizes que lançam mão de estratégias eficazes em seu processo de aprendizagem de línguas, adquirem uma postura mais confiante e mais positiva em relação a esse processo. Desse modo, fatores como ansiedade e falta de motivação seriam “reparados” por meio do uso de estratégias eficazes.

Assim como no estudo de Cardoso (2016), os participantes da presente pesquisa também lançam mão de estratégias afetivas para lidar não só com os fatores complicadores do processo de aprendizagem como também com a distância física entre aluno e professor (ver análises de estratégias do grupo A na seção 6.2).

Com relação à afetividade, na área do ensino-aprendizagem de línguas, uma das mais famosas teorias que versam a respeito do tema é a Teoria do Filtro Afetivo, de Krashen (1988). Em sua ótica, Krashen (1988) compreende que o afeto do indivíduo “se expressa através de como algo, ação ou situação preenche as suas necessidades e objetivos, resultando em suas emoções”. (KRASHEN, 1988, p. 57).

A teoria da aquisição de uma língua de Krashen (1988) apresenta cinco pilares essenciais: a distinção entre aprendizagem e aquisição, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo. Nesse estudo, por questões de filiação teórica, debruça-se apenas acerca do último item.

No que tange à hipótese do filtro afetivo, Krashen (1988) sugere que o insumo, entendido como a amostra de linguagem oferecida ao aluno para a aprendizagem da língua adicional, encontra seu primeiro obstáculo no filtro afetivo antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo, na visão de Krashen (1988), compreende os estados emocionais, as atitudes, as motivações e as necessidades do aprendiz em relação à língua estudada.

Destarte, Krashen (1988) aborda que variáveis afetivas, como motivação, autoconfiança e ansiedade, assumem um papel facilitador no estudo de uma língua. Em sua ótica, alunos motivados, com baixa ansiedade e confiantes apresentam um filtro afetivo mais baixo, ao passo que aprendizes tensos, ansiosos e com baixa autoestima apresentam o filtro afetivo alto e, assim, não conseguiriam internalizar os insumos de modo proveitoso.

Com relação à definição de afeto, Gkonou (2018) afirma que tal termo é abstrato e abrangente, além de estar relacionado a fatores psicológicos, emocionais, sentimentais de maneiras e de atitudes. Alicerçada na proposição de Oxford (2017) com relação ao processo de autorregulação¹² da aprendizagem (a ser apresentado no capítulo 4), Gkonou (2018) posiciona-se a favor do uso das estratégias de aprendizagem afetivas e meta-afetivas para que os aprendizes sejam capazes de monitorar seu processo de aprendizagem.

Brown (1997) aborda que, dentre as variáveis afetivas, a motivação seria umas das mais importantes, visto ser ela a “chave” da aprendizagem, “um impulso, uma emoção, ou um desejo interno que direciona uma pessoa para um determinada ação”. (BROWN, 1997). Em sua visão, Dörney (2001) define estratégias motivacionais como “influências motivacionais que são conscientemente manifestadas para se conseguir um efeito positivo sistemático e duradouro” (DÖRNEY, 2001, p. 28). Dessa forma, o desenvolvimento de tais estratégias estaria a cargo do professor¹³.

Novamente Brown (1997) recomenda atitudes do professor de línguas, a fim de que os alunos apresentem um baixo filtro afetivo em relação à língua estudada: (i) olhar os aprendizes nos olhos e estabelecer proximidade; (ii) relatar os diversos motivos pelos quais os aprendizes estudam a língua e (iii) propiciar, sempre que possível, a interação entre os aprendizes. No capítulo 6, com base nas informações de pesquisa, realizo algumas provocações a respeito do modelo proposto por Brown (1997) em ambientes de aulas síncronas *on-line*.

Sobre a motivação dos aprendizes, é interessante destacar que tanto Dörney (2001) quanto Brown (1997) lançam recomendações ao professor de línguas com o objetivo de motivar os discentes. Entretanto, Cardoso (2016) recomenda que a motivação não deve ser uma pressão “de fora para dentro, mas deve partir do aprendiz”. (CARDOSO, 2016, p. 166). Em síntese, conclui-se que a motivação deve estar presente, ao mesmo tempo, no aluno e no professor e o uso de estratégias motivacionais aparentam facilitar esse processo.

¹² Oxford (2017) aborda que Vigotsky toma a noção de autorregulação como o resultado da mediação, em um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado.

¹³ Dörney (2011) apresenta um modelo de motivação a ser desenvolvido por professores. A esse respeito, cf. DÖRNEY (2011) e Cardoso (2016).

De maneira a contextualizar a busca pela habilitação em espanhol como língua adicional pelos discentes desta pesquisa, na seção 2.5, discorre-se acerca da política de habilitação de idiomas do Exército Brasileiro (EB). Além disso, destaca-se o efeito retroativo que esta normatização causa nos participantes deste estudo.

2.5 Política de habilitação de idiomas do Exército Brasileiro e o *washback/backwash effect* (efeito retroativo).

Sobre a importância da abordagem da política linguística do EB na presente pesquisa, Simões (2015), em estudo anterior, ao buscar critérios para o oferecimento de *feedback* de *podcasts* em espanhol como língua adicional no Curso de Idiomas Virtual oferecido pelo EB, refletiu sobre a política de habilitação linguística nesse espaço militar. Mesmo que esta investigação não esteja vinculada institucionalmente ao EB, não há como negar que suas normativas condicionam as ações de estudo de seus integrantes, que buscam a “tão sonhada” habilitação em outra língua, ou como nos termos de Brofenbrenner (2005), as normativas constituem o exossistema do contexto do aprendiz. Por tal razão, aborda-se o estabelecimento da política linguística do EB, dialogando com o estabelecimento de um efeito retroativo dos exames EPLE (Exame de Proficiência de Língua Escrita) / EPLO (Exame de Proficiência de Língua Oral) e DELE.

Passa-se agora a uma breve apresentação dos documentos oficiais que regulamentam o processo de avaliação linguística no EB e organizam a sua política linguística, a saber: Portaria nº 311-EME, de 08 de agosto de 2017; Portaria nº 207-DECEX, de 30 de novembro de 2016, alterada pela Portaria 236- DECEX, de 1 de novembro de 2017 e Portaria nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016.

- Documentos oficiais regulamentadores do processo de avaliação linguística no EB.

Na Portaria 311- EME, de 08 de agosto de 2017¹⁴, apresentam-se quatro objetivos:

- a. Estabelecer a orientação geral para o funcionamento do Ensino de Idiomas nas modalidades Presencial e a Distância no Exército Brasileiro.
- b. Possibilitar aos militares de carreira¹⁵ do Exército Brasileiro a aprendizagem gradual e progressiva de pelo menos um idioma estrangeiro, dentre os oferecidos pelo SEICPLEX. 10 -

¹⁴ www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=1536&act=bre. Acesso em 02 de junho de 2019.

¹⁵ Entende-se por militar de carreira¹⁵ do Exército Brasileiro, os militares que ingressam nesta através de concurso público e que possuem possibilidades de promoção de postos.

Boletim do Exército nº 33, de 18 de agosto de 2017. c. Padronizar o processo de certificação e de equiparação dos diplomas e certificados internacionais de proficiência linguística com os descritores da Escala de Proficiência Linguística (EPL) do Exército. d. Criar um perfil padronizado de identificação de proficiência linguística. (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2017, p.10).

A fim de compreender os objetivos desta portaria, faz-se necessário aclarar algumas siglas apresentadas na Portaria 311- EME. O primeiro é a sigla **SEICPLEx**, que significa **Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação de Proficiência Linguística do Exército**, departamento responsável não só pelas ações de certificação linguística no EB como também pelas de ensino de línguas. Define-se **Proficiência linguística** como a capacidade de desempenho em cada habilidade linguística (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita). Já a **Escala de Proficiência Linguística** é a descrição dos níveis de desempenho linguístico por habilidade linguística. Cabe salientar o que a portaria entende **por habilidades linguísticas**, “as capacidades de compreender ou expressar mensagens por intermédio da compreensão auditiva, da expressão oral, da compreensão leitora e da expressão escrita”. (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2017, p.11). E esse entendimento de habilidade linguística, aferidas e ensinadas de forma **separada**, norteia o conceito de **Índice de Proficiência Linguística** (doravante IPL), objeto de “desejo” dos participantes desta pesquisa.

Consoante a portaria em questão, o IPL é um grupo alfanumérico formado por três letras e quatro algarismos. As letras indicam o idioma, que, no âmbito do EB poderão ser seis: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e russo, ao passo que os algarismos expressam o desempenho linguístico nesse idioma. Há uma ordem específica na apresentação dos algarismos. O primeiro indica o nível atingido **na compreensão auditiva**; o segundo, **na expressão oral**; o terceiro algarismo **na compreensão leitora** e, o quarto, **na expressão escrita**. O escopo da avaliação de cada habilidade está compreendido entre os níveis **quatro (o mais elevado)** e **um (o mais elementar)** de desempenho. Sendo assim, o militar que apresenta em seu cadastro a menção ING 3232 possui o nível 3 de desempenho na compreensão auditiva, 2 na expressão oral, 3 na compreensão leitora e 2 na expressão escrita em língua inglesa. O mínimo de IPL que o militar pode atingir é **IDIOMA 1111** e, o máximo, **IDIOMA 4444**. Para que o militar possa considerar-se **habilitado** em um idioma, deverá atingir o nível mínimo de **IDIOMA 2122**, ou seja, obter 2 na compreensão auditiva, 1 na expressão oral, 2 na compreensão leitora e 2 na expressão escrita, índice este comum aos seis idiomas anteriormente apresentados.

A mensuração da proficiência linguística em outro idioma no EB segue o proposto pelo documento STANAG 6001 (Standardisation Agreement), acordo internacional de padronização linguística firmado pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Neste documento, apresenta-se uma tabela descritiva de níveis de proficiência linguística com vistas a padronizar perfis linguísticos norteados por diferentes necessidades comunicativas em missões internacionais. O STANAG 6001 propõe 5 níveis de proficiência para cada habilidade linguística: “Nível 0- sem proficiência; Nível 1- sobrevivente; Nível 2- Funcional; Nível 3- profissional; Nível 4- Especialista; Nível 5- Altamente articulado nativo”. Entretanto, de acordo com o documento, as nações poderão propor modificações baseadas no acordo original, o que ocorreu com o EB, que certifica seus integrantes até o nível 4 (Especialista).

Os militares de carreira apresentam-se aos exames de proficiência por alguns fins específicos. O primeiro deles é concorrer às missões no exterior, nas quais, além do ganho financeiro em moeda americana, é possível ter, na maioria delas, o acompanhamento de familiares com toda a estrutura de moradia, estudo e subsistência. A habilitação em outra língua também os possibilita ganhar pontos para a promoção nos postos militares e a realizar cursos na Instituição, como é o caso dos oficiais quando se apresentam à prova da Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME).

Para a obtenção do IPL, há três possibilidades. Uma delas é apresentar-se ao **Exame de Proficiência de Língua Oral e Exame de Proficiência de Língua Escrita** (doravante EPLE e EPLO), oferecidos duas vezes ao ano pelo CIDEx (Centro de Idiomas do Exército), organização militar sediada no bairro do Leme, na cidade do Rio de Janeiro. O CIDEx é vinculado ao Centro de Estudos de Pessoal (CEP), contígua à primeira. Interessante observar que até o ano de 2015, os dois quartéis eram unificados e, por isso, ainda se conhecem as avaliações EPLE e EPLO como “a prova do CEP”.

O EPLE compreende as avaliações de expressão escrita e compreensão leitora e são aplicadas no mesmo dia em todas as organizações militares do Brasil e do exterior credenciadas para a realização dos exames. No que concerne ao EPLO, esta prova direciona-se a aferir a compreensão auditiva e a expressão oral, sendo a primeira testada no mesmo dia do EPLE e a segunda com agendamento prévio informado ao candidato. Importante salientar que a prova de expressão oral pode ser realizada presencialmente (na sede do CIDEx) ou por meio de *webconferência*. Visto a dispersão geográfica dos integrantes do EB, não só pelo Brasil como também por outros países, a possibilidade de realizar a prova a distância torna-se interessante aos militares, que não necessitam deslocar-se ao Rio de Janeiro para realizar seu exame.

Outra opção, bastante difundida entre os militares, no caso da língua espanhola, é a apresentação do **Diploma de Español como Lengua Extranjera**, ou, como largamente conhecido, sua forma abreviada – DELE. Este diploma é expedido pelo Ministério da Educação do Reino da Espanha e a instituição responsável pela aplicação e correção é o Instituto Cervantes. O DELE segue o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), uma escala linguística representada pelas letras A, B e C (A, do mais iniciante e C, do mais avançado) que considera as competências avaliadas nas habilidades linguísticas já mencionadas, e os números 1 e 2, que padronizam as destrezas linguísticas de diversas línguas faladas na Europa. De acordo com a portaria 311- EME, de 08 de agosto de 2017, caso o militar obtenha o diploma A2, receberá IPL ESP 1111; no caso do B1, nível mais procurado pelos militares por abarcar o IPL mínimo de ESP 2122 para as missões, é concedido o IPL ESP 2222; para o nível B2, a atestação é de ESP 3333 e, aos níveis C1 e C2, o IPL ESP 4444, o máximo possível a ser atestado. Nota-se, portanto, que há uma espécie de conversão dos resultados obtidos nos exames de proficiência internacional à forma como o EB mensura as habilidades linguísticas em suas provas institucionalizadas.

A terceira opção oferecida pela Portaria abarca os casos omissos: “3) por outros meios, conforme normas expedidas pelo DECEX.” (MINISTÉRIO da DEFESA, 2017, p. 12). Há também uma possibilidade de conversão de certificados oferecidos por escolas vinculadas ao “Standardized Agreement” (STANAG 6001) da OTAN¹⁶, que serão convertidas automaticamente à Escala de Proficiência Linguística do EB.

Na Portaria nº 207-DECEX, de 30 de novembro de 2016, alterada pela Portaria 236-DECEX, de 1 de novembro de 2017¹⁷, elencam-se as informações citadas anteriormente a respeito da obtenção do IPL e das ações do Subsistema de Certificação de Proficiência Linguística (SCPL).

A seu turno, a Portaria nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016¹⁸ dispõe acerca da Escala de Proficiência Linguística (doravante EPL) do EB e tem por finalidade “possibilitar aos militares de carreira do EB conhecer critérios utilizados para a certificação de proficiência linguística, no âmbito da Instituição” (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2016, p.5). Por meio da leitura (muitas das vezes não realizada) da EPL, o militar pode preparar-se a este exame. No apêndice E, encontra-se uma tabela síntese presente na referida portaria com as competências que se esperam de um candidato militar nos níveis 1, 2, 3 e 4, uma “descrição sintética de

¹⁶ Para saber mais sobre os critérios do STANAG 6001, acesse: www.stanag6001.com. Acesso em 02 de junho de 2019.

¹⁷ www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=1557&act=bre. Acesso em 02 de junho de 2019.

¹⁸ www.sgex.eb.mil.br/sistemas/be/copiar.php?codarquivo=1420&act=bre. Acesso em 02 de junho de 2019.

cada nível de proficiência linguística para oferecer uma visão global da capacidade de desempenho do candidato” (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2017, p.5).

Além da síntese dos níveis de proficiência presente no apêndice E, na Portaria nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016 apresentam-se os critérios de avaliação para cada habilidade linguística, posto que, na instituição, estas são aferidas separadamente.

Embora esta apresentação sintética trazida pela tabela resuma o que se espera para a Proficiência Linguística em cada nível, o candidato, na maior parte das vezes, apresenta-se a um nível que não corresponde ao seu conhecimento de fato sobre a língua. É importante sublinhar que o militar se inscreve, por ele próprio, à avaliação do nível que deseja alcançar, tanto no EPLE/ EPLO como no DELE. Se o conhecimento linguístico de outro idioma do militar é quantificado e os descritores norteiam o seu desempenho na prova, então por que aprender outra língua se o que importa mesmo é passar na prova e obter os quatro desejados números?

Nota-se, portanto, que a política linguística do Exército Brasileiro é condicionada à quantificação dos saberes sobre outro idioma. No entanto, como visto anteriormente, não apenas a Força Terrestre¹⁹ elabora suas próprias escalas e descritores, mas também se norteia por outros exames de larga de escala para certificar linguisticamente seus membros.

A partir da adoção do DELE como instrumento de mensuração do nível linguístico das fileiras castrenses do Exército Brasileiro (Boletim do Exército 49, de 23 de agosto de 2015), os discentes passaram a optar, em sua grande maioria, por apresentar-se a esse exame, visto que o consideram de menor dificuldade e de maior clareza na aplicação e correção. Estas considerações justificam a intensa referência dos participantes de pesquisa (como pode ser visto nos Apêndices B, C e D, por exemplo) à aprovação ao nível B1 do DELE, que confere um pouco mais da habilitação mínima (como explanado acima). Como já dito, para ir a missões e realizar determinados cursos, é necessário que o militar do Exército Brasileiro alcance o nível ESP 2122. Caso obtenha o nível B1, ao militar lhe é conferido o nível 2222²⁰

De maneira a entender esta intensa menção dos participantes ao nível B1 nas informações de pesquisa, apresento, a seguir, breves considerações sobre o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER).

¹⁹ Nessa pesquisa, Força Terrestre e a sigla EB são utilizadas como sinônimo para Exército Brasileiro.

²⁰ Cf. tabela de conversão do DELE ao IPL em decex.mil.br/conversaodeIPL. Acesso em 30 ago. 2018.

- Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas²¹

De acordo com Vilaça (2006), o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas visa a “proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de língua, bases curriculares, exames e livros-texto por toda a Europa”. (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 1 *apud* VILAÇA, 2006). Em vista disso, no documento, propõe-se, com alto grau de detalhamento, uma relação de conhecimentos, de natureza linguística, social, cultural etc, a fim de que um aprendiz possa utilizar-se da língua com fins comunicativos. Mediante esta afirmação, é possível destacar que a escolha da abordagem comunicativa²² norteia a elaboração do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (doravante MCER).

Vilaça (2006) elenca os principais objetivos do documento, quais sejam: “planejar programas de ensino/ currículos; planejar certificação; elaborar materiais didáticos; planejar a aprendizagem autodirecionada; propiciar a cooperação entre sistemas educacionais; promover uma abordagem plurilíngue pluricultural de ensino, desenvolver uma cidadania europeia”. (VILAÇA, 2006).

Postos os objetivos do MCER, novamente Vilaça (2006) destaca o papel descritivo do MCER, de forma a que professores possam refletir a respeito do ensino-aprendizagem de línguas em seus contextos de atuação. Recomenda-se que não haja uma prescrição do MCER nas práticas docentes e tampouco a escolha de um determinado método de ensino de línguas. Um dos argumentos que embasam esta afirmação apresentados pelo autor é a ampla ocorrência das palavras **necessidade** e **contexto** ao longo do documento, o que “reflete o interesse na adaptação e na adequação do Quadro aos mais diversos contextos e sistemas educacionais, tanto dentro quanto fora da Europa”. (VILAÇA, 2006).

Outro ponto interessante que se apresenta no MCER é a defesa do plurilinguismo em detrimento ao multilinguismo. No documento, entende-se por multilinguismo a oferta de diversas línguas estrangeiras (termo adotado pelo MCER), bem como a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, no plurilinguismo, advoga-se a uma estreita relação entre língua e cultura, de tal modo que não estejam dissociados nos processos de ensino-aprendizagem de outro idioma.

²¹ Acesse <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em 01jul.19 para saber mais sobre o MCER

²² Para saber mais sobre a abordagem comunicativa, cf.

Com relação aos níveis comuns de referência, considerados os aspectos centrais do quadro, estes estão presentes no terceiro capítulo e classificam os usuários em três grupos: usuários (utilizadores) básicos/ elementares (basic user); usuários (utilizadores) independentes (independente user) e usuários proficientes, representados pelas letras A, B e C, respectivamente²³.

Por questões de importância nas informações de pesquisa, dado que os participantes conseguem a habilitação em espanhol se alcançam o nível B1, discorro brevemente a respeito de tal nível na escala global do MCER.

De modo sintético, para alcançar o nível B1, o usuário deve ser capaz de (i) entender os principais pontos sobre assuntos do cotidiano como trabalho, escola e lazer; (ii) lidar com situações do dia a dia em viagens a países falantes da língua adicional a que se destinará; (iii) produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse próprio, além de (iv) descrever experiências e desejos e (v) opinar sobre planos e discussões. Vale destacar que essas competências são propostas para todos os idiomas da União Europeia e que cada instituição certificadora pode reinterpretar tais níveis.

O Instituto Cervantes, instituição filiada ao Ministerio de Educación y Cultura do Reino da Espanha, elaborou o “Plan Curricular del Instituto Cervantes²⁴”, que “estabelece os níveis de referência para o espanhol segundo as recomendações do Conselho de Europa em seu Marco Comum Europeu” (CERVANTES, 2010). No documento, é possível encontrar maiores informações sobre as competências esperadas para um candidato, não só no nível B1, como também nos outros.

Considerando os aspectos da política linguística do EB, no próximo tópico, apresenta-se a noção de efeito retroativo de Scaramucci (2004), aplicável a essa investigação.

- Efeito retroativo no ensino de línguas.

Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas oferecem uma conexão entre as línguas e todo o resto do universo humano, seus interesses, necessidades e visões de futuro. O teórico esclarece que no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam a outros; assimetrias estas que urgem serem combatidas por meio de um planejamento linguístico eficiente.

²³ http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em 31 out.19.

²⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Acesso em 01 jul. 19

No entanto, a faceta normativista do estabelecimento de uma política linguística visa à (pretensa) unificação de práticas e, principalmente, de comportamentos frente a esta, o que se entende, nesta pesquisa, como um **efeito retroativo** que influencia as atitudes dos participantes.

Por **efeito retroativo**, entende-se com Scaramucci (2004)

O impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na literatura como efeito retroativo (backwash ou washback) (SCARAMUCCI, 2004, p.5).

A autora aponta que há uma pluralidade de concepções sobre o efeito retroativo, inclusive de autores que duvidam se, de fato, poderia ocorrer uma influência de um teste no ensino-aprendizagem e no comportamento dos que se apresentam ao mesmo. Contudo, Scaramucci (2004) acrescenta que o debate sobre a existência de um efeito retroativo não estaria totalmente resolvido e há a necessidade de mais estudos no campo. Entretanto, a autora apresenta diferentes estudos, nos quais avalia os impactos, positivos ou negativos nos materiais de ensino, na formação docente e, também, nas ações dos envolvidos em um teste.

Nessa investigação, considera-se que haja um efeito retroativo, não só nas atitudes dos participantes como também no modo de ensinar e aprender. Tal fato será comprovado nas análises. Como visto na introdução, os alunos, desejosos por apenas habilitar-se em outra língua, já nos contatos iniciais para integrar os grupos de estudos, questionam se os mesmos “são direcionados ao DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) e ao CEP (Centro de Estudo de Pessoal) ou se “Preparam para a prova do DELE e do CEP”. Retomam-se a estas afirmações no capítulo 6.

No próximo capítulo, “Cibercultura”, aborda-se o ambiente de pesquisa, desenvolvido em meio *on-line*, bem como considerações teóricas a respeito dos estudos ciber culturais.

3 CIBERCULTURA²⁵

“Criar meu website, fazer minha homepage, com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje. Veleje nesse Infomar”

Gilberto Gil

Cibercultura. Contemporaneidade. Interatividade. Tecnologia. Colaboração. Palavras que circulam em múltiplos contextos sociais na atualidade, ressignificadas ao sabor das ações do ser humano. Em um clique, em um deslizar, abrem-se e fecham-se janelas, arquivos, aplicativos, músicas, imagens e uma infinidade de semioses possíveis de serem codificadas digitalmente. As pontas dos dedos, metonimicamente, propiciam o contato direto à experimentação dos artefatos digitais, comandadas por outros sentidos humanos. Se o significado na LC, como ressalta Geeraerts (2006), é corporificado, ou seja, enraizado nas experiências corpóreas, então cabe formular alguns questionamentos: há limite entre corpo e tecnologia digital em um cotidiano tecido por telas? É possível aprender espanhol, ainda que os “corpos” de professores e alunos estejam separados por quilômetros de distância e, talvez, nunca “se conheçam” pessoalmente?

A partir destas indagações iniciais, serão delineados, neste capítulo, conceitos referentes à tecnologia, assim como suas possíveis relações com a aprendizagem do espanhol como língua adicional e a cognição humana, a fim de melhor elucidar o objeto do presente estudo – a conceptualização da aprendizagem de espanhol como língua adicional e a melhoria da docência em um contexto de aulas síncronas *on-line*. Dada a multiplicidade de termos relativos à tecnologia, serão elencados conceitos advindos de diferentes autorias.

Na seção 3.1, exponho os conceitos de cibercultura e suas leis fundamentais e alinhos-as ao contexto de pesquisa.

Na seção 3.2, apresento uma breve evolução da *web* e, seguidamente, na seção 3.3, sintetizo o uso da tecnologia no contexto educacional, desde a década de 1980 até o contexto da *web* 3.0. Cabe ressaltar a importância do mapeamento teórico presente nestas seções, a fim de compreender como a passagem da *web* 1.0 para a *web* 2.0 foi importante, tanto aos

²⁵ Agradeço à professora Edméa Santos por aceitar-me como sua aluna especial na disciplina “Cibercultura, redes sociotécnicas e educação”, cursada no PROPED- UERJ em 2018.1, bem como à professora do IFRJ Vivian Martins na produção e posterior publicação do artigo de avaliação do curso. Igualmente sou grata ao professor Marco Silva por permitir-me assistir seu curso de didática na graduação.

processos de aprendizagem discente, como também aos fazeres docentes em contextos de ensino-aprendizagem *on-line*.

Na seção 3.4, demonstro as interfaces utilizadas no ambiente de pesquisa.

Nas seções 3.5 e 3.6, materializo o desejo pela busca de uma sala de aula interativa e de uma Educação *on-line* em detrimento ao conceito de Educação a Distância.

Por fim, na seção 3.7, pelo fato de utilizar-me dos construtos da Linguística Cognitiva, aproximo o tema da tecnologia à cognição humana.

3.1 Cibercultura e ciberespaço

A gênese do termo **ciberespaço** data de 1984, na obra *Neuromancer*, de William Gibson, definido como uma rede de computadores em um espaço territorial não físico, no qual as informações circulam. O ciberespaço Gibsoniano é uma espécie de “Matrix” caricatural futurista, em que “cowboys do espaço” disputam sobrenaturalmente as possibilidade de dizer neste local, como pontua Lemos (2015).

Entretanto, é em Lévy (1999) que o conceito de ciberespaço ganha maior notoriedade. O filósofo francês defende que as tecnologias emergem das relações sociais situadas culturalmente e lança uma crítica ao que denomina de “Metáfora do Impacto”: TECNOLOGIA É PROJÉTIL²⁶. Em uma lógica “impactante”, a tecnologia é conceptualizada como um “ator autônomo” com força de projétil, prestes a atacar a sociedade. Este domínio bélico utilizado como fonte²⁷ para conceptualizar as tecnologias é então criticado pelo fato de Lévy (1999) compreender que estas são **produtos, artefatos** culturalmente estabelecidos e criam modelos sociotécnicos ao longo do tempo. Tomasello (1999) endossa esta proposição. Ao examinar as origens culturais da aquisição do conhecimento humano, o teórico assinala que artefatos e práticas sociais acumuladas são criados no seio das relações sociais, pelo motivo dos humanos reconhecerem o outro como seu co-específico.

Para Lévy (1999), o **ciberespaço** é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial e de memória dos computadores. O autor não somente ressalta o aspecto material informático, de *hardware*, “mas o oceano de informações que a comunicação digital abriga, assim como aos humanos que navegam, habitam e se alimentam desse universo” (LEVY, 1999, p. 17). A **cibercultura** seria, deste modo, uma cultura dotada de técnicas, valores,

²⁶Lévy (1999) destaca as expressões metafóricas comumente utilizadas ao referir-se à tecnologia, tais como “os impactos tecnológicos atuais” e “As tecnologias *afetam a sociedade*”. Para saber mais sobre os cowboys do espaço, acesse: www.matrix.com. Acesso em 06 jan. 19.

²⁷Cf. capítulo 1 com a explicação teórica do estabelecimento de metáforas conceptuais.

pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam nesse novo espaço (Champagnatte e Cavalcanti, 2015).

Outro destaque à obra de Lévy (1999) em relação à cibercultura é a noção de **inteligência coletiva**. Bannel et. al (2016) afirmam que, por meio do compartilhamento de informações mediado pelas tecnologias digitais, é possível ampliar o potencial do conjunto de inteligências humanas, o que parece favorecer processos de internalização e externalização.

(...) possibilitando [também] a modificação de funções cognitivas, como percepção, memória, imaginação, raciocínio- pela experiência coletiva no ciberespaço, que permite a coordenação, expansão e consulta de uma memória comum. Portanto, afirma o autor [Lévy], seria possível construir novos modelos de aprendizagens personalizadas e coletivas, que contribuam para a aquisição de conhecimentos. (BANNEL et.al., 2016, p. 103).

Santos (2016) reitera a visão apresentada por Bannel et.al. (2016) ao ressaltar que a relação entre o homem e a tecnologia tem permitido “alargar” o cérebro humano para além dos limites da caixa craniana. Nos termos da autora “(...) o digital em rede, no ciberespaço e na cidade, vem ampliando a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento e, sobretudo, de comunicação”. (SANTOS, 2016, p, 50).

A seu turno, Lemos (2015) reconfigura o conceito de cibercultura no que Bannel et.al (2016) classificam como “cultura digital”. Segundo o autor, esta fase da cultura é uma modalidade sociocultural “que surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações e com a informática na década de 70” (LEMOS, 2015, p.11). Santos (2016) argumenta que a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais no ciberespaço e nas cidades. Cumpre destacar a consideração da autora sobre a cibercultura não como uma subcultura dentro da cultura atual, mas, de fato, a **cultura contemporânea**, “estruturada pelo uso das tecnologias digitais na esfera do ciberespaço e das cidades”. (SANTOS, 2016, p. 50).

Santaella (2007) propõe que, em um primeiro momento dos estudos ciberculturais, o ciberespaço era entendido como um espaço acima do mundo físico, “no qual a informação está livre de constrangimentos materiais e geográficos e dos monopólios de privilégios”. (SANTAELLA, 2007, p.68). Atualmente, como destaca Santos (2016), ocorre a hibridação entre as cidades e o ciberespaço, pela emergência das mídias sociais e dos dispositivos e

tecnologias móveis. Assim sendo, o ciberespaço deixa de ser “um espaço superior”²⁸ e mescla-se ao físico por meio da convergência tecnológica. Esse tema será abordado mais adiante.

Há, na cibercultura, três leis fundamentais abordadas por Lemos (2003): a **liberação do polo da emissão, o princípio da conexão generalizada e a reconfiguração da paisagem comunicacional.**

Por liberação do polo da emissão, Lemos (2003) entende que esta está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e da possibilidade dos praticantes culturais exercerem sua opinião e movimentação social em rede. Santos (2010) corrobora o proposto nesta lei ao afirmar que “com a internet, temos a possibilidade de produzir e compartilhar olhares, vozes, autorias, fazendo intervenção física nas mensagens produzidas dentro e fora da rede, com outras redes de comunicação e aprendizagem”. (SANTOS, 2010, p. 51). Com isso, entende-se que as potencialidades das tecnologias digitais são capazes de liberar o polo da emissão. Em um esquema clássico de comunicação em massa, determinados meios audiovisuais detinham o poder de produzir conhecimento. Entretanto, pelas funcionalidades que as tecnologias digitais trazem, não só a alta qualidade na produção de conteúdo em diferentes semioses (músicas, vídeos, imagens e áudios), como também o rápido compartilhamento por meio das redes sociais, os praticantes são convidados, diariamente, a exercer (ou não) a sua criticidade perante os desafios diários.

A colaboração entre as pessoas na elaboração dos conteúdos dialoga com a segunda lei da cibercultura que é o **princípio da conexão generalizada**, no qual todos os membros de uma sociedade estariam conectados entre si, o que rompe com a lógica linear de compreensão do tempo e do espaço. Lemos (2003) direciona esta visão ao determinar que “(...) Nessa era da conexão, o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas” (LEMOS, 2003, p. 20).

No que diz respeito ao tempo e ao espaço, Kenski (2013) acrescenta que estes conceitos são definidos pela ciência tradicional como categorias distintas²⁹, delineados a partir de convenções sociais e regulatórias da vida em sociedade (por exemplo, as horas, dias e os sistemas numéricos), o que confere a seus membros uma pretensa segurança e previsibilidade.

²⁸ Interessante destacar como se conceptualiza o ciberespaço em termos de VERTICALIDADE, o que autoriza expressões metafóricas como “*baixar* um arquivo”, “realizar um *download* de um documento” e “*upar* uma pasta”, utilizando, inclusive, os termos *up e down* do inglês.

²⁹ Kenski (2013, p.26 e 27) menciona as definições de tempo e espaço para a ciência tradicional: o espaço é considerado a “delimitação de um determinado ambiente físico, um território”, ao passo que o tempo se caracteriza por ser “um processo, movimento que se define em categorias: presente, passado e futuro”.

No entanto, com as tecnologias digitais³⁰, as relações na sociedade adquirem novas dinâmicas, pela possibilidade de seus membros estarem conectados em múltiplos espaços em diversas temporalidades. Dito de outro modo, usuários organizados em redes se interligam em diversos locais do planeta em um mesmo “presente”, já que a simultaneidade temporal e espacial irrompe a tríade “presente-passado-futuro” e o binômio “aqui-agora”: pode-se estar neste momento, geograficamente, no Brasil e também, via chamada de *Whatsapp*, no Japão.

Isto posto, destaca-se que, por meio das tecnologias digitais, na visão de Kenski (2013, p. 27) a sociedade reconfigura o entendimento linear do tempo e do espaço. Nas palavras da autora, “o modo previsível e linear com que a vida aparentemente se desenvolvia no passado recente correspondia a um momento sociotecnológico em que a compreensão da realidade era identificada com os processos que ocorriam na sociedade industrial”. Kenski (2013) explicita que, à época da revolução industrial, a sociedade fabril se organizava ao “tilintar” de seu maquinário, em que a produção era iniciada e interrompida de modo contínuo e regularmente previsto: o início e o fim da jornada operária, entre as paredes limitantes de uma fábrica. A partir de uma conexão generalizada, criam-se novas possibilidades de inserção laboral, e, certamente, outras de ensino-aprendizagem. Retoma-se a esta afirmação mais adiante.

Já na terceira lei da cibercultura, **a reconfiguração da paisagem comunicacional da indústria cultural**, compreende-se que há uma modificação dos fundamentos das instituições sociais e das práticas comunicacionais. Nos termos de Lemos (2003), “(...) em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, **sem a substituição de seus respectivos antecedentes**” (LEMOS, 2003, p.18, nosso grifos). Cumpre salientar esta não substituição das práticas e modalidades antecedentes proposta por Lemos (2003). Como relembra Santaella (2007), a oralidade e o escrito não se apagam a partir da emergência do texto digital; mas, ao contrário, ambos convivem, conectam-se e reconfiguram –se (Santos, 2010). É preciso, como postula Lemos (2003), evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Termos como **convergência e mobilidade**, por exemplo, não são exclusivos da cibercultura. Santos (2010) aponta que o rádio de pilha, artefato criado anteriormente à existência da Internet, já era deslocado em nossos corpos para além dos limites. A televisão, criada nos anos 50, também apresenta a convergência de som e imagem em um mesmo aparelho.

³⁰ Compreende-se, neste trabalho, tecnologia enquanto um conjunto de técnicas e conhecimentos criados pelo homem e situados culturalmente, na visão de Tomasello (1999), para a modificação da realidade. Nessa visão, instrumentos como a roda e o lápis, por exemplo, são considerados tecnologias. Ressalta-se o termo **digital** nesta investigação.

Defende-se que as noções de **Cibercultura, ciberespaço e suas leis** são de fundamental importância para o entendimento desta pesquisa. Primeiramente, por alinhar-se ao entendimento da cibercultura como a **cultura contemporânea** estruturada pelo uso das tecnologias digitais, longe de demonizá-las ou negá-las. Consoante Santos (2010), a cibercultura não é utopia; é realidade e é por meio das tecnologias digitais que esta pesquisa acontece. Segundo, pela questão da **liberação do polo da emissão** na relação entre professor e aluno no contexto de aulas síncronas *on-line*, posto que as tecnologias potencializam a produção de conteúdo em diferentes semioses, seja em vídeo, áudio ou em documentos de texto. Utiliza-se a palavra **potencializa** pelo fato da liberação do polo da emissão não ser determinante a este fim, mas um meio em potencial. Nesta investigação, a possibilidade de elaborar planos de trabalhos aliado a funcionalidade que as interfaces *Skype* e *Whatsapp* oferecerem autonomiza o trabalho docente, já que não cria a dependência de produtores de conteúdo em espanhol. E, ao aluno, oferece-se toda a possibilidade de cocriar em conjunto com o professor a mensagem a ser veiculada as aulas, por “velejar” no *Infomar* da web, como sugere Gilberto Gil.

Outro fator de destaque é o **princípio da conexão generalizada**, que rompe com a noção linear de tempo e espaço. Os participantes desta pesquisa estão dispersos geograficamente pelo Brasil- São Paulo, Taubaté, Rio de Janeiro, Garanhuns- cidades tão distantes em termos de quilômetros, mas tão próximas na tela de um computador ou de um celular. Participantes que talvez jamais se conheçam pessoalmente, mas compartilham anseios, medos e expectativas mediados pelas tecnologias digitais. Tornam-se companheiros a um fim específico, que é a habilitação em Espanhol no Exército Brasileiro.

Aliado a isto, a **reconfiguração da paisagem comunicacional na indústria cultural** enquanto lei da Cibercultura pressupõe a reconfiguração e a atenção em evitar a lógica do aniquilamento das práticas comunicacionais. Aulas via *Skype*, a um primeiro momento, certamente parecem ser uma inovação de última geração. Contudo, aulas por telefone já eram ministradas em um contexto de educação a distância. O que ocorre com as aulas síncronas *on-line* é um reconfiguração desta por áudio, que converge o vídeo e o envio síncrono de mensagens instantâneas.

Interessante destacar que Lévy (1999), ao refletir a respeito da **inteligência coletiva**, convida a repensar dos papéis de professores e alunos em um contexto tecnológico. Não se trata do docente somente de utilizar a tecnologia em si, mas de, por meio delas, ser um animador da “inteligência coletiva” dos alunos em uma postura interativa e dialógica, como será explicitada mais adiante. No contexto desta pesquisa, não há como negar o uso

tecnológico, visto que é por ele que esta investigação acontece. No entanto, consoante Bannel et.al. (2016, p. 119), o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem em que o envolvimento ativo do sujeito e a distribuição de papéis se configuram é de primordial importância em contextos educacionais, não só em ambientes informáticos como também em infopobres (Silva, 2010). Nesta pesquisa-ação, posiciona-se a favor do que Bannel et al (2016, p. 117), ao referendar Brown e Campione (1994), sugerem: a possibilidade de que a sala de aula se torne uma comunidade de aprendizagem.

O conceito é utilizado geralmente para descrever um ambiente on-line, em que um conjunto de sujeitos autônomos, partindo de um ou mais interesses em comum, comprometem-se a trabalhar juntos, influenciando-se mutuamente dentro de um processo de aprendizagem. (BANNEL et.al, 2016, p.117).

Nas duas próximas seções, abordam-se a evolução da *web* e do uso da tecnologia na educação. Como exposto na introdução deste capítulo, justifica-se a inclusão destes temas no capítulo pelo fato de percebê-los como importantes para o entendimento do processo de desenvolvimento da autonomia docente e discente em ambientes *on-line*.

3.2 Evolução da *Web*

Como visto na seção 3.1, com a emergência da cibercultura, o conceito de *web* (do inglês, rede) torna-se fundamental na sociedade. Segundo Castells (1999), *web* (rede) “é um conjunto de nós interconectados. São estruturas abertas capazes de uma expansão ilimitada, integrando novos nós desde que haja comunicação dentro da rede” (CASTELLS, 1999, p. 45).

Castells (1999) observa a sociedade pós-moderna em estrutura reticular. Tal organização modifica relações de cultura e poder, visto que a lógica das redes, em sua visão, gera mecanismos de interesses sociais específicos expressos pelo poder dos fluxos. A comunicação em rede surge, então, em detrimento a uma hierarquização e monopólio da informação, visando à integração dos “nós” sociais.

De maneira a seguir as relações na sociedade pós-moderna, a *web* se modifica, adequando-se aos arranjos e rearranjos sociais. A grande “virada” de jogo, segundo Santos (2010), é a passagem da *web* 1.0 para a *web* 2.0, na qual o usuário deixa de ser um mero receptor e informações e passa a produzi-las, ainda que também as receba.

Para Santos (2010), a *web* 1.0 foi a primeira geração de internet comercial. O conteúdo era pouco interativo, permitindo ao usuário apenas uma leitura passiva das informações, sem a permissão para modificá-lo.

A seu turno, a *web* 2.0 traz, como explicita O'Reilly (2005), a ideia de Internet como plataforma. Nas palavras de O' Reilly (2005), a *web* 2.0

“é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nessa nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são utilizados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva (O'REILLY, 2005).

Ressalta-se, na citação de O' Reilly (2005) a ideia de inteligência coletiva, apresentada na seção anterior. Assim, o uso da internet como plataforma de colaboração em rede amplia o potencial do conjunto de inteligências humanas, como propõe Bannel et al (2016).

Santos (2010) afirma que na *web* 2.0 surgem sites publicados e editados pelos usuários da rede e exemplifica tal surgimento com a tecnologia *Wiki* e sua maior representante a enciclopédia *on-line Wikipedia*. A *Wikipedia*, para a autora, está baseada nos princípios da Web 2.0 pelo fato de apresentar acesso aberto e conteúdo dinâmico elaborado em colaboração e livre para distribuição.

Outra interface destacada por Santos (2010) para o estabelecimento da *web* 2.0 é o *blog*, página on-line de conteúdo livre e de rápida publicação, disseminação e possibilidade de estabelecimento de tópico-comentário. A palavra *blog* é uma redução do inglês *weblog* e surge do desejo de liberação do polo da emissão a fim de conferir voz ao usuário. Em outros termos, como a principal característica da *web* 2.0 é a possibilidade de autoria, os *blogs* constituíram-se um “divisor de águas”, de uma internet que apenas servia como suporte para publicação a outra em que se passa de fato a “habitar”, não havendo, assim, uma separação entre os tempos de publicar, criar e comunicar em rede.

Em síntese, com a *web* 2.0 “podemos mais concretamente vivenciar a inteligência coletiva porque dispomos de soluções informáticas concretas, gratuitas e de acesso livre, e também, a fenômenos culturais estruturados por e com estas tecnologias” (SANTOS, 2010, p. 45).

Nesta era da *web* 2.0, surge uma importante teoria de aprendizagem denominada **conectivismo**. Siemens (2004) define-a como “a integração de princípios explorados pela teoria do caos, redes, complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que

ocorre no interior de ambientes difusos [...] que não estão sob o controle do indivíduo” (SIEMENS, 2004).

A premissa básica do conectivismo é o entendimento da aprendizagem como um processo de conexão em nós, a fim de que se estruturem redes de conhecimento. Neste âmbito, a aprendizagem depende da atualização constante das informações, sejam elas oriundas dos próprios usuários ou das máquinas. Aliás, este é um ponto relevante da teoria: a ideia de que a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.

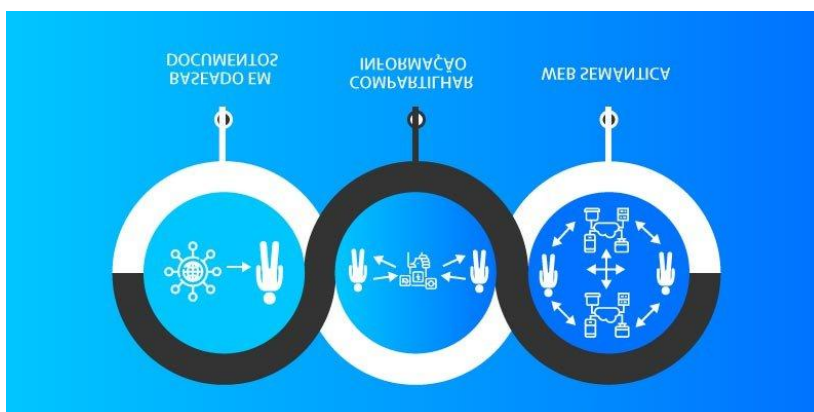
Como visto na teoria do conectivismo, os usuários não são os únicos protagonistas na evolução da *web*. Na chamada *web* 3.0, considerada por Tim Beerners-Lee como “*web* semântica”, os conteúdos passam ser personalizados para cada usuário, assim como a publicidade. No dizer de Beerners-Lee (2001)

Na Web 3.0, as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a infraestrutura da internet, de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos. Assim, os serviços da Web 3.0, unem-se aos usuários e aos produtores profissionais na criação ativa de conhecimento. Dessa forma, com sua grande capacidade de processamento, a Web 3.0 é capaz de trazer para as pessoas e para as empresas, serviços e produtos com alto valor agregado por conta da sua assertividade e alta personalização, promovendo assim, a democratização da capacidade de ação e conhecimento, que antes só estava acessível às empresas e aos governos. (BEERNERS-LEE, 2001).

Percebe-se, na voz de Beerners-Lee (2001), que união das máquinas com os usuários suscita a produção de conteúdos de forma personalizada. Sobre tal fato, o autor acrescenta que na *web* 3.0 a organização inteligente de conteúdos e informações visa ao marketing *on-line*. Com isso, impulsionam-se as vendas na *web* e estabelecem-se novas formas de consumo.

A figura 4 elucida de forma dinâmica a evolução da *web* e sintetiza as informações aqui expostas, a respeito de suas fases 1.0 (baseada em documentos e recepção de informações pelos usuários), 2.0 (compartilhamento de informações) e 3.0 (*web* semântica).

Figura 4- Evolução ilustrada da web 1.0, 2.0 e 3.0.



Fonte: idealmarketingweb.com. Acesso em 15 jul.2019.

Em sua fase 4.0, denominada “Internet das coisas”, a *web* tornar-se-á cada vez mais móvel e as máquinas tomarão o lugar das pessoas. Já na versão 5.0, conhecida como *web* sensorial-emotiva, as máquinas interpretarão as emoções humanas e interagirão com os usuários a partir desta identificação.

Na próxima seção, abordam-se questões sobre a evolução da tecnologia educacional.

3.3 Evolução da tecnologia educacional

Nesta seção, aborda-se brevemente a evolução da tecnologia educacional. Por se tratar de um tema amplo, realiza-se um recorte a partir dos anos 80, período no qual há a popularização das mídias de massa (Santaella, 2007), ao surgimento da web 2.0 e 3.0, conhecida como *web semântica* e abordada na seção 3.2. Para essa abordagem, propõe-se uma linha do tempo a fim de ilustrar melhor esse percurso do uso da tecnologia educacional.

No entanto, inicialmente, é preciso retomar brevemente o que se entende por **tecnologia**. Para Chaves (1999), tecnologia “é tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho”. (CHAVES, 1999, p. 45). É possível aproximar a citação de Chaves (1999) ao exposto por Tomasello (1999) na seção 3.1, em que o autor compreende tecnologia como artefatos e técnicas produzidos pelo homem e situados culturalmente. Nesse sentido, o papel, a escrita, o alfabeto e tantas outras interfaces e técnicas podem ser consideradas tecnologias.

Atualmente, para referir-se às tecnologias da contemporaneidade, menciona-se na literatura a sigla TDIC, que significa Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Contudo, há de se mencionar que, no senso comum, tecnologia parece ter um sentido maquinário e inovador. Com tecnologia, tudo se torna mais dinâmico, rápido, fácil e prático. Ou não? Retoma-se a esta indagação mais adiante.

Passa-se agora à apresentação da linha do tempo para ilustrar o uso da tecnologia educacional a partir dos anos 80.

Figura 5- Breve evolução do uso da tecnologia na educação.



Fonte: Ramos (2012).

Como exposto na introdução desta seção, nessa linha do tempo, que se inicia na década de 1980, o uso da tecnologia era limitado apenas à recepção de informações por parte dos alunos. Em diversos ambientes do ensino-aprendizagem de línguas, era possível perceber o uso de mídias audiovisuais (videocassete, rádio, fitas etc) como fornecedores de *input* linguístico, a ser reproduzido pelos alunos. Tais mídias eram recebidas pelos docentes como “pacotes fechados” a serem seguidas à risca em seus planejamentos de ensino.

Na década de 1990, com a popularização do PC (Computador pessoal) e dos CD-Rooms, inicia-se o processo de participação do aluno no uso tecnológico, ainda que o mesmo

fosse tratado como receptor em uma época de web 1.0. Os editores de texto e imagem como *Word* e *Paint* propiciavam ensaios de autoria pelos discentes por meio da produção de textos e imagens.

Na web 2.0, a tecnologia torna-se meio cada vez mais colaborativo para os alunos e seus gestos de autoria começam a ser impressos nas redes. Como citado na seção 3.2, a web 2.0 representa uma ruptura na visão do usuário, de um receptáculo a potencial produtor de conteúdos. Nessa fase, destacam-se o uso das redes sociais e dos blogs e a rápida possibilidade de compartilhamento de dados.

Finalizando esta linha do tempo (mas não o avanço do uso da tecnologia em contextos digitais), aborda-se o uso das mídias móveis na educação, por meio dos aplicativos de celular. A aprendizagem torna-se cada vez mais ubíqua (SANTAELLA, 2007), adequada às demandas da sociedade. Destaca-se o uso de jogos colaborativos, como o *Kahoot*, por exemplo, a ser explanado no capítulo 6.

Outros exemplos do uso de mídias móveis na educação são as interfaces *Whatsapp* e *Skype* que, apesar de não serem desenvolvidas para fins educativos, são amplamente utilizadas em contextos de ensino-aprendizagem *on-line*, como é o caso deste estudo. Desse modo, na seção 3.4, apresento-as, juntamente com o uso do *email* nas aulas síncronas *on-line*.

3.4 Interfaces de pesquisa

Em processos de aprendizagem nos quais docente e discente estão separados fisicamente, as interfaces de mediação podem ser consideradas **síncronas** ou **assíncronas**. Santos (2016) entende por **interface de comunicação** “aquelas que contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem” (SANTOS, 2016, p.5664). Uma interface síncrona pressupõe a conexão dos participantes ao mesmo tempo, com envio de mensagens e utilização de áudio e vídeo de modo simultâneo. *Chats* e *webconferências* são exemplos de interfaces síncronas. Por sua vez, as interfaces assíncronas não requerem a conexão simultânea dos participantes para que ocorra a interatividade entre estes. Um exemplo de interface **assíncrona** é o fórum, no qual as mensagens trocadas podem ser visualizadas pelos usuários *a posteriore*. Outro exemplo de interface assíncrona é o e-mail, em que as informações podem ser respondidas (ou não) em tempos distintos.

De fato, ser docente na cibercultura é um desafio afetado (SANTOS, 2010; SILVA, 2010, PRETTO E RICCIO, 2010) pelos modos de ser e estar da contemporaneidade, principalmente quando o curso é desenvolvido sem contatos presenciais, como é o caso dos

fazeres desta investigação. A cibercultura, entendida nesta pesquisa como a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades (SANTOS, 2016; LEMOS, 2003) propicia, por meio da mobilidade e convergência dos dispositivos móveis, a *e-learning* e a *m-learning*. Segundo Santaella (2007), ***e-learning*** é uma abreviação de *eletronic learning*, ou seja, processos de aprendizagem que se utilizam de computadores e programas para se desenvolverem. Outra modalidade abordada pela autora é a ***m-learning***. Santaella (2007) aclara que a ***m-learning***, do inglês *mobile-learning*, é viabilizada pelo uso de dispositivos portáteis, móveis e ubíquos, que carecem de redes sem fio para enriquecer o ensino-aprendizagem.

Na esteira das definições de Santaella (2007), advoga-se que, neste trabalho, se conjugam a ***e-learning*** e a ***m-learning*** no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional neste contexto específico, visto que tanto o computador como o celular são primordiais ao processo de aprendizagem no ambiente de pesquisa.

Nas próximas seções, elencam-se as interfaces utilizadas na pesquisa: *Skype*, *Whatsapp* e *e-mail*.

3.4.1 A aula síncrona *on-line*: *Skype* e a sala de aula na tela.

A principal interface utilizada no ambiente de pesquisa é o *Skype*, que possibilita tecnicamente a aula síncrona *on-line*. Segundo informações do site oficial, o *Skype* foi criado em 2003 por Janus Friis e Niklas Zennstrom e desde 2011 é licenciado pela Microsoft Corporation.

O *Skype* é o software que permite conversar com o mundo todo. Milhões de pessoas e empresas usam o *Skype* para fazer [chamadas de vídeo](#) e [voz gratuitas](#) entre dois usuários, bem como [chamadas em grupo](#), enviar [mensagens de chat](#) e [compartilhar arquivos](#) com outras pessoas no *Skype*. Você pode usar o *Skype* no dispositivo que preferir: no [celular](#), no computador ou no tablet. (Site oficial do *Skype*. Acesso em 03 de março de 2019).

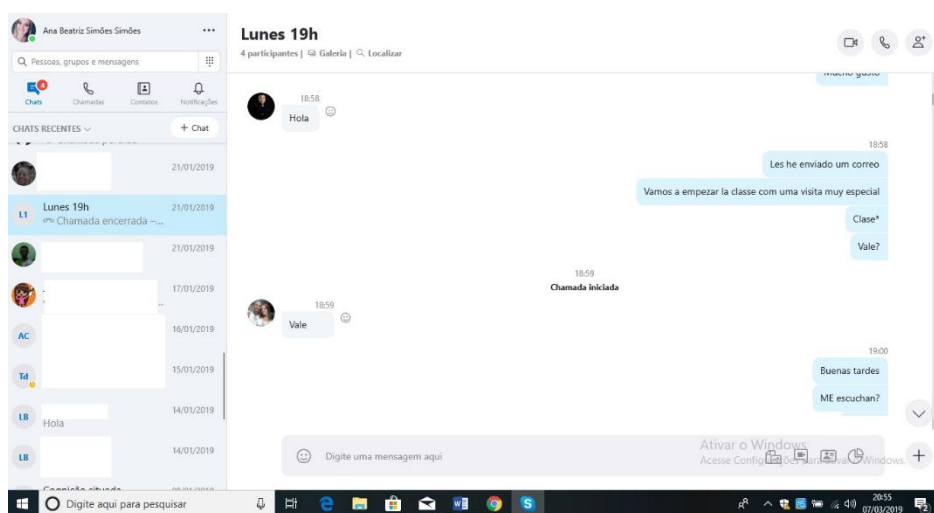
É possível perceber na definição do *software* a convergência de mídias (áudio, vídeo, mensagens de texto) em uma só interface, o que reconfigura uma prática comunicacional de aula por telefone, por exemplo. Além disso, denota-se que o *Skype* pode ser instalado não só em computadores como também em *tablets* e celulares, o que corrobora a visão de que, neste ambiente de pesquisa, conjugam-se as modalidades *e-learning* e *m-learning*.

Apesar do termo *webconferência* ser o mais adotado para este tipo de encontro virtual, nesta pesquisa utiliza-se a nomenclatura aula síncrona *on-line* por alguns motivos. De acordo com Castro et. al (2012), o termo *webconferência* advém do inglês *web conferencing*, ou seja, a realização de apresentações e/ ou encontros remotos por meio da Internet. Brito (2003) aborda que o uso da *webconferência* propicia a **personificação** entre professor e aluno pelo contato visual que proporciona por meio da utilização de áudio e vídeo, o que diminui a impessoalidade entre professores e alunos.

Seguramente que o postulado por Brito (2003) ocorre no ambiente de pesquisa visto a distância geográfica dos participantes. Porém, considera-se que o termo *webconferência* não marca o objetivo do encontro, que é uma **aula**. Aula esta dada por um **professor**, que, no caso desta investigação é uma profissional que se forma ao longo dos movimentos da própria pesquisa. Então, entende-se que este encontros **são aulas**, que buscam ser interativas, com cocriação da mensagem entre docente e discente. Os termos **síncrona e on-line** evidenciam a simultaneidade e o contexto eletrônico em que ocorre. Uma aula pode ser *on-line*, veiculada em meios digitais, mas não necessariamente ser **síncrona**. Na internet, encontram-se diversas delas, muitas das vezes elaboradas em uma lógica transmissiva. No entanto, a sincronidade neste ambiente de pesquisa pressupõe, como postula Brito (2003) a **personificação de professores e alunos**, que, talvez, guardem em suas memórias apenas a imagem veiculada em câmera e o som de seus intentos por ensinar e aprender espanhol.

A figura 6 ilustra a tela de apresentação do *Skype* na visão do professor após a aula síncrona *on-line*. Os nomes foram apagados para preservar a identidade dos participantes.

Figura 6- Print da tela do *Skype*



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019

Uma vantagem da aula síncrona *on-line* é a possibilidade dos discentes acessarem diferentes *hiperlinks* durante este encontro, enviados pelos discentes e pela docente, o que faz com que o encontro “escape” da tela do *Skype*. Os *hiperlinks* fornecem os caminhos do que entende-se neste trabalho como **hipertexto**.

Xavier (2010, p. 208) define **hipertexto** como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.

Em Santaella (2007, p. 211), encontra-se menção ao termo *hiper* na alusão à capacidade do texto de armazenagem de informações dispersas em uma multiplicidade fragmentar organizada em rede. Por meio das associações e interações do receptor, os fragmentos se compõem e transmutam-se em versões virtuais possibilitadas pela não sequencialidade e multidimensionalidade do hipertexto.

Destaca-se que o hipertexto não é exclusivo do suporte digital. Notas de rodapé, índices remissivos e sumários, presentes em textos impressos, rompem com a (suposta) linearidade textual. No entanto, nos artefatos tecnológicos digitais, salta-se de um ponto a outro em uma velocidade praticamente instantânea. O *hiperlink*, adjetivado por Santaella (2007) como “chave-mestra”, é a conexão dos polos no âmbito digital, “conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitor essencial do hipertexto”.

Por conseguinte, o hipertexto configura-se como um texto que supera a (pretensa) linearidade sequencial, caracterizada por frases dispostas no suporte impresso, e pressupõe interseções que, ao serem acessadas, nos levam a outras conexões, fato este que compõe um trajeto de leitura (e por que não autoral?) em lugares distintos entre si, mas interconectados. Desse modo, a estrutura do hipertexto é multilinear, por transitar de um ponto a outro da informação com um simples e instantâneo clique ou toque, no caso dos *i-Pads*, *tablets* e celulares. A estrutura é igualmente interativa, pois o hipertexto implica a manipulação por parte do usuário-leitor (SANTAELLA, 2007).

Afirma-se que a possibilidade de acessar hipertextos durante a aula síncrona *on-line* é de tamanha importância no ambiente de pesquisa. O encontro torna-se mais dinâmico não só por possibilitar o contato dos alunos em diferentes semioses (vídeos, músicas, imagens), como também por possibilitar trajetos autorais trazidos pelos alunos.

3.4.2 Uso do *Whatsapp* no contexto de aulas síncronas *on-line*.

Além do *Skype*, outra interface que propulsiona a interatividade no ambiente de pesquisa é o *Whatsap*. Criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, o *Whatsapp* é descrito em seu site oficial como um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

No ambiente de pesquisa, dialogando com o **princípio da conexão generalizada**, os participantes são reunidos em grupos de maneira a interagir com a professora e com os demais alunos. Destas interações, surgem diversos questionamentos, colaboração, envio de desafios, compartilhamento de materiais, dentre outros. No capítulo 7, serão descritas mais ações com o uso do *Whatsapp* para desenvolver a autonomia dos participantes.

É pelo uso do *Whatsapp* que se percebe mais claramente a questão da **organização em redes**. Hine (2000) relembra que não é a tecnologia que “impacta” a vida das pessoas, mas os efeitos de sentido que são produzidos por meio de seu uso. Com isso, a formação da sociedade **em rede** propiciada pela tecnologia sugere a hiperconexão, rompendo com a linearidade da simultaneidade de estar no mesmo espaço físico. A estrutura em rede propicia o que Valente (2009) denomina de “**estar juntos virtualmente**”, ainda que em locais geograficamente distantes.

Interessante destacar que o *Whatsapp* (e o *Skype* também) não seria, em um primeiro momento, uma interface criada ao ensino-aprendizagem de línguas e tampouco para desenvolver a expressão escrita no espanhol, como relata o participante 1A. Todavia, como já visto nas leis da cibercultura, há uma **reconfiguração da paisagem cultural**, o que faz práticas comunicacionais se reinventarem. No ambiente de pesquisa, aproveita-se não só a potencialidade do *Whatsapp* em enviar mensagens de texto instantâneas para desenvolver a expressão escrita em espanhol dos participantes como também a expressão oral por meio da gravação de áudios.

A figura 7 exemplifica a interatividade dos participantes e da docente em um grupo denominado “*Aviación B1*”, que se refere ao Centro de Instrução de Aviação do Exército (CIAVEx) e o nível pretendido pelos estudantes:

Figura 7- Print da tela do grupo “Aviación B1”.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

3.4.3 Comunicação via e-mail no contexto de aulas síncronas.

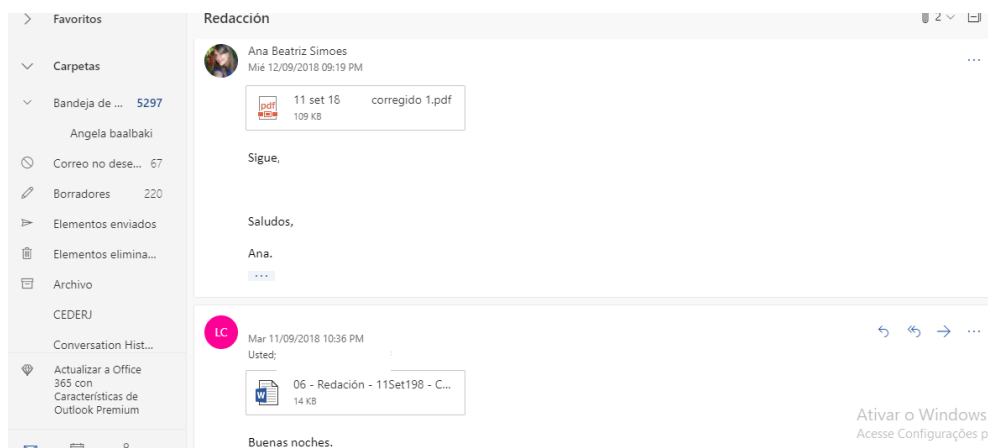
Outra interface utilizada para envio de materiais em **pdf**. e gramática é o **e-mail**. Os materiais mais utilizados para as aulas síncronas são:” Claves del Nuevo DELE B1”, da editora Difusión e “Gramática del Español para brasileños”, de Adrián Fanjul, além dos planos de trabalho enviados e cocriados com os alunos. O envio destes materiais é realizado por correio eletrônico para o acompanhamento durante as aulas.

Com relação à questão dos materiais, causa certo espanto quando os alunos questionam sobre o método que se desenvolverá ao longo do curso. Afinal, na visão dos discentes, parece ser necessária uma metodologia bem definida, com passos cadenciados tais como os que realizam ao longo das marchas castrenses.

De fato, a utilização de materiais didáticos torna o trabalho do professor mais ligeiro no tocante à elaboração de questões e exercícios, visto que muitas das vezes este profissional atua em outras frentes, o que ocorre com a docente proponente desta pesquisa. Contudo, a utilização de materiais didáticos **não encerra**, neste ambiente de pesquisa, a possibilidade de agregar outras fontes, bem como a própria produção dos alunos sobre os conteúdos em mensagens compartilháveis por *Whatsapp*, por exemplo, como será descrito no capítulo 6.

A figura 8 apresenta o print de um email com correções de redações do participante 5A:

Figura 8- E-mail enviado com correção de redação.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Após a apresentação das interfaces de pesquisa, nas seções 3.5 e 3.6, materializa-se o desejo de mudança ao estabelecimento de uma sala de aula interativa e uma Educação *on-line* no ambiente de pesquisa. Apresentam-se, não só os conceitos referentes a estas terminologias, como também breves reflexões sobre as mesmas.

3.5 Sala de aula interativa e o desejo de mudança.

Em sua obra “Sala de aula interativa”, Silva (2010) apresenta o conceito de **interatividade**, entendido como a cocriação da mensagem entre receptores e emissores, a partir da lógica comunicacional em sala de aula em detrimento à transmissão, baseada no tripé participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade. As tecnologias digitais, em sua visão, permitem, certamente, potencializar a interatividade entre os sujeitos educacionais; porém, o olhar a estas não se reduz ao binômio presença-ausência tecnológica, mas sim a movimentação contemporânea das tecnologias em estabelecer redes de conhecimento e a autoria-criticidade a alunos e professores.

Ao longo da obra, Silva (2010) questiona o modelo transmissivo das mídias de massa, como o rádio, a televisão e o jornal e como tal modelo repercute em ambientes educacionais.

Com isso, o autor propõe uma mudança de paradigma pedagógico, que vai da transmissão à comunicação. Sua análise etimológica da palavra **comunicação**, do latim *communicatio,ōnis* 'ação de comunicar, de partilhar, fazer com', pressupõe a colaboração da criação da mensagem entre emissor e receptor, que se tornam, desse modo, interlocutores nessa lógica comunicacional.

No que se refere ao tripé participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade, Silva (2010) defende que estes sejam os pilares das relações interativas. De modo sintético, o autor resume este tripé em alguns argumentos. A participação-intervenção prevê que o “emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder sim ou não, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.” (SILVA, 2010, p. 158). Por bidirecionalidade-hibridação, o autor entende que “a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial, os dois polos codificam e decodificam” (SILVA, 2010, p. 159). E, por fim, a permutabilidade-potencialidade, que propicia inúmeros caminhos de escolha ao receptor, ou, como nos termos de Silva (2010) “o emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor liberdade de ações (SILVA, 2010, p.158).

Silva (2010) marca o lugar do termo **interatividade** baseado neste tripé e afasta-o de intenções meramente mercadológicas. Muitas das vezes, o termo serve à adjetivação de produtos como shampoos interativo, cremes interativos e um sem-fim de itens que preveem certa manipulação do usuário com intenções meramente financeiras. Outra marca interessante de Silva (2010) é a preferencialidade em utilizar interativo em detrimento a interação. Apesar de não opor-se à interação, o autor pleiteia o lugar da interatividade enquanto teoria da comunicação, estendida aos meios pedagógicos. Dessa forma, nesta pesquisa, coaduna-se com o autor ao referir-se à interatividade quando se tratar desta busca por aulas mais dialógicas e participativas.

Em relação à presença tecnológica na sala de aula, Silva (2010) recomenda o fim da “ingenuidade” na crença de que a tecnologia proporcionaria altos graus de interatividade entre alunos e professores e, conseqüentemente, corroboraria para a autoria e participação desses sujeitos educacionais. Quadros interativos, listas de exercícios de completar lacunas, dentre outros, podem ser bons recursos de aprendizagem; porém, não propiciam, na ótica de Silva (2010) a interatividade proposta em sua obra.

Pela adjetivação “inforrica” e infopobre”, Silva (2010) postula que, ainda que não haja tecnologias digitais na sala de aula, é possível estabelecer interatividade entre alunos e professores. A sala “inforrica”, com diversos dispositivos de última geração, é capaz de gerar compartilhamento massivo de informações; por outro lado, a sala “infopobre” pode ser rica em interatividade pela cocriação da mensagem entre alunos e professores.

A interatividade delega ao professor a saída de sua posição de “falar-ditar” conteúdos e abre-lhe possibilidades cocriativas dos saberes junto aos alunos. Estes, menos passivos e ansiosos em modificar e partilhar, reclamam por autoria e inserção das/pelas redes de conhecimento potencializadas pelas tecnologias digitais e distanciam-se da compreensão do mundo de modo linear (SANTOS, 2016; SILVA, 2010, KENSKI 2013). A essa nova posição do professor, Silva (2010) propõe que se utilize a “Pedagogia do Parangolé”, inspirada no artista plástico Hélio Oiticica.

O parangolé, como especificado na figura 9, é uma espécie de capa com imagens e textos em que o espectador da obra pode manipulá-la a seu gosto. Esta possibilidade de manipulação é o que lhe retira de uma postura contemplativa e torna o receptor um cocriador, um artista em potencial.

Figura 9- Parangolé, de Hélio Oiticica.



Fonte: Silva (2010).

O desejo de mudança para uma Pedagogia do Parangolé surge a partir da observação de como os alunos se veem diante do processo de habilitação linguística no Exército. A noção de aluno como recipiente, como será verificado no capítulo 6, é posta pelos participantes em seu blog de estudos.

Destarte, o sentimento perante a estas reflexões aliado ao “ardente desejo” de habilitar-se a qualquer custo, ainda que não haja um estudo da língua, em uma postura

retroativa a uma política linguística quantitativa desperta a ânsia da troca. Não é uma questão de opor-se aos fins específicos que os alunos buscam, como já discutido no capítulo anterior, mas de criar um ambiente colaborativo e, de fato interativo, no qual o discente perceba-se mais desafiado e autônomo.

A propulsão em promover uma sala de aula interativa, a um primeiro momento, pode questionar o leitor desta dissertação, talvez familiarizado com a área de tecnologia, se esta “sala de aula interativa” não seria similar ao conceito de sala de aula invertida, ou *flipped classroom*,

Entende-se, para esta investigação, que a sala de aula invertida muitas das vezes parece apagar a figura do professor por entendê-lo apenas como um parceiro, um facilitador de práticas arquitetadas por ele mesmo. Não seria esse o sentido. Nós, professores, não somos tão nocivos aos alunos, para que toda a abordagem deva ser centrada neles. Com Silva (2010), compreende-se que o estabelecimento da uma lógica comunicacional torna o docente um “facilitador de experiências”.

No dizer do autor,

o professor modifica sua ação modificando seu modo de comunicar em sala de aula. Na perspectiva da interatividade, deixa de ser o locutor que imobiliza o conhecimento e o transfere aos alunos em sua récita, **porém não para se tornar apenas um conselheiro, uma ponte entre a informação e o conhecimento, tampouco para ser apenas um parceiro, um pedagogo no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades de alcançar o conhecimento e se relacionar com ele, e muito menos como facilitador.** Os termos conselheiro, parceiro e facilitador são óbvios e simplificam. Mais vale então a formulação de Martín-Barbero (1998): "sistematizador de experiências", que tem a ver com ensinar (oferecer ocasião de) e urdir (dispor os fios da teia, tecer junto). (SILVA, 2010, p. 199, nosso grifos).

Com base neste pensamento de Silva (2010), o professor tece junto, participa. Sua atuação é de fato requerida pelos discentes, não como um mero transmissor, mas como alguém que os instiga a este aprendizado, **que os desafia** a buscar vocabulário em espanhol, transgredindo unidades didáticas hierarquizadas por estruturas gramaticais. É permitir que o aluno veleje em um “Infomar” a partir da jangada de gigabytes que construiu **com o** professor, como sugere Gilberto Gil. E que ambos tenham toda a força para, juntos, destruir os monstros marinhos que colocam a língua.

Na próxima seção, explana-se acerca dos conceitos de Educação a Distância (doravante EaD) e Educação on-line, alinhando-se ao segundo nesta investigação, por compreender com Santos (2010) que a dialogicidade e a relação com o outro são pilares

fundamentais nesse processo e não apenas uma lógica distribucionista, como muitos dos programas em EaD propõem.

3.6 Educação a Distância e a busca por uma Educação *on-line* no ambiente de pesquisa.

A Educação a Distância³¹ (doravante EaD), modalidade educacional prevista na Lei 9394/96 (LDB) é, de acordo com Moran (2013, p. 9) “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Esse acrônimo, como nos aponta Kenski (2013, p. 110), possui regulamentação própria a partir do decreto 5.622/2005³² ressalta, além das características apontadas na definição de Moran (2013), peculiaridades organizacionais em relação à metodologia, gestão e avaliação do processo educativo.

Difundida no Brasil a partir de 1941, pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB), cujo objetivo era ministrar cursos profissionalizantes através do envio de correspondências, a EaD visa a proporcionar, como explicitado, o ensino e aprendizagem em diversos níveis de educação pela mediação tecnológica. Em sua gênese, baseia-se em uma lógica transmissiva de materiais, visto que a lógica do IUB era distribuir conteúdos e, posteriormente, aferi-los com testes a distância.

Santos (2010) apresenta uma tabela com as cinco gerações da EaD e as suas tecnologias utilizadas:

³¹ Utiliza-se a noção de “Educação a Distância” em detrimento a “Ensino a Distância” por comungar dos preceitos propostos por Moran (2013) em relação aos termos. O teórico afirma ser a expressão “Ensino a Distância” relacionada apenas ao fazer docente, ao passo que “Educação a Distância” abrange os sujeitos educacionais e suas relações nos processos de ensino e aprendizagem.

³² Atualizada pelo decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Figura 10- Gerações da EaD.

GERAÇÕES DA EAD	TECNOLOGIAS UTILIZADAS
Primeira Geração – 1850 a 1960	Começa via papel impresso e anos mais tarde ganha a participação do rádio e da televisão. Característica: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração – 1960 a 1985	Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração – 1985 a 1995	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de <i>chat</i> , mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de computadores.
Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado)	Correio eletrônico, <i>chat</i> , computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Fonte: Santos (2010).

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) certamente torna vantajosa a elaboração de cursos (entre eles os de línguas adicionais, foco principal desta investigação) nessa modalidade educacional e ganhou grande valor mercadológico, já que, além de dirimir distâncias geográficas entre alunos e professores, estas parecem estar ao alcance de uma grande parcela da sociedade brasileira, o que viabiliza financeiramente os estudos em EaD. Acrescenta-se a estes fatores a questão temporal, visto que o aluno “determina” os momentos em que se submete aos planos de trabalho do curso que realiza e possui certa “comodidade” por estudar no espaço que desejar. Todavia, deve-se refletir como o mercado observa a EaD, que, muitas das vezes, considera a presença tecnológica como poderoso instrumento para o desenvolvimento da autonomia, mas objetiva somente, por meio dela, reproduzir conteúdos e compartilhá-los segundo a lógica distribucionista. De on-line, utilizam-se apenas da tecnologia digital.

Por tal motivo, Santos (2010) advoga a utilização do termo **educação on-line** em detrimento à EaD. Apesar de muitos estudiosos considerarem a educação on-line como uma evolução da EaD, a autora observa esta denominação uma atitude reducionista, ainda que não a desconsidere totalmente.

Desse modo, Santos (2010), pautada na ideia de cibercultura de Lemos (2003), “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p. 12), observa a educação on-line como um fenômeno desta cultura digital. A digitalização, ou seja, a possibilidade de codificar múltiplas semioses em bits 0 e 1, cria novas formas de materialização da informação. Ao referendar Castells (1999), Santos (2010) relembra que a noção de rede, entendida como o fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais, é a palavra de ordem do ciberespaço. Esta simbiose possibilitada pela hibridização entre homem e máquina é o que propicia o advento da cibercultura.

Mas o que muda na Educação *on-line* em relação à EaD? Santos (2010) igualmente questiona-se a respeito desta diferenciação. A autora relembra que a autoaprendizagem é uma característica marcante na EaD e que o material didático e o desenho instrucional são de fundamental importância, assim como o *feedback* do professor. Em EaD, “A instrução unidirecional é o centro do processo. O sujeito aprende solitário e no seu tempo e o material didático estático tem um papel muito importante” (SANTOS, 2010, p.5665). Por sua vez, a Educação *on-line*, conceituada como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p.5663), dá ênfase não só à interatividade nos termos de Silva (2010) como também a aprendizagem colaborativa. Segundo Santos (2010), em um contexto de Educação *on-line*, o cursista aprende com o material didático e também na dialógica com outros sujeitos envolvidos. E essa é a principal característica de uma ambiência formativa em Educação *on-line*, que, por meio de interfaces síncronas e assíncronas, propicia a cocriação da mensagem.

Outro argumento utilizado por Santos (2010) para defender o lugar de uma Educação *on-line* é entender que a EaD é uma modalidade educacional historicamente constituída de mídias de massa em uma lógica distribucionista, na qual não há possibilidade de liberação do polo da emissão, ou seja, não há espaço para que os discentes busquem, pesquisem, criem e se sintam desafiados.

Para que haja um ambiência em Educação *on-line*, Santos (2010) sugere os seguintes pontos:

Criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade, conexões com outros sites ou documentos; intratextualidade, conexões no mesmo documento; multivocalidade, agregar multiplicidade de pontos de vista; navegabilidade, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; mixagem, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia integração de vários suportes midiáticos; Potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo; Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural; Criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias; Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações (SANTOS, 2010, p. 5565).

Seguindo esta linha de pensamento e, como será possível perceber no mapeamento metafórico, no qual os alunos conceptualizam a aprendizagem como JOGO, toma-se os preceitos da gamificação da aprendizagem como um possível caminho com os integrantes do grupo B. No capítulo 6, discorre-se a respeito das ações desenvolvidas com o grupo B a partir destes pressupostos.

3.7 Tecnologia e cognição humana

Pelo fato de esta pesquisa conjugar elementos da LC como a teoria da Metáfora Conceptual, a fim de compreender o modo como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, bem como entender suas visões de língua e de aluno, dedica-se esta seção a realizar uma breve aproximação entre a cognição e a tecnologia, ancorada nos postulados de Bannel et. al. (2016)

Primeiramente, alinha-se ao pensamento dos autores em relação ao que se entende por cognição, “fruto da interação entre cérebro, corpo e ambiente físico e cultural (BANNEL et al., 2016, p. 8)”. Tal definição afasta-se de uma noção puramente mentalista dos aspectos cognitivos e ressalta a importância não só do cérebro, mas do corpo, do ambiente físico e, principalmente, do ambiente cultural na cognição.

De fato, como postulam Bannel et. al (2016), sem o cérebro, não há significado, linguagem ou raciocínio. Porém, como mesmo questionam os autores, essa condição não é suficiente, visto que o corpo e o ambiente são igualmente necessários à formulação do

significado. Com isso, há de se considerar, na esteira do pensamento dos autores, uma mente corporificada, situada e estendida no ambiente, ressaltando o aspecto cultural neste “pacote” cognitivo.

Em que sentido a tecnologia pode se relacionar com a cognição? De acordo com Clark (2003), somos “natural born cyborgs”, ou o que Haraway (2009) caracteriza como **mito ciborgue**. Ao distanciar-se de uma visão futurista de existência do ciborgue, a autora qualifica o final do século XX como um tempo mítico em que o animal se simbiotiza com as máquinas, seja no campo da medicina, da guerra e da sexualidade. Nesse sentido, o ser humano seria, em suma, um ciborgue. Como híbridos e quimeras, teóricos e fabricados, nossa corporificação encontra-se afetada pelas máquinas e seria impossível crer em uma estrutura física puramente carnal e “orgânica”.

Como pensam Bannel et al. (2016) e de certo modo, Tomasello (1999), o acesso ao mundo sempre foi, de algum modo, **mediado por tecnologias**. Essa característica de **mediação** é o que se defende nesta pesquisa. Há de se considerar que, como nos ressaltam Bannel et. al. (2016), não seriam as tecnologias em si que “afetariam” a cognição, mas as atividades que se realizam com elas. No dizer dos autores

tecnologias são, portanto, artefatos culturais, produto das necessidades culturais. Através do desenvolvimento e da implantação de artefatos que encarnam intenções e desejos, os seres humanos obtêm ingerência sobre suas necessidades. Os artefatos se tornam mediadores das relações humanas com o mundo e potencializam as capacidades cognitivas ao atuarem como ferramentas técnicas e psicológicas”. (BANNEL et.al, 2016, p. 67)

De maneira a endossar este pensamento, Bannel et al (2016) apresentam uma reflexão a respeito do artigo “Do technologies make us smarter?” de Perkins e Salomon (2005) e destaca, três aspectos importantes da relação entre a tecnologia e a cognição: os efeitos cognitivos **com** a tecnologia, os efeitos cognitivos **da** tecnologia e os efeitos cognitivos **através** da tecnologia.

Por efeitos cognitivos **com** a tecnologia, os autores entendem que estes emergem quando funções intelectuais como ortografia, cálculo e medida são transferidas à tecnologia, o que acarreta a criação de uma **parceria com o usuário**. Bannel et al. (2016) sublinham que funcionalidades encontradas nos computadores como corretor ortográfico e planilha de cálculos automáticas forma antecipadas com outras tecnologias, como o ábaco e os sistemas simbólicos de papel e caneta. Então, pelo uso de algumas tecnologias, é possível ter o que os autores classificam como **performance inteligente** e estas tecnologias seriam cognitivas pelo

fato de oferecerem um suporte cognitivo. Novamente os autores advertem que **não é a tecnologia em si que afeta a cognição, mas os usos que se fazem com ela.**

No que diz respeito aos efeitos cognitivos **da tecnologia**, Bannel et al (2016) afirmam que estes persistem quando se deixa de fazer uso dela. A modo de ilustração, temos os simuladores de automóveis em autoescolas, recurso utilizado na formação de novos condutores de veículos. Em um determinado momento desta formação, este instrumento é utilizado; porém, ao seu término, o simulador é retirado, mas os usos que se fizeram dele ainda persistem neste condutor.

Já os efeitos cognitivos **através** da tecnologia se relacionam à reorganização e remodelagem que as inovações tecnológicas trazem à sociedade que as criou. Essas inovações são capazes de sugerir práticas que não seriam viáveis sem a sua mediação. Um exemplo disso é o próprio editor de texto, que reconfigura a maneira de escrever no papel. Bannel et al. (2016) destacam, ainda, que os efeitos cognitivos **através** da tecnologia significam a capacidade de assimilar novos usos e aproveitar as potencialidades das tecnologias para recursos pedagógicos. Um exemplo disso é a utilização do *Skype*, interface multimídia para a realização das aulas síncronas *on-line*.

Apesar de elencar a existência dos efeitos com, da e através da tecnologia, Bannel et al. (2016) sinalizam que há certa dificuldade em perceber em que medida as tecnologias influenciariam a cognição. O que se sabe é que de fato há influências e que tais questões não podem ser apartadas quando há propostas de inserção de tecnologias no espaço escolar.

Ao deslocarmos esses pensamentos ao campo de pesquisa, certamente há de se perceber que não é a tecnologia por si só que “afeta” o processo de aprendizagem dos participantes, mas toda a interação mediada por ela. Decerto que o *Skype* reconfigura uma aula presencial. O vídeo torna-se a materialidade visualizada do professor, que passa a ser uma estrutura carnal e puramente orgânica, como pontua Haraway (2009) para ser uma espécie de avatar virtual, uma imagem que ensina e aprende. O chat converte-se no quadro negro em que os apontamentos e anotações surgem em sincronia com as explicações do professor.

No próximo capítulo, ainda na apresentação das teorias de embasamento dessa dissertação, apresentam-se as estratégias de aprendizagem e os postulados da gamificação da aprendizagem, que muito contribuem com a minha prática docente nesse ambiente cibercultural.

4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO

“Vivendo e aprendendo a jogar...Vivendo e aprendendo a jogar. Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar”

Ivan Lins

No trecho de abertura escolhido para este capítulo, de autoria de Ivan Lins, percebe-se a importância de saber jogar no curso da vida. Segundo o cantor, nem sempre se alcança o êxito ou o fracasso, o importante em nossa trajetória vital é jogar. E, para tal, é preciso ser estratégico, conhecer em que situações se deve avançar ou recuar, atacar ou defender. Em outras palavras, o que de fato importa é estar sempre **em ação**.

Neste estudo, por ser uma pesquisa-ação, inspira-se nas linhas de Ivan Lins por perceber que, em se tratando de atos educacionais, nem sempre vencemos ou perdemos com nossos alunos. O essencial parece ser lançar mão de estratégias para que não haja a inércia angustiante da famosa “síndrome de Gabriela”: os alunos são assim, cresceram assim e serão sempre assim. Saber jogar, a meu ver, é não desistir de melhorar sua prática, mas sim agir constante, a fim de que o movimento possa ser o “combustível” do cotidiano educacional.

Ainda na sequência de apresentação do mapeamento teórico desta investigação, no presente capítulo, serão apresentadas as noções de Estratégias de Aprendizagem (seções 4.1, 4.1.1, 4.1.2 e 4.2) e Gamificação da Aprendizagem (seção 4.2). Cabe destacar que, considerando as vivências laborais dos participantes de pesquisa, desenvolvidas em um ambiente militar, o conceito de **estratégia**, emprestado do âmbito laboral do EB, foi bastante profícuo no desenrolar desta pesquisa. No capítulo 6, volta-se a esta afirmação.

Por sua vez, a gamificação da aprendizagem surge como possibilidade de trabalho pensada a partir da identificação metafórica do grupo A dos participantes de pesquisa. Na seção (5.3), esta ação será melhor detalhada.

4.1 Estratégias de aprendizagem

Em estudo sobre as estratégias de compreensão oral em um contexto universitário de ensino-aprendizagem da língua inglesa, Cardoso (2016) aponta a diversidade de conceituações a respeito do que significa o termo **estratégia**. A esse respeito, Oxford (2017) sinaliza tal problemática e utiliza-se da metáfora do jardim para referir-se à multiplicidade conceitual. Nessa metáfora, a autora conceptualiza as definições enquanto flores, que

apresentam diferentes características, bem como um certo jeito próprio de “enfeitar as casas”, caracterizando os diversos estudos a que essas definições podem vir a ser aplicadas.

Para Cardoso (2016), esta multiplicidade baseia-se em uma série de critérios a serem observados. A cada novo intento de conceituação, é preciso observar “o nível de consciência do aluno, a automatização do uso, se as estratégias estão sempre ligadas à resolução de problemas, se elas podem ser aprendidas e ensinadas etc.” (CARDOSO, 2016, p. 68).

Diante dessa pluralidade terminológica, inicialmente, será abordado brevemente nessa seção, seguindo as movimentações de Cardoso (2016) sobre o que se entende por **estratégia**, principalmente no âmbito do Exército Brasileiro (EB), passando à definição de estratégias de aprendizagem com foco nas estratégias de aprendizagem de línguas.

Como será possível verificar no capítulo 5, os participantes desta pesquisa possuem o entendimento das estratégias como ações conscientes com vistas ao alcance de um objetivo. Dito de outro modo, para que o êxito ocorra neste grupo de participantes, é necessário haver um planejamento eficaz com ações cuidadosamente ordenadas que visam a um objetivo específico.

Na célebre obra “A arte da guerra”, o militar chinês Sun Tzun conceitua estratégia como “o meio pelo qual todas as ações são coordenadas e todos os recursos distribuídos” (SUN TZUN, 2001, p. 121 apud CARDOSO, 2016, p. 69). Cabe destacar o entendimento de estratégia em um contexto **bélico**, ou seja, cumpre-se agir para alcançar a vitória sobre o exército inimigo.

Considerando que, neste estudo, os participantes são militares de carreira do EB, pode-se afirmar que o conceito de estratégia permeia diariamente suas vivências laborais. Por isso, quando o assunto foi abordado com ambos os grupos, foi possível verificar uma grande aceitação e satisfação do mesmo em explaná-lo. O próprio EB, por meio da Doutrina Militar Terrestre, entendida como um conjunto de ações que visam ao norteamento das ações militares, oferece sua definição de estratégia: “ação planejada conjuntamente com diversos membros da Força a fim de alcançar um determinado objetivo” (BRASIL, 2006).

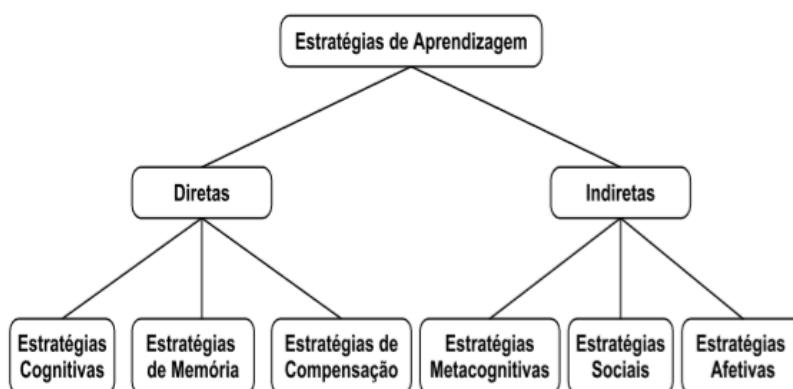
Interessante destacar nesta definição que a estratégia é uma ação planejada conjuntamente, ou seja, elaborada em colaboração com outros membros da Força Terrestre.

Quando o entendimento de estratégias é deslocado à área de aprendizagem, tanto sua definição como suas classificações são igualmente complexas. Cardoso (2016), que, ao credenciar os estudos de Oxford (1990) e O’Malley e Chamot (1990) elabora sua definição de suporte: estratégias de aprendizagem são “ações conscientes ou automatizadas, realizadas pelos educandos em busca de um aperfeiçoamento no processo de compreensão, na

aprendizagem ou na retenção de informação”. (CARDOSO, 2016, p. 76). Vilaça (2011) também concorda com esta afirmação, ao postular que “na literatura sobre o tema, as classificações mais referenciadas são as de O’Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), sendo esta última tomada como parâmetro para muitas pesquisas” (VILAÇA, 2011, p. 44).

Segundo Vilaça (2011), Oxford (1990) apresenta uma classificação das estratégias em seis categorias: **memória (ou de retenção), cognitiva, compensação, afetiva, social e metacognitiva**, agrupadas em dois grupos de estratégias: **diretas e indiretas**.

Figura 11- Estratégias de Aprendizagem



Fonte: Vilaça, 2011.

Os critérios de classificação de uma estratégia como direta ou indireta está relacionada, consoante Vilaça (2011), à influência que ela exerce na aprendizagem e no uso da língua. Para o autor, as estratégias diretas estão relacionadas ao contato direto com a língua-alvo. A esse respeito, Cardoso (2016) complementa que as estratégias diretas estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem.

A seu turno, as estratégias indiretas – “que não estabelecem contato direto com a língua-alvo - proporcionam ferramentas para o gerenciamento, o controle, o monitoramento, a avaliação do processo de aprendizagem, não tendo relações diretas com necessidades e práticas pedagógicas específicas” (VILAÇA, 2011, p. 52).

Em suma, as estratégias diretas objetivam otimizar a aprendizagem, seja pela aquisição, retenção e o emprego de conhecimentos e competência variadas, ao passo que as estratégias indiretas visam ao planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem em processos metacognitivos, afetivos e sociais.

Como é possível visualizar na figura 11, as estratégias diretas são subdivididas em três grupos: estratégias de memória (também classificada por Cardoso (2016) como de retenção), responsáveis pela criação de ligações mentais, pela aplicação de imagens e sons, pelas revisões eficientes e pelo emprego de ações; estratégias cognitivas, responsáveis pelo recebimento e emissão de mensagens, pela prática, pela análise e raciocínio e pela criação de estruturas de recepção (input) e produção (output) e, por fim, as estratégias de compensação, ligadas à adivinhação inteligente e à superação das limitações, tanto na produção oral quanto na escrita (CARDOSO, 2016).

Já as estratégias indiretas dividem-se, como exposto anteriormente, em três categorias: estratégias metacognitivas, responsáveis pela centralização, ordenação e planejamento da aprendizagem e a avaliação do processo; estratégias afetivas, que se relacionam à diminuição da ansiedade, o encorajamento e controle emocional e as sociais, que visam à cooperação e interação com os outros alunos.

Leão Junqueira (2019), em estudo sobre o uso do videogame na aquisição incidental do léxico na língua inglesa, adapta a tabela de Oxford (1990) com a classificação das estratégias. No apêndice F, apresenta-se a tabela completa de estratégias.

Quadro 7- Estratégias de aprendizagem diretas e indiretas

ESTRATÉGIAS DIRETAS Diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem.	Estratégias de retenção	Criação de ligações mentais
		Aplicação de imagens e sons
		Revisões eficientes
		Ações para retenção (uso de recursos cinestésicos)
	Estratégias cognitivas	Prática
		Recebimento e emissão de mensagens
		Análise e raciocínio
		Criação de estruturas de recepção (<i>input</i>) e produção (<i>output</i>)
	Estratégias de compensação	Adivinhação inteligente
		Superação das limitações na produção
ESTRATÉGIAS INDIRETAS Contribuintes aos processos de aprendizagem, porém não relacionadas diretamente a eles.	Estratégias metacognitivas	Centralização da aprendizagem (busca das prioridades)
		Organização e planejamento da aprendizagem
		Avaliação da aprendizagem
	Estratégias afetivas	Diminuição da ansiedade
		Auto encorajamento
		Controle da “temperatura” emocional
	Estratégias sociais	Formulação de perguntas
		Cooperação
		Compreensão dos sentimentos alheios

Fonte: Leão Junqueira (2019), adaptada de Oxford (1990)

Apesar da classificação sobre as estratégias de aprendizagem serem utilizadas em trabalhos na literatura em Linguística Aplicada (CARDOSO, 2016), Oxford (2017) apresenta um estudo mais recente a respeito das estratégias de aprendizagem, dialogando com a teoria da complexidade (MORIN, 2000) e com a autorregulação da aprendizagem. Além disso, a autora ressalta as influências do contexto na escolha das estratégias de aprendizagem pelos aprendizes de uma língua adicional, com vistas a realizar um estudo mais situado do tema.

A partir deste novo olhar, Oxford (2017) explicita que as estratégias de aprendizagem, em especial as utilizadas para aprender uma L2,

“são pensamentos e ações complexas e dinâmicas, selecionadas e usadas por aprendizes com algum grau de consciência em contextos específicos para regular múltiplos aspectos de si mesmos (tais como cognitivo, emocional e social), com o

propósito de (a) realizar tarefas de linguagem; (b) melhorar o rendimento e/ou o uso da linguagem; (c) melhorar a proficiência a longo prazo. Estratégias são mentalmente guiadas, mas também implica em manifestações físicas e outras observáveis. Os aprendizes frequentemente utilizam as estratégias de modo eficaz e criativo. Estes as combinam de vários modos e em cadeia, e as orquestra a fim de atender as suas necessidades de aprendizagem. As estratégias são ensinadas [e aprendidas]. Os aprendizes em seus contextos decidem que estratégias utilizar. A apropriação das estratégias depende de múltiplos fatores pessoais e contextuais” (OXFORD, 2017, p. 48, nossa tradução).

Destaca-se, no pensamento de Oxford (2017), o uso das estratégias de aprendizagem de modo sobreposto. Isto significa que não se deve pensar o uso das estratégias de modo isolado, posto que, para a própria autora, os discentes as orquestram a fim de atender suas necessidades de aprendizagem. Outra consideração importante a se fazer é o entendimento de estratégia enquanto ação consciente ou automatizada. Cardoso (2016) relembra que, ainda que haja estratégias que não sejam conscientemente utilizadas pelo discente, há de se entender que, em um dado momento, esta foi usada de modo consciente. De tanto ser utilizada, parece haver sido internalizada. A autora complementa que, quando a tarefa torna-se difícil ou não mais rotineira, o aprendiz retoma o estado consciente da aprendizagem.

Na próxima seção, discorre-se sobre o modelo estratégico de autorregulação de Oxford (2017), importante para a análise das informações no capítulo 6.

4.1.1 S²R Model: o modelo estratégico de autorregulação de Oxford (2017).

Entendido por Oxford (2017) como a “alma” das estratégias de aprendizagem de segunda língua, o modelo S²R (*Strategic Self-Regulation Model*- modelo estratégico de autorregulação) compreende os seguintes elementos, de acordo com a autora³³: autorregulação, agenciamento e autonomia, mentalidade de crescimento, autoeficácia, resiliência e esperança.

Cabe salientar que Oxford (2017) toma a teoria Vigotskyana do sociointeracionismo, apresentada no capítulo, para apoiar modelo S²R.

Ao caracterizar a autorregulação, Oxford (2017) aborda que Vigotsky a toma como o resultado da mediação, em um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. Como será possível ver no capítulo 5, uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa é o diário de aprendizagem *on-line*, uma espécie de *blog* no qual os participantes refletem sobre o seu processo de aprendizagem nas aulas síncronas *on-*

³³ “*self-regulation, agency and autonomy, growth mindsets, self-efficacy, resilience, hope, and internal-attributions for success*” (OXFORD, 2017, p.65- nossa tradução).

line. Nestas postagens, é possível perceber como os estudantes desenvolvem o processo de autorregulação durante a aprendizagem do espanhol como língua adicional.

Passa-se agora a abordar brevemente os outros elementos que compõem o modelo S²R proposto por Oxford (2017), apresentados no início desta seção.

Por agenciamento, Oxford (2017) compreende o senso de significado e engajamento do indivíduo em relação aos seus conhecimentos e capacidades para a aprendizagem. Outro conceito correlacionado ao agenciamento é a autonomia, abordada no capítulo 2 e entendida como a responsabilidade e o controle do aprendiz frente ao processo de aprendizagem.

A partir de uma mentalidade de crescimento, Oxford (2017) destaca que os aprendizes acreditam em suas capacidades e que possam enfrentar os desafios e dificuldades, bem como utilizar e, também, flexibilizar o uso de estratégias.

O modelo S²R prevê uma mentalidade de crescimento do aprendiz e, ao mesmo tempo, pretende que ele tome consciência de sua autoeficácia, de modo a entender o seu papel diante do processo de aprendizagem. Aliado a isto, Oxford (2017) ressalta a resiliência, como a capacidade de suportar perdas; a esperança, como um desejo acompanhado de uma possibilidade que algo se concretize.

Na seção 4.1.2, seguindo o postulado de Oxford (2017) em considerar o contexto do aprendiz para o uso de estratégias, apresenta-se o Modelo Biológico de Bronfenbrenner, a fim de explicitar o contexto da pesquisa em questão.

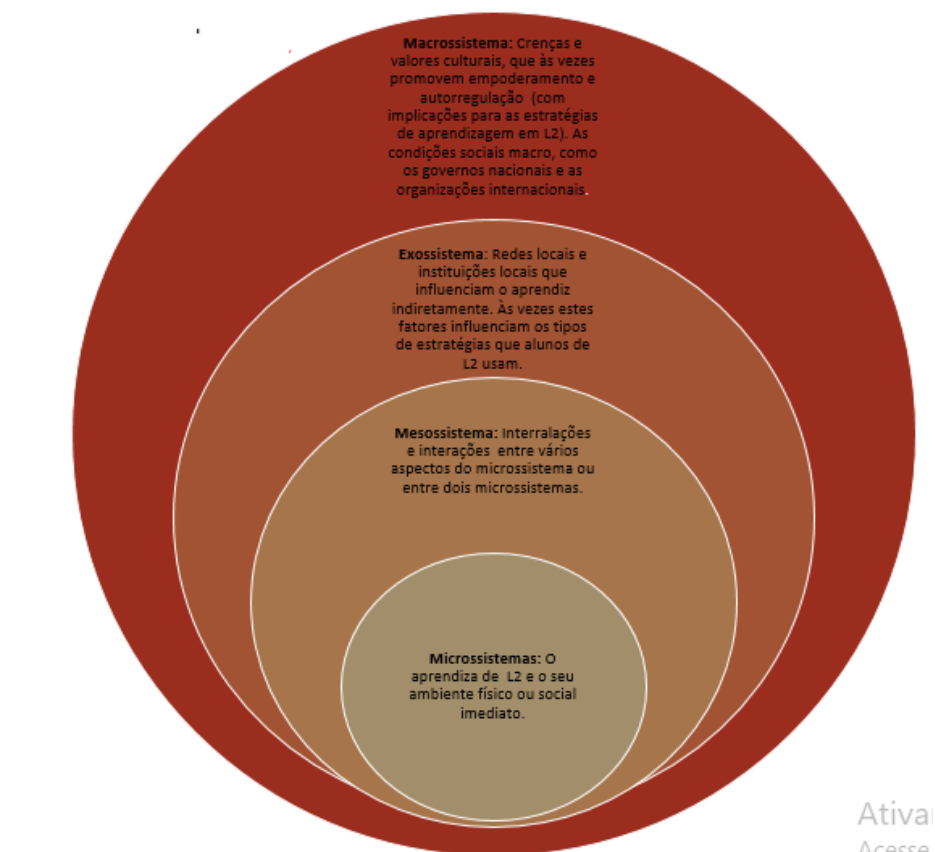
4.1.2 Ecosistema do Contexto do Aprendiz.

De maneira a explicitar o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, Oxford (2017) debruça-se por conceituar o termo Ecosistema (em inglês, *Ecosystem*). Por Ecologia, entende-se o ramo da ciência da biologia, e atualmente das ciências sociais, que lida com a forma como os organismos se relacionam entre si e com o seu entorno. Por sua vez, o termo *Sistema* refere-se à combinação entre o todo e as partes de um determinado organismo. Deste modo, um ecossistema é um grupo de componentes interconectados, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento.

O uso do termo ecossistema neste contexto de ensino-aprendizagem de línguas é destacado por Oxford (2017) também como um uso metafórico. A autora ressalta que a metáfora do ecossistema consiste em materializar o complexo processo que ocorre, não só entre os aprendizes de línguas e seu entorno sociocultural como também de modo individual, ou seja, do aluno consigo mesmo.

Passa-se agora a apresentar o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005) em seus quatro níveis: Microssistemas, Mesossistema, Exossistema e Macrosistema. (OXFORD, 2017, p. 105-106).

Figura 12- Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2005).



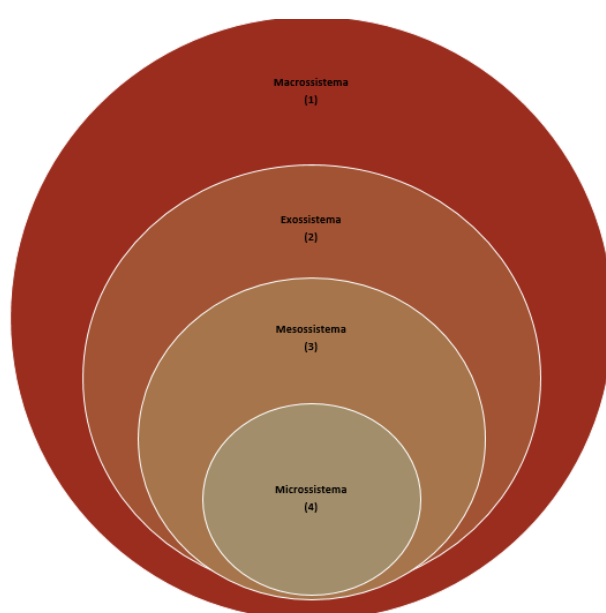
Fonte: Oxford (2017, p. 106).

Na figura 12, é possível perceber as definições dadas pelo autor. Por microssistemas, entendem-se o “aprendiz e seu entorno físico e social. Incluem-se aqui seus pares, sua família, a instituição educacional e seus vizinhos. As estratégias de aprendizagem de L2 estão entre suas características de recurso” (OXFORD, 2017, p. 106). Já o mesossistema caracteriza-se por ser “as inter-relações e interações entre vários aspectos do microssistema ou entre dos microssistemas. Por exemplo, a relação entre o aprendiz e o professor, como uma estratégia de instrução” (OXFORD, 2017, p. 106). Por sua vez, o exossistema compreende “o local de trabalho e as instituições que influenciam o aprendiz indiretamente. Muitas das vezes estes fatores influenciam o tipo de estratégias que estes aprendizes de L2 utilizam”. (OXFORD,

2017, p. 106). Por fim, determina-se como macrosistema, “as crenças culturais e os valores que promovem o empoderamento e a autorregulação. As principais condições sociais. O governo nacional. Organizações nacionais e internacionais”. (OXFORD, 2017, p. 106). Ainda há o sistema cronológico (*Chronosystem*), acrescentado após a definição do modelo de Bronfenbrenner, que opera na estrutura do macrosistema e engloba eventos históricos em nível nacional, regional, e internacional que podem vir a influenciar o sistema em diversos níveis. A autora exemplifica o sistema cronológico com o encontro do Conselho da Europa, em 2001, que resultou na elaboração do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), explicitado na seção 2.5 desta dissertação. Em outros termos, o sistema cronológico compreende marcos históricos que possam vir a influenciar os diversos níveis do ecossistema do contexto do aprendiz.

Em um intento de aplicação da teoria do Ecossistema do Contexto do Aprendiz, apresenta-se, na figura 13, uma ilustração do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner que se destina a sintetizar o contexto dos aprendizes desta pesquisa. Por questões de espaço, numerou-se os sistemas de (1) a (4). Também serão acrescentadas considerações acerca do sistema cronológico.

Figura 13- Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner da pesquisa em questão.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019. baseada em Oxford (2017, p. 106).

No Microssistema (4), está presente o próprio participante e seu entorno físico e social. Destacam-se as tecnologias digitais e as interfaces que este aprendiz faz uso, visto que, nesta pesquisa, o contato que o aprendiz tem não só comigo como também com seus colegas é mediado por elas. Oxford (2017) considera que diversos fatores conformam o microssistema, tais como gênero, idade, país de residência, tempo de estudos da língua que se quer aprender, dentre outros.

No Mesossistema (3), que trata das relações entre professor e aluno e aluno-aluno, incluem-se os momentos de interação entre mim e os participantes por meio das interfaces digitais. Vale ressaltar a questão das estratégias de instrução utilizadas pelos professores que também influenciam as escolhidas pelos alunos. No capítulo 6 volta-se a esta afirmação.

No Exossistema (2), que representa as instituições locais que influenciam o aluno, com ênfase em seu local de trabalho, encontra-se a própria instituição EB e sua política de habilitação de idiomas, o que causa um efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004), discutido na seção 1.6, no ensino e na aprendizagem de línguas por estes participantes.

Por último, no Macrossistema (1), estão presentes as políticas de certificação internacional, como a proposta pelo Instituto Cervantes (elaborador e aplicador do DELE), bem como o STANAG 6001, que regula as práticas de certificações militares em nível mundial.

4.1.3 Estratégias de aprendizagem em Oxford (2017).

Como visto na seção 3.1, ao oferecer uma classificação das estratégias de aprendizagem, Oxford (1990) divide-as em seis tipos: cognitivas, de memória, de compensação, metacognitivas, sociais e afetivas. No entanto, segundo Santos e Alliprandini (2018), essa taxonomia enfrentou diversas críticas. Uma delas é a dissociação entre memória e estratégias cognitivas, posto que a memória também implica em processamento. Tal fato levou-a a incluir as estratégias de memória (e, também as de compensação) nas estratégias cognitivas. Após sucessivas reformulações, Oxford (2017) concebeu estratégias cognitivas como aquelas que “ajudam o aprendiz a montar, consolidar, elaborar e transformar o conhecimento da língua e da cultura” (OXFORD 2017, p. 46).

Outra mudança significativa na classificação de Oxford (2017) é a inclusão das estratégias motivacionais. De acordo com Oxford (2017), as estratégias motivacionais referem-se aos processos que mantêm a motivação dos estudantes, fazendo-os refletir sobre os

objetivos de um determinado estudo, além de lhes dar a capacidade de discernir sobre o que foi positivo ou negativo ao longo do processo.

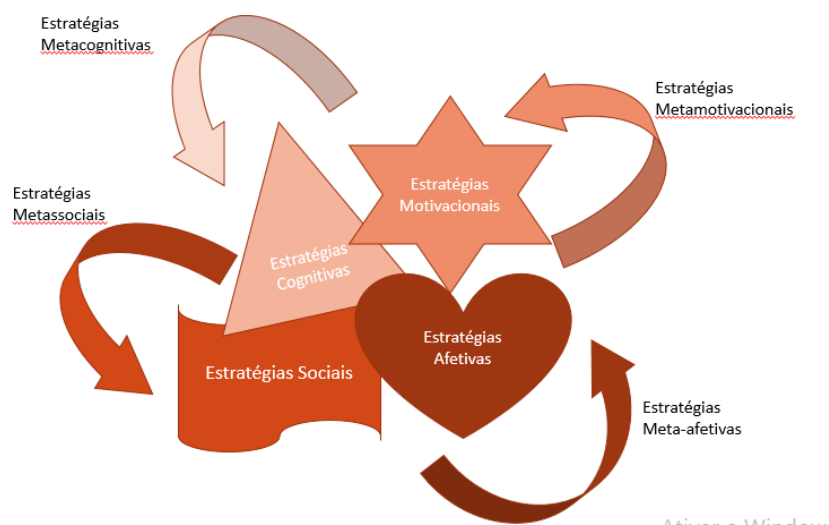
Porém, o grande avanço da teoria das estratégias em Oxford (2017) foi a aproximação da autora com a questão da autorregulação da aprendizagem. Por autorregulação, entende-se “o processo de monitorar, controlar e refletir sobre a aprendizagem” (OXFORD, 2017, p. 320). Assim sendo, os estudantes autorregulados tendem a ser mais organizados, concentrados, interessados e autocríticos e também capazes de estabelecer metas de estudo, fazer análise de seu desempenho, perseverar diante das dificuldades e identificar comportamentos que afetam negativamente sua aprendizagem.

A partir da aproximação com o modelo de autorregulação (S²R) da aprendizagem, Oxford (2017) compreende que não existem apenas estratégias metacognitivas (como observado na classificação de 1990), mas metamotivacionais (propiciam que os alunos gerenciem suas estratégias motivacionais), metassociais (permitem que os aprendizes controlem o uso das estratégias sociais) e meta-afetivas (facilitam o ao aprendiz o controle do uso das estratégias afetivas).

Em sua nova classificação, Oxford (2017) considera que as metaestratégias têm o papel de “funções executivas, como a de planejamento, com referência aos quatro domínios da aprendizagem humana: cognitivo (estratégias metacognitivas), motivacional (estratégias metamotivacionais), social (estratégias metassociais) e afetivo/emocional (estratégias meta-afetivas)” (OXFORD, 2017, p. 155). Os papéis desempenhados pelas metaestratégias são: o controle da atenção, o planejamento, a organização da aprendizagem e a obtenção de recursos e, por fim, o monitoramento e a avaliação.

De forma a ilustrar a nova classificação, na figura ,14 é possível visualizar a integração das estratégias e metaestratégias proposta por Oxford (2017).

Figura 14- Integração das estratégias e metaestratégias.



Fonte: Oxford (2017, p. 161).

Para fins de análise de informações e, seguindo o percurso metodológico de Leão Junqueira (2019), parto da classificação de Oxford (1990), visto que, no dizer da autora,

“não há nada de errado com esses termos categóricos, desde que não os vejamos como uma realidade científica em grande escala ou como um presente divinamente emitido. As categorias estratégicas parecem apenas oferecer um rótulo classificatório único e permanente para cada estratégia em particular; na verdade, as estratégias operam com muito mais fluidez do que qualquer categoria pode revelar” (OXFORD, 2017, p. 142).

No entanto, reconhecendo a integração das estratégias e metaestratégias em Oxford (2017), as estratégias serão explicitadas, na análise das informações de pesquisa, de maneira integrada, quando assim forem reconhecidas.

Na próxima seção, apresento a gamificação da aprendizagem, utilizada com o grupo B a partir da identificação metafórica do grupo A. Na seção 5.3 do capítulo teórico-metodológico, são explicitadas estas ações.

4.2 Gamificação da aprendizagem.

Os processos de aprendizagem, muitas das vezes, estiveram apartados de elementos como o lúdico e o prazer. Com o advento do capitalismo industrial, a escola torna-se o “espelho” do modelo fabril e é a responsável pela qualificação e disciplinarização dos corpos operários. Com isso, a escola-fábrica-fordista “dita” as regras do sistema de produção

(ENGUIITA, 2004) e condiciona a sociedade à lógica capitalista manufatureira. O silêncio cadenciado do tilintar das fábricas é transposto a um cotidiano escolar com avaliações individualizadas e pouca colaboração, em uma intensa produção seriada de mão de obra operária.

Felizmente, propostas não tão inovadoras e até mesmo que dialogam com uma certa lógica capitalista surgem para reconfigurar esse espaço do “prazer proibido” em contextos educacionais, formais ou não, como é o caso desta pesquisa. É possível considerar que a **gamificação da aprendizagem** seja uma das propostas que possam dialogar com um sistema de recompensas por mérito (calcado em um panorama capitalista) e as questões lúdicas.

Bannel et al. (2016) consideram **gamificação da aprendizagem** “a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. (BANNEL et. al., 2016, p. 131). Cabe destacar o pensamento dos autores acerca da gamificação. Apesar do termo haver sido utilizado pela primeira vez em 2010, Bannel et al. (2016) ressaltam que aplicar a mecânica de games no espaço educacional não é novidade. A premiação dos professores nos anos iniciais por meio de adesivos colados no caderno e a gradação dos fonemas em treinos ortográficos (os famosos “ditados”) podem ser um exemplo da utilização de prêmios e recompensas e do entendimento do estudos em fases, como as de um jogo eletrônico.

Porém, a inserção da **gamificação** nos dias atuais relaciona-se ao que Deterding (2012) encara como engajamento do discente nas tarefas solicitadas, de maneira a torná-lo mais autônomo neste processo. Além disso, há os fatores motivacionais, qualificados por Woolfolk (2000) como intrínsecos ou extrínsecos. A motivação intrínseca diz respeito a uma tendência de buscar superar desafios relacionados aos interesses pessoais. Por sua vez, a motivação extrínseca relaciona-se a uma certa casualidade exterior ao sujeito, “exemplificada pelas atividades que fazemos, visando a uma recompensa ou evitando uma punição”. (BANNEL et.al , 2016, p. 133). Em síntese, os autores aclaram que a motivação extrínseca está atrelada ao alcance de metas e a motivação intrínseca está diluída na construção das relações.

Bannel et. al. (2016) sugerem alguns critérios para a inserção da gamificação, que serão desenvolvidos no capítulo 6 de relatos de pesquisa-ação:

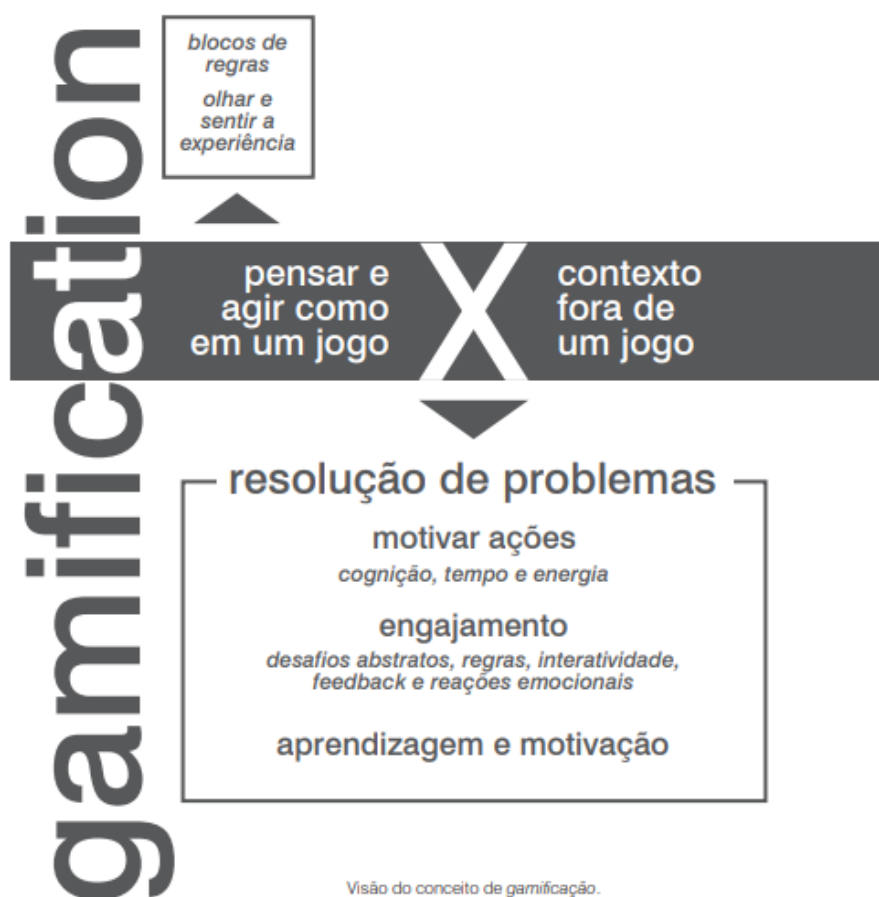
“**Missão bem-definida**: definição da tarefa que deve ser realizada para alcançar a vitória; **Sistema de pontuação eficiente** (recompensa/feedback): sistema diversificado, justo, crescente, possibilitando a recuperação/superação de equipes; **Narrativa e estratégia bem-definidas (níveis/fases)**: capacidade de envolvimento na história, adesão às tarefas solicitadas; **Tarefas claras/evidentes/organizadas**: objetividade da tarefa; nível de dificuldade adequado e adesão ao público-alvo; **Criatividade**: capacidade de unir elementos conhecidos de forma diferente. (BANNEL et.al, 2016, p.134, nossos grifos).

Kapp (2012 *apud* Corrêa, 2018, p. 49) complementa o pensamento de Bannel et. al e oferece sua definição para gamificação: “gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Outra definição bastante utilizada na literatura de gamificação é a de Busarello (2016):

“gamification [gamificação] é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos” (BUSARELLO, 2016, p. 18).

De modo a sintetizar o seu pensamento acerca da gamificação da aprendizagem, Busarello (2016) apresenta a seguinte figura:

Figura 15- Síntese do conceito de gamificação da aprendizagem.



Fonte: Busarello (2016)

Destaca-se, na imagem acima, o princípio da gamificação do “pensar como um jogo” em contextos não necessariamente lúdicos. Outras palavras-chave, a serem explanadas nas características da gamificação são: aprendizagem, motivação e engajamento, a fim de lograr uma meta. Ora, não há maior meta a ser alcançada pelos participantes que não seja a habilitação no idioma espanhol. Contudo, para que este objetivo seja atingido, é preciso engajar-se em um estudo, um percurso de aprendizagem constituído de etapas, de fases. Desejosos pela habilitação a qualquer custo, os integrantes do EB parecem frequentemente “se esquecerem” desta trajetória e anseiam “pular” as etapas do jogo.

Passa-se agora às características da gamificação da aprendizagem. Vale salientar que nem todas as características aqui apresentadas serão utilizadas no contexto de pesquisa, devido a diversos fatores, tais como ambiente e tempo de duração na pesquisa. No entanto, buscou-se realizar ações ancoradas nas quatro bases da gamificação: mecânica, medida, recompensa e conduta. Na figura 16, sintetizam-se estas bases e suas características de modo integrado. É importante o entendimento integrado das bases, para que não se entenda a gamificação como um processo conduzido de maneira estanque, mas interligado e colaborativo.

Figura 16- Bases e características da gamificação³⁴.



Fonte: <https://www.scoop.it/topic/llibreta-digital/p/4056134726/2015/12/02/las-4-bases-de-la-gamificacion>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

Nota-se, ao centro da figura 16, a presença de setas indicando a integração das quatro bases: a mecânica, representada por suas características de roteiro visual, anotações visuais, calendário de respostas, impedimentos, acesso e feedback social, propicia ao aprendiz sua inserção no mundo dos games; a medida, pela reputação, execução, qualidade, quantidade, terminação e duração, cria um efeito de etapas aos processos de ensino-aprendizagem; as recompensas, pelo reconhecimento, status, acesso e melhoria, motivam os aprendizes a seguir com os objetivos de aprendizagem e, por fim, a conduta, representada pela fidelidade, domínio, qualidade e, principalmente a motivação.

De forma complementar à figura, Corrêa (2018), baseado em Salen e Zimmerman (2004), Werbach e Hunter (2012) e Rego (2015), destaca as seguintes características para a gamificação:

³⁴ Tradução da figura: Mecânica- Roteiro visual, anotações visuais, calendário de respostas, impedimentos, acesso e feedback social; Medida – reputação, execução, qualidade, quantidade, terminação e duração; Recompensa- reconhecimento, status, acesso e melhoria; Conduta- fidelidade, domínio, qualidade, motivação. Agradeço à professora Adriana Ramos pelas sugestões teóricas e práticas sobre gamificação na etapa de qualificação.

a) *Pensamento de jogo*: Por pensamento de jogo, entende-se a criação de um ambiente no qual o modo de pensar e a linguagem se assemelhem aos jogos. Assim sendo, o professor fica responsável por criar um contexto favorável ao engajamento, à motivação e à mudança de comportamento.

b) *Superação de metas*: Côrrea (2018) destaca que as metas e objetivos são parte importante das experiências de aprendizagem. É importante salientar aos alunos que há um “local de chegada” ao longo da aprendizagem e, para tal, é necessário desafiar-se constantemente. No ambiente de pesquisa, a superação de metas por meio da proposição de desafios (ou missões, como será relatado no capítulo 6) parece ser a característica mais saliente na ideia de gamificação, visto o ambiente laboral militar no qual os participantes estão inseridos, ou como nos termos de Bronfenbrenner (2005), o exossistema. Além disso, Kapp (2012) salienta que a superação de metas e objetivos intermediários propicia ao aprendiz um melhor entendimento de percurso de aprendizagem, de maneira que este não “se desvie” da “linha de chegada”. Este entendimento é de igual importância na pesquisa, posto que os participantes conceptualizam seu processo de aprendizagem como percurso. Retoma-se a esta afirmação no capítulo 6.

c) *Feedback*: Corrêa (2018) aponta que o *feedback* é um grande aliado na superação de metas, visto que incide na mudança de comportamento ao longo do percurso educativo. Bannel et al. (2016) destacam as características do *feedback* quando se aplica a gamificação no contexto ensino-aprendizagem: clareza, consistência e incitação a que se prossiga nos estudos. Outra questão relacionada ao *feedback* em situações de gamificação no ensino-aprendizagem é a origem do oferecimento, ou seja, quem é autorizado a oferecê-lo. Em outras palavras, não cabe apenas ao professor tal oferecimento, mas sim aos outros participantes do jogo, inclusive aqueles que já o “ganharam”, como será possível ver na seção 6.3.

d) *Mecânica de jogo*: Por mecânica de jogo, entende-se a sistematização das ações como um jogo, de modo que se apresente aos participantes um conjunto de regras sistematizadas. Corrêa (2018) salienta que estas regras podem ser dadas de modo implícito ou de forma instrucional. A mecânica de jogo pode ser vista como uma das bases da gamificação, explicitadas na figura 16.

e) Níveis de progressão: Tendo em vista a mecânica dos jogos como um percurso com metas a serem superadas, os níveis de progressão propiciam ao aprendiz o auxílio na evolução do jogo/aprendizado, “fortalecendo e desenvolvendo habilidades que serão necessárias em fases futuras; exigindo velocidade e tornando o jogo mais desafiador (...) portanto, as vitórias nos níveis intermediários (“batalhas”), levam à busca da vitória final” (CORRÊA, 2018, p. 53). Destaca-se, ainda, que o aprendizado nivelado conduz à narrativas mais gradativas, o que evita a monotonia ao longo do processo. É interessante este entendimento de Corrêa (2018) dos níveis de progressão como vitórias e batalhas para o contexto de pesquisa. Volta-se à afirmação na seção 6.3.

f) Estética: A estética nos processos de gamificação corrobora a inserção do aprendiz em um ambiente desafiador e motivante. Para tal, é necessário que se lance mão de diversos recursos multimodais. Nessa estudo, filia-se à noção de multimodalidade de Herais (2015):

“[multimodalidade] é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a copresença de vários modos de comunicação. O que é importante assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social, e cada modo contribui para os significados de acordo com sua capacidade de criar significados. [...] o verbal e o visual se complementam, e potencializam os efeitos de sentido para o leitor”. (HEMAIS, 2015, p. 32)

Corrêa (2018) assinala que os recursos multimodais visam a contribuir para a ambientação e imersão da experiência do mundo dos games.

g) Aprendizagem colaborativa: Assim como explicitado no capítulo 2, uma das teorias que embasam a gamificação (além do conectivismo, abordada no capítulo 3) é o sociointeracionismo. Nesse sentido, a importância do outro no âmbito da gamificação é essencial na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a fim de que se estimule a troca e a construção do conhecimento coletivo. Além disso, a aprendizagem colaborativa possibilita o engajamento e o comprometimento no percurso de aprendizagem, o que evita, na ótica de Corrêa (2018), desistências.

h) Prêmios e recompensas: Em um contexto de gamificação, os prêmios e recompensas, na esteira de Corrêa (2018), são vistos como agentes motivacionais, estimulantes e indicadores do progresso do aprendiz. O autor enfatiza que prêmios e recompensas não servem apenas

como a aquisição de vantagens pessoais, mas também um modo de *feedback* como relação aos demais integrantes do grupo.

i) Motivação, competição e cooperação: Corrêa (2018) afirma que a combinação destes três componentes é profícua à gamificação. Ainda que haja uma competição inerente aos participantes, é necessário que o professor estimule um ambiente de colaboração, a fim de regras sejam respeitadas. De fato, a competição é um grande fator motivacional, “mas deve ser estimulada a ser saudável, no intuito de incentivar melhores performances e não somente impedir que os outros avancem” (CÔRREA, 2018, p. 54).

Ressalta-se que as características elencadas acima serão materializadas no plano de ação gamificado, a ser apresentado no capítulo 6. As ações de ensino com base na gamificação, desenvolvidas no contexto de pesquisa, serão apresentadas na seção 6.3 intitulada “Gamificação em prática”.

Finalizando a parte do mapeamento teórico com o presente capítulo, passa-se à apresentação da metodologia utilizada para desenvolver esse estudo.

5 ENTRE A TEORIA E A METODOLOGIA: A PESQUISA EM AÇÃO

“Vai, amigo/não há perigo que hoje possa assustar/Não se iluda, que nada muda se você não mudar”.

(Naire e Tibério Gaspar)

Os versos de Naire e Tibério Gaspar, que ora introduzem este capítulo teórico-metodológico, servem de motivação aos principais objetivos dessa investigação: o aperfeiçoamento da docência *on-line* em espanhol como língua adicional e a tomada de consciência sobre a importância de se aprender a língua de Isabel Allende.³⁵ “Aprendiz” e “Mestre”, sujeitos tão polarizados por uma perversa construção histórica do domínio do saber, estão imbricados, juntos, a propor mudanças. No entanto, este processo não ocorre superficialmente e, tampouco, externamente. É uma modificação interna, subjetiva, ao mesmo tempo individual e coletiva. As linhas dos diários, as conversas e entrevistas e as gravações dos relatos de aprendizagem revelam, além de qualquer dado teórico interessante a uma análise linguística, profundos sentimentos em relação à aprendizagem do espanhol. Alunos de carne, osso e emoções, que, apesar de toda sua aparente couraça militar, riem, choram, se emocionam, vivem e, principalmente, agem. Professora de carne, osso e emoção, que apesar de toda sua aparente confiança didática, igualmente ri, chora e se emociona, vive e, analogamente, age. Mudar de dentro para fora, ainda que haja pressão, política linguística quantitativa e Índice de Proficiência Linguística. Em suma, não há mudança externa se não houver a modificação de si mesmo. A mudança ocorre de dentro para fora.

Assim sendo, nesse capítulo, discorre-se sobre a metodologia que norteia a presente dissertação e suas justificativas de escolha. Elencam-se informações concernentes a um capítulo metodológico, tais como a natureza do estudo (seção 5.1), fase exploratória (seção 5.1.1), objetivos gerais e específicos (seção 5.1.2.), questões de pesquisa (seção 5.1.3), o lugar da teoria (seção 5.1.4), asserções (seção 5.1.5), definição das técnicas de pesquisa e procedimentos de aplicação e análise (seções 5.2, 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3) e, por fim, movimentações de pesquisa-ação com o grupo A (seção 5.3) e com o grupo B (seção 5.4).

³⁵ Tradicionalmente, qualifica-se o espanhol como “língua de Cervantes”, ressaltando o renomado autor de “Don Quijote”. Em um esforço por marcar a autoria feminina deste trabalho, traz-se o nome de Isabel Allende, autora de “La casa de los espíritus”, por muito haver influenciado a proponente desta investigação ao longo de seus estudos de Espanhol.

5.1 Natureza do estudo: a pesquisa-ação.

Gallefi (2009), ao postular a importância da pesquisa qualitativa na promoção do sujeito aprendiz de si mesmo e de sua compreensão do mundo, ressalta ser a constatação de fatos não um fim investigativo, mas um percurso à mudança da prática qualificadora, fato este que confere à pesquisa o sentido de existir. Seguindo este pensamento, esse estudo, de natureza essencialmente qualitativa, insere-se no campo da pesquisa-ação pelo ensejo em modificar a prática docente e propor a conscientização discente acerca de seu processo de aprendizagem. A análise dos dados será qualitativo-interpretativista (retomam-se as considerações sobre a análise de dados na seção 5.2.1).

Thiollent (2010, p. 20) caracteriza a pesquisa-ação enquanto investigação de base empírica direcionada à solução de questões de modo coletivo, em que participantes e pesquisadores estão imbricados a resolver problemas e, conseqüentemente, geram novos conhecimentos a partir das movimentações investigativas. O autor qualifica o percurso metodológico da pesquisa-ação como contraditório, visto os impedimentos ideológicos ou as possibilidades inovadoras de sua aplicação. Somam-se a isto o fato de ser uma pesquisa marginal a políticas públicas oficiais, posto que sua área de inserção escapa aos contornos do campo da educação e humanidades, estendendo-se até mesmo à medicina social. Thiollent (2010) pontua que as ciências humanas e aplicadas são as mais “sensíveis” à metodologia; porém, não se excluem os demais campos de conhecimento à aplicação de uma pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2010), o percurso de uma pesquisa-ação é bastante flexível. Dialogando com o esquema imagético de PERCURSO, explicitado no capítulo 1, no qual se destacam os elementos estruturais ORIGEM-TRAJETO-META, aponta-se que, primeiramente, delinea-se a “fase exploratória” (ORIGEM) e, por último, a “divulgação dos resultados” (META), como, de fato, um PERCURSO a ser executado. Todavia, como bem sublinha o autor, quando a pesquisa-ação é aplicada a contextos educacionais, a ação não é realizada *ex post*, ou seja, após a divulgação dos resultados. Como será possível comprovar nos diários, entender que a necessidade de aprender o espanhol é anterior à habilitação linguística é um processo construído durante as aulas, e não meramente o resultado de uma investigação linearmente estruturada. Desse modo, reitera-se o caráter cíclico de uma pesquisa-ação, no qual os resultados podem suscitar novas etapas de pesquisa.

Além disso, a melhoria da prática docente, principal objetivo deste estudo, também se constrói ao longo do processo de investigação. Essa característica processual da pesquisa-ação, aliada a seu aspecto dialógico freireano do *fazer com* é o que justifica a escolha desta

metodologia com vistas a modificação da prática docente e discente. É uma pesquisa do cotidiano, tecida em conjunto, possibilitada pela prática educativa.

A pesquisa-ação propicia, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), um avanço qualitativo em relação à imagem do professor e a uma teoria da formação docente. Desse modo, uma investigação-ação pressupõe um professor apto a “formular questões relevantes no âmbito de sua prática, identificar objetivos a prosseguir, escolher estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade e para monitorar tanto os processos como os resultados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 35).

Com base neste pensamento de Oliveira- Formosinho (2002), que reitera a plena capacidade do docente em ser investigador de sua própria prática, apresento as etapas desta investigação, adaptadas das sugestões de Thiollent (2010) para a metodologia da pesquisa-ação.

5.1.1 Fase exploratória³⁶

De acordo com Thiollent (2010, p. 56), a fase exploratória “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

Conforme apontado na introdução desta dissertação, inicialmente o estudo direcionava-se a entender o processo de compreensão oral dos participantes em um contexto de aulas síncronas *on-line*. Depois de minha aprovação no Mestrado, e pelas constantes leituras e interesse a respeito do assunto, decidi que o tema de minha dissertação seria sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas para o desenvolvimento dessa destreza linguística. Discuti conjuntamente este desejo com o então grupo A (discriminado na seção 4.3), em uma conversa compartilhada após o encontro virtual do dia 16 de agosto de 2018, e este prontamente aceitou integrar a pesquisa. Interessante destacar que, nesta conversa, os alunos sugeriram relatar de forma escrita o que faziam quando ouviam o outro, o que suscitou a utilização dos diários de aprendizagem *on-line*³⁷. Por isso, como será visto na seção 5.2.1, no roteiro de diário de aprendizagem *on-line*, apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da

³⁶ Neste tópico, mantenho a nomenclatura “Fase exploratória” proposta por Thiollent para caracterizar a primeira entrada no campo de pesquisa. No entanto, na seção 4.3, denomino as ações com o Grupo A como “Pesquisa exploratória”, por tentar compreender o modo como estes participantes conceptualizavam o processo de aprendizagem, a si mesmos e a língua espanhola.

³⁷ Infelizmente, não há registro gravado desta conversa; porém, destaca-se sua relevância na depreensão do tema anterior de pesquisa devido à sugestão da técnica do diário de aprendizagem *on-line*.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (doravante CEP-UERJ), consta um ponto de discussão sobre a questão do ouvir o outro.

Faz-se necessário caracterizar os participantes desta investigação. A primeira delas sou eu, com 35 anos de idade, sendo 17 deles dedicados ao magistério em diversos níveis da Educação Básica. Atuo há 7 anos no Ensino de Espanhol como Língua Adicional de modo presencial e *on-line*. Todos os demais participantes são militares de carreira do Exército Brasileiro³⁸. Como visto na introdução desta dissertação, estes alunos integram o grupo de estudo *on-line* de forma voluntária e sem fins lucrativos. São indicados por ex-alunos participantes de edições anteriores e realizam seus primeiros contatos comigo por mensagens instantâneas via *Whatsap*.

O grupo A, que serviu como base para o delineamento da pesquisa e a geração dos primeiros saberes, é composto por 5 militares, entre 27 e 46 anos, dispersos entre as cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Taubaté. Possuem nível entre A2 e B1, segundo o Marco Comum Europeu de Referência das Línguas (doravante MCER), apresentado no capítulo 2. A quantidade de participantes do grupo A (5 participantes) deu-se pelo fato de ser este o número de alunos que desejou participar da investigação. Um aluno, por motivos de segurança de suas funções no EB, não desejou integrar a pesquisa. Então, de 6 participantes que compunham o grupo de estudos de abril de 2018 a dezembro de 2018, 5 decidiram integrar a pesquisa.

De maneira a preservar o anonimato e seguir as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa UERJ, neste estudo, os participantes do grupo A foram numerados de 1 a 5 e receberam a letra A após este número. Com isso, têm-se: Participante 1A (46 anos- Taubaté), Participante 2A (32 anos – Taubaté), Participante 3A (31 anos- São Paulo), Participante 4A (37 anos- Rio de Janeiro) e Participante 5A (27anos- Taubaté).

O grupo B é composto de 4 militares, entre 32 e 41 anos, das cidades do Rio de Janeiro, Garanhuns e São Paulo. Todos são alunos iniciantes do Espanhol, ou seja, possuem o nível A1 do MCER. Todos os participantes que integraram o grupo de estudos (4 participantes) aceitaram participar da pesquisa. Serão explicitados, nas seções 5.3 e 5.4, os procedimentos realizados com cada um dos grupos.

Após a postagem do participante 1A (Apêndice B), quando de sua aprovação no Exame de Proficiência de Língua Escrita e no Exame de Proficiência de Língua Oral (doravante EPLE e EPLO, explicitados no capítulo 1), a pesquisa ganhou novos rumos.

³⁸ Cabe ressaltar que a investigação não é realizada dentro do ambiente do Exército Brasileiro, mas seus participantes são oriundos desta instituição bélica, fato este de suma importância na construção da pesquisa. Em 2015, a proponente desta investigação recebeu autorização para sempre referir-se à instituição em suas pesquisas.

Percebi que meu papel enquanto professora neste contexto de aulas síncronas *on-line* direcionado a militares do Exército Brasileiro seria o de propiciar uma mudança de comportamento, de uma atitude mais imediatista e passiva do aprendizado de uma língua, visando apenas a alcançar números para uma postura autônoma e reflexiva.

Conforme visto na introdução desta dissertação, durante a realização do Mestrado em Linguística na UERJ, cursei a disciplina “Introdução à Linguística Cognitiva”, ministrada pelas Professoras Sandra Bernardo e Naira Velozo. Nesta oportunidade, tomei conhecimento da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), apresentada na seção (1.2). Por comungar da ideia de Sardinha (2007) de que as metáforas são modos de entender a teoria e a prática de ensino, bem como podem ser utilizadas para intervir em uma realidade educacional específica, adoto a teoria da Metáfora Conceptual de dados extraídos dos diários de aprendizagem como categoria de análise, com vistas a entender como os discentes do grupo A conceptualizam seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e como se observam nesta realidade. Por meio do mapeamento metafórico, foi possível delinear uma proposta de trabalho baseada nos postulados da Gamificação da Aprendizagem para o grupo B, apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

Essa mudança de olhar da pesquisa partiu do relato do participante 1A sobre seu percurso de aprendizagem e da constante afirmação dos discentes em desejar “apenas habilitar e não aprender”, motivados pelo já explicitado “efeito retroativo” (SCARAMUCCI, 2004) da política linguística do Exército Brasileiro na seção 2.5. Confesso que essa afirmação sempre me causou grande espanto.

Ademais, o desejo em entender o que ocorria “do outro lado da tela”: como os alunos estudam, como entendem este processo de aprendizagem, por que querem apenas habilitar e não aprender sondavam meus fazeres pedagógicos cotidianamente.

Assim sendo, a situação estava posta: os alunos buscavam os grupos de estudo de espanhol *on-line* apenas com o desejo de habilitar, de se transformarem em meros números em um contexto no qual a língua, metaforicamente, abre portas às missões no exterior. Portanto, como propõem Hutchinson e Waters (2006 [1987]), há um fim específico com o estudo do espanhol neste contexto e disso estou convencida (ao menos pareço-me); mas, a recusa dos alunos em aprender e o desejo de somente receber “bizus³⁹” ao êxito da aprovação de fato me incomoda. Vale ressaltar que a abordagem de LinFE, como explanada no capítulo 2, não é reducionista ao objetivo final e este pensamento é defendido neste trabalho.

³⁹ Termo comumente utilizado nas fileiras castrenses para referir-se a dicas e meios mais fáceis de conseguir aprender um determinado conteúdo.

O relato oral do participante 2B, quando da procura em integrar o grupo de estudos parece reiterar apenas este objetivo final:

Figura 17- Relato do participante 3A.

“Professora, eu lembro quando a gente começou. Falei: me ensina a passar nessa prova e o espanhol a gente deixa para depois”. (Participante 3A- 25 de julho de 2018).

Fonte: informações de pesquisa.

O participante 3A, quando de sua aprovação, relembrou esta posição mais “imediatista” de aprovação:

Figura 18- Relato do participante 2B.

“Entendi, Ana. Claro que a aprendizagem é importante, mas também é importante para mim, claro, porque eu já não sou um menino, sou subtenente e já estou com uma idade já mais avançada e é claro né que a gente habilita lá e a gente consegue o ponto.” (Participante 2B- 10 de dezembro de 2018).

Fonte: Informações de pesquisa.

Como deixar de lado a língua que fará parte de uma prova de proficiência? De que forma, então, os alunos conceptualizam o seu próprio processo de aprendizagem e a língua que aprendem? Foram outras questões que motivaram a elaboração das perguntas de pesquisa na seção 5.1.3.

Aliado a essas preocupações, como aponta Leffa (2012), o professor reflexivo está em constante busca de melhorias de suas práticas. O ensejo em propiciar um ensino de espanhol mais dinâmico e reflexivo sempre se fez presente. De fato, como abordado anteriormente, há um fim específico a ser alcançado; porém, existe um TRAJETO neste PERCURSO. TRAJETO este que sim, levará à META, mas que poderá ser expandido posteriormente, seja por meio da continuidade de estudos no espanhol ou até mesmo do interesse pela cultura e literatura desta língua, o que reforça o caráter cíclico da pesquisa em suscitar novas etapas de investigação.

5.1.2 A escolha do tema e dos objetivos da pesquisa

Após a etapa exploratória, Thiollent (2010) recomenda a apreensão do tema de pesquisa e, conseqüentemente, seus objetivos. De maneira a contemplar os pontos apresentados anteriormente, depreendem-se os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- **OBJETIVO GERAL:** Aperfeiçoar a docência em espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line* em colaboração com os participantes, de modo a torna-la mais interativa no termos de Silva (2010).

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - Entender como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e a si mesmos, de maneira a intervir em uma realidade de ensino-aprendizagem de espanhol regulada por um instrumento avaliativo. (como é o caso da política de habilitação do EB).
 - Identificar, nos diários de aprendizagem do grupo A, expressões metafóricas e as metáforas conceptuais por elas ativadas.
 - Elaborar propostas para tornar o aprendiz de espanhol como língua adicional nesse contexto de aulas síncronas *on-line* mais autônomo e participativo por meio da troca de estratégias de aprendizagem entre os participantes e dos postulados da gamificação da aprendizagem (fazer com o grupo B)

5.1.3 Problemas e pontos interrogativos de partida da pesquisa-ação

Tão logo da formulação da temática e dos objetivos de pesquisa, Thiollent (2010) sugere a colocação dos problemas de pesquisa a partir dos quais a investigação será delineada. A problemática, segundo o autor, orienta o percurso de investigação e promove uma movimentação de planejamento e replanejamento de ações. Então, as questões de pesquisa, atreladas aos objetivos anteriormente elencados são, a saber:

- Como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional neste contexto de aulas síncronas *on-line*? Quais são as representações de língua e de aluno mais recorrentes ativadas pelos domínios cognitivos que emergem nos relatos do grupo A?

- Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais? Como propiciar a troca destas estratégias entre os participantes?
- Que propostas podem ser criadas e aplicadas coletivamente de modo que haja uma docência mais interativa e um aprendiz mais autônomo neste contexto de pesquisa?

5.1.4 O lugar da teoria: breve reflexão

Com relação ao lugar da teoria em uma pesquisa-ação, Thiollent (2010) afirma que, comumente, é atribuída a este tipo de pesquisa uma concepção meramente empirista, na qual não haveria implicações teóricas. No entanto, o autor discorda desta afirmação e postula que a teoria, no escopo da pesquisa-ação, é uma espécie de norteadora à geração de “hipóteses”⁴⁰ e de diretrizes das interpretações. Cumpre salientar que, na esteira do pensamento de Thiollent (2010), a própria investigação produz saberes que servem de embasamento teórico ao percurso. Esta afirmação será retomada na apresentação dos diários, nos quais se produzem saberes teóricos relevantes ao processo de mudança da prática docente e à conscientização discente.

A Linguística Aplicada, na ótica de Moita Lopes (2009), transgride as fronteiras de seu campo de saber e adquire uma faceta indisciplinar. Por tal motivo, afirmo que esta pesquisa propõe-se a ser indisciplinar. Primeiramente, porque toma a teoria da Metáfora Conceptual e coloca-a à serviço do entendimento dos domínios experienciais dos participantes, alijando-se de uma visão meramente objetivista de representação da linguagem. No entanto, não é uma pesquisa puramente cognitivista. Em segundo, por ressaltar um caráter educacional e consistir na transposição de um hiato formado ainda na formação inicial: a separação de disciplinas pedagógicas e disciplinas da linguagem. Tampouco se trata de uma pesquisa que dialogue exclusivamente com o campo educacional. Além disso, os estudos ciberculturais sustentam, metaforicamente, a ideia de uma nova prática comunicacional que emerge a partir da cibercultura: a aula síncrona *on-line*. E tampouco trata-se de um estudo totalmente tecnológico.

Destarte, o lugar da teoria, nesta investigação, é o do diálogo entre campos do saber: educação, estudos ciberculturais, Linguística Aplicada e Linguística Cognitiva. Diálogo experiencialista e corporificado, educativo e modificador.

⁴⁰ Nesta pesquisa, alinha-se ao pensamento de Bortoni –Ricardo (2011) ao propor o termo asserção em detrimento à hipótese. Na seção 6.7, expõe-se as asserções deste estudo.

5.1.5 Asserções

A respeito da formulação de hipóteses em uma pesquisa-ação, Thiollent (2010) reitera que este uso deve ser utilizado de maneira suavizada. O autor sintetiza que o estabelecimento de hipóteses é profícuo à identificação das informações necessárias, serve como focalizador a determinados aspectos do campo a ser observados e evita a dispersão. Ainda que Thiollent (2010) destaque um uso mais “suavizado” do termo, inclusive qualificando-o como diretriz, propõe-se, neste estudo, a utilização do termo **asserção** em detrimento à **hipótese**. Bortoni-Ricardo (2011) define asserção como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 53). As asserções relacionam-se aos objetivos de pesquisa delineados pelo proponente do estudo. Desta forma, coaduna-se com Bortoni – Ricardo (2011) ao propor as seguintes asserções:

- (i) Os alunos parecem crer que a aprendizagem do espanhol como língua adicional não é necessária à aprovação nos exames (Diploma de Español como Lengua Extranjera –DELE ou o Exame de Proficiência de Língua Oral e Exame de Proficiência de Língua Escrita e de Língua Oral – EPLE e EPLO, explicados no capítulo 2 que os levam ao credenciamento linguístico.
- (ii) Os discentes anseiam por aulas mais baseadas em uma pedagogia da transmissão, além de conceptualizar a língua como um objeto meramente transmissivo. Com isso, os alunos esperam que o professor lhes dê todas as informações necessárias para a habilitação no idioma e se veem como recipientes a serem preenchidos pelo “mestre”.
- (iii) Os aprendizes reconhecem a importância do uso das estratégias de aprendizagem em diversas situações no contexto das aulas síncronas *on-line*.

5.2 **Definição das técnicas de pesquisa e procedimentos de aplicação e análise**

Ao utilizar técnicas de “coleta de dados” em uma investigação, Thiollent (2010) recomenda que se atente às informações necessárias ao andamento da pesquisa. Entretanto, não se deve manter uma postura de previsibilidade nos dados: nem sempre o que o

pesquisador espera em seu pensamento hipotético é o que decerto encontrará, como nos postula Bortoni-Ricardo (2011). Nesse estudo, prefere-se utilizar o termo levantamento de informações em detrimento a coleta de dados, por entender, em consonância com Santos e Weber (2018), que os participantes desta pesquisa são sujeitos ativos no processo e não meros objetos dos quais se extraem informações.

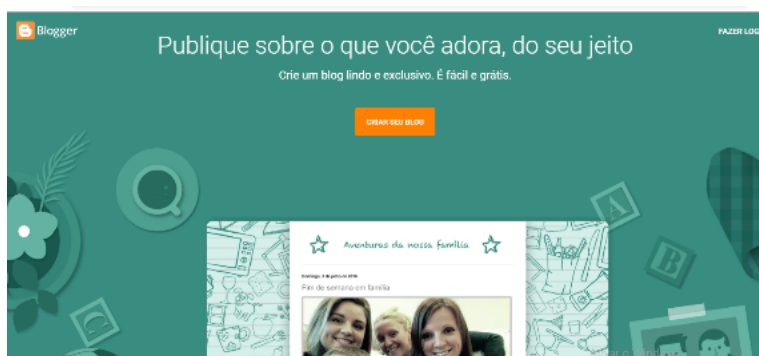
Tendo em vista a natureza de pesquisa-ação desta investigação, tomam-se, por técnicas de levantamento de informações os diários de aprendizagem *on-line* (seção 5.2.1), os relatos de aprendizagem gravados (seção 5.2.2) e a entrevista semiestruturada (seção 5.2.3). Nessa seções, elencam-se, também, os procedimentos de aplicação dessas técnicas. Na seção 5.2.4, discorre-se sobre os procedimentos de análise das informações.

5.2.1 Diários de aprendizagem *on-line*

Segundo Santos e Weber (2018, p. 36), o diário, gênero do discurso que surge em mídia impressa e assume, etimologicamente, a função de registrar os acontecimentos do cotidiano, ganha, no espaço *on-line*, a possibilidade de articular múltiplas semioses em sua composição, bem como a profícua função de compartilhar informações em rede. A escrita de um diário *on-line*, na visão das autoras, possibilita a atribuição de sentidos ao que se é vivido, tanto no campo profissional como pessoal.

Para a criação dos diários, os participantes utilizaram o site blogger.com. Justifica-se a opção por ser um diário em ambiente *on-line*, de fácil acesso e, principalmente, gratuito.

Figura 19- Print da página inicial do site blogger.com



Fonte: www.blogger.com. Acesso em 8. Jan. 2019.

Nessa figura, é possível perceber o apelo que o site realiza (“Publique sobre o que você adora, do seu jeito”) para a produção de conteúdo de modo personalizado. Por conseguinte, como pode-se verificar no apêndice B, cada participante conferiu ao seu blog um *layout* individualizado, o que corrobora este efeito de personalização dos diários.

Na produção dos diários, os participantes utilizaram tanto a língua portuguesa como a língua espanhola. Esta opção foi dada a eles como uma forma de convencê-los a redigir os relatos e pelo pretexto de que a “gramática” do Espanhol ser-lhes-ia corrigida posteriormente. Este fato nunca ocorreu sistematicamente de forma escrita. Foram realizadas apenas explicações orais em sala a respeito dos desvios cometidos.

A fim de utilizar esta técnica de pesquisa para o levantamento de informações durante a pesquisa exploratória (a ser descrita na seção 5.3), elaborei um roteiro direcionado aos alunos do **Grupo A** para a escrita dos diários de aprendizagem. As perguntas estão numeradas de 1 a 6 e seguem uma ordem cronológica de apresentação aos participantes (com exceção dos apontamentos livres). Considero esta técnica essencial para o levantamento de informações durante a pesquisa exploratória. A partir da análise dos diários, pude identificar as metáforas conceptuais, de modo a entender como estes alunos conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a si mesmos e apontar as estratégias utilizadas por eles.

Quadro 8- Roteiro de escrita com o grupo A apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa⁴¹.

1. Experiências com a aprendizagem do espanhol como língua adicional.
 2. Apontamentos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas.
 - 3 Informações e considerações sobre ouvir o outro;
 4. Estratégias utilizadas em aula e o que os participantes entendem por estratégias;
 5. Complete a frase: Aprender é.../ Aprendizagem no EB é.../ Aprender espanhol é.../ Aprender por Computador é.....
 6. O que sentiram ao aprovar o EPLE /EPLO ou DELE.
- Apontamentos livres.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

⁴¹ Roteiro aprovado, também, pela banca de qualificação.

O roteiro do diário de aprendizagem *on-line* foi elaborado por mim e apresentado aos participantes em forma de tópicos. Na verdade, desejava que os alunos tivessem apenas um guia semiestruturado para gerar suas narrativas nos diários e não necessariamente uma questão fechada a ser respondida de modo engessado. Estes tópicos sempre eram propostos ao final de um encontro, seja por meio oral ou solicitado pelo grupo de *Whatsap*. Os diários foram redigidos pelos participantes entre 30 de agosto e 12 de dezembro de 2018.

A primeira questão, “Experiências com a aprendizagem do Espanhol como Língua Adicional”, objetivava conhecer a relação que os participantes possuíam com a Língua Espanhola e como iniciaram os seus estudos. Esse foi o primeiro tópico proposto aos alunos no mês de agosto de 2018. Todos os participantes o desenvolveram em seus diários e relataram suas experiências tanto com estudos presenciais quanto *on-line*. Este tópico será de grande relevância na análise metafórica, como será possível ver no capítulo seguinte.

A segunda questão, “Apontamentos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas”, visava ao conhecimento do que os discentes realizavam do outro lado da tela, frase inicial que intitula esta dissertação. Neste tópico, os participantes relataram suas ações durante a aula, bem como seus progressos nos estudos e as dificuldades encontradas.

Como apontado anteriormente, nesse estudo, inicialmente, direcionava-se ao entendimento da compreensão oral durante a aula síncrona *on-line*. Por tal motivo, no terceiro tópico, “Informações e considerações ao ouvir o outro” buscou-se entender o que os discentes pensavam ao ouvir o outro companheiro, além das ações que realizavam neste momento. Como explicitado na seção 5.1.1, inicialmente, objetivava compreender o uso de estratégias de aprendizagem na compreensão oral em aulas síncronas *on-line*. No entanto, optei por manter o tópico na análise dos dados pela sua importância no conhecimento das estratégias de aprendizagem.

A questão 3 “Estratégias utilizadas na aula e o que os participantes entendem por estratégias”, os participantes relataram novamente as suas ações desenvolvidas em sala e puderam definir o que entendem pela palavra estratégia, definições estas bastante atreladas às suas vivências castrenses, como será percebido no capítulo 6.

Como explicitado no tópico 5.1.1, durante o curso do mestrado, tomei conhecimento da teoria da Metáfora Conceptual e percebi que esta poderia auxiliar-me a conhecer melhor o grupo com o qual estava atuando. Assim, elaborei a questão 4 com base em Sardinha (2007) em assertivas afirmativas utilizando o verbo ser no presente do indicativo, tal como são as apresentadas as metáforas.

Por fim, a questão 6 aborda de como os participantes se sentiram quando foram aprovados nos exames DELE e EPLO/ EPLE, representando o “fim” dos trabalhos no grupo de estudos *on-line*. Somam-se a isto alguns apontamentos livres realizados pelos participantes em seus diários. Na figura 20, pode-se verificar quantitativamente a produção dos diários de aprendizagem do grupo A, bem como seus períodos de produção.

Como a elaboração do roteiro baseia-se nas perguntas de pesquisa, nas asserções de base, nos objetivos e nos questionamentos norteadores, no quadro 9 apresento o roteiro vinculado a tais objetivos, problemas e asserções, bem como os procedimentos e as teorias de base para a análise. Os quadros serão apresentados separadamente. Primeiramente, apresento as questões 2, 3 e 4⁴², que serviram de base ao mapeamento da sobreposição das estratégias de aprendizagem. Após, no quadro 10, explico as questões 1, 5 e 6, que foram as selecionadas para a pesquisa exploratória (aplicação da Teoria da Metáfora Conceptual) por se relacionarem aos sentimentos dos participantes (DAMÁSIO, 2010) em relação ao início e fim do processo de aprendizagem.

Quadro 9- Roteiro de questões com o grupo A (diários de aprendizagem *on-line*)

Roteiro	2. Apontamentos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas; 3. Informações e considerações sobre ouvir o outro; 4. Estratégias utilizadas em aula e o que os participantes entendem por estratégias; Apontamentos livres.
Objetivo de pesquisa	Aperfeiçoar a docência de espanhol como língua adicional , de modo a torna-la mais interativas nos termos de Silva (2010).
Problema	Que estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais?
Asserção	Os aprendizes reconhecem a importância do uso das estratégias de aprendizagem em diversas situações no contexto das aulas síncronas <i>on-line</i> .
Procedimentos de análise	Mapeamento de estratégias com base em Cardoso (2016) e Oxford (2017)
Principais Teorias de base para a análise	Estratégias de Aprendizagem Aprendizagem e Autonomia LinFE Sociointeracionismo Cibercultura

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019. .

⁴² Algumas informações de pesquisa levantadas pelas questões 1, 5 e 6 foram utilizadas para o mapeamento de estratégias de maneira a promover um diálogo entre a teoria da TMC e a sobreposição de estratégias de Oxford (2017).

Quadro 10- Roteiro de questões com o grupo A (diários de aprendizagem *on-line* II)

Roteiro	1. Experiências com a aprendizagem do espanhol como língua adicional. 5. Complete a frase: Aprender é.../ Aprendizagem no EB é.../ Aprender espanhol é.../ Aprender por Computador é.... 6. O que sentiram ao aprovar o EPLE /EPLO ou DELE.
Objetivo de pesquisa	Entender como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e a si mesmos, de maneira a intervir em uma realidade de ensino-aprendizagem de espanhol quantitativa.
Problemas	Como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional nesse contexto de aulas síncronas <i>on-line</i> ? Quais as representações de língua e de aluno mais recorrentes nas metáforas que emergem nos relatos do grupo A?
Asserção	Os aprendizes conceptualizam a língua como um objeto meramente transmissivo e se entendem como recipientes a serem preenchidos pelo professor.
Procedimentos de análise	Mapeamento de estratégias de aprendizagem com base em Cardoso (2016) e Oxford (1999, 2017). Método da leitura de Sardinha (2007) para a identificação metafórica.
Principais Teorias de base para a análise	Estratégias de Aprendizagem Aprendizagem e Autonomia LinFE Sociointeracionismo Cibercultura Teoria da Metáfora Conceptual e Esquemas Imagéticos Política de habilitação no EB.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Como explicitado anteriormente, o roteiro do diário de aprendizagem *on-line* foi elaborado por mim e apresentado aos participantes em forma de tópicos. Os diários foram redigidos pelos participantes entre 30 de agosto e 12 de dezembro de 2018.

Figura 20- Produção de postagens nos diários do grupo A.

Participantes	Total de Postagens	Período de escrita						Apontamentos livres
		Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3	Tópico 4	Tópico 5	Tópico 6	
1A	6	01/09/2018	13/09/2018	09/10/2018	07/11/2018	11/12/2018	11/12/2018 (mesma postagem)	Não realizou
2A	13	28/08/2018	13/09/2018	08/10/2018	14/10/2018 03/11/2018	03/12/2018	12/12/2018	18/09/2018 01/10/2018 20/10/2018 03/11/2018 04/11/2018 06/11/2018
3A	6	06/09/2018	18/09/2018	18/09/2018	Não realizou	11/12/2018	Não realizou	18/09/2018 02/10/2018
4A	3	04/09/2018	18/09/2019	18/09/2018	Não realizou	Não realizou	Não realizou	
5A	8	02/09/2018	Não realizou	13/09/2018 e 08/10/2018	12/10/2018	05/12/2018	Não realizou	19/09/2018 (2 postagens) 01/10/2018

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Como é possível visualizar na figura 20, cada participante realizou suas postagens em um tempo específico. Além disso, não havia uma obrigatoriedade de publicá-las, conforme o TCLE (Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento) do CEP- UERJ, presente no apêndice A. O participante 4A encerrou sua participação em outubro de 2018.

Justifica-se o uso dos diários de aprendizagem apenas com o grupo A por haver sido uma sugestão destes alunos e por entender com Santos e Weber (2018) que esta técnica é de grande valia para a obtenção de narrativas pessoais.

Passa-se, agora, à apresentação da técnica relatos de aprendizagem gravados e sua aplicação no contexto da pesquisa.

5.2.2 Relatos de aprendizagem gravados

De forma a conferir maior credibilidade nas investigações científicas, Nunan (1992) postula que haja uma diversidade de técnicas de levantamento de dados, de modo que haja uma triangulação favorável aos resultados de pesquisa.

Aproximo a técnica relatos de aprendizagem gravados a protocolos verbais retrospectivos, que se utilizam de introspecção do participante para serem gerados. Segundo

Van deen Haak et al (2003), os protocolos verbais retrospectivos devem ser gravados posteriormente à execução das atividades, de maneira a que as informações não se dispersem na memória de trabalho. No entanto, considero que esta técnica, ainda que haja sido solicitada posteriormente à atividade, ressalta o que Wundt (2004) qualifica como introspecção, “uma reflexão que a pessoa faz sobre o que ocorre no seu íntimo e sobre suas experiências” (WUNDT, 2004, p.35).

Os relatos de aprendizagem gravados serviram para conhecer as ações dos participantes do grupo A ao término de sua habilitação. Três relatos foram gerados pelos participantes 2 A, 4 A e 5 A, em janeiro de 2019, e objetivavam incentivar os participantes do grupo B a iniciar seus estudos. Estes foram gerados por meio do aplicativo *Whatsapp* e enviados a mim posteriormente. De igual maneira à apresentação do roteiro dos diários de aprendizagem *on-line*, aproximo os objetivos, as perguntas de pesquisa e as asserções, bem como os procedimentos de análise (a serem explicitados na seção 5.2.4) e as teorias de base à análise.

Quadro 11- Roteiro de gravação com o grupo A (relatos de aprendizagem gravados)

Roteiro de gravação	Após a habilitação, motive um participante que está começando no grupo de estudos. Dê suas dicas e “bizus” de como você estudava o espanhol.
Objetivo de pesquisa	Aperfeiçoar a docência em espanhol como língua adicional em aulas síncronas <i>on-line</i> em colaboração com os participantes, de modo a torná-la mais interativa nos termos de Silva (2010).
Problemas	Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais? Como propiciar a troca dessas estratégias entre os participantes?
Asserção	Os aprendizes reconhecem a importância do uso das estratégias de aprendizagem em diversas situações no contexto das aulas síncronas <i>on-line</i>
Procedimentos de análise	Mapeamento de estratégias de aprendizagem com base em Cardoso (2016) e Oxford (1999,2017).
Principais Teorias de base para a análise	Estratégias de Aprendizagem Aprendizagem e Autonomia LinFE Sociointeracionismo Cibercultura

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Em relação aos procedimentos de aplicação da técnica dos relatos de aprendizagem gravados, estes tiveram, como apontado acima, o objetivo de conhecer as estratégias dos participantes que já haviam habilitado o Espanhol, além de servir como motivação aos ingressantes do grupo de estudos. Esta técnica foi aplicada aos participantes 2 A, 4 A e 5 A, a fim de contemplar a pergunta de pesquisa “Como propiciar a troca de estratégias entre os participantes?”, bem como possibilitar que os participantes do grupo A contribuíssem na aprendizagem dos participantes do grupo B. Justifica-se a aplicação a apenas estes três participantes pela razão dos participantes 1 A e 3 A optarem por dar a entrevista semiestruturada em aula com os participantes do grupo B e, assim, não sobrecarregar todos os participantes em uma mesma técnica de pesquisa.

Esta ação dialoga com o proposto por Silva (2010) quando o autor propõe o conceito de interatividade, em uma busca pela cocriação da mensagem entre emissor e receptor. Por

meio destes relatos, percebo que não apenas eu, como docente proponente deste estudo, pode possibilitar estratégias metacognitivas aos alunos, mas sim que a troca entre eles parece ser de grande valia, como será comprovado no capítulo 6.

Como visto na seção 2.2.2, os participantes comunicam-se entre si e comigo por meio do aplicativo *Whatsap*. Pelo fato do aplicativo possuir o recurso de gravação de voz e ser de fácil compartilhamento, solicitei que os participantes 2 A, 4 A e 5 A enviassem seus relatos em forma de áudio gravado por mensagem de *Whatsap*. De igual maneira ao diário de aprendizagem *on-line*, não desejei que o participante tivesse uma resposta fechada, mas apenas um guia para motivar o participante ingressante e fornecer estes relatos. Busquei com o relato gravado não só motivar os participantes do grupo B como também potencializar a troca de estratégias entre os mesmos. Como consequência disso, a distribuição destes arquivos sonoros foi não só de fácil partilha entre os participantes do grupo B como também de armazenamento e acesso aos dados. A transcrição⁴³ dos relatos de aprendizagem gravados encontra-se no apêndice C.

Passa-se, agora, à apresentação das entrevistas semiestruturadas e seus procedimentos de aplicação.

5.2.3 Entrevistas semiestruturadas.

Hitchcock e Hughes (1995) definem entrevista enquanto “uma conversa com propósito” e elencam duas classes de entrevistas: padronizadas e não-padronizadas. Este estudo utiliza a forma de entrevista padronizada semiestruturada, por considerá-la, como propõem os autores um meio-termo entre a entrevista estruturada e a não-estruturada. Neste modelo semiestruturado, permite-se ao participante certa liberdade para responder às questões, embora haja um certo “controle” do entrevistador no sentido de oferecer-lhe perguntas prévias.

Nessa pesquisa, as entrevistas foram direcionadas ao grupo A. Ainda no intento de conferir maior credibilidade a esta investigação por meio da triangulação dos dados, justifica-se a utilização de entrevistas semiestruturadas com o grupo pela razão da técnica ser de fácil aplicação e propiciar relatos de aprendizagem de forma profícua. No quadro 12, sintetiza-se o roteiro direcionado ao grupo A. Assim como nos quadros dos diários de aprendizagem e dos

⁴³ Nesta pesquisa, as transcrições foram realizadas de modo simples, sem a utilização de símbolos fonéticos e de marcação de pausas, visto que, pela natureza da investigação, não se fez necessário lançar mão de técnicas mais apuradas de transcrição.

relatos de aprendizagem gravados, apresento os objetivos, as perguntas de pesquisa, as asserções, os procedimentos de análise e as teorias que serviram de base à análise dos dados.

Quadro 12- Roteiro de questões de entrevistas semiestruturadas com o grupo A.

Roteiro	<p>1. Faça sua apresentação aos colegas.</p> <p>2. Conte-nos um pouco de suas estratégias ao longo dos estudos.</p> <p>3. Que conselhos você daria aos seus colegas para os estudos com a língua espanhola nesse contexto de ensino?</p>
Objetivo de pesquisa	Elaborar propostas para tornar o aprendiz de espanhol como língua adicional nesse contexto de aulas síncronas <i>on-line</i> mais autônomo e participativo por intermédio dos postulados da gamificação da aprendizagem (fazer com o grupo B)
Problemas	<p>Que estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais?</p> <p>Como propiciar a troca dessas estratégias entre os participantes?</p> <p>Que propostas podem ser criadas e aplicadas coletivamente de modo que haja uma docência mais interativa e um aprendiz mais autônomo no contexto de pesquisa.</p>
Asserções	<p>Os discentes anseiam por aulas mais baseadas em uma pedagogia da transmissão, na qual esperam que o professor lhes dê todas as informações necessárias para a habilitação no idioma. (Questão 3)</p> <p>Os aprendizes reconhecem a importância do uso das estratégias de aprendizagem em diversas situações no contexto das aulas síncronas <i>on-line</i> (Questão 1 e 2)</p>
Procedimentos de análise	Mapeamento de estratégias de aprendizagem com base em Cardoso (2016) e Oxford (1999, 2017).
Principais Teorias de base para a análise	<p>Estratégias de Aprendizagem</p> <p>Aprendizagem e Autonomia</p> <p>LinFE</p> <p>Sociointeracionismo</p> <p>Cibercultura</p>

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Nesse estudo, as entrevistas ocorreram em diferentes momentos com os dois grupos: com o grupo A, foram realizadas com os participantes 1 A e 3 A, que não produziram os relatos gravados a entrevista semiestruturada, de maneira que fosse possível perceber as estratégias utilizadas ao longo do percurso de aprendizagem. Cabe salientar que estas entrevistas ocorreram em conjunto com o grupo B, de fim de que as respostas oferecidas pudessem gerar conhecimentos ao outro grupo a respeito do processo de aprendizagem do grupo A. As entrevistas com os dois participantes do grupo A foram realizadas em janeiro de 2019. Na aula dos participantes 1B e 2B, foi entrevistado o participante 3 A. Já na aula dos participantes 3B e 4B, foi entrevistado o participante 1A. Esta escolha ocorreu por conta da disponibilidade de horário dos participantes. A entrevista ocorreu por intermédio da interface *Skype*, apresentada na seção 2.2.1.

É importante ressaltar que a aplicação das entrevistas, no mês de janeiro de 2019, serviram, assim como os relatos de aprendizagem gravados, de incentivo aos ingressantes dos grupos de estudo *on-line*. Desejei realizar as entrevistas em conjunto com o grupo B pelo motivo de que os alunos conhecessem mais o participante do grupo A e sua trajetória de estudos, e que não somente estes dados fossem conhecidos apenas por mim.

As perguntas elencadas neste parágrafo relacionam-se ao roteiro exposto no quadro 12. Na primeira pergunta, “Faça sua apresentação aos colegas”, os participantes deveriam apresentar-se aos colegas do outro grupo. Já na segunda pergunta, “Conte-nos um pouco sobre suas estratégias ao longo dos estudos”, busquei conhecer, como já exposto anteriormente, as estratégias utilizadas pelos participantes ao longo de sua trajetória. Cabe destacar que as explicações a respeito do conceito de estratégias foram solicitadas aos participantes 1A e 3A em forma de postagem no diário de aprendizagem *on-line*. Como visto no capítulo 3, a noção de estratégia é muito importante nesta pesquisa, posto que os alunos a dominam por conta de suas vivências castrenses. Na terceira questão, procurei saber sobre as dicas e bizus que os participantes do grupo A poderiam oferecer aos do grupo B. Entretanto, mais que apenas saber estas informações, tive a oportunidade de conhecer os saberes gerados pelos participantes ao longo do processo. Saberes estes que são singulares e apenas deles, visto que, apesar de conferir-lhes uma preparação aos exames de proficiência, são os participantes quem vivenciam os momentos de candidatura a estas provas. No apêndice D, é possível encontrar a transcrição das entrevistas.

5.2.4 Procedimentos de análise de dados

Em relação à análise dos dados, neste estudo, foram utilizadas duas metodologias: a primeira é método da leitura, proposto por Sardinha (2007) e aplicado às questões 1, 5 e 6 dos diários de aprendizagem do grupo A. Por sua vez, o segundo é o mapeamento da sobreposição de estratégias de aprendizagem, com base em Cardoso (2016) e Oxford (1999,2017)

Para a identificação das expressões metafóricas, Sardinha (2007) recomenda “ler o texto, prestando atenção nas ocorrências que se julgar metafóricas”. (SARDINHA, 2007, p.145). Trata-se de um método que pode ser executado sem auxílio tecnológico ou por meio de um processador de textos, a fim de buscar palavras que atuam como “gatilhos” para a ativação da metáfora conceptual. A teoria de base para estas análises foi apresentada nos capítulos 1, 2 3 e 4 desta dissertação.

Dois procedimentos são sugeridos pelo autor:

“(1) Ler o(s) texto (s) sem nenhuma metáfora específica em mente, tentando localizar quantas metáforas houver, ou uma variedade de metáforas, conforme o propósito; (2) ler o texto para buscar um ou mais tipos de metáforas”. (SARDINHA, 2007, p.145).

Cabe destacar que Sardinha (2007) recomenda a leitura por mais de uma vez e de uma pessoa, de modo a garantir ao processo maior confiabilidade.

Abaixo, elencam-se os procedimentos para a identificação de metáforas nos dados.

- Buscou-se observar, nos tópicos 1, 2 e 5 dos diários de aprendizagem do grupo A, que palavras poderiam funcionar como gatilhos para a ativação de metáforas conceptuais. Como apontado na seção 4.1.1, utilizei o mapeamento de metáforas conceptuais por concordar com Sardinha (2007) que as metáforas são um profícuo instrumento de observação da realidade educacional. Justifica-se a escolha destes três tópicos para a identificação metafórica por estes expressarem, como postula Damásio (2009) os sentimentos dos discentes em relação ao início e ao fim do processo.
- Encontradas as palavras que funcionavam como gatilhos na primeira leitura, separam-se os excertos;
- Os excertos foram agrupados por domínios-alvo a serem conceptualizados;
- Após os excertos agrupados, passa-se à análise e à elaboração dos mapeamentos metafóricos;

- Por fim, criam-se (ou confirmam-se) asserções (BORTONI-RICARDO, 2011) a partir das metáforas mapeadas que possibilitaram as práticas de gamificação da aprendizagem com o grupo B.

Para o mapeamento da sobreposição das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo A, utilizou-se a taxonomia de Cardoso (2016) e Oxford (1999, 2017) Seguindo a sugestão metodológica de Leão Junqueira (2019), optou-se por partir da classificação de Oxford (1990) e perceber suas idiossincrasias com relação à obra de 2017. Uma delas é a de que as estratégias de aprendizagem não são utilizadas pelos participantes de modo isolado, mas sobreposto.

Salienta-se que não se pretende realizar uma análise exaustiva das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes do grupo A, mas apresentar uma ilustração qualitativa do uso das mesmas. Por isso, serão explicitados excertos que ilustram ou o uso de estratégias de aprendizagem ou a sua importância de uso ao longo da aprendizagem do espanhol como língua adicional nesse contexto de aula síncronas on-line. Não se realizou uma análise das estratégias utilizadas dos participantes do grupo B pelo fato de que o fazer com tal grupo ainda não se encerrou. Esta análise poderá ser apresentada no Doutorado.

Por conseguinte, elencam-se os procedimentos para análise de estratégias de aprendizagem nessa dissertação⁴⁴:

- Identificar as estratégias de aprendizagem recorrentes nas informações de pesquisa de cada participante do grupo A.

Com base nos objetivos gerais e específicos de pesquisa, apresentados na seção 5.1.2, deu-se a leitura atenta das transcrições das técnicas aplicadas. Buscou-se marcar as estratégias recorrentes nas informações de pesquisa. Como já exposto, para que não se apresente uma análise exaustiva, convencionou-se que, em cada grupo, houvesse o número máximo de seis excertos provenientes de pelo menos três técnicas diferentes e de dois participantes distintos (no caso do grupo A), de modo a promover a triangulação das informações.

A fim de promover um diálogo entre a TMC e as estratégias de aprendizagens, buscou-se depreender excertos utilizados na análise de metáforas para a ilustração das sobreposições de estratégias.

⁴⁴ Agradeço à professora Naira Velozo por auxiliar, a partir das leituras de Cardoso (2016), a elencar o caminho aqui descrito para o mapeamento das sobreposições de estratégias de aprendizagem.

- Agrupar excertos por estratégias de aprendizagem com base na taxonomia de Cardoso (2016) e Oxford (1990, 2017), reconhecendo suas sobreposições.
- Interpretar os dados com base nos capítulos 1, 2, 3 e 4 desta dissertação;
- Confirmar ou elaborar asserções de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2011) visando ao entendimento das estratégias de aprendizagem e à prática de gamificação.

5.3 Movimentações de pesquisa-ação com o grupo A

Nesta seção, serão explanadas as movimentações de pesquisa com o grupo A. Considerando a natureza desta investigação ser uma pesquisa-ação, busca-se explicitar o passo-a-passo das ações realizadas em uma sequência cronológica.

Denomino as ações realizadas com o grupo A como **pesquisa exploratória**, posto que, por meio destas foi possível perceber como este grupo conceptualiza os processos de aprendizagem, a si mesmos e a língua espanhola, bem como as estratégias utilizadas ao longo de sua trajetória como discente de aulas de espanhol como língua adicional em um contexto síncrono e *on-line*. A partir deste conhecimento, foi possível proporcionar um novo olhar para a docência *on-line* direcionada a este fim específico, que é a habilitação em espanhol no Exército Brasileiro.

Em relação à entrada dos participantes nos grupos de estudo *on-line*, estes ingressaram em momentos diferentes. Os participantes 1 A e 2 A iniciaram seus estudos em abril de 2019. Os participantes 3 A e 4 A em maio, e o participante 5 A em junho.

Acerca de como os encontros eram desenvolvidos, os participantes foram divididos em duplas, com um encontro síncrono de uma hora cada um. O quadro 13 sintetiza os horários das aulas síncronas dos participantes:

Quadro 13- Horários dos encontros do grupo A.

Dupla	Horário	Dia da semana	Início no grupo de estudos <i>on-line</i>	Total de encontros síncronos	Finalização dos estudos
1A e 2A	19h às 20h	Terças-feiras	Abril	21	Dezembro de 2018.
3A e 4A	19h às 20h	Quartas-feiras	Maior	20 (3A) e 16 ⁴⁵ (4A)	Dezembro e Outubro (respectivamente) de 2018
5A e aluno não-participante	20h às 21h	Quintas-feiras	Julho	18	Dezembro de 2018

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Justifica-se a separação em duplas dos participantes por algumas razões. Uma delas é a conexão à Internet. Pela minha experiência com a utilização **da interface Skype** (apresentada no capítulo 2) ao longo desses cinco anos, percebi que a qualidade de som e vídeo é prejudicada com a entrada de mais de quatro participantes em um encontro síncrono. Além disso, considero, pela minha prática, que em duplas a dinâmica da expressão oral é melhor oportunizada, visto que não se dividem tanto os turnos de fala pelos participantes como se fossem com mais de dois. Em suma, a dupla é importante pelas questões do sociointeracionismo apresentadas no capítulo 2 e, pela minha experiência docentes resultados mostram-se mais profícuos. Sobre a duração e a frequência dos encontros, estes tiveram a duração de uma hora e ocorriam uma vez por semana, devido à disponibilidade não só dos participantes como também minha, visto que os encontros são realizados de modo gratuito.

De acordo com a introdução, os alunos anseiam pela habilitação, não só do Exército (EPLO e EPLE) como também no DELE; logo, os materiais utilizados também se direcionam a este objetivo. Os materiais utilizados nas aulas são: Destino DELE, Aula Internacional 1 e 2, Gramática de Español para brasileños y Las claves del Nuevo DELE B1. Estes manuais são enviados aos alunos por e-mail e combinados na aula anterior as páginas de sua utilização.

As aulas dirigidas ao grupo A foram preparadas com base nas provas. Não houve com este grupo um planejamento específico e nem uma Análise de Necessidades, como foi

⁴⁵ O participante 4A apresentou-se à avaliação do DELE no mês de outubro e, por tal motivo, realizou menos encontros que sua dupla, o participante 3A.

realizada com o grupo B e será explanada na seção 5.4. Com isso, a cada encontro os alunos realizavam comigo uma parte da prova do tribunal oral do DELE ⁴⁶e os conteúdos eram trabalhados. Não havia uma negociação prévia de conteúdos e o conteúdo das aulas eram em sua totalidade determinados por mim. Talvez essa postura, como pode ser visto na próxima seção, era a esperada pelos alunos por conta de suas vivências: um professor transmissor, que os preenchia de conteúdos.

A partir dos encontros de agosto de 2018, ainda com o objetivo de conhecer mais as estratégias de aprendizagem de compreensão oral utilizadas pelos alunos, solicitei que os mesmos criassem um blog de aprendizagem no site blogspot.com (explicitado na seção 5.2.1). Esta solicitação foi realizada ao final do encontro da última semana de agosto de 2018. Quando os indaguei ainda no início de agosto sobre realizarmos juntos a pesquisa, todos decidiram participar e inclusive sugeriram escrever suas impressões nos diários *on-line* ainda sobre a questão da compreensão oral. Porém, quando de fato solicitados a produzi-los, percebi uma pequena desmotivação, principalmente dos participantes 3A e 4A. No entanto, realizei a seguinte “barganha”, já explicitada na seção 5.2.1: propus que os alunos pudessem também escrever em língua espanhola, com o pretexto de corrigi-los a gramática.

Outra interface bastante utilizada com os participantes de pesquisa é o *Whatsap*. As conversas pelo *Whatsapp* versam tanto sobre os conteúdos trabalhados em língua espanhola como acontecimentos diários do país, posições políticas, times de futebol, dentre outros. A separação dos participantes em grupos de *Whatsapp* deu-se da seguinte forma: “Grupo Aviación B1”, com os participantes 1 A, 2 A e 5 A; “Sargentos en DELE B1”, com os participantes 3 A e 4 A e, por fim, “B1: vamos a estudiar” com o participante 5A e seu companheiro que preferiu não participar da pesquisa.

Os nomes dos grupos foram determinados por mim. O “Aviación B1” intitula este grupo de participantes pelo fato dos mesmos pertencerem a uma Organização Militar de Aviação do Exército. Já o Sargentos com DELE B1 refere-se ao fato das patentes dos participantes 3 A e 4 A e o nível pretendido. Por sua vez, o DELE B1: vamos a estudiar seria um convite ao estudo direcionado para o exame. Cabe destacar que o participante 5 A, além de participar do grupo DELE B1: vamos a estudiar, integrava também o Aviación B1, pelo fato de trabalhar na mesma seção que os participantes 1 A e 2 A.

Após o término da escrita dos diários, com os procedimentos de aplicação descritos na seção e consequente habilitação dos alunos na língua espanhola, os mesmos acreditaram que

⁴⁶ Em www.cervantes.es é possível encontrar um modelo de avaliação do DELE B1. Acesso em 02 de junho de 2019. ,

suas participações na pesquisa haviam encerrado. Contudo, este fato não ocorreu. Em dezembro de 2018, quando do término da escrita dos diários, percebi a mudança de direcionamento de meu tema. Iniciei preliminarmente a análise metafórica do grupo A (como será descrita no capítulo 6), por haver tomado consciência de que poderia modificar, não só a minha prática, mas também tornar o educando mais reflexivo e autônomo. Dei-me conta de que os aprendizes entendiam-se como recipientes a serem preenchidos e que conceptualizavam o seu aprendizado como guerra e jogo. Nas leituras que realizei no mestrado a respeito de autonomia e colaboração, apresentadas no capítulo 1, encontrei o embasamento para perceber que poderia melhorar a prática docente nesse contexto e conhecer os participantes melhor do que eu imaginava. Afinal, como postula Serres (2013) “Antes de ensinar o que quer que seja este alguém, é preciso, no mínimo, conhecer este alguém”. (SERRES, 2013, p. 12).

A partir deste pensamento, concluí que os participantes do grupo A poderiam auxiliarme a conhecer os integrantes do grupo B e motivá-los nesta trajetória de estudos. Até pela natureza deste estudo ser uma pesquisa-ação, ainda que estivesse em uma etapa exploratória, houve a produção de saberes dos alunos sobre o processo. Thiollent (2010) relembra que a pesquisa-ação gera saberes e não somente aplica teorias. E certamente, como será comprovado no capítulo 7, os discentes elaboraram saberes sobre o processo. Assim, conforme apontado na seção 5.2.2, decidi utilizar a técnica dos relatos gravados, de modo a não só conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas dos participantes 2A, 4A e 5A como também colaborar com os próximos integrantes (que constituíram o grupo B) ao início dos estudos. O mesmo ocorreu com a solicitação das entrevistas aos participantes 1 A e 3A. Compreendi que apenas “coletar dados” por meio de entrevistas apenas para mim não seria tão profícuo se os integrantes do grupo B também pudessem realizar seus questionamentos e conhecer mais um pouco da trajetória do grupo A.

Apesar da aplicação da técnica do relato de aprendizagem e da entrevista semiestruturada estarem integradas com o grupo B, dei-me conta de que os participantes do grupo A poderiam contribuir ainda mais com o grupo B. Sendo assim, solicitei-os, por meio do *Whatsapp*, que se tornassem agentes de aprendizagem em alguns encontros do grupo B. Com tal ação, busquei que os participantes do grupo A pudessem continuar em contato novamente com o espanhol e, também, colaborar comigo nos encontros do grupo B em seus saberes. Estas ações serão descritas nas seções 6.2 e 6.3.

A modo de síntese e rápida visualização para o leitor desta dissertação, propõe-se uma tabela e um fluxograma com a sequência das movimentações de pesquisa-ação com o grupo

A. No capítulo 6, é possível encontrar a análise das metáforas dos diários de aprendizagem do grupo A, que auxiliaram na aplicação na proposta de trabalho baseada na gamificação da aprendizagem. Além disso, serão analisados as entrevistas e relatos de aprendizagem do grupo A, de maneira a conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas por seus participantes.

Quadro 14- Síntese das ações com o grupo A.

GRUPO A
Participantes: 5 participantes, entre 27 e 42 anos, militares do Exército Brasileiro. Os participantes desse grupo foram classificados em 1A, 2A, 3A, 4A e 5A, respeitando os critérios de anonimato do CEP UERJ.
Estabelecimento de objetivos e questões de pesquisa (ainda voltados à investigação da compreensão oral).
Escrita dos diários de aprendizagem <i>on-line</i>: solicitação de escrita dos diários de aprendizagem a partir das discussões e questionamentos levantados em sala. Cada participante produziu o seu diário <i>on-line</i> no site blogger.com. Foram produzidos 5 diários no total.
Mapeamento das metáforas do grupo A.
Geração dos relatos de aprendizagem: os participantes 2 A, 4 A e 5 A geraram um relato de aprendizagem retrospectivo, em janeiro de 2019, a respeito de seu processo de aprendizagem, de maneira a incentivar o grupo B em seus estudos.
Aplicação das entrevistas semiestruturadas com o grupo A nas aulas do grupo B com os participantes 1 A e 4 A.
Mapeamento das estratégias de aprendizagem do grupo A.
Estabelecimento dos papéis de agentes de aprendizagem: Os participantes do grupo A participam da elaboração de questões ao grupo B e da aplicação dos jogos “Quiz No más rayas” e “El Villano CEP”.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

5.4 Movimentações de pesquisa-ação com o Grupo B.

Nessa seção, serão especificadas as movimentações de pesquisa-ação com o grupo B. Primeiramente, devo apontar que as ações serão apresentadas nesta pesquisa de modo inicial, visto que o trabalho com este grupo continuará até o mês de abril de 2020, data em que os alunos apresentar-se-ão aos exames de proficiência DELE e EPLE/ EPLO. Dessa maneira, os resultados obtidos com o grupo B são parciais e relatados até o mês de outubro de 2019.

Todo o conhecimento adquirido com o grupo A em relação à etapa exploratória foi de suma importância para uma mudança de prática com os ingressantes do grupo de estudos. Com estes alunos, desejei, como citado anteriormente por Serres (2013), desafiá-los, tirá-los de uma postura “passiva” de recipiente, e que de fato eu os ensinasse” a aprender a aprender”, conforme relatado pelo participante 1B.

Como exposto na seção 6.5, os participantes do grupo B foram, igualmente aos do grupo A numerados de 1 a 4, de maneira a preservar o anonimato requerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os alunos do grupo B ingressaram no grupo de estudos indicados por ex-alunos e realizaram seu primeiro contato comigo via *Whatsapp* no mês de janeiro de 2019. Pela disponibilidade de horários dos integrantes, dividimos os grupos da seguinte forma: participantes 1B e 2B teriam os encontros síncronos às segundas-feiras, de 19h às 20h e, os participantes 3B e 4B, às quintas-feiras, de 20h às 21h.

A primeira ação com os participantes baseou-se em uma conversa informal, via *Skype*, no mês de janeiro de 2019, o que denominei de conversa de Análise de Necessidades e transcrita no apêndice H. Ancorada nas ideias de Hutchison and Waters (1987), desejei entender o que os alunos esperavam do curso, o que gostariam de aprender etc. Nesta oportunidade, apliquei-lhes o modelo analítico proposto por Vian Jr (2008) e baseado em Hutchinson e Waters (1987), apresentado no capítulo 2. (seção 2.2). As respostas foram sintetizadas em forma de quadro e estão dispostas na seção 6.3 (Gamificação em prática). Considero que essa aplicação foi um grande avanço em minha prática docente, já que costumeiramente oferecia-lhes o curso “todo pronto”, sem ouvir-lhes as necessidades. O conhecimento da teoria de LinFE foi positivo não só nas práticas dessa pesquisa, como também em ações pedagógicas no Instituto Federal Fluminense. Dessa forma, o pensamento de Serres (2013), “Antes de ensinar o que quer que seja este alguém, é preciso, no mínimo, conhecer este alguém”. (SERRES, 2013, p. 12), nunca foi tão significativo em meus fazeres docentes atuais.

Para a minha não tão surpresa, assim como os discentes do Grupo A no início, todos os alunos gostariam de habilitar nos exames de proficiência, claro. Estavam ali para tal. Era o seu fim específico. Como será possível observar na transcrição da conversa, os alunos desejavam um ensino pautado apenas na gramática, intensivo e, principalmente totalmente direcionado apenas ao que “cairia” nos exames de proficiência. Novamente, deparava-me com uma realidade de alunos recipientes, ansioso por serem preenchidos.

A segunda ação realizada com os alunos foi a aplicação das entrevistas semiestruturadas em conjunto com o Grupo A, no mês de janeiro de 2019. Nesta oportunidade, procurei trazer toda a experiência dos participantes do primeiro grupo de maneira a oportunizar aos participantes do grupo B a visão de um (ex-) aluno sobre o processo que estes estavam apenas iniciando. Na seção 5.2.3, relata-se o procedimento de aplicação dessa entrevista.

No mesmo encontro em que ocorreu a aplicação da entrevista semiestruturada, apresentei-lhes a proposta de gamificação da aprendizagem. Enviei-lhes, por email, um plano de ação, como proposto por Thiollent (2010) e pode ser verificado no apêndice G. A construção desse plano será descrita seção 6.2.

Apesar da boa vontade em propor algo bem ilustrado, confesso minha limitação para as habilidades de formatação. Porém, busquei montá-lo de modo mais organizado possível, de forma que os alunos pudessem identificar que cada aula seria uma fase a ser vencida. Desta vez, objetivei propor um planejamento de materiais e ações que pudessem não só facilitar o meu trabalho como também a visualização dos alunos. Como abordado no capítulo 4 desta dissertação, utilizou-se, com o grupo B, a proposta de gamificação da aprendizagem; logo, a divisão em fases de jogo apoia-se nesta proposta.

Outra ação desenvolvida com o grupo B foi a premiação. Com quatro desafios cumpridos, os alunos ganhariam mais tempo de aula para realizar o que desejassem: tirar dúvidas e/ou participar de jogos. Nesta percepção lúdica, busquei integrar os participantes do grupo A em momentos com os do grupo B, que apelidamos de “batalhas orais”. Assim, surgiram o desafio “No más Rayas” e “El villano CEP”, nos quais os participantes 3 A e 5 Ativeram forte participação. As ações com o grupo B serão mais detalhadas no capítulo 6- Práticas de gamificação e Estratégias.

Quadro 15- Síntese das ações com o grupo B.

GRUPO B
Participantes: O grupo B é composto de 4 militares, entre 32 e 41 anos, das cidades do Rio de Janeiro, Garanhuns e São Paulo
Sondagem inicial: Conversa inicial de análise de necessidades com os participantes via <i>Skype</i> transcrita no apêndice H.
Divisão dos conteúdos em fases de jogo. A partir dos mapeamentos metafóricos do grupo A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, iniciou-se a aplicação da proposta de aulas baseadas em elementos da gamificação da aprendizagem. O plano é ilustrado com imagens relativas a fases de um jogo e, semanalmente os alunos são desafiados a realizar uma atividade proposta pela professora, pelos participantes ou por algum participante do grupo A.
Prêmios e recompensas ao grupo B: Com quatro desafios cumpridos, os participantes receberão prêmios e recompensas, com minutos a mais e envios de materiais surpresa de forma a auxiliá-los no processo de habilitação.
Batalhas orais: pequenos momentos para desafiar os participantes, como “el Villano CEP” e “No más rayas” com a participação do grupo A.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019. , 2019. .

6 ANÁLISES EM AÇÃO

“Deixe a meta do poeta, não discuta/ deixe a sua meta fora da disputa”

Gilberto Gil

Nos versos da canção “Metáfora”, Gilberto Gil, ao refletir sobre o uso das palavras “meta” e “lata, ressalta a importância da metáfora na construção dos sentidos em textos literários. A meta, para o poeta, pode ser algo inatingível e não um objetivo a ser alcançado. Do mesmo modo, a palavra lata é entendida na poesia não como um recipiente, mas “pode estar querendo dizer o incontível”. (GIL, Gilberto, 1979). Portanto, o músico apela a que estas palavras sejam, simplesmente, metáforas.

Apesar da riqueza literária presente nos versos de Gilberto Gil, nesse estudo, o que se entende por metáfora distancia-se do apelo do músico baiano. Como visto no capítulo 1, ancora-se em Lakoff e Johnson (1980) ao entender que “a essência da metáfora é experienciar e compreender uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 49-50); logo, não assumo nesse trabalho a ideia de metáfora como figura de linguagem.

Como elencado na seção 5.1.4, utilizando-se do Método da Leitura de Sardinha (2007), foi possível identificar expressões metafóricas que se referem às seguintes metáforas: APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, ALUNO É RECIPIENTE e ESPANHOL É PESSOA/OBJETO. Vale destacar que esse mapeamento metafórico dialoga com as duas perguntas iniciais de pesquisa, a saber: Como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional nesse contexto de aulas síncronas *on-line*? e Quais são as representações de língua e de aluno mais recorrentes ativadas pelos domínios cognitivos que emergem nos relatos do grupo A?

Dando continuidade ao capítulo, apresenta-se, na seção 6.2, análise das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo A. Esse procedimento analítico encontra-se igualmente descrito na seção 5.1.4 do capítulo metodológico. Nessa análise, tecem-se considerações sobre a terceira pergunta de pesquisa: Que estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais?

Por fim, passa-se à seção 6.3, intitulada “Gamificação da aprendizagem em prática”, na qual descrevem-se os fazeres com o grupo B. Nessa seção, aproximam-se os relatos do desenvolvimento de tal estratégia às duas perguntas finais de pesquisa: Como propiciar a troca

de estratégias entre os participantes? E, finalmente, que propostas podem ser criadas e aplicadas coletivamente de modo que haja uma docência mais interativa e um aprendiz mais autônomo neste contexto de pesquisa?

6.1 Análise de metáforas

Na presente seção, serão apresentadas as análises de metáforas elencadas acima. Cumpre salientar que se utilizam não só os construtos da LC para realizar tais análises, como também as teorias expostas nos capítulos 2, 3 e 4, quando assim forem pertinentes ao fazer analítico dos excertos aqui apresentados.

6.1.1 Aprendizagem de espanhol é percurso.

Como relatado na seção 5.1.4, os excertos foram agrupados por domínios-alvo. O primeiro deles é APRENDIZAGEM DE ESPANHOL. Duas metáforas foram mapeadas nas informações de pesquisa a respeito desse domínio-alvo: APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO e APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA.

Em relação à APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, é possível perceber que se trata, nos termos de Kövecses (2002), de uma metáfora de EI. Além disso, opta-se pela classificação PERCURSO, de Gibbs e Colston (2006), e complementa-se com seus elementos estruturais ORIGEM, TRAJETO E META, propostos por Johnson (1987).

Como já explicitado, os esquemas imagéticos, na visão de Johnson (1987) refletem domínios, como contêiner, trajetória, força e equilíbrio, responsáveis pela estruturação da experiência enraizada no corpo. O autor conceitua esse EI como ORIGEM –TRAJETO-META, por entender que o corpo humano movimenta-se pelo ambiente. Desse modo, parte-se de um ponto de ORIGEM a uma META e, entre estes, um TRAJETO (contíguo à ORIGEM e à META); logo, o estudo do espanhol parte de uma ORIGEM, seja pela internet ou em cursos privados para alcançar uma META, que é a habilitação no idioma.

A seguir, elencam-se os excertos que contêm as expressões metafóricas subjacentes à metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO. A organização será realizada do seguinte modo: inicialmente, indica-se metáfora subjacente às expressões metafóricas identificadas e sua quantidade de ocorrência. As palavras que funcionaram como gatilhos foram colocadas em itálico. Os excertos, extraídos dos diários de aprendizagem dos participantes, foram

numerados para facilitar sua menção no momento da análise. Os participantes, conforme descrito na seção 4.1, são igualmente numerados de 1 a 5.

APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO (23 ocorrências)

- (1) 1A“(...) teremos que *romper a barreira* que nos (sic) mantem em um estado de conforto”
- (2) 1A: “(...) Você terá que se *superar* em vários aspectos”
- (3) 1A: “(...) desse momento *para frente*, você já está apto a identificar o erro (...)”.
- (4) 1A: “(...) Voy a contarles (sic) como *empecé* a estudiar español.
- (5) 1A: “(...) Bien, *empecé* a estudiar hace casi ocho meses”.
- (6) 2A: “processo de habilitação- *do início ao fim*”.
- (7) 2A: “*Inicialmente* foi relativamente fácil a escolha do (sic) idiomas a *começar* (...)”.
- (8) 2A: “Então *comecei* a procurar uma professora específica para a prova do CEP e DELE (...)”.
- (9) 2A: “*Inicialmente*, comecei um curso intensivo para a parte escrita(...)”.
- (10) 2A: “(...) e a parte escrita é a mais difícil da habilitação, não *logrei êxito* (...)”
- (11) 2A: “(...) *iniciei* o curso completo de DELE/CEP com a professora Ana”.
- (12) 2A: “(...) Nesse momento sim, *iniciou-se* o processo de habilitação”.
- (13) 2A: “(...) Mantive os estudos, pois o *objetivo final* era o DELE de Novembro/18 e o Oral do CEP de 2018.
- (14) 2A: “(...) O próximo *objetivo* seria a prova DELE, que seria dia 11 de novembro (...)”.
- (15) 2A: “Quero agradecer muito (sic) a professora Ana e o companheiro de estudos Y., que foram muito importantes para o *êxito* no CEP e, se Deus quiser, *êxito* no DELE também...”
- (16) 2A: “A simples explicação de uma matéria sem uma relação mais (sic) próximo com o aluno pode não *chegar ao objetivo final* que é a aprendizagem”.
- (17) 3A: “(sic) Como *he empezado* a aprender español”.
- (18) 3A: “Hace unos seis años *di los primeros pasos* com el idioma. (sic) *Empezé* com com escuela cerca de mi barrio (...)”
- (19) 3A: “Por fin, mi intención es no *parar* de estudiar y (sic) intentar (sic) creditar com com diploma DELE”.
- (20) 4A: “Cómo *he empezado* (sic) español”
- (21) 4A: “Estoy aqui para escribirles um blog sobre (sic) como *empecé* el aprendizaje del español”.
- (22) 5A: “(sic) ¿Como *he empezado* a aprender español?”

(23) 5A: “Yo *empecé* a estudiar (sic) em mi universidad y después de três años volví a estudiar (sic)”.

Nota-se, por meio do agrupamento de excertos, que a conceptualização do espanhol como PERCURSO foi mapeada em todos os diários de aprendizagem dos cinco participantes. Como exposto no capítulo 2, os participantes são motivados a iniciar os estudos no Espanhol pela política de habilitação de idiomas do EB, materializada nos seguintes documentos: Portaria nº 311-EME, de 08 de agosto de 2017; Portaria nº 207-DECEX, de 30 de novembro de 2016, alterada pela Portaria 236- DECEX, de 1 de novembro de 2017 e Portaria nº 20-DECEX, de 11 de fevereiro de 2016.

Por conseguinte, no âmbito do Exército Brasileiro, é extremamente vantajoso iniciar um PERCURSO visando à habilitação em idiomas. O militar habilitado, não só consegue obter pontos para a progressão hierárquica em postos militares, como também lhe é facultado participar de cursos, missões e representações nas nações amigas.

Assim, o destaque dado pelos participantes ao ponto de partida dos estudos do espanhol é expresso nos excertos (4), (5), (6), (7), (8), (9), (11), (17), (20), (21), (22) e (23), pelo uso do verbo começar em português e *empezar*, conjugado na primeira pessoa do “indefinido” e do “perfecto compuesto” (pretérito perfeito, na língua portuguesa) do espanhol. Vale ressaltar que, no excerto (6), ao comentar sobre o seu processo de habilitação o participante não destaca apenas o começo, mas sim o fim deste percurso de aprendizagem que o levou à habilitação.

Com relação ao excerto (8), cumpre destacar uma particularidade que o mesmo apresenta: a busca de uma professora específica para iniciar os estudos de espanhol. Tal ação do participante 2 A traduz o que Scaramucci (2004) sugere como efeito retroativo no ensino de línguas, apresentado no capítulo 2. Em outros termos, o desejo em aprovar os exames Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira e Centro de Estudos de Pessoal suscita a procura do aluno por um docente específico, isto é, um profissional que conheça bem os exames e que possa conduzi-lo na trajetória que o leva à habilitação em espanhol.

Nessa pesquisa, apesar da Metáfora Conceptual ser a teoria que norteia os processos de conceptualização, não se pode negar a presença da ativação do pensamento metonímico⁴⁷ em vários excertos dos diários de aprendizagem. No caso do excerto (6), o participante 2A

⁴⁷ Radden e Kövecses (1999) entendem por metonímia “um processo cognitivo em que uma entidade conceitual, o veículo, provém acesso mental a outra entidade conceitual, o alvo, dentro de um mesmo domínio ou MCI” (KÖVECSES; RADDEN, 1998, p.39, nossa tradução) No capítulo 1, encontra-se uma breve consideração sobre a Metonímia Conceptual.

seleciona os termos “início” e “fim” para referir-se ao processo de habilitação. A esse respeito, Littlemore (2015) defende que os eventos que ocorrem no início ou no final de um processo têm maior probabilidade de serem selecionados para representar o processo geral do que os eventos que ocorrem no meio. A autora endossa que Radden e Kövecses (1999) se referem a isso como PRINCÍPIO INICIAL OU FINAL SOBRE O MEIO, e exemplifica tal princípio em expressões como: “Nossa vida de *Janeiro a Dezembro*”, ou seja, marcando os meses inicial e final do ano.

Já no excerto (18), o participante 3A utiliza-se da expressão metafórica *di los primeros pasos con el idioma* (em português “dei os primeiros passos com o idioma”), para exprimir o início de sua trajetória com os estudos da língua espanhola. Como nos relembra Gibbs e Colston (2006), o conhecimento humano não é estático e advém, principalmente, da interação do corpo no ambiente. Assim, o ato do ser humano, ainda bebê, de dar os seus primeiros passos, é umas das ações que são abstratizadas pelo participante 3A para conceptualizar o começo do PERCURSO na aprendizagem do espanhol.

Por sua vez, nos excertos (1), (2), (3) e (19), os participantes 1A e 3A ressaltam no PERCURSO o elemento estrutural que Johnson (1987) caracteriza como TRAJETO. Nos excertos (1) e (2), há a menção das dificuldades que possam ser encontradas neste caminho, visto que há a necessidade do aprendiz se *superar* nos estudos e de *romper a barreira* que o leve ao êxito nos estudos de espanhol. No excerto (3), 1A confere ao processo de aprendizagem uma linearidade. Dito de outro modo, esse participante compreender que se o conhecimento de um determinado erro na língua espanhola já é reconhecido; então, dali *para frente*, ou seja, para os outros momentos em que o participante se depare com desvios de acentuação, ele estará apto a corrigi-los. É possível afirmar também, que nos excertos (1) e (2), há o EI de BLOQUEIO dando suporte à conceptualização da aprendizagem como PERCURSO, em um processo denominado encadeamento metafórico⁴⁸

De igual modo, no excerto (19), o participante 2A não tem a intenção de *parar* de estudar a língua espanhola, conceptualizando este processo de aprendizagem também como um PERCURSO a ser trilhado.

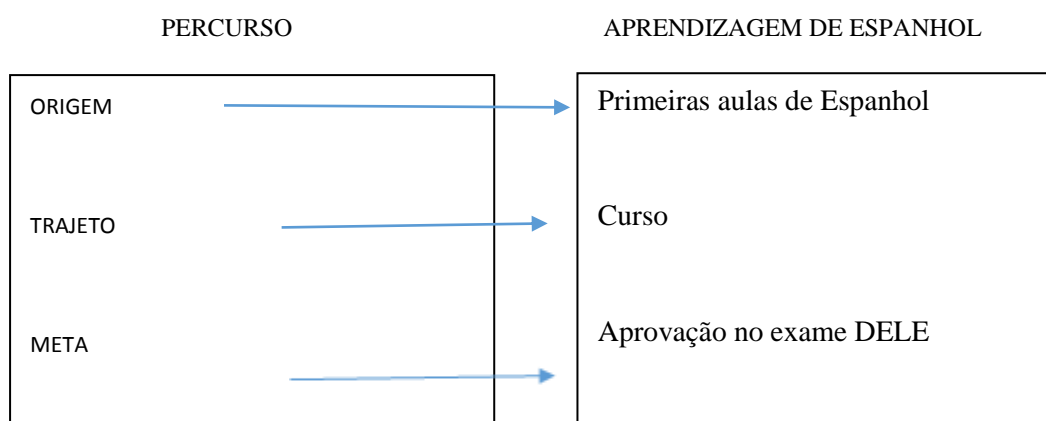
Outro elemento estrutural destacado por Johnson (1987) é a META. Nos excertos (13) (14, (15) e (16), as expressões *objetivo*, *objetivo final* e *lograr êxito* são utilizadas com vistas a destacar a META desta aprendizagem: a aprovação no exame Diploma de Espanhol como Lengua Extranjera, aplicado pelo Instituto Cervantes. Interessante observar que a ideia de

⁴⁸ Cf. Kövecses (2004) sobre o assunto.

percurso com metas definidas dialoga com a proposição apresentada no capítulo 1 de que o estudo de espanhol, nesse contexto de aulas síncronas *on-line*, possui um fim específico (HUTCHISON e WATERS, 1987), posto que a aprovação no exame DELE confere a habilitação em espanhol no Exército Brasileiro. Dessa forma, a língua reveste-se uma finalidade específica, útil ao aprendiz e sua principal meta é aprovar nos exames de proficiência, de modo que o espanhol o propicie a ida a missões no exterior e pontos para a carreira, como mencionado anteriormente.

A partir destas considerações, propõe-se o diagrama de mapeamento entre o domínio fonte PERCURSO e o domínio alvo APRENDIZAGEM DE ESPANHOL.

Figura 21- Diagrama de mapeamento entre domínios da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

6.1.2 Aprendizagem de espanhol é guerra

Com relação à metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, é possível observar a ocorrência das expressões metafóricas em sua totalidade nas postagens do participante 1A. Ao final de seu percurso nos estudos do Espanhol e, havendo por fim, conseguido a tão almejada habilitação, o participante oferece seu relato no diário de aprendizagem de modo “emocionado”.

Para tal, nos excertos abaixo (de (24) a (31)), é possível perceber que o participante conceptualiza seu processo de aprendizagem como uma GUERRA:

APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA (8 ocorrências)

- (24) 1A: “(...) aprenda a *vencer* você mesmo todos os dias.”
- (25) 1A: “Você terá uma vontade incontrolável de *desistir*. Sempre há algo mais interessante que conectar na aula”
- (26) 1A: “(...) eu *perdi* para mim mesmo.”
- (27) 1A: “(...) eu não vou *desistir*”.
- (28) 1A: “(...) eu passei a me preparar para uma *guerra*”.
- (29) 1A: “Até aquele momento, eu não estava na *guerra*”.
- (30) Escolha do texto multimodal do participante 1A (presente no apêndice B): “*Vencer é se levantar cada vez que a vida lhe der um golpe que te faça cair.*”
- (31) 1A “Você tem a falsa sensação de que *domina* a língua”.

A partir da leitura dos excertos, é perceptível que o participante se observa como um combatente em um campo de batalha, no qual ocorrem derrotas e vitórias (excertos (24) e (26)) e golpes e possíveis desistências (excertos (27), (28) e (30)). Assim, 1A utiliza o domínio-fonte GUERRA, relativamente mais concreto, e o transpõe ao domínio-alvo APRENDIZAGEM DE ESPANHOL, que tende a ser mais abstrato para conceptualizar o seu cotidiano de estudos do espanhol.

Como ressaltado no capítulo 1, Kövecses (2002, p. 4) define **domínio** como “qualquer organização coerente da experiência humana”. A esse respeito, Sardinha (2007) agrega a esta definição a analogia de **domínio à área do conhecimento**. Os domínios são motivados não só pela experiência humana corporificada como também por aspectos culturais (KÖVECSES, 2002). Vale destacar que o participante 1A é militar do Exército Brasileiro, e para tal, situa-se culturalmente nessa área laboral. Por esse fato, é provável que o participante tenha feito a transposição de domínios citada anteriormente baseado nesse situamento cultural.

Além disso, em se tratando de perdas, ganhos e vitórias ao longo do processo de aprendizagem do espanhol, cabe destacar as questões afetivas e motivacionais presentes nos excertos acima analisados. Como postula Krashen (1988) e lembrando a seção 2.4, variáveis afetivas, como motivação, autoconfiança e ansiedade, assumem um papel facilitador no estudo de uma língua. Em sua ótica, alunos motivados, com baixa ansiedade e confiantes apresentam um filtro afetivo mais baixo, ao passo que aprendizes tensos, ansiosos e com baixa autoestima apresentam o filtro afetivo alto e, assim, não conseguiriam internalizar os insumos de modo proveitoso.

Novamente mencionando a seção 2.4, Brown (1997) aborda que, dentre as variáveis afetivas, a motivação seria umas das mais importantes, visto ser ela a “chave” da aprendizagem, “um impulso, uma emoção, ou um desejo interno que direciona uma pessoa para um determinada ação”. (BROWN, 1997). O autor complementa que se o aprendiz percebe um objetivo e este é suficientemente atraente, esse torna-se fortemente motivado, realizando o que for necessário para conquista-lo. No caso do participante 1A, seu objetivo parece ser tão como presente nos excertos (28) e (29): “eu passei a me preparar para uma guerra” e “Até aquele momento eu não estava na guerra”.

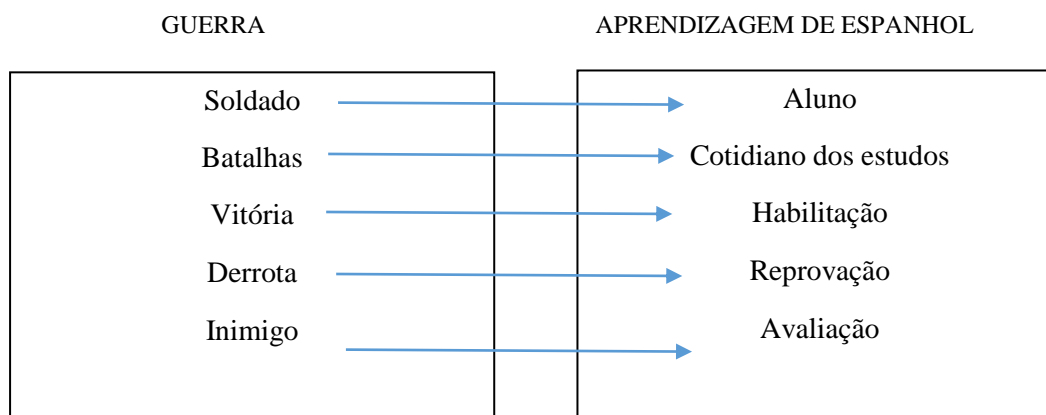
Outra informação relevante trazida pelo participante 1A é a menção à conexão na aula, presente no excerto (25): “Sempre há coisa mais interessante para fazer do que conectar na aula”. Como é sabido, nessa pesquisa, as aulas são ministradas em ambiente *on-line*. Desse modo, como visto no capítulo 3, o aprendiz necessita utilizar-se das tecnologias digitais para “guerrear”, ou seja, para inserir-se nas batalhas do Espanhol, a fim de conseguir a habilitação nesse idioma. Tal consideração confirma a argumentação de Santos (2016) a respeito da Cibercultura, entendida, em sua visão teórica, como cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais na esfera do ciberespaço e das cidades. Assim sendo, na Cibercultura, é possível aprender e ensinar espanhol, ainda que corpos estejam separados fisicamente.

Contudo, ainda que haja uma “pretensa” facilidade em participar da aula por intermédio das tecnologias digitais, 1A relata que lhe é facultado o direito de *desistir* da batalha da habilitação, pelo fato de sempre haver algo mais interessante do que participar das aulas.

No excerto (31), ainda no domínio de GUERRA, o participante 1A entende a língua espanhola como um inimigo a ser dominado. Em alguns momentos dos estudos, conceptualizados como as batalhas, segundo a visão de 1A, o aluno pode ter uma falsa sensação de domínio da língua; no entanto, ainda volta a cometer erros considerados banais pelo participante, como de ortografia e acentuação.

Após as considerações sobre a metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, propõe-se o diagrama de mapeamento entre o domínio - fonte GUERRA e o domínio - alvo APRENDIZAGEM DE ESPANHOL.

Figura 22- Diagrama de mapeamento entre domínios da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

6.1.3 Aluno é recipiente

Com relação ao domínio-alvo ALUNO, uma metáfora depreendida é a ALUNO É RECIPIENTE, apresentada por Sardinha (2007). Da mesma forma que a metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, o domínio-fonte de ALUNO É RECIPIENTE está baseado em um EI, que provém da experiência do ser humano em vivenciar, nos termos de Johnson (1987), sua estrutura física cotidianamente como um CONTÊINER.

A seguir, seguem os excertos com as expressões metafóricas referentes à metáfora ALUNO É RECIPIENTE:

ALUNO É RECIPIENTE (4 ocorrências).

(32) 1A: “(...) já podemos partir do pressuposto de que cada um tem a capacidade de *absorver* conhecimentos. Importante ressaltar que falei em *absorver* conhecimento, não decorar para ser examinado em poucas horas ou dias”.

(33)1A: “Enfim, o aprendizado tem que *nascer* de você (...)”.

(34) 3A: “(...) e o tempo todo, fazendo analogias *na minha mente* para assimilar cada palavra e/ou pronúncia nova”.

(35) 5A: “(...) o modo em que algum professor transmite seus conhecimentos aos alunos que estão querendo *absorver* estes conhecimentos e conteúdos”.

Nos excertos (32) e (35), o uso de *absorver* demonstra a visão dos participantes 1A e 5A a respeito do aluno como um recipiente, ou seja, um depósito de conhecimentos e conteúdos depositados pelo professor, que os absorve. A metáfora ALUNO É RECIPIENTE, discutida em Sardinha (2007) e apresentada anteriormente, demonstra a crítica de Freire (2005) na compreensão do discente como vasilhame. O participante 5A, ainda, observa o professor como transmissor dos conteúdos. Ao aluno, resta-lhe o papel de *absorver* o que o mestre transmiti-lo, como um recipiente vazio.

Os elementos estruturais do EI de CONTÊINER, segundo Johnson (1987), seriam EXTERIOR, FRONTEIRA e INTERIOR. Assim sendo, o participante 1A, no excerto (33), experiencia seu corpo como um RECIPIENTE por gestacionar o aprendizado do idioma espanhol, uma vez que é preciso que este nasça de dentro do aprendiz.

O fato de compreender o corpo como um RECIPIENTE é endossado por Lakoff e Johnson (1980) quando afirmam que

“Nós somos seres físicos e separados do resto do mundo pela superfície de nossas peles; experienciamos o resto do mundo como algo fora de nós. Cada um de nós é um recipiente com uma superfície demarcadora e uma orientação dentro-fora. (LAKOFF e JONHSON, 1980, p. 81).

Assim sendo, o participante 1 A sugere aos leitores de seu blog que o aprendizado nasça **de dentro** daquele que deseja conseguir a habilitação do Espanhol no contexto do Exército Brasileiro e baseia esta conceptualização do aprendiz na **orientação dentro-fora**, como apontado por Lakoff e Johnson (1980). Cabe ressaltar que este entendimento do corpo como CONTÊINER vai de encontro ao proposto pelo realismo experiencialista de construção do significado. Como aponta Ferrari (2011), neste paradigma, o significado não provém de estruturas “internas” e tampouco “externas”, mas de padrões que emergem a partir da experiência do corpo no ambiente.

No excerto (34) o aprendizado da língua ocorre também ocorre no INTERIOR do aprendiz, mais precisamente em sua mente, posto que as analogias acerca das palavras e dos sons da língua espanhol ocorrem nesta parte do corpo, que assimila as novas estruturas linguísticas. Na metáfora do canal, Reddy (1979) também entende que a MENTE É UM RECIPIENTE, local no qual se armazenam-se as ideias para o ato comunicativo.

A partir da interpretação da metáfora ALUNO É RECIPIENTE, confirma-se a segunda oração da asserção (ii), explicitada na seção 4.1.5: Com isso, os alunos anseiam que o

professor lhes dê todas as informações necessárias para a habilitação no idioma e se veem como recipientes a serem preenchidos pelo “mestre”.

Por meio das expressões metafóricas referentes à metáfora ALUNO É RECIPIENTE, com destaque as dos excertos (32) e (34), percebe-se o quanto estes alunos entendem o papel do professor como um preenchedor de recipientes vazios. Compreendo, deste modo, que não desejo ser uma “preenchedora de mentes vazias”, mas sim uma desafiadora e “colocadora” de problemas a serem solucionados. Busco, assim, reverter esse pensamento por meio da proposição da sala de aula interativa. Relembrando Silva (2010), apresentado no capítulo 3, a interatividade é entendida como a cocriação da mensagem entre receptores e emissores, a partir da lógica comunicacional em sala de aula em detrimento à transmissão, baseada no tripé participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade.

Nota-se, no excerto (35), que o participante 5A entende a figura do professor, no processo de aprendizagem, como um transmissor de conhecimentos, “(...) o modo em que algum professor transmite seus conhecimentos aos alunos que estão querendo *absorver* estes conhecimentos e conteúdos”, a serem absorvidos pelos aprendizes.

Com relação a esse tema, Silva (2010) tece críticas a respeito dessa ideia de transmissão nos ambientes educacionais, motivado, também, pelo modelo transmissivo das mídias de massa, como o rádio, a televisão e o jornal. O autor propõe, assim, uma mudança de paradigma pedagógico, que vai da transmissão à comunicação. Sua análise etimológica da palavra **comunicação**, do latim *communicatio,ōnis* 'ação de comunicar, de partilhar, fazer com', pressupõe a colaboração da criação da mensagem entre emissor e receptor, que se tornam, desse modo, interlocutores nessa lógica comunicacional.

Destarte, considero que a estratégia apresentada no capítulo 3, denominada “Gamificação da Aprendizagem”, pode vir a ser uma profícua ação de cocriação da mensagem, como postula Silva (2010).

6.1.4 Espanhol é pessoa/objeto

Acerca do domínio alvo ESPANHOL, duas metáforas foram mapeadas nas informações de pesquisa: ESPANHOL É PESSOA/OBJETO e ESPANHOL É ANIMAL BRAVO. Nessa seção, debruça-se por expor a análise da primeira delas.

ESPAÑHOL É PESSOA/OBJETO (6 ocorrências)

(36) (...) o espanhol ainda nos *proporciona* utilizar o idioma em uma viagem pela América do Sul, além de *agregar* no currículo profissional. 2A

(37) *He encontrado* el idioma español. 4A

(38) Por fin, *agradezco al español* por conseguir aprender un nuevo idioma (...) 4A

(39) Poderia falar que é uma das línguas mais faladas do mundo, que é legal, que *vai abrir* metade dos países do mundo para você. 1A

(40) (...) O espanhol é muito *parecido* com o português. 1A

(41) (...) a nova língua vai ser útil, *nos permitindo* viajar, *conhecer* melhor outras pessoas e culturas. 2A

Nessa metáfora, é possível perceber o que Lakoff e Johnson (1980) apontam como personificação, uma categoria que abrange um número grande de metáforas e nos permite atribuir características humanas a entidades não humanas. De acordo com Cameron (2003 apud Silva, 2013), a personificação é bastante comum nas metáforas do discurso educacional. A autor relembra que a personificação é derivada das metáforas ontológicas, aquelas relacionadas às nossas experiências, eventos, atividades, emoções e ideias, além de entidades e substâncias. No entanto, cumpre-se atentar ao fato de que a personificação é uma categoria em que o domínio fonte pode ser animado, mas não necessariamente humano, o que justifica a integração de pessoa e objeto em uma mesma metáfora (Silva, 2013).

Nota-se, como apresentado no capítulo teórico, que nem todos os aspectos de pessoa e objeto são projetados no idioma espanhol, o que vai de encontro ao **princípio da parcialidade** proposto por Lakoff e Johnson (1980). A língua espanhola, nos excertos (36), (39) e (41) é a responsável por conferir aos participantes as oportunidades que estes tanto buscam ao longo do seu processo de aprendizagem, seja para proporcionar viagens ou melhorar o currículo profissional. O participante 5A personifica tanto a língua que a agradece por propiciar-lhe, no excerto (38), a aprendizagem de um novo idioma e a sua consequente habilitação no Exército. Nesses excertos, novamente os participantes referenciam a política de habilitação do Exército em idiomas para ressaltar a importância do espanhol em sua trajetória profissional.

Já no excerto (37), o participante afirmar que encontrou o idioma espanhol em sua vida, o que abre a possibilidade de conceptualizar como pessoa ou objeto por seu aspecto substancial. Dito de outro modo, o participante 4 A destaca a materialidade física presente tanto em pessoas como em objetos para relatar seu encontro físico com a língua espanhola.

Na esteira desse pensamento, no excerto (40), outro aspecto de pessoa/objeto é ressaltado pela expressão *parecido*: a semelhança. Como duas pessoas ou dois que se parecem, o participante 1A sublinha o fator de similaridade léxico-gramatical entre as línguas ao afirmar que elas “se parecem”.

Passa-se, agora, à análise das estratégias de aprendizagem em prática e a postura docente nesse contexto.

6.2 Estratégias de aprendizagem em prática e a postura docente nesse contexto.

- **Estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo A**

Nessa seção, serão analisadas as estratégias de aprendizagem dos alunos do grupo A. Com base nos procedimentos de análise de estratégias, descritos na seção 5.2.4, elencam-se os grupos de excertos agrupados por sobreposição de estratégias de aprendizagem. Relembrando tal seção, salienta-se que não se pretende realizar uma análise exaustiva das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes do grupo A, mas apresentar uma ilustração qualitativa do uso das mesmas.

A primeira sobreposição explicitada é a de estratégias afetivas e sociais.

- **Sobreposição de estratégias afetivas e sociais.**

No conjunto de excertos dos participantes 1A e 2A, nota-se a sobreposição de duas estratégias: afetivas e sociais. Consoante a classificação de Oxford (1990), as estratégias sociais baseiam-se na cooperação, na compreensão dos sentimentos alheios e na formulação de perguntas. Por sua vez, as estratégias afetivas direcionam-se à diminuição da ansiedade, o autoencorajamento e o controle da “temperatura emocional”. Os excertos de (1) a (5) são alguns exemplos dessa sobreposição:

- (1) “Você terá *uma vontade incontrolável de desistir.*” (Blog do participante 1 A, 11 de dezembro de 2019).
 - (2) “Para minha sorte, *tive um amigo dividindo as aulas comigo*” (Blog do participante 1 A, 11 de dezembro de 2019).
 - (3) “Era muito bom ter o R. comigo. *Trocávamos muitos bizus on-line*” (Entrevista do participante 1 A, 19 de janeiro de 2019.).
 - (4) “Mas você, *Ana, foi decisiva em meus estudos.* Muito mesmo. (Entrevista do participante 1 A, 19 de janeiro de 2019).
 - (5) “Quero agradecer muito (sic) a professora Ana e o companheiro de estudos Y., que *foram muito importantes para o êxito no CEP e, se Deus quiser, êxito no DELE também*”.
- (Relato de aprendizagem do participante 2 A, 11 de janeiro de 2019).

No excerto (1), o participante 1A ao exprimir seus sentimentos a respeito do êxito na habilitação em espanhol, recorre, como visto na seção 6.1.4, ao domínio da GUERRA. Isto posto, é possível entender que, em muitos momentos, esse discente lançou mão não só da estratégia afetiva de autoencorajamento, como também da social de cooperação, posto que se 1A conceptualiza-se como soldado, logo está cooperando com os outros colegas nessa “batalha”. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem, que, no caso dos excertos são as afetivas e sociais tornam-se, nessa conceptualização da aprendizagem como GUERRA importantes ferramentas a fim de alcançar o objetivo final, que é a habilitação em espanhol.

Apesar de sua vontade incontrolável de desistir, 1A relembra seu papel na cooperação ao longo das aulas com o participante 2A, expresso pelo excerto (2): “Para minha sorte, *tive um amigo dividindo as aulas comigo*”. A importância da presença do outro ao longo das aulas síncronas justifica a escolha do sociointeracionismo como teoria de aprendizagem de base dessa pesquisa. Relembrando Costa-Hübber (2011), apresentado no primeiro capítulo, pressupor o sociointeracionismo como base para encaminhamentos didáticos de ensino de línguas significa conceber a interação enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Ao relatar que teve a sorte de dividir aulas com 2A, o participante 1A aponta também a importância da cooperação do outro em seus estudos de espanhol, bem como realiza um controle da “temperatura” emocional, pelo fato de se sentir mais encorajado a prosseguir no

percurso de habilitação. Relembrando Demo (2000), apresentado na seção 2.4, “o cérebro não separa as emoções da cognição” (DEMO, 2000, p. 33), ou seja, o cognitivo está diretamente ligado ao emocional (Cardoso, 2016).

De modo análogo, no excerto (3), 1A novamente ressalta a importância de 2 A em seus estudos, com um destaque especial: os dois trocavam “bizus” *on-line*. Esse último termo destaca o modo como as aulas se davam no contexto de pesquisa. Imersos na Cibercultura, ou seja na “cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais” (SANTOS, 2010), ambos os participantes, ainda que não estivessem compartilhando o mesmo espaço físico, compartilhavam dos mesmos anseios, o que propiciava a troca de “bizus”, ou seja, de dicas valiosas visando ao processo de habilitação. Tal fato comprova o que foi postulado no capítulo 3 com relação à reconfiguração da paisagem comunicacional propiciada pela Cibercultura. Aulas nas quais os participantes encontravam-se separados geograficamente e já eram ministradas de diferentes modos, seja por envio de materiais ou até por telefone. Contudo, os encontros ministrados via *Skype* não rompem totalmente com a ideia da separação de “corpos”, mas a conduzem de forma reconfigurada, possibilitada pela sincronidade dos recursos de áudio e vídeo em um ambiente multimodal.

Interessante destacar que ambos os participantes são gratos um pela presença do outro, visto que 2 A, conceptualizando o seu processo de aprendizagem como um PERCURSO, salienta que tanto a professora como o 1 A foram importantes no êxito final de seus estudos, materializado na habilitação em espanhol. Tal postura cria um clima de forte afetividade pela presença do outro ao longo dos encontros virtuais. Retoma-se, mais adiante, o papel do professor nesse contexto.

Pela análise da sobreposição de estratégias afetivas e sociais, depreende-se a seguinte asserção de pesquisa: os participantes do grupo A reconhecem a importância do uso de estratégias afetivas e sociais para o êxito de sua aprendizagem do espanhol como língua adicional no contexto de aulas síncronas *on-line*.

Passa-se agora a outro exemplo de sobreposição de estratégias: as estratégias cognitivas e metacognitivas.

- **Sobreposição de estratégias cognitivas e metacognitivas (e sociais)**

Retomando Oxford (1990), discutida no capítulo 4, as estratégias cognitivas, responsáveis pelo recebimento e emissão de mensagens, pela prática, pela análise e raciocínio e pela criação de estruturas de recepção (input) e produção (output), fazem parte do grupo das

estratégias diretas, relacionadas diretamente com a aprendizagem. Apesar de destacar a análise e o raciocínio como pilares das estratégias cognitivas, Oxford (1990) considerava que tanto as estratégias de memória como as de retenção mereciam classificação apartada das estratégias cognitivas. Entretanto, Oxford (2017) reorganiza sua taxonomia e considera que as estratégias de retenção bem como as de memória pertencem ao grupo das estratégias cognitivas.

A seu turno, as estratégias metacognitiva são as responsáveis pela centralização, ordenação e planejamento da aprendizagem e a avaliação do processo. Abaixo, os excertos de (6) a (10) ilustram a sobreposição de estratégias cognitivas e metacognitivas:

(6) “Eu lembro super bem. *Anotava e organizava tudo que dava na aula, todas as entradas dos trabalhos, tudo tudo, gravando, gravando aqui na cabeça*” (Entrevista do participante 1 A, 19 de janeiro de 2019).

(7) “Ela tem um material bom aí, uma gramática, totalmente didática pelo pdf., *então eu botava aqui no celular mesmo e ia lendo, ia fazendo, então uma coisa que eu gosto de fazer muito é assim escrever. Escrever resumo da gramática. (...)* (Relato de aprendizagem do participante 4 A, 18 de janeiro de 2019).

(8) (...) “*Uma técnica que eu faço sempre na aula é eu sempre tento tá prestando bastante atenção (...)* para massificar a informação (Relato de aprendizagem do participante 5 A, 18 de janeiro de 2019).

(9) (...) “*me pierdo pensando en cosas que tengo que hacer y otras preocupaciones. Desde que percibí esta tendencia, cambié algunos hábitos. Busco no asistir a las clases con teléfono celular, reescribir lo que la profesora escribe en el chat de Skype y cuando mi amigo empieza a hablar, intento aumentar mi atención y cazar sus errores*”. (Blog del participante 1 A, 9 de outubro de 2018).

(10) “Quando mi amigo hablaba, *me organizaba con el material* e yo intentaba hacer *poner atención para los errores que podrías tener. A todo momento, intento no distraerme, pero fue difícil*” (...) (Blog do participante 2 A, 30 de outubro de 2018).

No excerto (6), o participante 1 A “gravava” os conteúdos em sua mente, ou seja, memorizava as informações apresentadas em aula. Portanto, seguindo a classificação de

Oxford (2017), 1 A lança mão de uma estratégia cognitiva em seu percurso de aprendizagem do espanhol como língua adicional no contexto de aulas síncronas *on-line*.

Ademais, ao relatar que “anotava tudo durante as aulas”, 1 A utiliza uma estratégia metacognitiva, que, como um subgrupo das metaestratégias, apresentadas na seção 4.1.3, está relacionada à organização da aprendizagem.

Sublinha-se que o fator organizacional é frequentemente relatado nesse conjunto de excertos. Pelo contexto de pesquisa, desenvolvido em um ambiente de aulas síncronas *on-line*, parece ser necessária uma organização maior dos materiais de estudo. Tal fato pode ser comprovado nos trechos do excerto (7) “então eu botava aqui no celular mesmo”, com referência à disposição da gramática em pdf; no excerto (9) “Busco no assistir a las clases con teléfono celular”, como uma organização do ambiente de aula e, por fim, no excerto (10) “me organizaba con el material”, possivelmente com a referência de que poderia anotar os erros de seu companheiro.

Acerca do excerto (6), cabe salientar ainda a conceptualização da mente de 1 A como parte uma máquina, na qual se gravam diversas informações. Dessa maneira, é possível identificar a expressão metafórica “gravando na minha cabeça” subjacente à metáfora PESSOAS SÃO MÁQUINAS, fato este destacado por mim no momento da entrevista desse participante.

Com relação ao excerto (7), o participante 4 A relata sua preferencialidade para escrever resumos, utilizando-se de uma estratégia metacognitiva para alcançar o êxito nos estudos do espanhol. Isto posto, entende-se que há uma sobreposição no excerto (7) de estratégias porque, em um primeiro momento, o participante organiza seu material (coloca-o no seu celular) e, posteriormente, lança mão de uma estratégia cognitiva a fim de conseguir aprender as regras gramaticais do espanhol.

Além disso, no excertos (8), (9) e (10), a atenção como estratégia cognitiva é ressaltada pelos participantes 5 A, 1 A e 2 A, a fim de conseguir auxiliar os companheiros a perceber os seus erros. No entanto, para que a atenção seja posta na aula, é necessário que se planeje esta atenção (cf. excertos 9 e 10), o que denota o uso de uma estratégia metacognitiva. De certo modo, pelo uso de uma estratégia metacognitiva (no caso, o planejamento da atenção) é possível propiciar o uso de outras estratégias, como a cognitiva (a atenção propriamente dito) e a social, por meio da cooperação com os erros do colega, o que corrobora a tese de Oxford (2017) de que as estratégias de aprendizagem ocorrem de modo sobreposto.

Diante das análises da sobreposição das estratégias cognitivas e metacognitivas (e, de certo modo, sociais), é possível elaborar a seguinte asserção de pesquisa: as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas para possibilitar o uso de outras estratégias, que, no caso desse conjunto de excertos, são as estratégias cognitivas e sociais.

No próximo tópico, exemplifica-se a sobreposição de estratégias motivacionais, metamotivacionais e sociais.

- **Sobreposição de estratégias motivacionais e sociais.**

Oxford (2017) aponta que, no domínio motivacional, as estratégias se referem ao “uso da fala positiva e da autoimagem positiva, uso do pessimismo defensivo, o aprimoramento da aprendizagem, o controle das atribuições e a autoconsequência”. (OXFORD, 2017, p. 160). Vejamos os excertos (11) a (14):

(11) “Para redação, assim, Eu pecava muito no sentido de que não fazia às vezes. – É interessante fazer as anotações porque vai ter monólogo, ajuda muito na forma da gente escrever e *é isso não deixar acumular. Nenhum trabalho ta? Sério. Não façam o que eu fiz*”. (Entrevista do participante 3 A, 18 de janeiro de 2019).

(12) “E quando é a entrevista com o EPLO. Nossa! Quando é a entrevista. É exatamente o que ela [a professora] faz na aula e na entrevista do que ela pede para falar e a descrição das imagens. Ela é o modelo e é focada na aula. *Eu senti bastante confiança no dia das provas*”. 2B- *Pô, bacana, tô precisando disso*. (Entrevista do participante 3 A, 18 de janeiro de 2019).

(13) . “Eh... A Beatriz sempre manda assim fazer uma redação na semana assim, eu tinha muita, tive muita dificuldade nisso, meu D.. , é uma luta. *Mas, redação não muito, não tem para onde correr não, pessoal, a questão é pegar a proposta, a proposição, escrever e mandar para ela*” (Relato do participante 4 A, 11 de janeiro de 2019).

(14) “O que eu tô querendo fazer com esse áudio *é te incentivar um pouco*.” (Relato de aprendizagem do participante 2 A, 11 de janeiro de 2019).

(15) “Não é fácil aprender outro idioma, *mas também não é impossível*. (Blog do participante 1 A, 11 de dezembro de 2018).

No excerto (11), o participante 3A, no momento da entrevista concedida a mim (descrita na seção 5.2.3 e aos participantes 1B e 2B, motiva-os a não deixar de praticar exercícios de expressão escrita em Espanhol ao longo das aulas. Vale destacar que este é o primeiro encontro virtual dos participantes 1B e 2B e a entrevista, além de levantar dados para a pesquisa, objetivava auxiliar os aprendizes ingressantes em seu percurso de aprendizagem. Assim sendo, 3A apela aos companheiros do grupo B a que não se permita, não só o acúmulo de redações, como também o de qualquer tarefa. Destaca-se, ainda, que nos 4 excertos, há o uso da estratégia social de cooperação, que possibilita a motivação dos novos companheiros do grupo B.

Nota-se que, além de 3 A servir como modelo motivacional de autoconsequência, como postula Oxford (2017), o uso da estratégia motivacional aos colegas do grupo B é influenciado pelo Macrossistema proposto no Modelo de Brofenbrenner, apresentado na seção 4.1.1 e representado neste estudo pelas certificações internacionais. Como visto no capítulo 1, tanto o exame DELE quanto o EPLE apresentam testes de expressão escrita. Para que a habilitação se concretize, necessário se faz, pelos participantes, a aprovação na avaliação desta destreza linguística. De igual modo, no excerto (13), o participante 4A também apresenta o controle das atribuições (OXFORD, 2017), que, neste caso, é a realização das redações.

Por sua vez, no excerto (12), o participante 3A motiva seus companheiros por meio do uso da expressão “*eu senti bastante confiança na hora da prova*”, o que denota o uso de uma fala positiva (OXFORD, 2017) a respeito do seu desempenho no exame DELE. A partir do uso desta fala positiva na entrevista pelo participante 3A, o participante 2B parece sentir-se motivado a realizar o mesmo procedimento, posto que ressalta que igualmente precisa de confiança na execução do teste DELE, gerando, assim uma cooperação de 3 A para 2 B. Ademais, no blog do participante 1 A, encontra-se a menção de que aprender uma língua estrangeira não é fácil, mas também não é impossível, o que denota uma motivação/cooperação com o leitor do texto. Retomando Cardoso (2016), apresentada na seção 2.4, a motivação não deve ser uma pressão “de fora para dentro, mas deve partir do aprendiz”. (CARDOSO, 2016, p. 166). Dessa maneira, com a postagem de 1 A comprova-se a

afirmação da autora de que a motivação deve estar presente, ao mesmo tempo, no aluno e no professor e o uso de estratégias motivacionais aparentam facilitar esse processo.

Mediante a análise dos excertos, cria-se a seguinte asserção, que os agrupa: Ao utilizar estratégias motivacionais aos participantes do grupo B (por meio do aconselhamento- seja na técnica da entrevista ou do relato de aprendizagem gravado), os participantes do A também relatam as estratégias eficazes ou não em seus processos de aprendizagem.

Passa-se, agora, a uma breve explanação a respeito da postura docente no uso de estratégias de aprendizagem no contexto de pesquisa.

- **Postura docente no uso de estratégias no contexto de pesquisa.**

Retomando o primeiro conjunto de sobreposições (estratégias afetivas e sociais), precisamente o excerto (4), o participante 1 A relata o meu papel decisivo em seus estudos. (“Mas você, Ana, *foi decisiva em meus estudos*. Muito mesmo”). Tal relato motivou minha escolha por expor, nesse tópico, breves considerações sobre a postura docente no uso de estratégias de aprendizagem.

A interação professor-aluno, na ótica de Brofenbrenner (2007), insere-se no mesossistema do contexto do uso de estratégias pelo aprendiz. Por mesossistema, entende-se “as inter-relações e interações entre vários aspectos do microsistema ou entre dos microsistemas. Por exemplo, a relação entre o aprendiz e o professor, como uma estratégia de instrução” (OXFORD, 2017, p. 106). Por isso, o participante 1 A salienta o papel da docente como um fator decisivo em sua trajetória de aprendizagem de espanhol como língua adicional, lançando mão da estratégia social de cooperação com a docente, assim como a de autoencorajamento.

Sobre o papel do professor no ensino de línguas, Brown (1997), ao refletir sobre a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1988), recomenda atitudes a esse profissional, de maneira que os alunos apresentem um baixo filtro afetivo em relação à língua estudada: (i) olhar os aprendizes nos olhos e expressar proximidade; (ii) relatar os diversos motivos pelos quais os aprendizes estudam a língua e (iii) propiciar, sempre que possível, a interação entre os aprendizes.

Na seção 2.4, foi mencionado que os postulados de Brown (1997) deveriam ser revisitados, principalmente em contextos de aulas síncronas *on-line*. Assim sendo, discorro brevemente sobre tal provocação.

Se não era possível “olhar nos olhos” dos discentes no mesmo espaço geográfico e fomentar o uso da estratégia social de cooperação “fisicamente”, esse olhar era realizado por meio de mensagens sonoras de *Whatsapp*, bem como no próprio olhar pela câmera do *Skype*. Assim, a multimodalidade trazidas pelas tecnologias digitais torna-se não só um meio de aproximação entre docente-discentes, como também entre discente-discente, em uma busca pela lógica da comunicação (SILVA, 2010).

Com relação à busca pela habilitação ser um forte motivo para que se mantenha uma baixo filtro afetivo, pode-se afirmar que sim. De fato, minha postura ao relembra-los das vantagens trazidas pela habilitação pareceu ser uma estratégia motivacional de ensino para o prosseguimento nos estudos.

Quanto ao terceiro conjunto de sobreposição de estratégias (motivacionais e sociais), no excerto (12), o procedimento adotado pelo participante 3 A resume-se em seguir as recomendações da professora na hora do exame, o que denota a influência do mesossistema, na escolha da estratégia motivacional compartilhada aos participantes do grupo B. 3 A considera-me um modelo a ser seguido, ao ressaltar o extremo foco que possui no decorrer do encontro síncrono virtual.

Em síntese, ressalto que tanto o conhecimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo A quanto as reflexões acerca da postura docente foram essenciais para as ações desenvolvidas com o grupo B, além do mapeamento metafórico realizado com o primeiro grupo. E, para comprovar tal afirmação, passo a relatar as ações desenvolvidas com o grupo B, como descrito na seção 5.4. Não houve, nessa pesquisa, uma comparação entre os grupos A e B, ou seja, uma comprovação de que tais ações foram eficazes ou não, o que poderá ser realizado em etapa posterior. No entanto, em conversações empíricas com os participantes do grupo B ao longo das aulas, pude observar o quanto a participação dos alunos do grupo A foram relevantes, não só para o aconselhamento de estratégias, como também sua presença nas atividades de jogos no decorrer dos encontros síncronos virtuais.

6.3 Gamificação em prática

A presente seção visa a relatar as ações tomadas com o grupo B, como descritas na seção 5.4 do capítulo metodológico. Por meio da pesquisa exploratória com o grupo A, bem como pela atuação dos participantes desse grupo, foi possível modificar as práticas docentes com o grupo B.

6.3.1 Análise de necessidades

Como apontado na seção 5.4, a primeira ação tomada com os participantes do grupo B foi a Análise de Necessidades, baseada no quadro proposto por Vian Jr. (2008) inspirado em Hutchinson e Waters (1987) (cf. seção 2.2). Considero que essa foi uma importante etapa em minha carreira docente⁴⁹. O fato de conhecer o discente em suas necessidades vai de encontro à citação inicial dessa dissertação de Freire (2005): “A educação autêntica não se faz de A para B nem de A sobre, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Não é conhecer suas singularidades para entrega-lo pacotes prontos de conteúdos em espanhol, mas, que em sua tomada de consciência de necessidades, o aluno possa buscar ser autônomo nos estudos, que, como visto no capítulo 2 e segundo Schale e Szabó (2000), é um processo gradual.

No quadro 16, sintetiza-se a Análise de Necessidades dos participantes 1B, 2B, 3B e 4B., ora com trechos da conversa transcrita no apêndice H, ora com apontamentos meus sobre as questões colocadas por Vian Jr (2008).

⁴⁹ Recentemente, estendi a técnica de Análise de Necessidades à disciplina de Língua Portuguesa. Por meio de uma carta de apresentação, os alunos do IFFluminense puderam expor suas necessidades de aprendizagem na matéria.

Quadro 16- Síntese da Análise de Necessidades.

	Modelo para a análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
POR QUE?	<p>Por que a língua é necessária?</p> <p>1B- “Para sobreviver na missão.” (...)</p> <p>2B- “Para habilitar em espanhol”.</p> <p>3B- “Para habilitar 2222”.</p> <p>4B- Conseguir me habilitar também em espanhol”.</p>	<p>Por que os aprendizes fazem o curso?</p> <p>1B: “Faço o curso em primeiro lugar para o Exército... me habilitando no idioma para estar nos processos seletivos de missão em países de língua espanhola e pelos pontos da promoção. Em segundo lugar, para meu conhecimento pessoal e viagens” (...).</p> <p>2B: “Quero viajar para países, mas pensando bem é para habilitar mesmo, como meu colega T. falou... sem mimimi”.</p> <p>3B: “Pura e simplesmente para habilitar”.</p> <p>4B: “Para habilitar e saber me virar em uma missão fora, além dos pontos para a promoção”.</p>
COMO?	<p>Como a língua será usada?</p> <p>A língua será usada em suas quatro habilidades, não só pela apresentação dos discentes aos testes de proficiência como também pela ida a missões no exterior (Apontamentos da professora).</p>	<p>Como os aprendizes aprendem?</p> <p>1B: “Vou relatar o que gosto de fazer no Fisk e vou tentar trazer aqui para as nossas aulas. Gosto de anotar tudo o que o professor fala e tentar me planejar antes das aulas. Nem sempre é possível, porque tenho duas filhas”.</p> <p>2B: “Sim, como o T. falou também tenho filhos. Mas não sou de anotar não, eu prefiro prestar atenção no que o professor fala... e aí eu faço o resumo depois em casa. Estudando inglês, gosto de repetir as palavras novas, para decorar”.</p> <p>3B: “Nunca estudei pela Internet, mas lendo o blog daquele rapaz que a senhora mandou, deve ter que se organizar né? Tamu lascado, L. Mas eu gosto de anotar, de ler a gramática, pelo menos do inglês me ajudava e eu via muita série, Netflix, escutava música”.</p> <p>4B: “Eu gosto de site, site de atividades. Já tava quebrando a minha cabeça em uns ... assim.... tava ruim né? Mas de repente o site</p>

		pode me ajudar”.
QUAL?	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
	A área de conteúdo a ser estudada é a língua espanhola como língua adicional (Apontamentos da professora).	As fontes disponíveis são livro em pdf (Aula Internacional 1, 2 e 3- Ed. Difusión), Gramática em pdf. (Gramática del español para brasileños), sites (CVC, profedelee etc.), filmes e músicas em geral, provas antigas do DELE e do CEP (Apontamentos da professora).
QUEM?	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
	Inicialmente, os aprendizes estarão em interação comigo e com o colega que divide a aula. Passarão por uma banca de avaliação de proficiência, e, posteriormente, poderão ir a uma missão no exterior, interagindo com a população local (Apontamentos da professora).	1B: “Sou T., tenho 36 anos, sou 2º sgt., casado e tenho duas filhas. Moro em São Paulo, mas sou carioca da gema”. 2B: “Meu nome é M., tenho 37 anos, também sou 2ºsgt. Sou viúvo e tenho dois filhos. Moro em Barueri, São Paulo”. Sou do Rio igual a esse mané”. 3B- “Sou R., tenho 36 anos, sou 3º sgt. do Exército Brasileiro. Moro e sirvo aqui no Rio de Janeiro”. 4B- Prazer, L., 40 anos, 1ºsgt. Já vivo mais um cadinho longe, em Garanhuns, Pernambuco”.
ONDE?	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
	A língua será usada nas interações <i>on-line</i> , nos grupos de <i>Whatsapp</i> , e em situações de testes linguísticos. Posteriormente, será utilizada em missões no exterior (Apontamentos da professora).	O curso será ministrado mediado pelas tecnologias digitais, com aula via <i>Skype</i> . Além disso, haverá o uso do aplicativo <i>Whatsapp</i> (Apontamentos da professora).
QUANDO?	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?
	A língua será usada no período das aulas, nos momentos de interação do participante com as bancas avaliativas e quando este estiver em missão no exterior.	O curso acontecerá de janeiro de 2019 a abril de 2020.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Com relação ao porquê da necessidade de estudar a língua espanhola e do interesse por integrar os grupos de estudo de Espanhol como Língua Adicional, os participantes mencionam, prioritariamente, a motivação pela habilitação. Em seguida, 1B e 4B destacam a importância da língua espanhola em situações de missão em países hispanofalantes, de maneira que possam articular-se em diversas situações comunicativas. Há, ainda, uma menção de 1B e de 2B ao uso da língua espanhola em viagens; contudo, tal uso é minorado por 2B diante da necessidade de se habilitar no contexto laboral.

Acerca de quais áreas de conteúdo e as fontes disponíveis, toma-se por área de conteúdo a ser estudada, nesse contexto, a língua espanhola como língua adicional. Importante frisar esse entendimento do espanhol como língua adicional, explicitado na introdução dessa dissertação, não como um estranhamento aos participantes, mas como um acréscimo linguístico às suas possibilidades comunicativas. As fontes disponíveis para o estudo, pelo motivo de o curso ser ministrado totalmente *on-line*, são livros em pdf (Aula Internacional 1, 2 e 3- Ed. Difusión), gramática em pdf. (Gramática del español para brasileños), sites (CVC, profedeele etc.), filmes e músicas em geral, provas antigas do DELE e do CEP.

A respeito do como a língua será usada e como os aprendizes aprendem, cabe salientar o uso linguístico nas quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), não só para a sua aferição nos testes de proficiência como também para ida a missões. Ademais, os participantes do grupo B, ao relatarem como gostam de aprender outra língua, mencionam estratégias metacognitivas (“Gosto de anotar tudo o que o professor fala e tentar me planejar antes das aulas” – 1B; “deve ter que se organizar né?” “Mas eu gosto de anotar” – 3B e “Mas de repente o site pode me ajudar” - 4B) e cognitivas (“Gosto de anotar tudo o que o professor fala- 1B; “Mas não sou de anotar não, eu prefiro prestar atenção no que o professor fala... e aí eu faço o resumo depois em casa”- 2B; “de ler a gramática, pelo menos do inglês me ajudava”- 3B) que os auxiliavam no estudo da língua inglesa.

Em relação a com quem o aprendiz vai usar a língua e quem são os aprendizes, inicialmente, estes estarão em interação comigo e com o colega que divide a aula. Passarão por uma banca de avaliação de proficiência, e, posteriormente, poderão ir a uma missão no exterior, interagindo com a população local. Além disso, os 4 participantes do grupo B possuem de 36 a 40 anos, são sargentos do Exército Brasileiro e residem em São Paulo, Barueri Rio de Janeiro e Garanhuns, respectivamente.

Sobre onde a língua será usada e onde o curso será ministrado, a língua será usada nas interações *on-line*, nos grupos de *Whatsapp*, e em situações de testes linguísticos.

Posteriormente, será utilizada em missões no exterior. O curso será ministrado mediado pelas tecnologias digitais, com aula via *Skype*. Haverá, também, o uso do aplicativo *Whatsap*.

Por fim, no que tange a quando a língua será usada, o espanhol será usado no período das aulas, nos momentos de interação do participante com as bancas avaliativas e quando este estiver em missão no exterior. O curso acontecerá de janeiro de 2019 a abril de 2020.

Passa-se à apresentação do conteúdo a ser estudado em fases, bem como a explanação da prática de recompensas com os alunos do grupo B.

6.3.2 Apresentação do conteúdo em fases e prática de recompensas.

Ancorada nas metáforas depreendidas das informações de pesquisa, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO e APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, e seguidamente à análise de necessidades dos discentes, decidi planejar como seria a apresentação do conteúdo aos participantes do grupo B, motivada pelos postulados da gamificação da aprendizagem. Inicialmente, na análise preliminar das informações levantadas nas técnicas de pesquisa, supus que os participantes conceptualizavam a aprendizagem como JOGO; porém, como exposto na seção 6.1.2, pelo mapeamento metafórico resultante da análise das expressões metafóricas, convencionei que as mesmas estavam mais atreladas ao domínio da GUERRA, o que não inviabiliza o trabalho com a gamificação. Justifico essa escolha por não só haver diversos jogos com temática de guerra no mercado e apresentados de forma lúdica, como também por ser a guerra um dos espaços laborais nos quais os militares estão inseridos.

Relembrando Busarello (2016), apresentado no capítulo 4,

“gamification [gamificação] é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos” (BUSARELLO, 2016, p. 18).

Na definição de Busarello (2016), a gamificação é um sistema utilizado para a resolução de problemas com a elevação dos níveis de engajamento. Diante dessa reflexão, nada mais propício, em um ambiente militar, que a proposição de missões com a finalidade de

instigá-los a serem mais autônomos e participativos em seu processo de aprendizagem. Daí surge a ideia de estabelecer missões semanais, ou seja, pequenas tarefas relacionadas aos conteúdos nas quais é proporcionado ao participante imprimir sua criatividade.

Após pensar a respeito das missões semanais, consultei a seção 4.2, na qual estavam dispostas as bases da gamificação da aprendizagem, a saber: mecânica, medida, recompensa e conduta. Reconhecendo minhas limitações com relação a questões de formatação e apresentação gráfica, decidi criar um plano de ação gamificado ao grupo B, presente no apêndice G. Nesse plano, busquei dividir os conteúdos em pequenas fases, com a ilustração de jogos comumente utilizados. Desse modo, consigo contemplar, de certo modo, a mecânica visual dos jogos, bem como o pensamento de jogo proposto por Salen e Zimmerman (2004), Werbach e Hunter (2012) e Rego (2015). Relembrando a seção 4.2, em um contexto de gamificação, o professor fica responsável por criar um ambiente favorável ao engajamento, à motivação e à mudança de comportamento. Assim, tomo a conceptualização de APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, mapeada do grupo A, para propor essa divisão de conteúdos por fases, ou seja, pequenas etapas que compõem a trajetória do aprendizado do espanhol

Ainda sobre a mecânica de jogos, antes da exposição da primeira fase, indico aos participantes as regras iniciais do jogo. Tais regras referem-se a estratégias metacognitivas de organização do material de estudos para as aulas, além da menção de que, caso o participante cumpra 4 missões de modo efetivo, este ganhará uma recompensa. Retoma-se a essa ideia de recompensa mais adiante.

Outra característica relevante da gamificação da aprendizagem que justifica a divisão do conteúdo em fases são os níveis de progressão. Retomando Corrêa (2018), os níveis de progressão propiciam ao aprendiz o auxílio na evolução do jogo/aprendizado, “fortalecendo e desenvolvendo habilidades que serão necessárias em fases futuras; exigindo velocidade e tornando o jogo mais desafiador (...) portanto, as vitórias nos níveis intermediários (“batalhas”), levam à busca da vitória final” (CORRÊA, 2018, p. 53).

Para as fases, busco separar aulas do YouTube, sites da internet⁵⁰ e indicar páginas dos livros de apoio, de modo que o participante possa, por ele mesmo, desafiar-se a estudar de modo autônomo o conteúdo e praticá-lo em sala. Ademais, pela proposição da missão da semana, direciono-me a avaliar esse estudo, não só realizando perguntas acerca da missão, como também discutindo, em conjunto com os participantes, se podemos avançar para a

⁵⁰ Agradeço a indicação da professora Adriana Ramos da AVETECA, do Cervantes Virtual, que muito contribuiu com a prática.

próxima fase. Aliás, destaco a questão do *Feedback* nesse processo, que, apesar de não ser imediato, existe e não apenas de minha parte, mas sim do companheiro que divide as aulas.

Outra informação relevante, no que denomino plano de ação gamificado, é a seção “Consejitos y bizucitos”. Nessa seção, incluo trechos levantados nas técnicas de pesquisa que possam vir a motivar os participantes do grupo B em seu PERCURSO de aprendizagem.

Com relação aos prêmios e recompensas, na esteira de Corrêa (2018), estes são vistos como agentes motivacionais, estimulantes e indicadores do progresso do aprendiz. Desse modo, e como indicado nas regras do jogo, a cada quatro missões bem cumpridas, os participantes ganham uma recompensa: minutos a mais de aulas, livros em *pdf*. para o seu auxílio nos estudos e até um *login* de um curso *on-line* por um mês oferecido por uma editora bastante conhecida nos estudos de espanhol, a Edinumen. No plano, a indicação de quatro missões bem cumpridas é feita com o personagem Sonic, que, em seu homônimo jogo de videogame, precisava capturar esmeraldas “caóticas” ao final de cada fase.

Em suma, estabelecendo uma relação entre a pesquisa exploratória do grupo A e o plano de ação gamificado do grupo B, é possível afirmar que o mapeamento da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA suscitou a escolha da gamificação como aporte para a apresentação dos conteúdos e para a mudança da prática docente nesse contexto de aulas *on-line*. A outra metáfora, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, embasa a divisão dos conteúdos em fases e missões, de maneira a que se propicie ao participante um efeito de sentido de PERCURSO nessa aprendizagem, com suas dificuldades e superações. Ainda sobre a proposição de missões, a metáfora ALUNO É RECIPIENTE motivou a que eu não entregasse os conteúdos de espanhol como “pacotes fechados” aos alunos, mas que os desafiasse a serem autônomos nesse processo. E, finalmente, a metáfora ESPANHOL É PESSOA serviu como inspiração para o seguimento das aulas, já que a língua impulsiona-os na carreira militar.

Acerca do mapeamento das estratégias de aprendizagem do grupo A, estas foram úteis para a composição da seção “Consejitos y bizucitos”. Acredito que, por intermédio do conhecimento das estratégias eficazes utilizadas pelo grupo A, os participantes do grupo B possam desenvolver-se melhor em seu processo de aprendizagem do espanhol.

Entretanto, ainda que os conteúdos fossem apresentados ao grupo B de modo gamificado, senti a necessidade de incluir jogos para os alunos com a colaboração dos participantes do grupo A. Assim, na seção 6.3.3, apresento dois jogos aplicados aos participantes: o Quiz “No más Rayas” e o jogo “El villano CEP”, elaborado na plataforma *Kahoot*.

6.3.3 Aplicação de jogos

Nessa seção, descrevo os jogos supramencionados foram aplicados aos participantes do Grupo B. Conforme a seção 5.4, jogos e batalhas orais com a colaboração dos participantes do grupo A foram uma das ideias no planejamento das ações com o grupo B, já que, por meio da pesquisa exploratória, foi possível mapear nas informações de pesquisa que a aprendizagem de espanhol é conceptualizada como GUERRA.

Um dos jogos aplicados aos participantes foi o Quiz intitulado “No más rayas”. Justifica-se a escolha do nome do jogo por ser um incentivo a não receber mais traços (rayas, em espanhol) ao lado de seu nome quando da apresentação do participantes às provas do DELE ou do CEP. O quadro 17 sintetiza o número de participantes, os materiais necessários para o jogo e suas regras.

Quadro 17- Síntese do jogo “No más rayas”.

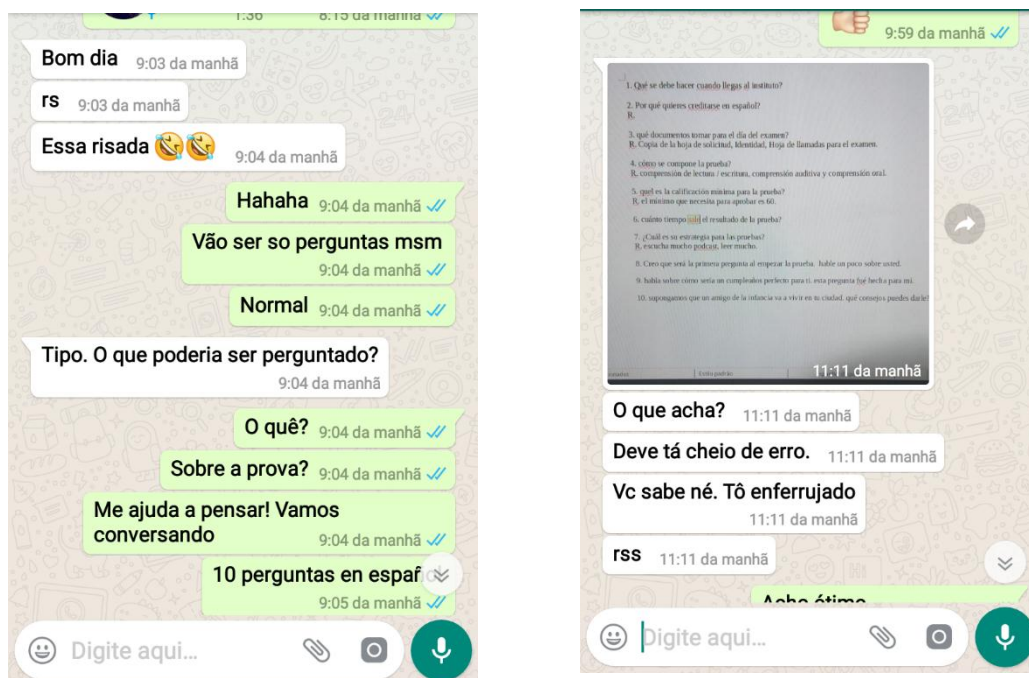
<i>Quiz “No más rayas”</i>
Número de participantes: 4 (2 alunos do grupo B, 1 aluno do grupo A e o professor).
Materiais necessários: Boa conexão de Internet, aplicativos <i>Skype</i> e <i>Whatsapp</i> , celular, laptop e perguntas construídas em colaboração com os participantes do grupo A.
Regras: O participante do grupo A, dispendo de 10 perguntas sobre a prova do DELE, fará as quatro primeiras aos dois participantes do grupo B e terão 1 minuto para responder às questões propostas. As outras seis últimas serão respondidas por quem levantar o braço primeiro. Vence o participante que tiver mais pontos.

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Sobre a elaboração das perguntas do jogo, inicialmente, pensei em formulá-las e entrega-las ao participante 3A, escolhido para colaborar nesse jogo pelo fato de trabalhar na mesma organização militar que 1B e 2B. No entanto, de maneira a evitar a conceptualização de ALUNO É RECIPIENTE, solicitei a todos os participantes do grupo A que me auxiliassem com as perguntas.

Desse modo, 3A e 4A sugeriram questões que tanto versavam sobre a gramática do espanhol quanto sobre o desempenho na prova. Nas figuras 23 e 24, apresento as sugestões de questões dos dois participantes:

Figura 23- Solicitação de elaboração de questões do Quiz “No más rayas” (3A)⁵¹.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Figura 24- Solicitação de elaboração de questões do Quiz “No más rayas” (4A).



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

⁵¹ As perguntas enviadas pelo participante 3 A serão detalhadas em “Considerações sobre a aplicação do “Quiz no más rayas””.

- Considerações sobre a aplicação do quiz “No más Rayas⁵²”.

Com relação à aplicação do jogo, cabem alguns apontamentos interessantes. Ao iniciar o encontro com os integrantes 1B e 2B, avisei-lhes de que teria um “convidado” especial. 2B relatou-me ser 3A, já que este é seu companheiro de quartel e, em ocasião anterior, eu havia relatado ao grupo que o convidaria. Desse modo, 3A foi incluído ao grupo e iniciamos o jogo. Primeiramente, expliquei-lhes as regras: as quatro primeiras perguntas seriam realizadas aos dois participantes e, as seis últimas, a quem levantasse a mão primeiro. Contudo, 2B estava com a conexão bem fraca, pelo motivo de estar de serviço e utilizar-se de conexão de dados móveis do celular para acessar a aula síncrona virtual.

A primeira questão proposta à dupla, de autoria de 3A foi “Qué se debe hacer cuando llegas al instituto? Essa questão versa a respeito da dinâmica da prova. Vale salientar que 3A buscou destacar diversos aspectos metacognitivos, conforme a classificação de Oxford (1990, 2017) em relação à aplicação do DELE, ou seja, do planejamento de ações para o êxito do exame. Outra questão na qual é possível verificar esse aspecto metacognitivo é a de número 3 “¿Qué documentos tomar (corregido para llevar a la hora de la aplicación) el día del examen?”, questão na qual os dois participantes erraram, por não saberem que, antes do exame, há o envio de uma confirmação do local e da data da prova por e-mail.

Cumpramos ressaltar também que 3A propõe questões que lhe foram direcionadas quando de sua apresentação à prova: número 2 “Por qué quieres creditarse (corregido para acreditar) en español?”; número 8 “Creo que será la primera prueba al empezar la prueba . Hable un poco sobre usted (sinalizei que seria assim caso o participante escolhesse ser tratado por usted) ; número 9- “habla sobre cómo sería un cumpleaños perfecto para ti. Esta pregunta fue hecha para mí” (me la hicieron a mí- minha sugestão) e por fim, número 10 “Supongamos que un amigo de la infancia va a vivir en tu ciudad. ¿Qué consejos puedes darle?”. Dessa forma, 3A parece querer cooperar com os demais companheiros (utilizando-se de uma estratégia social) a partir de suas vivências e experiências no decorrer da prova, a fim de fazer-lhes alcançar o objetivo no PERCURSO da aprendizagem do espanhol: a aprovação no DELE, posto que, como apresentado na seção 6.1.1, a aprendizagem do espanhol para o grupo A é conceptualizada como um PERCURSO a ser trilhado para o êxito do espanhol.

Outras três questões formuladas por 3A acerca do exame foram: questão 4 “¿Cómo se compone la prueba?”, “questão 5: “¿Cuál es la calificación mínima para la prueba?

⁵² Durante a aplicação do jogo, não realizei nenhum tipo de gravação, mas sim apontamentos sobre o mesmo pelo motivo de não ter, em mãos e na ocasião, aparelho próprio para gravação.

(para aprobar)? e “questão 6: “Cuánto tiempo sale el resultado de la prueba?” (En cuánto tiempo), interessantes também ao planejamento dos participantes 2B e 3B.

Contudo, para a minha surpresa, a questão número 7 versava sobre o uso de estratégias no momento da avaliação: “¿Cuál es su (tu) estrategia para las pruebas⁵³? Nesse momento, 2B relatou-nos o seguinte: “Intento estar tranquilo, no muy nervioso y ordenarme com el material”, destacando uma estratégia afetiva (controle da ansiedade) e metacognitiva (planejamento da aprendizagem/ato de ser avaliado), o que confirma a tese de Oxford (2017) de que as estratégias frequentemente são utilizadas de modo sobreposto.

A esse respeito, 2B concordou com 1B sobre a utilização dessas estratégias. Por sua vez, 3 A destacou que daria sim para aceitar essa respostas; porém, que quando formulou tal questão, pensou em estratégias para a aprendizagem do espanhol e novamente ressaltou o uso do podcast “Hoy hablamos”, citado em sua entrevista concedida a 3B e a 4B.

A figura 25 ilustra a aplicação do Quiz “No más Rayas”:

⁵³ Gostaria de deixar registrado que a formulação dessa questão por 3 A “valeu o dia”, como comumente é utilizado no jargão coloquial. Saber que as conversas comigo e com 4A sobre o uso de estratégias eficazes ainda ressoavam em 3 A foi de intensa alegria. É a teoria aliada à prática. É a minha pesquisa tecida nas entranhas do cotidiano de ensino-aprendizagem, com seus percalços, suas lutas, dores e glórias.

Figura 25- Aplicação do quiz “No más Rayas”.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

O segundo jogo, intitulado “El villano CEP”, surge inspirado da postagem final participante 1A em seu blog de aprendizagem. Consoante a afirmação anteriormente apresentada de Santos e Weber (2018), é possível articular múltiplas semioses na construção de um diário de aprendizagem, visto os diversos recursos digitais propiciados pelas interfaces gráficas atuais; recursos estes que o participante 1A lança mão para a construção de seu relato.

O *meme* “Já acabou Jéssica?”⁵⁴ é conhecido por haver sido elaborado por conta de uma discussão e conseqüente agressão física entre duas amigas. Uma delas levanta-se e afirma: “Já acabou Jéssica?” Este bordão foi compartilhado nas redes sociais⁵⁵ e é aplicado

⁵⁴ No vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=edau-cGqns>, acesso em 04 de outubro de 2019, é possível encontrar a filmagem da discussão entre duas adolescentes que deu origem ao *meme* “Já acabou Jéssica?”

em situações nas quais parece ser difícil resolver algum impasse, mas é preciso manter-se determinado a fazê-lo, ou, como nos termos populares, “levar pancadas e manter-se de pé”.

Como explicitado no capítulo 1, apesar de não utilizar, nessa investigação, a metonímia conceptual como instrumento de análise de dados, faz-se necessário destacar sua importância para a construção desse jogo. Com a utilização dos recursos gráficos disponíveis em seu celular, o participante reelaborou o *meme* e utilizou-se da entidade - veículo⁵⁶ CEP de maneira a criar um efeito de personificação do local. Não seria a própria instituição Centro de Estudos de Pessoal que o reprova, o “bate”, mas sim os “habitantes”, os profissionais que corrigem o exame de proficiência oferecido por este lugar. Com isso, argumenta-se que, nesse excerto, há uma metonímia, que, nos termos de Radden e Kövecses (1999) é LOCAL PELOS HABITANTES.

Figura 26- Meme “Já acabou, Jéssica? ressignificado pelo participante 1A.



Fonte: Blog do participante 1A.

Além da consideração a respeito da metonímia LOCAL PELOS HABITANTES, o meme “Já acabou, Jéssica?”, ressignificado por “Já acabou, CEP”?, denota um enfrentamento, ou seja, uma batalha entre o participante e o Centro de Estudos de Pessoal, que, como elencado na introdução dessa dissertação, é a instituição do EB responsável pela elaboração dos exames de proficiência do espanhol. Assim, entende-se que é possível recorrer à conceptualização de APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, metáfora mapeada das informações de pesquisa do

⁵⁶ Relembrando Radden e Kövecses (1998), explicitado no capítulo 1, “metonímia é um processo cognitivo em que uma entidade conceitual, o veículo, provém acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo, dentro de um mesmo domínio ou MCI” (KÖVECSES; RADDEN, 1998, p.39, nossa tradução).

grupo A, para justificar a aplicação do jogo “El Villano CEP” (no português, O Vilão CEP) ao grupo B.

No quadro 18, sintetizam-se o número de participantes, os materiais necessários e as regras do jogo “El villano CEP”.

Quadro 18- Síntese do jogo “El Villano CEP”

<i>El villano CEP</i>
Número de participantes: 3 (2 alunos do grupo B e o professor. Pode-se convidar um aluno do grupo A para participar, porém, no dia combinado, não foi possível o comparecimento do discente na aplicação do jogo).
Materiais necessários: Boa conexão de Internet, aplicativos <i>Skype</i> , <i>Whatsapp</i> e <i>Kahoot</i> , celular, laptop e perguntas construídas em colaboração com os participantes do grupo A.
Regras: Em colaboração com os participantes do grupo A, o professor deve elaborar cinco questões sobre a prova do CEP. Após, é preciso postá-las na plataforma <i>Kahoot</i> ⁵⁷ e disponibilizar a senha (ou o PIN, nos termos da plataforma) para que os alunos possam entrar. É preciso colocar o <i>meme</i> para desafiar o participante a entender que é uma batalha oral contra <i>El Villano CEP</i> .

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Para a batalha oral *El villano CEP*, aplicada aos participantes 3B e 4b, utilizei ideias de questões de 4A que já haviam sido sugeridas a mim e, também, algumas de 1A, 2A e 5A. Cabe ressaltar que estes participantes, diferentemente de 3A e 4A, parecem não haver entendido bem a proposta do Quiz. No entanto, sugeriram perguntas com o uso dos conectivos e de “pegadinhas”, como os heterogenéricos (palavras que modificam o gênero em português e espanhol) e diferenças entre o verbo HABER e TENER. Nas figuras..., ilustram-se as respostas dos participantes sobre o quiz:

⁵⁷ Nessa investigação, não será aprofundadas as funcionalidades da plataforma *Kahoot*. No entanto, deixo ao leitor dessa dissertação um link com um bom tutorial sobre como elaborar e aplicar jogos na plataforma: <https://pt.slideshare.net/marciotics/tutorial-kahoot-101946320>. Acesso em 06 de outubro de 2019.

Figura 27- Diálogos com os participantes de pesquisa 1A, 2A e 5A.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Com essas ideias trazidas pelos participantes supracitados, iniciei a elaboração do jogo na plataforma Kahoot, com 5 questões. O interessante da plataforma é que há a possibilidade de importar questões de acordo com o tema desejado. Essa funcionalidade auxiliou-me na construção do *quiz* a partir dos temas sugeridos pelos participantes do grupo A.

Cabe comentar aqui, brevemente, como os alunos têm acesso ao *Kahoot*. No painel de controle do professor, ao clicar em “Start”, há a visualização do PIN (senha) para o acesso ao jogo. Os alunos, em seus dispositivos móveis ou computadores, digitam tal PIN e conseguem ingressar na atividade lúdica. Com o auxílio do celular ou do Computador, os discentes conseguem visualizar de duas a quatro figuras geométricas coloridas, a depender do tipo de pergunta ser direcionada.

A primeira questão, denominada por mim “questão-teste”, incita os alunos a vencer “El villano CEP” com o auxílio da imagem do *meme* produzido por 1A. Para escolher uma

das respostas, é preciso que o aluno clique em uma das figuras geométricas propostas no painel de questões. Na questão- teste, todas as respostas estavam corretas e forma utilizadas apenas para explicar aos participantes a dinâmica do jogo.

Figura 28- Questão-teste *El villano CEP*.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Figura 29- resposta dos participantes 3B e 4B.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Vale ressaltar também que a plataforma *Kahoot* contabiliza as opções dos participantes, criando uma espécie de *ranking* dos participantes. Tal ação dialoga com o proposto por Corrêa (2018) a respeito da competição entre os participantes como um grande fator motivacional. No entanto, como nos adverte o autor, a competição “deve ser estimulada

a ser saudável, no intuito de incentivar melhores performances e não somente impedir que os outros avancem” (CÔRREA, 2018, p. 54).

A questão número 2 aborda, de sugestão do participante 4A, aborda a descrição de uma imagem de pessoa, conteúdo relevante para a prova do CEP. As respostas dos participantes serão comentadas mais adiante.

Figura 30- respostas dos participantes à questão número 2.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019. .

Na questão 3, de sugestão de 1A, 2 A e 3 A, aborda-se um tema específico no espanhol, que é o uso dos heterogênicos, ou seja, palavras que modificam o gênero a depender da língua (português ou espanhol). Como destacado pelo grupo, a palavra viaje (viagem), em espanhol é masculina, ao passo que no português é feminina, fato este que causa problemas ao aprendiz da língua espanhola no momento de utilizá-la. A partir dessa sugestão, não apenas quis abordar a colocação do artigo, como sugerido pelos participantes do grupo A, mas também a flexão correta do adjetivo ao masculino, obedecendo à concordância nominal em espanhol.

Figura 31- respostas dos participantes à questão 3.

Completa la frase: ____ viaje va a ser _____

Go Full Screen

Next

0 0 1 1

Show media

End game

▲ LA / BELLO	◆ EL/ LINDA
● EL/ RÁPIDO	■ LA/ TRANQUILO

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Na questão 4, de sugestão não só dos participantes 1 A, 2 A e 5 A, como também de 3 A, versa-se sobre a dificuldade que os aprendizes têm no uso dos verbos “Haber” e “Tener”, em espanhol.

Figura 32- respostas dos participantes à questão 4.

Completa la frase: En Brasil _____ bellas playas.

Go Full Screen

Next

0 2

Show media

End game

▲ TIENE	◆ HAY
---------	-------

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

As questões cinco e seis, sugeridas por 1 A, 2 A e 5 A, têm por temática os conectores/conectivos em espanhol.

Figura 33- respostas dos participantes à questão 5.

¿Qué son los conectivos?

Go Full Screen

0

0

0

0

✓ 2

Next

Show media

End game

▲	Una frase que indica el final	◆	Palabras que nos ayudan a unir expresiones y afirmaciones ✓
●	Son palabras que dan ordenes o avisos	■	Es la persona que escribe la carta

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Figura 34- respostas dos participantes à questão 6.

Marca los conectores que completan la oración:

Go Full Screen

0

0

0

0

✓ 2

Next

Show media

End game

▲	aunque - si	◆	sin embargo - mas
●	pero - ya que ✓	■	no obstante - pero

Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Após a apresentação das perguntas, passa-se a uma breve consideração sobre a aplicação do jogo El villano CEP aos participantes 3B e 4B.

- Considerações sobre a aplicação do jogo El Villano CEP aos participantes 3B e 4B.

A aplicação do jogo *El Villano CEP* aos participantes 3B e 4B iniciou com uma narrativa minha a respeito da dificuldade das provas elaboradas pelo Centro de Estudos de Pessoal (CEP). Dessa forma, propus aos discentes que entendêssemos o CEP como um vilão a ser derrotado, o que causou bastante graça e descontração aos alunos. Por *Skype*, mandei-lhes o meme “Já acabou, Jéssica?”, produzido por 1 A e o clima de gracejos aumentou ainda mais.

A ação de criar um ambiente favorável aos jogos dialoga com o proposto por Kapp (2012) ao oferecer seu conceito de gamificação: “utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012 *apud* Corrêa, 2018, p. 49). Desse modo, sugiro que ao elaborar uma narrativa na qual haja um vilão a ser derrotado, ancorada no mapeamento das informações de pesquisa do grupo A, pareço propiciar um ambiente mais estimulantes à aprendizagem de espanhol como língua adicional.

Após expor à 3B e 4B as regras do jogo e a dinâmica da plataforma Kahoot, os participantes iniciaram o jogo. Na questão-teste, novamente os risos retornaram por conta da visualização do meme “Já acabou, Jéssica?”, ressignificado pelo participante 1 A. Como todas as questões estavam corretas, os dois participantes alcançaram a pontuação referente à questão.

Na segunda questão, apenas o participante 4B a acertou. 3B relatou-me que se confundiu na cor dos olhos da imagem integrante da segunda questão e escolheu a alternativa incorreta.

Na terceira questão, novamente 3B equivocou-se na escolha. Relatou-me que se sentiu um pouco “pressionado” pelo tempo de resposta. Sugeri-lhe, que para não se sentir dessa maneira, no momento da prova, é preciso utilizar a estratégia afetiva de controle da ansiedade (OXFORD, 1990, 2017).

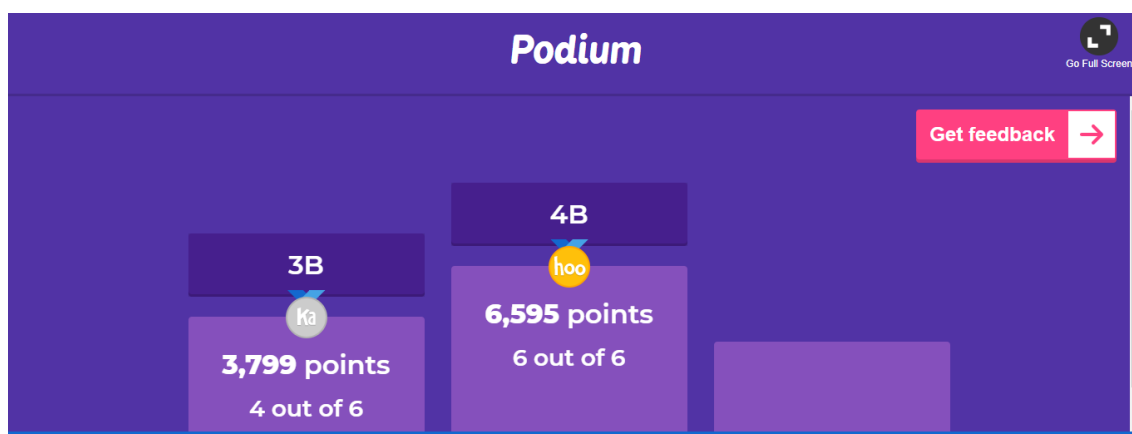
Em todas as outras questões (da 4^a até a 6^a), os participantes conferiram resposta certa aos itens que lhes eram apresentados. Ao final a aplicação, 3B relatou-me que começou a controlar sua ansiedade e, assim, conseguiu responder de modo correto aos desafios que lhes fora imposto no momento do jogo.

Essa fala de 3B faz referência à conceptualização da APRENDIZAGEM DO ESPANHOL como BLOQUEIO. Ao longo do PERCURSO da aprendizagem de espanhol, certamente que dificuldades serão encontradas pelos participantes, mas, que com o uso de estratégias eficazes, é possível superá-las. Assim sendo, crio mais uma asserção de pesquisa por meio da aplicação do jogo *El Villano CEP*: ao longo do PERCURSO da aprendizagem de espanhol no contexto de

aulas síncronas *on-line*, o uso de estratégias eficazes é capaz de superar as dificuldades dos participantes, conceptualizadas como BLOQUEIO.

Por fim, o participante 4B foi o vencedor do jogo El villano CEP, “derrotando-o”:

Figura 35- Resultado do jogo entre os participantes 3B e 4B.



Fonte: Pesquisadora proponente, 2019.

Em síntese, por meio da utilização de jogos e do plano gamificado, foi possível materializar um intento de aplicação não só das metáforas mapeadas como também do uso de estratégias eficazes pelo grupo A para o êxito do grupo B em seu processo de aprendizagem do espanhol como língua adicional. Apesar dessa investigação não apresentar os resultados dos participantes do grupo B nos exames de proficiência, é possível perceber, empiricamente, que a aplicação dos jogos parece criar um ambiente desafiador e estimulante da autonomia, lacuna esta que pode ser fechada em etapa de investigação posterior ao doutorado.

No próximo capítulo, “Discussões finais e futuras proposições”, revisito as perguntas iniciais de pesquisa, a fim de perceber se as mesmas foram ou não respondidas ao longo dos fazeres investigativos. Ademais, realizo uma comparação entre as asserções de pesquisa propostas na seção 5.1.5 e as elaboradas ao longo das informações do presente capítulo.

DISCUSSÕES FINAIS E FUTURAS PROPOSIÇÕES

“A educação autêntica não se faz de A para B, nem de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

É possível que o leitor dessa dissertação espante-se pelo fato da citação de Freire (2005) constar, ao mesmo tempo, na introdução e no capítulo conclusivo. Contudo, justifico a dupla presença do escrito freireano: não há melhor conclusão para esse trabalho do que o entendimento de que a educação autêntica se faz com o aprendiz, ouvindo-o, incitando-o, desafiando-o e protagonizando-o. A melhora da docência, nesse contexto de investigação, fez-se em perceber o que o estudante anseia e, juntos, alunos e eu, buscamos caminhos no PERCURSO de aprendizagem do espanhol como língua adicional.

No esforço por tecer as discussões finais desse trabalho, relembro que o **OBJETIVO GERAL** desse estudo, aperfeiçoar a docência em espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line* em colaboração com os participantes, de modo a torná-la mais interativa no termos de Silva (2010), supõe um intento de não só aprimorar os fazeres cotidianos docentes como também o processo de aprendizagem discente do espanhol como língua adicional, em um contexto de aulas síncronas *on-line*. Além disso, esse objetivo, tomando a interatividade como base, impulsiona o processo de autonomia discente frente ao aprendizado da língua espanhola.

Para tal, a escolha da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) pareceu-me bastante acertada, visto que, como postula Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma investigação de base empírica direcionada à solução de questões de modo coletivo, em que participantes e pesquisadores estão imbricados a resolver problemas e, conseqüentemente, geram novos conhecimentos a partir das movimentações investigativas. Por meio da aplicação das técnicas de pesquisa- diários de aprendizagem *on-line*, relatos de aprendizagem gravados e entrevistas semiestruturadas- foram gerados, nessa pesquisa, diversos saberes sobre os encontros *on-line*.

Ademais, empoderada por Oliveira-Formosinho (2002), que aponta ser o docente apto a “formular questões relevantes no âmbito de sua prática, identificar objetivos a prosseguir, escolher estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade e

para monitorar tanto os processos como os resultados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 35), propus esse estudo estabelecendo um diálogo entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Aplicada Indisciplinar em que pudesse, também, conferir-lhe certa interdisciplinaridade com as áreas de estudo de meu interesse.

Intrigada por uma procura dos alunos militares para o estudo do espanhol baseado em uma política de habilitação pautada em resultados quantitativos, decidi entender como os discentes de um determinado grupo compreendia seu processo de aprendizagem, bem como se entendiam nesse processo e que ideias faziam da língua espanhola.

Como postulado na seção 5.1.1, por comungar da ideia de Sardinha (2007) de que as metáforas são modos de entender a teoria e a prática de ensino, bem como podem ser utilizadas para intervir em uma realidade educacional específica, adotei a Metáfora Conceptual como categoria de análise para as informações de pesquisas dos diários de aprendizagem, visando a entender como os discentes do grupo A conceptualizam seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e como se observam nesta realidade. Por meio desse mapeamento metafórico, foi possível delinear uma proposta de trabalho com base nos postulados da Gamificação da Aprendizagem para o grupo B, apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

Cabe destacar, também, em termos metodológicos, que a divisão dos participantes em dois grupos, A e B, facilitou bastante a pesquisa, não só por propiciar a aprendizagem colaborativa entre ambos os grupos como também o levantamento das informações de pesquisa.

Passa-se, agora, às perguntas que nortearam esse estudo, a fim de propor discussões sobre os resultados obtidos.

A primeira questão, dividida em dois tópicos, Como os discentes conceptualizam em termos metafóricos o seu processo de aprendizagem de espanhol como língua adicional neste contexto de aulas síncronas *on-line*? e Quais são as representações de língua e de aluno mais recorrentes ativadas pelos domínios cognitivos que emergem nos relatos do grupo A?, surgiu, como exposto anteriormente, por tentar compreender a realidade educacional que se me apresentava no momento. Assim, para esta pergunta, pela análise das informações dos diários do grupo A e por intermédio do método da leitura de Sardinha (2007), foi possível mapear as seguintes metáforas: APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO, APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, ALUNO É RECIPIENTE e ESPANHOL É PESSOA.

A segunda questão, igualmente dividida em dois tópicos, Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam em seus estudos individuais? e Como propiciar a troca

destas estratégias entre os participantes? foi levantada para mapear as estratégias utilizadas pelos alunos do grupo A e oferecer aos do grupo B o conhecimento de tais estratégias. Assim, encontrou-se, nas informações de pesquisa, norteadas pelos procedimentos de análise descritos na seção 5.2.4, as sobreposições de estratégias afetivas e sociais, cognitivas e metacognitivas (e sociais), motivacionais e sociais, com um grande destaque ao uso das estratégias sociais de cooperação e colaboração, já que o ambiente no qual se desenvolvem as aulas parece propiciar tal uso. A respeito de como propiciar a troca de estratégias, a própria forma de aplicação das técnicas é capaz de responder a essa questão: as entrevistas semiestruturadas ao grupo A foram aplicadas nos momentos de aula com o grupo B e os relatos de aprendizagem, bem como os diários de aprendizagem foram enviados aos participantes do grupo B. Além disso, a aplicação dos jogos também foi uma oportunidade de troca de estratégias a respeito da prova DELE.

À primeira vista, cabe uma reflexão entre essas duas questões: como estabelecer uma relação entre a Teoria da Metáfora Conceptual e o mapeamento das estratégias de aprendizagem? A esse fato, recorro a algumas asserções criadas ao longo da pesquisa, bem como a considerações de análise. Uma delas é: ao longo do PERCURSO da aprendizagem de espanhol no contexto de aulas síncronas *on-line*, o uso de estratégias eficazes é capaz de intervir nas dificuldades de aprendizagem dos participantes, conceptualizadas como BLOQUEIO. De fato, ao compreender a APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO UM PERCURSO, com os elementos ORIGEM-TRAJETO-META, pressupõe-se haver a existência de estratégias eficazes para o êxito dos participantes, que nesse contexto de pesquisa, é a habilitação em espanhol.

Esse entendimento do uso de estratégias, aliado ao mapeamento da metáfora APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É PERCURSO fez-me pensar acerca das duas primeiras asserções de pesquisa, presentes na seção 5.1.5 do capítulo metodológico: (i) Os alunos parecem crer que a aprendizagem do espanhol como língua adicional não é necessária à aprovação nos exames (Diploma de Español como Lengua Extranjera –DELE ou o Exame de Proficiência de Língua Oral e Exame de Proficiência de Língua Escrita e de Língua Oral – EPLE e EPLO, explicados no capítulo 2 que os levam ao credenciamento linguístico e (ii) Os discentes anseiam por aulas mais baseadas em uma pedagogia da transmissão, além de conceptualizar a língua como um objeto meramente transmissivo. Com isso, os alunos esperam que o professor lhes dê todas as informações necessárias para a habilitação no idioma e se veem como recipientes a serem preenchidos pelo “mestre”.

De fato, ao iniciar os estudos de espanhol, os alunos anseiam por esses pacotes prontos de língua espanhola, tendo em vista a política de habilitação do EB e seus efeitos retroativos

no ensino, na aprendizagem e na postura dos atores envolvidos no processo de habilitação. Porém, ao lançar mão do uso de estratégias eficazes no decorrer do PERCURSO de aprendizagem do espanhol, o discente insere-se no processo de autonomia, que, como Schale e Szabó (2000) postulam, é um processo lento e gradual, que passa pelos estágios da conscientização, da mudança de atitudes e da transferência de papéis.

Desse modo, ainda ao longo do PERCURSO, houve o mapeamento de que os alunos se consideram RECIPIENTES; no entanto, como foi possível perceber com as postagens finais dos participantes do grupo A, presentes no apêndice B, os alunos já se encontravam muito mais em uma mudança de atitudes, ou seja, refletindo sobre a importância de seus atos ao longo do processo de habilitação. A língua que ora possa ser entendida, em um primeiro momento como objeto transmissivo, no PERCURSO de aprendizagem torna-se PESSOA, capaz de possibilitar aos participantes oportunidades diversas em seu meio laboral.

Com relação à terceira questão de pesquisa, Que propostas podem ser criadas e aplicadas coletivamente de modo que haja uma docência mais interativa e um aprendiz mais autônomo neste contexto de pesquisa? , a pesquisa exploratória com o grupo A, por meio da compreensão de que APRENDIZAGEM DE ESPANHOL É GUERRA, aliado ao próprio uso de estratégias para um fim específico, corroborou para a escolha dos postulados da gamificação da aprendizagem como base à montagem não só do plano gamificado, como também da inserção dos participantes do grupo A (pelo uso de estratégias sociais) na elaboração e aplicação dos jogos. Com a proposição da missão da semana, suponho que os participantes do grupo B parecem haver engajado-se muito mais nesse processo. Essa é uma lacuna a ser preenchida na investigação. Como o presente estudo durou até o momento da aplicação dos jogos pelo grupo A, não foi possível comprovar, com informações de pesquisa, se os participantes do grupo B tornaram-se mais autônomos no processo. Entretanto, afirmo, ainda que empiricamente, que esses participantes são muito mais autônomos que os do grupo A, quando estavam em sua trajetória de aprendizagem e parecem inserir-se em um ambiente mais lúdico e desafiador com a aplicação dos jogos. Além disso, pela proposição das missões semanais, direciono-me ao que Silva (2010) entende por interatividade, a cocriação da mensagem entre emissor e receptor. Por que trazer tudo pronto sobre o pretérito indefinido (passado em espanhol), se o aluno pode, por ele mesmo, investigar, construir, ressignificar e aprender a aprender o tempo verbal? Sim, ele pode. E isso é um exercício diário para nós, professores, acostumados a preencher alunos. É preciso muita humildade para reconhecer o lugar do aluno como protagonista.

Passa-se, agora , às futuras proposições desse estudo.

- Futurs proposições

No tocante a futuras proposições dessa pesquisa, elenco as seguintes: em primeiro lugar, é necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre como o uso dos postulados da gamificação da aprendizagem impactam a aprendizagem dos alunos no contexto de aulas síncronas *on-line*, e de que modo esse uso afeta o processo de aquisição de autonomia discente.

Outra proposição futura com o contexto dessa pesquisa é o mapeamento de metonímias conceptuais nas informações de pesquisa. Ainda que Sardinha (2007) postule que as metáforas são meios de conhecer e intervir em uma realidade educacional, acredito que as metonímias também possam dar pistas para esse conhecimento.

Há, também, uma possibilidade de estudo sobre a política de habilitação do EB e como esta é capaz de criar um efeito retroativo em seus membros em contextos diversos que não necessariamente o *on-line*.

Por fim, um estudo mais pormenorizado das sobreposições de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo B poderia ser interessante, de modo a contrastar com as estratégias utilizadas pelo grupo A.

E, não para finalizar esse estudo, mas para imprimir meu lugar de fala, destaco novamente que essa investigação é, sobretudo, uma investigação de cunho educacional e de ação formativa em serviço. E que o maior aprendizado dela traduz-se nas palavras de Serres (2013): “Antes de ensinar o que quer que seja este alguém, é preciso, no mínimo, conhecer este alguém”. (SERRES, 2013, p. 12).

REFERÊNCIAS

- ABREU, A.S. **Linguística Cognitiva**: uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- BANNEL, R. I.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.; PISCHETOLA, M.; MARAFON, CAMPOS, G.H. B. **Educação no século XXI**: Cognição, tecnologias e aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro, Editora da PUC, 2016.
- BEARDSLEY, M., **Aesthetics**. New York: Brace & World, 1958.
- BENSON, P. **Learner autonomy 7**: Challenges to research and practice. Dublin: Authentik, 2001.
- BERNARDO, S. Metáfora e metonímia em expressões cotidianas. *In*: TELES, P. T.; FERRARI, L. (org.). **Linguística cognitiva**: da linguagem aos bastidores da mente. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.
- BERNERS-LEE, T. The Semantic Web. **Scientific American**, Mai. 2001, p. 29-37.
- BLACK, M. **Models and metaphors**. New York: Cornell University Press, 1962.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011
- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (org.). **Classroom lessons**: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1994.
- BROWN, H. D. Cognitive and affective characteristics of good language learners. *In*: C. A. Henning (ed.). **Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum**. Los Angeles. UCLA, Department of English, TESOL, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 20, de 11 de fevereiro de 2016. Aprova as Normas para os Descritores da Escala de Proficiência Linguística do Exército Brasileiro. **Boletim do Exército nº8**, Brasília, DF, 11 fev. 2016.
- BRASIL. Estado Maior do Exército. Portaria nº 311, de 08 de agosto de 2016. Aprova a Diretriz para o Sistema de Ensino e Certificação de Proficiência Linguística do Exército Brasileiro. **Boletim do Exército nº33**, Brasília, DF, 08 ago. 2017.
- BRASIL. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 266, de 01 de novembro de 2017. Excluir o parágrafo único do artigo 7º e o artigo 9º, incluir o § 2º do artigo 8º, o inciso III do artigo 14 e o artigo 24, alterar o inciso IV do artigo 18 e o II do artigo 20 das Normas para o Subsistema de Certificação de Proficiência Linguística (NSCPL - EB60-

N-52.001), aprovadas pela Portaria nº 207- DECEEx, de 30 de novembro de 2016. **Boletim do Exército nº46**, Brasília, DF, 01 nov. 2017.

BRONFENBRENNER, U. On the natural of biological theory and research. *In*: BRONFENBRENNER, U. (org.). **Making human beings human**. California: SAGE, 2005. p. 3-15.

BRITO, M. Tecnologias para EAD – Via Internet. *In*: ALVES, L.; NOVA, Cr. (org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

BUSARELLO, R. I. **Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.

CALVET, L.J. **As políticas lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CARDOSO, J. **Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura Vol. 1 - O Poder da Identidade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999

CASTRO, T. Webconferência: auxiliando na diminuição da distância transacional na Ead. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/168c.pdf>. Acesso em: 15 out.19.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CHAMPAGNATE, D.M.O; CAVALCANTI, M.A.P. Cibercultura- perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos de Comunicação**, v.16, n.41, p.312-326, set./dez. 2015.

CHAVES, E. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia :conceituação básica. **Revista de Educação**, Campinas, v.3, n-7, p.29-43, nov. 1999.

COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o uso da Língua Portuguesa. **Línguas& Letras**, n. esp. –XIX CELLIP, p.74-95, 1. sem. 2011.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CORRÊA, C. R. **Aprendizagem de segunda língua por meio da educação on-line aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição lingüística**.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CORTAZZI, M.; JIN, L. X. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. *In: HINKEL, E. (org.). Culture in second language teaching and learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 196-219.

DA MATTA, A.B. S. Pró-letramento: aspectos de una política lingüística para profesores. *In: Congreso Internacional de lengua y literatura, 2010, Córdoba. Voces y Letras de América Latina y del Caribe, 2010.*

Damásio, A. **O livro da consciência: a construção do cérebro consciente.** São Paulo: Círculo de Leitores, 2010.

DEMO, P. **Conhecer e aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. **Interactions**, v.19, n. 4, p. 14-17, jul./ago., 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1145/2212877.2212883>. Acesso em: 26 jan. 2019.

DÖRNEY, Z. **Motivational strategies in the language classroom.** Cambridge: CUP, 2001.

DUDLEY-EVANS, T.; SAINT-JOHN, M.J. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach.** New York: Cambridge, 1998.

ENGUITA, M. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

EVANS, V.; GREENS, M. **Cognitive Linguistics: an introduction.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FILHO, A. V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave disciplinar. *In: MACEDO, R., GALEFFI, D; PIMENTEL, R. (org.). Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.* Salvador: EDUFBA, 2009, p.13-43.

GERHARDT, A.F.L.M. É de pessoas que se trata: o lugar da Língua Cognitiva em uma Língua Aplicada Indisciplinar. *In: TELES, P. T.; FERRARI, L. (org.) Linguística cognitiva: pensamento, linguagem e cultura.* Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

GIBBS, Jr, R.W.; COLSTON, H.L. Image Schema: The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *In: GERAEERTS, D. **Cognitive linguistics**: basic readings.* Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GKONOU, C. Understanding emotional and social intelligence among English language teachers. *In: OXFORD, R.; AMERSTORFER, C. (org.) **Language learning strategies and individual characteristics**: situating strategy in diverse contexts.* New York: Bloomsbury, 2018.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

HITCHCOK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher**. London: Routledge, 1995.

HUTCHINSON, T., A. WATERS. **English for Specific Purposes - a learning-centred approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular Del Instituto Cervantes**: Niveles De Referencia Para El Español. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva, 2006.

JOHNSON. L. **The body in the mind**: The bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: game-based methods and strategies for training and education. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KÖVECSES, Z. **Metaphor**: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Z. **Where Metaphors Come From**: Reconsidering context in metaphor. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. London: Prentice Hall, 1988.

LANGACKER, R.W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Theoretical prerequisites. Vol.I. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON. M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago, 1980.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida Cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- LEÃO JUNQUEIRA, L. B. C. **Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG**. 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para entender a nossa era. *In*: LEMOS, A.; CUNHA, P. (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p.34-49.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. [Obs.: primeira edição, 1999]
- MANDLER, J. **The foundations of mind: origins of conceptual thought**. New York & London: Routledge, 2004
- MATTOS, M.A. A metáfora do canal na comunicação digital. *In*: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF, 8., 2017, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2017. p. 991-1003.
- MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R.C.e ROCA. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. (Coleção Mídias Contemporâneas). 2013. Disponível em: ww2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 31 out.2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: CUP, 1992.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: CUP, 1990.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, fev 2002
- O'REILLY, T. **What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. New York: O'Reilly Publishing, 2005.

- OXFORD, R. **Language learning strategies**. New York: Newbury House, 1990.
- OXFORD, R. L. et al. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. **System**. v. 26, n. 3, p. 3–49, 1998.
- OXFORD, R. **Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context**. 2. ed. New York & London: Routledge, 2017.
- PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010.
- RADDEN, G.; KÖVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. *In*: K-U, P.; RADDEN, G. (org.). **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdã: John Benjamins, 1999. p. 17-59.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.109-123.
- RAMOS, A. **Novas tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras**. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/dridi.ramos/novas-tecnologias-no-ensino-de-lnguas-estrangeiras-35222652>. Acesso em: 15 out. 19.
- REDDY, M. J. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language. *In*: ORTONY, A. (org.). **Metaphor and thought**. Nova York, Cambridge University Press, 1979.
- REGO, I. **Mobile language learning: how gamification improves the experience**. Campinas, SP: Unicamp, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303728892_Mobile_language_learning_How_gamification_improves_the_experience. Acesso em: 05 set. 2019.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play: games design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.
- SALOMON, G.; PERKINS, D. Do technologies make us smarter? Intellectual amplification with, of and through technology. *In*: STERNBERGT, R. J.; PREISS, D. D. (org.). **Intelligence and technology: the impact of tools on the nature and development of human abilities**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 71–86.
- SANTOS, E. Educação *on-line* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (org.). **Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.
- SANTOS, E. Mídias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço. *In*: SANTOS, Edméa (org.). **Mídias e Tecnologia na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- SANTOS, E.; WEBER, A. Diários *on-line*, cibercultura e formação multirreferencial. *In*: SANTOS, E.; CAPUTO, S. (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R.. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, dez. 2004 .

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. 'Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola'. *In: Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SCHARLE, Á.; SZABÓ A. **Learner autonomy**: a guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SERRES, M. **A polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

SILVA, M. **Metáforas de aprendizagem**: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa. 2015. Dissertação. (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos- Instituto de Letras- Universidade Federal de Minas Gerais.

SIEMENS, G. Conectivismo: **Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. 2004. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em: 15 out. 2019.

SIMÕES, A. B. **Quando a tecnologia é a única opção**: o feedback em podcasts de espanhol produzidos por militares no Curso de Idiomas Virtual. Monografia (Especialização) – Orientação: Dra. Adriana Ramos Oliveira – Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, 2015.

TALMY, L. Force Dynamics in Language and Cognition, **Cogn. Sci.**, v. 12, n. 1, p. 49–100, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em: <http://upf.tche.br/%7Ecarolina/pos/valente.html>. Acesso em: 01 jun 2009.

VAN DEN HAAK, M. J. Retrospective vs. concurrent thinkaloud protocols: testing the usability of an *on-line* library catalogue. **Behaviour & Information Technology**, v. 22, n. 5,

p. 339-351, 2003. Disponível em:
<http://archlab.gmu.edu/people/cmonk/645/VanDenHaak.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

VIAN Jr. , O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.2, p.465-488, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VILAÇA, M. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, v. 5, n. 17, 2006.

VILAÇA, M. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. 36, 2011.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

WUNDT, W. **Outlines of Psychology**. Nova Deli: Cosmo Publications, 2004.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZANOTTO, M.et al. Apresentação à edição brasileira. *In*: LAKOFF, G.; JONHSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Silenciar e ouvir na tela: narrativa, ação, estratégia e compreensão oral docente e discente em aulas síncronas on-line de espanhol como língua adicional* conduzida por Ana Beatriz Simões da Matta. Este estudo tem por objetivo entender o processo de compreensão oral docente e discente em espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line* e visa à melhoria da prática docente neste contexto educacional, fato este que proporcionará, a partir dos resultados obtidos, um ensino-aprendizagem do espanhol nos encontros eletrônicos mais dinâmico e colaborativo.

Você foi selecionado(a) por reunir características importantes ao delineamento da pesquisa: integrar o grupo de estudos *on-line* de espanhol como língua adicional no qual a Pesquisadora proponente, 2019. é a docente responsável, ser maior de idade, ter acesso à Internet e possuir artefatos tecnológicos como celular e notebook. Sua participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

RISCOS: A pesquisa apresenta riscos mínimos, visto que todo percurso investigativo tem riscos ainda que pequenos. Ao participante, não serão permitidos aborrecimentos ou transtornos de qualquer natureza, bem como pressões ou cobranças. O fato do participante não realizar determinadas tarefas ou atividades solicitadas é fator de análise na investigação. Não se almejam, nesta pesquisa, participantes ideais, mas sim, reais; com uma vida comum, afazeres e responsabilidades corriqueiras a qualquer cidadão brasileiro. Todos estão livres para saírem da pesquisa a qualquer instante que desejarem ou sentirem necessidade, sejam quais forem os motivos.

BENEFÍCIOS: A participação nesta pesquisa ajudará a fomentar estudos que permitam o entendimento da compreensão oral docente e discente em espanhol como língua adicional em aulas síncronas *on-line* com vistas a uma educação libertária e dialógica, na qual professor e aluno se relacionem de modo interativo. Além disso, ao analisar a compreensão oral em contextos eletrônicos, busca-se contribuir para o desenvolvimento profícuo desta destreza linguística, muitas das vezes pouco explorada em cursos e escolas de línguas.

Cabe destacar que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em seguir com a frequência nas aulas síncronas *on-line* de espanhol como língua adicional. Para avaliar a compreensão oral neste contexto, você irá relatar em seu celular e enviar à pesquisadora o que vier em sua mente no momento da escuta do outro participante, como percepções sonoras exteriores, foco de atenção e se houve algum distrator ao longo do processo de compreensão oral.

Ademais, você será entrevistado duas vezes, uma ao início e a outra ao final da etapa de desenvolvimento da pesquisa, pela docente-Pesquisadora proponente, 2019. , por meio de dispositivos eletrônicos que possui para acessar as aulas síncronas *on-line*. Você terá liberdade para escolher o local de suas entrevistas, posto que estas serão mediadas pelas tecnologias digitais. As entrevistas durarão cerca de 15 minutos cada uma. Ao longo das aulas síncronas *on-line*, você também deverá registrar em seu *blog* do aluno, hospedado de

modo gratuito em www.blogspot.com, experiências com a aprendizagem do espanhol como língua adicional, apontamentos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas, impressões e considerações ao ouvir o outro participante em seu momento de silêncio, se utilizou ou não estratégias para compreender o colega e como o realizou.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O nome do participante, assim como demais características que permitam uma identificação serão mantidas em sigilo e não serão divulgados por qualquer meio.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Ana Beatriz Simões da Matta, telefone residencial (21) 3040-6751; celular (21) 97924-3087, e-mail anabeatrizsimoes@hotmail.com; instituição à qual pertence – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, turma 2018-1, Mestrado em Linguística, Estudos de Língua, matrícula ME1810572

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B

DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA – GRUPO A

PARTICIPANTE 1A

25/04/2019

Aprendendo Espanhol

 mais

[Criar um blog](#) [Login](#)

Aprendendo Espanhol

terça-feira, 11 de dezembro de 2018

Parece fácil...

Boa noite leitores do Blog!

Hoje, o bate-papo será em português.



Acredito que tentar definir **aprendizagem** é algo bem complexo. Afinal de contas, já podemos partir do pressuposto que cada um tem uma capacidade de absorver conhecimentos. Importante ressaltar que falei em absorver conhecimento, não decorar para ser examinado em poucas horas ou dias. Então se fosse definir acredito que aprendizagem é um processo em que inicialmente nos deparamos com "algo desconhecido" e somos obrigados a estudar, raciocinar e avaliar esse conhecimento com a finalidade de adquirirmos, verdadeiramente, novas competências, habilidades e comportamentos.

Dessa forma, posso ser mais específicos ao dizer:

APRENDER OUTRA LÍNGUA – É um objetivo ousado. Acredito que o mais comum é pensarmos nos benefícios que um novo idioma possa a vir nos proporcionar. Mas como vivemos num mundo tão agitado e corrido, muito antes de qualquer benefício teremos que romper a barreira que nos mantém num estado de conforto. Talvez pelas características da profissão militar, eu acabei envergando sempre a relação ônus/bônus. Tenho certeza que em algum momento, a nova língua vai ser útil, nos permitindo viajar, conhecer melhor outras pessoas e culturas. Mas isso não será possível da noite para o dia. Vai demandar tempo, dedicação e, provavelmente, seremos forçados a abdicar de algo que nos proporciona muito mais prazer. Se você não está disposto a assumir essa "cota de sacrifício" sinto lhe informar que você não terá sucesso.

APRENDER ESPANHOL – Poderia falar que é uma das línguas mais faladas do mundo, que é legal, que vai abrir metade dos países do mundo pra você, mas vou falar a realidade. É difícil pra caramba aprender espanhol. E sabe por quê? Porque na nossa cabeça, o espanhol é muito parecido com o português então fatalmente você vai se descuidar e deixar o seu "portunhol" fluir. Pode parecer engraçado, mas você terá a falsa sensação que domina a língua. E com isso, vai acabar "sabotando" o seu estudo. Vai tentar se "enganar" dizendo para si mesmo:

Estou entendendo tudo que ouço.

Se eu falar devagar, eu consigo.

Não preciso aprender a regra de acentuação, porque vão me penalizar em 0,001.

Não adianta, acho que nosso subconsciente gosta de ser enganado. Então se sua proposta for aprender espanhol, aprenda a vencer você mesmo todos os dias.

APRENDER POR COMPUTADOR – É confortável, prático e tem muitas outras vantagens. Isso é tudo que você quer ouvir, mas a realidade é outra. Você terá que superar em vários aspectos, entre eles:

- 1) Encontrar um ambiente adequado que te permita manter um bom nível de concentração.
- 2) Você vai ter que ser extremamente organizado e, principalmente, fiel aos cronogramas de estudo.

estudenteesespanholygor.blogspot.com

1/6

Ygor

estudenteesespanholygor

[Visualizar meu perfil completo](#)

Arquivo do blog

▼ 2018 (7)

▼ Dezembro (1)

Parece fácil...

► Novembro (1)

► Outubro (3)

► Setembro (2)

25/04/2019

Aprendendo Espanhol

- 3) Você terá que aprender a estudar sozinho. Você vai precisar corrigir você mesmo várias vezes. Por exemplo, acentuação de determinada palavra. Errou uma vez, foi corrigido pelo professor, desse momento pra frente, você já está apto a identificar o erro de acentuação daquela palavra e corrigi-la.
- 4) Você vai precisar se preparar para aula. Vai precisar estudar o conteúdo previamente para somente tirar dúvidas na aula.
- 5) Você terá uma vontade incontrolável de desistir. Verdade. Tem muita coisa mais interessante pra você fazer no horário da aula.

Eu poderia encerrar essa postagem mas...

Preciso falar do **sucesso** que tive na prova de credenciamento linguístico daquele "Centro". Sempre acreditei que o sucesso não é alcançado sozinho. Ele precisa de "fatores contribuintes", e ao longo desse ano de estudo, eu tive a felicidade de estar cercado desses fatores...

Eu iniciei as aulas pela internet ano passado. Na realidade, eu comecei um módulo de redação e durante quase 2 meses eu não fiz NENHUMA redação. Eu nem tentei, eu perdi pra mim mesmo. Então esse ano, eu fiz uma promessa: Eu não vou desistir.

Eu tive a "felicidade" de ser reprovado no 1º Exame de Proficiência. Aquilo mexeu tanto comigo, que eu passei a me preparar verdadeiramente para uma guerra. Até aquele momento, eu não estava na guerra.

Para minha sorte, tive um amigo dividindo as aulas comigo. Um amigo com a mesma rotina profissional, então eu acabava pensando: Ele já enviou duas redações, não tenho desculpas para não fazer.

Além disso, tive uma professora muito empenhada, talvez mais comprometida com a minha aprovação do que eu mesmo. Por muitas vezes, os conteúdos de espanhol foram deixados em segundo plano porque ela usou toda sua sensibilidade para motivar e nos estimular.

Enfim, o aprendizado tem que nascer em você, da sua vontade incontrolável de alcançar aquele objetivo. Não é fácil aprender outro idioma, mas também não é impossível. Esteja preparado para derrota porque já conhecemos nossas reações no caso de vitória. Procure se cercar de pessoas que compartilham o mesmo objetivo que o seu. E o mais importante, não se conforme com aquele maldito TRAÇO!

Um abraço,

Ygor

Espanhol 3 1 3 2

#QuemÉSabe



Postado por [estudenteeseanholgyor](#) às 18:37 [Um comentário](#)

quarta-feira, 7 de novembro de 2018

¡La guerra es un arte!

¡Buenos días!

Hoy quiero hablar un poco sobre estrategias que uso cuando estoy haciendo las tareas orales.

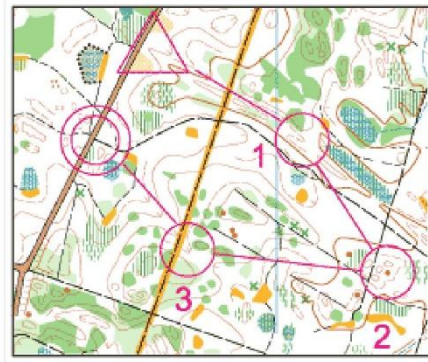
Durante la preparación para el monólogo, intento dejar bien claro sus partes: introducción, desarrollo y conclusión. Cada parte tendrá una idea central. Normalmente, en el enunciado de la tarea tenemos algunas ideas que debemos responder durante el monólogo. Usando una hoja auxiliar, transformo esas ideas en apuntes. Haciendo una comparación con mi trabajo, esa hoja sería el norte, una dirección a seguir. Después de que ese "esqueleto" está listo, empiezo a pensar en los conectivos para conectar las partes del monólogo. Es importante elegir conectivos adecuados para hacer comparaciones, agregar ideas y oponer ideas. Después de esa preparación, iniciamos el monólogo. Intento hablar pausadamente para conseguir pronunciar bien las palabras.

25/04/2019

Aprendendo Espanhol



Con relación a la tarea de "descripción de una foto", suelo usar la estrategia de "batir punto a punto". Esta es otra "técnica" que uso en mi trabajo. Cuando estamos entrenando orientación sobre el terreno, tenemos que llegar a puntos definidos que están en un mapa. Salimos de un punto y necesitamos llegar a otro, después otro, así hasta el final. Una especie de pista. Para eso, usamos brújula, observamos el mapa y lo comparamos al terreno. Así vamos de punto en punto. Si nos perdimos, volvemos al último punto que alcanzamos. En la descripción de la foto, hago así. Divido la foto en puntos que necesito "batir". Empezó hablando de las personas, hago una descripción física de ellas, hablo de sus ropas y cosas que llevan consigo y intento describir lo que están haciendo. Después hablo del ambiente que están. Describiendo el lugar y las cosas que están allí. Voy a "batir" cada uno de esos puntos, y sigo para el siguiente solamente después de que hablé todo sobre aquello. Y así como en el monólogo, hablo pausadamente para tener una buena pronuncia y mantenerme tranquilo.



¡Vamos a entrenar porque la guerra está llegando!

Hasta la proxima...

Abrazos

Postado por [estudenteeseptanholgyor](#) ás 09:20 Nenhum comentário:

domingo, 14 de outubro de 2018

¿Cuál es su estrategia?



¡Buenos días!

Hoy quiero hablar un poco sobre estrategia.

Para empezar, necesitamos entender que la palabra estrategia estuvo relacionada con el arte de hacer guerra.

El verdadero líder militar tiene la capacidad de vencer batallas. Pero no siempre ganar batallas es algo fácil. Para alcanzar el éxito, los líderes necesitan estudiar a sus adversarios, buscando conocer sus debilidades y elaborar sus planes de ataque.

Hoy en día, el concepto de estrategia no está relacionado solamente con la guerra. Pasamos a asociar la estrategia a varios segmentos, por ejemplo, a la política, a las empresas, al marketing entre otras.

estudenteeseptanholgyor.blogspot.com

3/6

25/04/2019

Aprendendo Espanhol

Lo importante es que la estrategia pasó a definir los pasos que seguiremos para superar algún problema y alcanzar un objetivo o resultado específico.

Entonces, el pensamiento estratégico es fundamental para superar los obstáculos. Debemos encarar nuestros problemas como un juego de ajedrez. Los buenos jugadores tienen estrategias bien definidas y consiguen pensar en el movimiento de sus piezas con varias jugadas de antemano.

Por fin, el pensamiento estratégico es esencial para el ser humano, y puede aplicarse en varias situaciones, tanto en el ámbito laboral, como en el contexto personal. Creo que podemos elaborar una estrategia y planificar las mejores acciones para aprender un nuevo idioma.

¿Ya tienes tu estrategia lista?

¡Vamos a entrenar porque la guerra está llegando!

Hasta la próxima...

Postado por [estudenteeseapanholygor](#) às 14:34 Nenhum comentário:

terça-feira, 9 de outubro de 2018

¿Qué tengo hecho cuando escucho al compañero ?



¡Buenos días!

Voy a contarles qué hechos hago cuando escucho al compañero.

En primer lugar, es importante recordar que nuestras clases buscan entrenar las expresiones oral y también la comprensión auditiva. Por eso, la clase ya es un poco diferente. No estamos preocupados por escribir o leer en ese momento. Entonces creo que necesitamos tener un poco más de atención.

Confieso que es difícil mantener el 100% de atención en la clase. A veces, mientras escucho a mi amigo, me pierdo pensando en cosas que tengo que hacer y otras preocupaciones.

Desde que percibí esa tendencia, cambié algunos hábitos. Busco no asistir a las clases con teléfono celular, reescribir lo que la profesora escribe en el chat de Skype y cuando mi amigo empieza a hablar, intento aumentar mi atención y cazar sus errores.

Por fin, como no siempre tenemos una buena conexión de internet, acabamos priorizando el uso de los recursos de audio de Skype durante las clases. Tal vez esa sensación de no estar siendo "vigilados" contribuya a disminuir nuestra atención. Creo que las clases con recursos de videos pueden aumentar nuestro nivel de atención y consecuentemente mejorar el aprendizaje.

¡Hasta la próxima!

Postado por [estudenteeseapanholygor](#) às 07:56 Nenhum comentário:

terça-feira, 2 de outubro de 2018

Los aparatos digitales y el estudio de idiomas

¡Buenas Tardes!

Voy a contarles sobre el uso de aparatos digitales para ayudar al aprendizaje del español.

Hoy en día, vivimos una era de transformaciones impulsada por la tecnología. Internet redujo distancias, acercando a las personas y contribuyendo a difundir diferentes culturas.

25/04/2019

Aprendendo Espanhol

En este contexto, las personas están teniendo más contacto con varios idiomas. Y para que la comunicación se establezca entre ellas es fundamental dominar otros idiomas.

Los aparatos digitales nos han ayudado bastante en nuestro estudio del español. Con un ordenador, por ejemplo, es posible acceder a sitios de periódicos, ver telediarios, escuchar música, conversar con personas alrededor del mundo entre otras innumerables posibilidades.

Para mí, el mejor aparato digital para estudiar otro idioma es el teléfono móvil. Porque él está al alcance de las manos y esta siempre con nosotros. Tengo algunas App para aprender un nuevo idioma. Suelo utilizar el Duolingo para aumentar mi vocabulario y entrenar mi comprensión auditiva. Con Skype, tengo clases con mi profesora al vivo. El propio WhatsApp nos ayuda en la producción escrita y en la difusión de varios tipos de contenido.

Por fin, el uso de aparatos digitales son fundamentales en el aprendizaje de un nuevo idioma. Como vivimos en un mundo en evolución, creo que en el futuro tendremos nuevas herramientas capaces de facilitar más nuestro aprendizaje y, talvez, extinguir las clases tradicionales.

¡Hasta la próxima!

Postado por [estudenteeseanholygor](#) às 09:26 Nenhum comentário:

quinta-feira, 13 de setembro de 2018

La experiencia en oír el compañero



¡Buenas Noches!

Estoy de volta después de algun tiempo sin escribir.

Voy a contarles un poco más sobre las clases de español por internet.

Como había dicho a ustedes, en la clase están la profesora Ana, mi amigo Rafael y yo. Cuando empecé a hacer las clases, no tenía el habito de oír mi compañero Rafael. Solamente empecé a prestar atención en las cosas que mi compañero estaba diciendo después que la profesora nos ha propuesto un desafío. Deberíamos oír a nuestro compañero y tratar de corregir sus errores.

Inicialmente, este desafío me pareció algo tonto. Pero percibi que las clases pasaron a ser más productivas después que empecé a concentrarme en las cosas que Rafael hablaba.

Hoy en día, estoy más concentrado y creo que eso está ayudando a mejorar mi aprendizaje.

Me gustan las clases de oír el compañero, porque acabamos fijando la forma correcta de pronunciar las palabras, reconocemos las estructuras de las frases y pasamos a usar estas estructuras de forma más natural. Además las clases se ponen más divertidas.

¡Seguimos subiendo cosas del proyecto "no me vengas con rayas"! ;)

Postado por [estudenteeseanholygor](#) às 18:27 Nenhum comentário:

sábado, 1 de setembro de 2018

Como empecé a estudiar español



¡Buenas Tardes!

Voy a contarles como empecé a estudiar español.

Si aparecen algunos errores en el texto... se queden tranquilos... porque ese texto es una forma de estudiar también.

Bien empecé a estudiar hace casi ocho meses. Tengo clases, por internet, todos los miércoles por las ocho y media de la

25/04/2019

Aprendendo Espanhol

noche. En la clase estan la profesora Ana, mi amigo Rafael y yo. La clase tiene duraci3n de una hora.

Nuestro enfoque es la preparaci3n para la prueba DELE. Hacemos ejercicios de un libro de apoyo y practicamos la parte oral. Durante la semana, escribimos redacciones y enviamos, por correo electr3nico, a nuestra profesora.

Esa es nuestra rutina b3sica.

Voy a continuar postar mis experiencias.

¡Hasta luego!

Postado por [estudenteeseanpolygor](#) ás [11:17](#) Um coment3rio:

[Página inicial](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

Tema Simples. Tecnologia do [Blogger](#).

PARTICIPANTE 1B

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

mais

Criar um blog Login

Aprender español por internet

quarta-feira, 12 de dezembro de 2018

processo de habilitação - do início ao fim

Boa noite a todos... Agora vou descrever todo processo de escolha do idiomas, estudo e realização das provas que me levou à habilitação no idioma espanhol pelo CEP...

Inicialmente foi relativamente fácil a escolha do idiomas a começar, pois os idiomas mais falados são Inglês e Espanhol, e como inglês eu já havia me habilitado resolvi começar o espanhol.

Primeiro comecei a estudar pelo FISK, e fiquei por 5 meses, terminando o Básico 1, porém as aulas não eram personalizadas e como eram muitos alunos acabou que não estava rendendo, então resolvi sair do FISK, mesmo assim consegui habilitação da parte auditiva e leitora do CEP.

Então comecei a procurar uma professora específica para prova do CEP e DELE, conversando com alguns amigo me indicaram o nome da professora Ana, e após conversar com a mesma e analisar todos os quesitos a escolhi. Inicialmente comecei um curso intensivo para parte escrita, pois a professora Ana estava com horário cheio para o curso completo. Como estava muito no início do idiomas, e a parte escrita é a mais difícil da habilitação, não logrei êxito, destaca-se também que somente fiz 3 semanas intensivas (pouco tempo para quem era iniciante).

No ano seguinte, se não me engano em fevereiro ou março, iniciei o curso completo do DELE/CEP com a professora Ana. Nesse momento sim iniciou-se o processo de habilitação.

As aulas eram voltadas para provas do DELE/CEP, com várias atividades durante a aula e para tarefa de casa, inclusive com disponibilidade 24 horas do professora Ana em responder as dúvidas pelo Whatsapp e email. O ritmo de estudos ficou muito bom e em Abril ou Maio/18 realizei a prova escrita do CEP, sai com dúvidas se havia conseguido aprovação. Mantive os estudos, pois o objetivo final era o DELE de Novembro/18 e Oral do CEP de 2018.

As aulas estavam focadas nos testes DELE anteriores, com inserção de novas gramáticas e conversação simulada. As aulas eram em dupla com alunos de níveis similares.

Em julho recebi o resultado que havia passado na prova do CEP (escrita), portanto faltava apenas a habilidade oral que seria em setembro/18. Portanto, minhas aulas focaram no teste DELE e Oral (CEP), sempre com atividades para casa e intensidade nas aulas por skype.

Ao se aproximar a prova Oral do CEP houve um intensivo de conversação simulada nas aulas e extra classe também, onde treinei com meu companheiro todas as possíveis pautas do teste. Ao realizar o teste sai não 100% confiante, teria de aguarda até dezembro para saber o resultado.

O próximo objetivo seria a prova DELE, que seria dia 11 de novembro, portanto, de setembro a novembro foram aulas totalmente focadas nas partes da prova DELE, com especial atenção na parte Oral (monólogo), toda aula tinham atividades de todas as áreas (oral, leitura, escrita e escuta).

Ao faltar 2 semanas para prova realizamos aulas extras e o foco foi total (durante a aula e fora da aula), realizando testes quase todos os dias e relembrando gramática.

dia 11 de novembro realizei a prova, e o resultado deve ser em janeiro, estou confiante, pois tudo que a professora Ana passou nas aulas foi exatamente que caiu na prova.

Quero agradecer muito a professora Ana e o companheiro de estudos Ygor que foram muito importantes para o êxito no CEP e, se Deus quiser, êxito no DELE também..

Abrços

Postado por Rafa às 15:12 Nenhum comentário:

segunda-feira, 3 de dezembro de 2018

Aprendizagem.....

Quem sou eu

Rafa

[Visualizar meu perfil completo](#)

Arquivo do blog

▼ 2018 (13)

▼ Dezembro (2)

[processo de habilitação - do início ao fim](#)
[Aprendizagem.....](#)

▶ Novembro (4)

▶ Outubro (4)

▶ Setembro (2)

▶ Agosto (1)

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Para mim aprendizagem é algo muito mais complexo do que somente alguém recebendo novas informações que antes não possuía. Ao meu ver aprendizagem requer uma relação mais profunda entre o aluno e professor para que o último possa entender as dificuldades e avaliar como pode ajudar para que o processo ensino aprendizagem seja completo. A simples explicação de uma matéria sem uma relação mais próximo com aluno pode não chegar ao objetivo final que é a aprendizagem.

APRENDER OUTRA LÍNGUA É um desafio no início , porém conforme vai aprofundando no conhecimento torna-se um prazer, pois aprende algo novo e que pode usar em uma viagem, conversa informal com amigos estrangeiros e, ainda, acrescer ao seu currículo.

APRENDER ESPANHOL É um privilégio, pois é uma das línguas mais falada no mundo, porém é um idioma muito difícil com várias regras, assim como o português, e, ainda, nos proporciona utilizar o idioma em uma viagem pela América do Sul, além de agregar no currículo profissional.

APRENDER POR COMPUTADOR É algo muito prático e simples, com muitas vantagens e poucas desvantagens, o horário de estudo pode ser escolhido pelo aluno e as marcações de aulas são bem mais fáceis e práticas, já no método presencial essa marcação é mais difícil.

Postado por [Rafa](#) às [06:39](#) Nenhum comentário:

terça-feira, 6 de novembro de 2018

Examen 3 - expresión e interacción escritas - Tareas 1 e 2

TAREA 1

Hola Sonia,

? Como te va? Estoy muy bien y feliz con mi nuevo trabajo. Para conseguirlo no fue fácil, tuve que enviar mi curriculum para muchas empresas, además me inscribí en un site por internet que hace servicio relacionado a búsqueda de trabajo.

Mi trabajo consiste en hacer actividades administrativas, como ejemplo o control de inventario (entrada y salida de mercaderías), o sea, trabajo en una grande empresa con mucho material.

En mi opinión la mejor manera de encontrar trabajo es poniendo su curriculum en sites por internet, hoy en día todos estan conectados y es todo más rápido por internet.

Te deseo suerte en su búsqueda por trabajo y con mis consejos tendrá éxito.

Abrazos,

Roberto

TAREA 2

Yo estudié en Colegio Santo Antonio en la ciudad de Madrid. Mi escuela tenía las paredes blancas y verdes y la dentro había una cuadra de deporte donde hacíamos entrenamiento físico.

A mí me gustaba mucho estudiar allá y mi profesor favorito se llamaba Luis y enseñaba español. Él era muy divertido y siempre ponía ejemplos prácticos en sus clases. No había ningún profesor que odiaba, pero no me gustaba estudiar física, era muy aburrido.

Mis compañeros eran muy divertidos y también estudiosos, me acuerdo que nuestros grados era altísimos.

Me acuerdo de una anécdota que me ocurrió cuando estaba en una clase de física. Estaba muy aburrido y fui hacer una broma con mi compañero al lado, durante la clase, y el profesor me vio haciéndola. Me quedé envergonzado.

Aquellos años fueron los mejores de mi vida. Me gustaría volver a ellos, sin embargo no es posible.

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Postado por Rafa às 18:10 Nenhum comentário:

domingo, 4 de novembro de 2018

Examén 2 - Expresión e interacción escritas - Tareas 1 y 2

TAREA 1

Hola mi amigo Pedro,

Mi casa actual es pequeña para mis necesidades, hay dos habitaciones, un cuarto de baño, un comedor pequeño, una cocina pequeña y no hay balcón. A mí me gustan mucho casas con balcones, entonces ese es un problema.

He decidido cambiar de casa porque mi esposa esta embarazada y necesitamos de una casa o piso má grande.

Yo necesito de una casa o piso con tres habitaciones, dos cuartos de baños, un balcón grande con espacio para hacer asado, una cocina grande y un comedor medio. Prefiero una casa o piso cerca del centro y de la carretera "dutra". Ahora viene la parte difícil, puedo pagar hasta trescientos mil "reais".

Muchas gracias por tu atención y espero tu contacto.

Abrazos,

Rafael

TAREA 2

Ayer estuve en una fiesta cerca del parque central y esa fiesta fue en una casa muy bella. La casa más bella que ya estuve en mi vida. Era la casa de una amiga de mi marido, ella es ingeniera y le gusta decorar su casa.

Esa casa se queda cerca del parque central y hay mercados y farmacias al lado. Es muy bien ubicada. La casa hay cinco habitaciones, cinco cuartos de baños, una cocina enorme, dos balcones con area para hacer asado, tres comedores. ¡ Una casa del sueños!

La decoración es bella. Muchos cuadros en las paredes, más de dos sofás grandes, todos los muebles con colores bellas y combinadas.

Me gustó mucho esa casa porque es grande, con espacio para los niños, tiene una decoración maravillosa y está cerca del centro. Me gustaria mucho vivir en un lugar así.

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Postado por Rafa às 11:22 Nenhum comentário:

sábado, 3 de novembro de 2018

Expresión e intección escritas - examen 1 - TAREA 1 E TAREA 2.

TAREA 1

Hola Paco,

? Cómo le vá?

Me llamo Rodrigo, tengo 35 años, soy gordo, bajo y tengo pelo corto y negro. Trabajo en el ejército y vivo en Madrid hace 15 años. Soy una persona calma, tranquila y divertida. Me gusta cocinar para mis amigos, siempre que puedo hago eso. Me gustan también el cine, los museos y la pesca deportiva.

Las personas que más me gustan son las sinceras, amigas y divertidas, y pelo que veo usted es así. No me gustan las personas falsas y mentirosas.

Sabado, el 15 de agosto, podemos ir al teatro central, tendrá un bel espetacolo allí. Llámame por el numero 3322-5554 or por el "Whatsapp" en el mismo numero, si está interesado.

Mucho gusto escribirte y hasta el próximo contacto.

Abazos,

Rodrigo.

TAREA 2

Hola amigos del Blog " Amigos",

Me llamo Rodrigo, tengo 35 años, estoy casado con Miriam que tiene 35 años también, no tengo hijos. Mi amigo especial se llama Roberto y lo conocí cuando estudabamos juntos en la Academia Militar en 2001, o sea, hace 17 años.

La primera vez que hablé con él tuve la impresión que era una persona calma, sincera y divertida. Durante lo cinco años que nos quedamos en la Academia Militar fuemos grandes y próximos amigos despues, en 2005, nos graduamos y cada un fue para una ciudad diferente. Así, nuestro contacto era por el telefono o por internet, hasta 2014, cuando cambiamos para la misma ciudad.

Lo que más me gusta en Roberto es su sinceridad, y así puedo confiar en todo que él habla.

Hoy en día vivimos en la misma ciudad y somos amigos aún, siempre que puedo vou a su casa para conversar y hacer un buen asado.

Hasta luego,

Rodrigo

Obs: hice primero escrito a mano en una hoja y despues escribi en el blog.

Postado por Rafa às 11:03 Nenhum comentário:

estrategia de estudio....

Buenas tardes,

Ahora voy a escribir como hago durante mis estudios de la parte orale para la prueba DELE...

Qué penso antes de empezar a hablar? Cuál estrategia uso en el monólogo? Vamos a conocer ahora....

Primer de todo lego con calma las preguntas que no podemos dejar de risponder... Despues, intendo poner en una hoja las palabras claves de cada pregunta, y también pongo los conectores que voy a usar... Es muy importante memorizar los conectores para cada parte del monólogo..

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Introducción, desarrollo y conclusión...

Cuando usa el conector correcto se queda más fácil el desarrollo de la exposición...

Ahora voy a hablar sobre como hago la descripción de las fotos (una de las tareas de la parte oral de la prube DELE)...

Intento poner atención en las colores del pelo, colores e cual ropas usan, dónde estan, se hay objetos o medios de trasporto... Entonces, hablo todo que puedo, de forma despacita y calma y siempre poniendo atención a toda la photo...

Creo que por hoy es esto...

Hasta la proxima...

Abrazos

Postado por Rafa às 10:18 [Nenhum comentário:](#)

sábado, 20 de outubro de 2018

? Qué hice durante la clase ?

Hola mi amigos,

Voy a escribir sobre la ultima clase... Fue una clase muy dinamica donde entrenamos (la profesora, mi amigo y yo) la parte oral para la prueba DELE B 1.

Mi amigo y yo hablamos y rispodemos las preguntas uno de cada vez... Cuando mi amigo hablaba yo intentaba poner atención para ayudar con los errores que podrias tener. A todo momento intentaba no distrairme, pero fue dificil poner atención todo tiempo, pero como estaba concentrado fueron pocos los momentos que no poni atención en las hablas de mi amigo...

Creo que poner atención en las respuestas de mi amigo aydan mucho em el aprendizaje. Así, los estudios por internet, para mí, fueron perfectos y me gustaron mucho...

Al fin de la clase hicemos monólogo, que es la parte más dificil de la prueba DELE, y creo que fue una clase importante para nuestro aprendizaje y así, vamos a hacer una buena prueba.

Gracias mis amigos..

Hasta la proxima..



Postado por Rafa às 11:45 [Nenhum comentário:](#)

domingo, 14 de outubro de 2018

La palabra estrategia

Hola mis amigos,

Hoy vamos a hablar sobre la palabra estrategia y cuando podemos usarla en nuestras actividades diarias.

Cuando oio la palabra estrategia siempre penso en una preparación para alguna cosa a hacer... Todos deben tener una estrategia para sus actividades diarias, desde cuando empezan el día hasta el fin de lo mismo....

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Un ejemplo es cuando hay una reunión importante y deber hablar para convencer personas, entonces, debe tener una estrategia para que las personas tengan interese en su presentación.

Estrategia también pode ser usada en termos militares, como estrategia de defesa o ofensiva en una guerra... Esa es otro signifacado da palabra estrategia.

Uso siempre una estrategia de estudio para prepararme para una prueba, como exemplo el estudio para prueba del DELE que la estrategia es estudiar haciendo pruebas modelos pasadas. En el trabajo siempre uso una estrategia para hablar en las reuniones y para hacer la mejor alternativa para el asunto.

Entonces, debemos siempre tener una estrategia para todo en la vida, desde opciones en la vida particoilar hasta en nuestro trabajo, todo buscando la mejor alternativa para el momento.

Gracias..

Hasta luego....

Postado por Rafa às 17:14 [Nenhum comentário:](#)

segunda-feira, 8 de outubro de 2018

Qué hechos hago cuando escucho al compañero durante la clase?

Hola amigos,

La clase por internet siempre hay mucha conversación. Me gustan mucho las conversaciones porque tenemos la oportunidad de entrenar la parte orale con una profesora fluente.

Durante la clase orale la profesora habla conmigo y con mi amigo y hace preguntas para cada un y algunas preguntas para los dos al mismo tiempo. Quando la profesora habla con mi amigo y la conversación es mas demorada a veces me pongo a hacer otra cosa como usar el teléfono o me pongo a pensar lerros... Entonces, ni siempre me pongo 100% de atención, pero es poco tiempo que me quedo así y logo me pongo atención denuuevo.

La mayor parte de la clase me pongo total atención cuando la profesora y mi amigo hablan y intento poner atención en la pronucia para aprender. Cuando la profesora o mi amigo hablan conmigo me pongo atención para no hablar con errore y me pongo 100% en esa actividad.

Muchas veces despues de la clase hago una redacción o una tarea sobre el tema de la clase. Intento siempre relemborar las palabras más difíciles y entrenar en ejercicios.

Es eso mis amigos..

Hasta la proxima...

Postado por Rafa às 19:22 [Nenhum comentário:](#)

segunda-feira, 1 de outubro de 2018

Los aparatos digitales en el estudio de idiomas

Buenas Tardes amigos,

Hoy voy a hablar sobre una cosa que ayuda mucho a nuestros estudios de español, los aparatos digitales. Internet hoy en día conecta todas las personas en tiempo reale, así, se queda más facil el cambio de informaciones por medio digitale.

Primer de todo, voy a escribir sobre el uso del teléfono. En los años 90 el teléfono solamente eran para hacer llamadas, hoy esa realidad cambiò, ahora usamos el teléfono para muchas tareas, como hacer llamadas, tener clases por skype, cambiar mensajes, hacer pesquisa, etc. Para mí el teléfono es muy importante para el estudio de español, porque puedo sanar dudas y hacer clases por skype y también hablar con la profesora por whatsapp y sanar algunas dudas en tiempo reale.

Otro aparato digitale importante es la computadora, que conectado por internet podemos hacer clases, visitar sitios en español y aprender mucho más rápido. También podemos hacer las actividades de casa por la computadora y tener la corrección casi que al mismo tiempo. Es una grande facilidad.

Por fin, creo que sñ los aparatos digitales, como a algunos años pasados, las clases eran más difíciles.

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

Gracias..

Hasta la próxima.

Postado por [Rafa às 14:34](#) [Nenhum comentário:](#)**terça-feira, 18 de setembro de 2018**

clases por internet x ejercicios personalmente (físicamente)

Hola amigos,

Ahora voy a escribir sobre actividades que mi amigo ygor y yo hacemos personalmente. Como trabajamos juntos se queda tranquilo hacemos actividad de conversación personalmente en la hora de la comida. Nuestras conversaciones siempre son con relación a alguna prueba que vamos a hacer y debemos entrenar. Esos ejercicios son muy importantes porque así entrenamos exactamente lo que necesitamos...

Estudiar con ygor por Internet es más fácil porque lo conozco y así podemos tener una clase más divertida y sin timidez, creo que se aprende más así.

Hay semejanzas en estudiar físicamente y por internet, como por ejemplo, poner atención en las palabras e corregirlas en la misma hora, entonces, tanto por internet como físicamente, en este aspecto es igual.

Creo que el estudio físicamente es más fácil poner atención total en lo que hace, porque estás cara a cara, ya por internet, como no estás cara a cara, puedes distraerse con más facilidad, entonces, ese es un punto positivo para estudio físicamente.

Por fin, creo que estudiar físicamente es un buen complemento para lo estudio por internet porque podemos entrenar la pronunciación y corregirlas con los compañeros cara a cara.

Es esto....

Hasta la próxima!!

Postado por [Rafa às 17:47](#) [Nenhum comentário:](#)**quinta-feira, 13 de setembro de 2018**

Experiencia en oír el compañero durante la clase por internet

Hola amigos,

Hoy voy a escribir sobre la última clase. La profesora, mi amigo y yo tuvimos una clase divertida. La actividad fue oír el compañero y corregir algún error que cometía.

Ahora voy a hablar sobre como hice la actividad propuesta. Mientras Ygor hablaba yo intentaba poner atención en sus palabras y su pronunciación para ayudarlo a hacer el ejercicio el más correcto posible.

Algunas veces no conseguí concentrarme y perdí algunas partes de la lectura de ygor. Las principales razones que llevaronme a perder la concentración fueron los pensamientos malos.

Me gustan las clases de oír el compañero, porque así podemos mejorar la pronunciación y la atención en las palabras...

Hasta próxima publicación...

Abrazos.

Postado por [Rafa às 15:54](#) [Nenhum comentário:](#)**terça-feira, 28 de agosto de 2018**

Cómo empecé a estudiar español por internet

Hola amigos,

Voy a contarles un poco sobre como estudio español por internet. Perdoname por mis errores, porque estoy aprendiendo aún...

Empecé hace siete u ocho meses y me gusta mucho la forma como son las clases, porque por internet puedes hacer tu tiempo, como ejemplo, se no puedes tener clase hoy solo combinar

26/04/2019

Aprender español por internet: 2018

una nueva fecha... En una escuela física no puedes hacer eso.

Mis clases son todos los miercoles y hago junto con un amigo, entonces en la clase por skype estan la profesora, mi amigo y yo. Me gusta así porque podemos cambiar ideas y ayudarnos con las dificultades...

Voy a postar mis experiencias en ese blog...

Abrazos...

Postado por [Rafa](#) às [15:46](#) [Nenhum comentário:](#)

Postagens mais recentes

[Página inicial](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

Tema Simples. Tecnologia do [Blogger](#).

PARTICIPANTE 3A

25/04/2019

Blog do Cleyton F A Silva

Blog do Cleyton F A Silva

O que é aprender?



dezembro 11, 2018

Aprender é um processo individual de conhecer algo novo, onde cada um se adapta da maneira que fique mais confortável e que lhe traga os melhores resultados no aprendizado, ou seja, eu creio que um método usado por uma pessoa pode não ser tão eficaz para outra pessoa.

Aprender espanhol é algo muito prazeroso para mim. É aprender a ouvir, fala ...

[Postar um comentário](#)[LEIA MAIS](#)

Como los aparatos digitales me ayudan a estudiar español



outubro 02, 2018

Buenas tardes! Hoy voy a hablar un poco sobre como los aparatos digitales me ayudan a estudiar español. Para estudiar diariamente hago mucho uso de ordenadores conectados en la internet. Me ayuda mucho, porque yo puedo sacar una duda muy rápido y además en la internet hay mucho material en español para estudio. También utilizo varias aplicaciones que prueban nuestros conocimientos através de lecciones diarias. Para entrenar la

[Postar um comentário](#)[LEIA MAIS](#)

La clase de hoy

blogdocleytonfasilva.blogspot.com

1/3

25/04/2019

Blog do Cleyton F A Silva

setembro 18, 2018

Buenas noches a todos. Hoy voy a hablar como fue mi experiencia en la clase de hoy. Al empezar la clase, la maestra hice varias preguntas para todos. Tuvimos que escribir las respuestas para ella. Mientras mi compañero escribía, yo anotaba las palabras. Yo he luchado demasiado para responder cierto las preguntas hechas por ella. En el comienzo fue difícil, pero luego me quedaba acostumbrado. Después de todo eso, hice

 ... [Postar um comentário](#)[LEIA MAIS](#)

Mi experiencia de estudiar por la web



setembro 18, 2018

Buenas tardes. Hoy voy a hablar un poco sobre mi experiencia en estudiar por la web. Yo creo que hay muchas ventajas y desventajas también. Más ventajas que desventajas sin duda. Ao estudiar por la web yo siento la facilidad de hacer investigaciones rápidas. Además yo consigo encontrar todo lo que quiero en un corto tiempo, pero no és mi forma predileta de estudiar. Aunque haya las ventajas habladas arriba yo prefiero mismo estudiar

 [Postar um comentário](#)[LEIA MAIS](#)

Qué ocurre en mi cabeza cuando escucho al compañero?



setembro 17, 2018

Buenas tardes a todos. Hoy, voy a hablar un poco sobre que pasa en mi cabeza cuando escucho a mi compañero. Ya lo saben, mi compañero de clase se llama Luís. Tenemos clase de español todos los miércoles. Yo creo que mi compañero ya hace clase hace bastante tiempo, porque él habla muy bien y además conoce las reglas de la gramática española y ya consiguió un diploma de idioma español por el ejército brasile

 ... [Postar um comentário](#)[LEIA MAIS](#)

25/04/2019

Blog do Cleyton F A Silva

Como he empezado a aprender español



setembro 06, 2018

Siempre me interesó el idioma español. Hace unos seis años atrás di los primeros pasos con el idioma. Empezé en una escuela cerca de mi barrio, donde las clases eran todos los sabados. Desde la primera clase ya me gustó mucho. Me encantó a todo, los mestres, los alumnos y a la escuela también. Cada palabra que aprendía me gustaba demasiado. Fueran alrededor de três años y medio en el total. Desde entonces he me dec ...

 [Postar um comentário](#)

[LEIA MAIS](#)

 [Tecnologia do Blogger](#)

Imagens de tema por [Michael Elkan](#)



Arquivo



[Denunciar abuso](#)

PARTICIPANTE 4A

25/04/2019

He encontrado el idioma español

 mais

Criar um blog Login

He encontrado el idioma español

domingo, 21 de outubro de 2018

Estrategia de aprendizaje en español

!Hola, qué tal!

Una misión más de "La Profe CDF". Tengo que hablar sobre estrategia para el aprendizaje en español.

Entonces, para empezar los digo que soy muy perezoso para escribir, todavía así escribo algunos apuntes sobre que estoy escuchando en las clases. Claro, no preciso hablar que las clases son por la red que ya he escrito en otros blogs.

La primera estrategia que llevo es hacer apuntes de tópicos importantes de las clases. Los tópicos hay palabras claves sobre el asunto, dudas sobre las frases, palabras que necesito traducir y también palabras para pueden guiarme en la conversación.

Otra estrategia es escuchar músicas y intentar escribir las letras. Hago una selección de buen músicas y paso los días aprovechando para oírlos.

Por fin, creo que de este modo he conseguido estudiar sin perder la motivación, porque hoy trabajo, estoy arreglando mi piso, estoy preparándome para ser padre y lo estudio por la red ayuda a tener disponibilidad, así organizando mejor mi tiempo.

Postado por Unknown às 05:07 [Um comentário:](#)

terça-feira, 18 de setembro de 2018

Clase de preparación para CEP

!Hola, qué tal!

Entonces, vamos a una redacción más de la saga de clases de "La profe CDF". Voy a escribirles sobre la clase que he terminado ahora.

En primer lugar, la clase ha empezado por hacer varias preguntas y respuestas pero que escribiendo por Skype. La profe estaba queriendo esforzarnos para escribir. A cada pregunta ha corregido y ha explicado la gramática. Hasta que Cleyton y yo estábamos inspirados, acertamos por contestamos bien a muchas preguntas.

Después, corregimos la redacción de Cleyton. Poco errores, que solo confirma que está muy preparado para acreditarse en español.

Por fin, creo que estamos preparados para la prueba. Será?

Postado por Unknown às 16:50 [Nenhum comentário:](#)

¿Qué ocurre en mi cabeza cuando escucho al compañero en clase?

!Hola, qué tal!

Estoy aquí para continuar escribiéndoles sobre mi experiencia en las clases de español de "La Profe CDF".

Hoy voy a escribir qué pasa en mi cabeza cuando estoy oyendo al compañero. Las clases son por la internet. Les acuerdan? Entonces, cuando estoy oyendo me quedo en silencio y mentalizo todas las proposiciones que mi compañero ha hablado.

Después escribo todo en tópicos para recordarme, hasta porque no hay como grabar a todo. Normalmente también hago valorización do compañero e intento saber cuál nivel me encuentro. Luego comparo si he hablado bien y he acertado los ejercicios.

Hasta hoy todos los mis compañeros eran y son más mejor que yo, pero creo que es mejor para mí. Me incentiva a mejorar y me esforzar y no pasar vergüenza.

!Hasta al próximo!

Postado por Unknown às 07:38 [Nenhum comentário:](#)

terça-feira, 4 de setembro de 2018

Cómo he empezado español

25/04/2019

He encontrado el idioma español

¡Hola, qué tal!

Estoy aquí para escribirles un blog para hablar como empecé el aprendizaje en español. Quiero decir que hace mucho años, he estudiado español en la escuela, pero solamente por un año.

Actualmente soy miitar del ejército brasileño y hay la necesidad de aprender un nuevo idioma. Profesionalmente, hoy está obligatorio aprenderlo para poder conseguir misión externa, promoción en carrera, etc.

En 2016 por intermedio de un gran amigo de mi grupo del ejército llamado "Gatón", que en la época también estaba estudiando para acreditarse, que conocí a Beatriz "La profe CDF". Habrá un párrafo dedicado.

Español es un idioma muy simple comparado con la lengua portuguesa, su gramática también. La dificultad es cuando no sabemos la lengua portuguesa. Me he equivocado varias veces en la expresión oral y principalmente en la escrita, a mí no me gusta escribir, sin embargo lo sé que es importante y La profe siempre nos incentiva a practicar todo.

Para mí, las clases en internet son muy agradables, creo que hoy en día debemos llevar la tecnología para ayudarnos. Con los días corridos y sin tiempo, es la mejor forma de estudiar. En cualquier sitio y todavía siempre cumpliendo las metas del programa.

Hace 3 años que conocí a Beatriz, es una persona muy inteligente, esforzada, comprometida con su profesión, que en este país no es valorado, además ella fue profesora en Ejército Brasileño en CEP, ayudando a los militares en las acreditaciones. También hacía traducciones para la institución. Sus clases son muy importantes, didácticas y siempre con mucho incentivo "golpes en las orejas". Nunca la vi personalmente, pero cómo explicar la amistad? Me parece que la conozco hace mucho años. Mismo con la distancia, he participado en algunos momentos de su vida personal, como por ejemplo, cuando ella ha aprobado en Instituto Federal Fluminense. Ha muerto de tanto llorar. Una buen recordación.

Por fin, agradezco al español por conseguir a aprender un nuevo idioma para el crecimiento profesional y principalmente por empezar una amistad con esta persona muy especial.

Postado por Unknown às 17:22 [Nenhum comentário](#)

[Página inicial](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

Tema Simples. Tecnologia do [Blogger](#).

PARTICIPANTE 5A

26/04/2019

Estudio de español para militares del Ejército Brasileño: 2018

mais

anabeatriz.tromp@gmail.com Painei Sair

Estudio de español para militares del Ejército Brasileño

quarta-feira, 5 de dezembro de 2018

Aprendizagem ...

A **aprendizagem** é uma relação de modificação do comportamento da pessoa em função de alguma experiência, por qual já tenha passado.

A **aprendizagem** também está relacionada com o modo em que algum professor transmite seus conhecimentos aos alunos que estão querendo absorver estes conhecimentos e conteúdos.

A **aprendizagem** não deixa de estar relacionado com o ato ou efeito de aprender, ela estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de uma pessoa ao meio envolvido.

Aprender outra língua é algo muito difícil para mim, pois creio que não seja apenas os conhecimentos gramaticais que estão envolvidos nessa aprendizagem. Creio que consiste em obter conhecimentos culturais, do cotidiano dos países que utilizam aquele idioma. Para isso é importante uma maior imersão dos estudantes naquele idioma, por exemplo: inserir o aprendizado em um contexto, assistir várias vezes filmes que utilizam a língua a ser estudada, ouvir músicas e principalmente viajar para países com a língua que deseja aprender.

Aprender espanhol é para mim um grande desafio. Tenho tentado me dedicar para conseguir maior adaptação ao novo idioma, porém devido ser um idioma difícil tenho algumas dificuldades. Aprendendo espanhol conseguirei abrir algumas portas em minha carreira militar e também acho importante para poder ter contato com novas culturas.

Aprender por computador é algo muito prático, devido não necessitar estar exatamente no local em que será a aula, porém necessita de muita dedicação e foco do aluno, pois devido não estar em contato pleno com o professor é muito mais fácil ocorrer um desvio de atenção. O computador pode nos auxiliar nos momentos de realizamos pesquisas e principalmente pela praticidade de acesso em qualquer local.

Postado por [Luan Guedes](#) às 12:10 [Nenhum comentário:](#)

sexta-feira, 12 de outubro de 2018

¿Qué entiende por estrategia?

¡Buenas tardes lectores del BLOG!

Quem sou eu

[Luan Guedes](#)

[Visualizar meu perfil completo](#)

Arquivo do blog

▼ 2018 (8)

▼ [Dezembro \(1\)](#)

[Aprendizagem ...](#)

► [Outubro \(3\)](#)

► [Setembro \(4\)](#)

26/04/2019

Estudio de español para militares del Ejército Brasileño: 2018

Hoy voy a describir para ustedes lo que entiendo sobre estrategia.

La estrategia de acuerdo con el diccionario de los arabios se puede definir de algunas maneras, ellas son:

- medios desarrollados para conseguir algo;
- forma artilosa que se utiliza cuando se quiere obtener algo;
- coordinación militar, política, económica y moral hecha con el propósito de defender a una nación de sus posibles invasores; y
- arte militar de planificaciones de guerra.

Teniendo en cuenta todas estas definiciones podemos fácilmente asociarlas con el estudio en general e incluso con el estudio de un nuevo idioma, en mi caso el español.

Utilizo de técnicas estratégicas para planificar, controlar, coordinar y orientar el método del estudio que utilizará para determinado asunto.

A partir de lo expuesto queda evidenciado cuán importante es el conocimiento y principalmente la utilización de la estrategia en diversas situaciones de nuestro cotidiano.

Por hoy es eso.

Saludos,
Luan Chaves.

Postado por Luan Guedes às 09:25 Nenhum comentário:

segunda-feira, 8 de outubro de 2018

¿Qué hechos hago cuando escucho al compañero?

¡Buenas tardes mis amigos del BLOG Estudio de español para militares del Ejército Brasileño!

Hoy voy a describir que hecho cuando escucho mis compañeros en la clase.

Entonces, generalmente hecho anotaciones de los apuntes más importantes de las cosas que mis amigos hablan.

También siempre estoy utilizando palabras como ¡Vale!, ¡Listo!, ¡Sí! para que así mis compañeros perciban que estoy prestando atención y continuo en línea, creo que eso es importantes por la clase ser por internet.

Creo que es eso que hago cuando escucho al compañero.

¡Eso es todo por hoy!

¡Hasta luego, lectores!

Saludos,
Luan Chaves.

Postado por Luan Guedes às 10:48 Nenhum comentário:

segunda-feira, 1 de outubro de 2018

¿Cómo los aparatos digitales pueden ayudarlos a aprender español?

¡Estimados lectores, buenas tardes!

Hoy voy a hablar a ustedes sobre cómo los aparatos digitales pueden ayudarlos a aprender español.

Creo que tenemos algunas opciones para ayudarnos en el estudio del español usando aparatos digitales, por ejemplo el uso de aplicaciones de móviles como "Duolingo, Babel y Busuu". Esos son las aplicaciones más conocidas actualmente en Brasil para el estudio de un nuevo idioma. Ellos son importantes y ayudan

26/04/2019

Estudio de español para militares del Ejército Brasileño: 2018

mucho porque hoy vivimos todo el tiempo con los móviles en nuestras manos y la mayoría de las veces tenemos conexión a internet.

Podemos utilizar los ordenadores para ayudarnos a aprender español pues la mayoría de las aplicaciones también tienen sitios, podemos hacer clases por internet via "Skype", hacer video llamada con cualquier persona del mundo en cualquier momento y enviar mensajes para otras personas.

Por fin, por los aparatos digitales estar en nuestro cotidiano siendo utilizados diariamente entonces concluyo que ellos son muy importantes y esenciales para un aprendizaje más fácil del español y principalmente en un menor tiempo.

Saludos,
Luan Chaves.

Postado por [Luan Guedes](#) às [15:39](#) Nenhum comentário:

quarta-feira, 19 de setembro de 2018

¿Qué te pasa a la cabeza cuándo escuchas al compañero?

¡Lectores del BLOG, buenas noches!

Entonces, cuando escucho mi compañero pasa a la cabeza que tengo que mantener mucha atención en él, pues tengo dificultades con la comprensión auditiva.

Me quedo mirando a la boca de mi amigo, porque así es más fácil de comprender lo que está hablando. Tengo que poner gran atención en mi compañero.

En mi cerebro siempre se dan cuenta que estoy tratando de traducir al portugués todo lo que está hablando, pero mi intención es tratar comprender en español, sin la necesidad de traducir al portugués.

Propongo a ustedes que cuando escuchan sus compañeros utilizan estas técnicas de mirar a la boca del amigo y tratar de no traducir al portugués, estoy seguro que va a evolucionar en el estudio de español.

Eso es todo por hoy mis lectores.

Saludos,
Luan Chaves.

Postado por [Luan Guedes](#) às [18:35](#) Nenhum comentário:

¿Cuál es la diferencia ente aprender físicamente y por Skype?

¡Buenas noches, estimados lectores del BLOG!

Hoy, el 19 de septiembre de 2018, voy a describir a ustedes cuál es la diferencia entre aprender físicamente y por Skype.

La principal diferencia es que tenemos que estar con más atención por Skype, porque tenemos las dificultades de el sonido de los ordenadores y también problemas con la conexión.

Aprender físicamente es positivo por hay relaciones personales entre los alumnos y también los profesores, pero aprender por Skype también hay factores positivos, por ejemplo la facilidad con los horarios de las clases y no necesitar estar en lugar cierto, podemos estudiar por Skype en cualquier lugar, necesitando solamente de una conexión de internet.

Sin embargo mis lectores, el principal es que ustedes no dejen de estudiar, independientemente si es físicamente o por Skype. Creo que esas son algunas de las diferencias entre aprender físicamente y por Skype.

¡Hasta luego mis amigos!

Saludos,
Luan Chaves.

Postado por [Luan Guedes](#) às [17:33](#) Nenhum comentário:

quinta-feira, 13 de setembro de 2018

La experiencia en oír al otro compañero

¡Estimados lectores, buenas noches!

Hoy, el 13 de septiembre, voy a describir a ustedes que me pasa en la cabeza cuando escucho mi compañero hablar español.

26/04/2019

Estudio de español para militares del Ejército Brasileño: 2018

Entonces, para mí la experiencia en oír mis amigos es muy necesaria y importante para evolución de mis estudios y aprendizaje, pues así estoy aprendiendo junto.

En los momentos que tengo que oír al otro compañero estoy también en entrenamiento, tengo que escuchar mucho otras personas para lograr éxito en mi principal objetivo que es acreditarme en el idioma español para ir a las misiones al extranjero y ganar puntos en mi ficha de trabajo.

Por fin, creo que debo estar enfocado en él porque todavía tengo dificultades con el idioma español.

Eses son algunos de mis pensamientos cuando tengo que oír al otro compañero.

¡Hasta la próxima pauta mis amigos!

Luan Chaves.

Postado por [Luan Guedes](#) às [16:19](#) [Nenhum comentário:](#)

domingo, 2 de setembro de 2018

¿Como he empezado a aprender español?

¡Buenos tardes, amigos!

Soy Luan Guedes, militar del Ejército y tengo veintisiete años.

Yo empecé a estudiar en mi universidad y después de tres años volví a estudiar para acreditarme en el idioma español en el Ejército Brasileño.

Hoy estudio español en la clase por internet todos los jueves desde las nueve y treinta hasta las diez y treinta de la noche. Hago la clase con la maestra Ana Beatriz y mi amigo Adenir.

Estudiar por internet tiene una ventaja que es que puedo hacer mi horario de estudio y una desventaja que a veces tengo dificultad con la conexión y quedar en línea.

Yo tengo estudiado para poder ir a las misiones al extranjero y también para poder hablar con personas que viven en países con el idioma español.

A partir de ahora voy a empezar a escribir sobre mis rutinas de estudio en este blog y compartir con ustedes.

¡Hasta luego, amigos!

Postado por [Luan Guedes](#) às [13:37](#) [Nenhum comentário:](#)

[Postagens mais recentes](#)

[Página inicial](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

Tema Simple. Tecnologia do [Blogger](#).

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DOS RELATOS DE APRENDIZAGEM GRAVADOS

PARTICIPANTE 2A

11 DE JANEIRO DE 2019

Bom dia César Rabelo, tudo bem?

Aqui quem fala é o Rafael Carmo, eu fui aluno da...professora Ana, durante um ano e pouco, é... durante um ano e pouco, até conseguir alcançar os meus objetivos. Eu moro aqui em Taubaté , São Paulo, e... comecei com a professora Ana ah, já, é, como eu te falei há um ano e pouco e comecei com a prova... com a parte de redação, porque ela não tinha mais vagas para os alunos pra... pro DELE B1, B1. Então, eu comecei com a redação que foi uma época muito boa para aprender principalmente a gramática... como foi muito pouco tempo, , questão de um mês e meio antes da prova que eu fiz não consegui lograr êxito nessa primeira tentativa. Mas foi muito bom para eu ganhar uma base boa de gramática , de ...do..do.. dos tempos verbais, então foi muito bom essa parte. Então, o que eu tô querendo fazer com esse áudio é te incentivar um pouco ... é... desse início e até já te dar umas dicas iniciais para que você consiga já lograr êxito. Porque no ano seguinte depois que eu fiz a parte da redação , eu comecei o projeto DELE B1... eh, desde o início e não só a parte da redação. Tudo. Todas, todas as partes. E foi foi foi um ano com muita aprendizagem e tanto que depois de um ano eu consegui lograr êxito na prova do CEP. E fiz uma boa prova do DELE B1. Não saiu o resultado ainda, mas eu tô bastante confiante. Então, eu quero te passar aqui ...é... esses bizus e te animar né e dizer que a professora Ana é uma professora muito boa, se você se dedicar e seguir o que ela fala, você vai conseguir lograr êxito, com certeza!. Então, o primeiro ponto que eu queria falar contigo é sobre gramática, para você aproveitar nesse início e estudar muita gramática, pra que você consiga já escrever corretamente e não confundir palavras com

o Português e o Espanhol. Exercício que a professora Ana passar do caderno de exercício fazer fora do horário da aula . É muito importante a preparação para aula que você vai ganhando bagagem e daqui a pouco você tá falando espanhol e esses exercícios fora da aula são muito importantes. A professora Ana ela vai te passar uma lista de bizus é...sobre...sobre gramática , sobre expressões, então esse aí é... é muito importante que você saiba cada item daquele e é com o tempo, ne? Se você ficar desde o início olhando uma a uma , você vai conseguir. Se policiar nas pronúncias parecidas do Espanhol com o Português. Eu tinha muita dificuldade no som do B com o V. Então, por que eu tô falando agora que você tá iniciando: se você desde o início se policiar quanto a isso, vai sair naturalmente. O meu caso como eu não me policieei tanto acabou que eu tive muita dificuldade , mas no final deu certo. Então, C., esse aí é o meu recado para você, espero que você tenha um ótimo curso e pode contar comigo para qualquer bizu que você precisar e a professora Ana pode passar meu contato e aí não tem problema e qualquer coisa “tamu junto”. Um abraço!

PARTICIPANTE 4A**18 DE JANEIRO DE 2019.**

Fala rapaziada, boa sorte aí na luta aí para habilitar aí. É o caminho aí que Tem que ser seguido aí , né para gente melhorar alguma coisa na nossa carreira. Bom, a própria Beatriz pediu para fazer aí um relato rápido do do de .. como foi a minha estratégia de, pra , pra conseguir fazer a habilitação. Bom... é... em primeiro lugar, foi admitir... admitir... que ... não sabia de nada né?

porque a língua espanhola, como ela é muito próxima ao português, você acha que sabe mas na verdade você não sabe nada! Acho que esse é o primeiro passo, você admitir que você não sabe, cara! E a questão do do.. do nosso port.. pelo menos para mim foi assim: com o meu português também não ser das melhores, então eu tive bastante dificuldade assim, principalmente na questão gramatical né? que a gramática também são (sic) muito próximo Então, . Muitas das vezes a gente erra mais porque você pensa em português e na realidade você está errando em Português , então quando você erra em Português para traduzir ao Espanhol , você está errando também. Então, esse é um..um fato relevante. A questão da estratégia de dessa aula assim , assim, para mim me facilita bastante, essa questão do horário, da flexibilidade do horário, mas isso me ajuda bastante. Então, a profe... a, Beatriz, normalmente ela manda aí todos os bizus, todas é , o, as redações, essas questões de...de... ela tem o material bom aí, uma gramática, totalmente didática tudo pelo pdf., então eu botava aqui no celular mesmo assim e ia lendo, ia fazendo, então uma coisa que eu gosto de fazer muito assim é escrever, né? Escrever tipo... Escrever resumo. Então, A gramática dela então eu comecei a fazer os exercícios e batendo com as respostas, eu gosto de escrever batendo exercício com as respostas. E isso para tentar bater, para memorizar a parte da gramática. Eh...

na parte da redação, redação, eh, sinceramente eu não gosto de escrever nem em português assim, essa questão de fazer textos, então realmente foi a parte mais difícil para mim foi a parte realmente que eu tive que me desdobrar. Eh... A Beatriz sempre manda assim fazer uma redação na semana assim, eu tinha muita, tive muita dificuldade nisso, meu D., é uma luta. Mas, redação não muito, não tem para onde correr não, a questão é pegar a proposta, a proposição, escrever e mandar para ela. Como é, como é tudo feito por email, rapidamente ela responde, já dá logo a, o gabarito do que se pretende falar, né? De fazer, é, então a redação então não tem muito... só que a redação transmite muito ... é,, no resumo mesmo é onde eu procurei me focar. Parte oral. Então, quando eu tava assistindo aula, tentava me expressar ao máximo falando, né? Em Espanhol mesmo, porque quando você começa a ter um domínio legal do que você tá falando ali, da parte oral mesmo, batendo ali todas as questões que batem mesmo né? Que tiram ponto tempo verbal, as preposições, que no Espanhol usam mais preposições diferentes que no português, mas no Espanhol não muda tanto quanto no Português, no Espanhol meio que a gramática é bem mais simples. Então, foquei muito na parte oral. As aulas ali ao vivo, aquela uma hora ali que eu aproveitava mais. Primeiro para debater a redação, que a gente debatia, para pegar o tipo de bazu de questão a ser feita e me preparar no tipo de questão né? Então, se for o do CEP ou do DELE ali vai ter, sempre tem um tipo de questão a ser feita. Eu gosto de me preparar daquele, ter os exemplos justamente daquela daquela questão ali, Então, na parte oral, eu praticamente revisava tudo. O, A aditiva, escutando a professora falar, a parte de me expressar e, po, ali na conversa você “caba” saindo, você consegue pensar e as coisas vão saindo e na questão também de escutar um companheiro também que às vezes tem aula dupla, né? Então você escuta um companheiro e você já vai procurando “deficar” o que ele tá falando de errado, eu fazia muito disso, então, a professora ia falando e aquilo que ela falava e eu não entendia eu já ia escrevendo e eu fazia uma monte de palavras soltas mermo, só escrevendo aquilo que eu não entendia, e o

companheiro falava também e eu escrevia e depois e eu debatendo, conversando sobre, tudo aquilo ali que eu não tinha entendido, eu fixava muito o aprendizado com isso. Então, quando eu realmente entendi que na parte oral, deixar a vergonha de lado e realmente conversar ali, eu vi que eu melhorei muito na redação, melhorei na auditiva. Na, na leitora , cara não tem muito mistério, leitora acho que é o mais simples, é a prova que todo mundo geralmente passa mais rápido e tem um grau maior. Então aproveitem aí, Beatriz é muito sinistra e engajada , tem uma paciência danada, vocês vão se dar bem. Abraço.

PARTICIPANTE 5A**30 DE JANEIRO DE 2019**

Então, professora, eh.. brevemente assim o que eu consegui para habilitar a parte oral. Foi muito importante estudar com dois amigos do trabalho, na verdade três amigos do trabalho, um já tinha feito a prova oral e os outros dois faziam aula com a senhora ... eh o que fez a prova deu um norte para gente do que tinha chance de cair e tal...aí a gente foi tentando... tentando fazer o máximo deeee propostas, perguntas, meio que já sabendo , meio que pronto e tendo um grande noção do que poderia nos apresentar na hora da... da... do EPLO né?

É, uma técnica que eu faço na aula é eu sempre tento tá prestando bastante atenção ehh se eu vejo que o meu companheiro falou alguma coisa de errado ou eu não entendi eu tento corrigir pra ajuda-lo e também para tentar massificar essa informação. Eu busco sempreeee tá utilizando o material que a senhora passa, pelo menos tentando fazer uma redação por semana que agora falta eu conseguir a escrita né? E tô tentando ter um padrão de redação pra não ter um erro né? Tipo pra deixar tudo rascunhado para errar o menos possível. Acho que essas são algumas das técnicas que eu utilizo , sempre procuro estar escrevendo o que a senhora escreve no chat do *Skype*, eu sempre transcrevo e um dia depois eu tento verificar de novo. Acho que isso ajude os nosso novos amigos aí a conseguir o êxito para habilitar.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PARTICIPANTE 3 A

P. Oi, pessoal, então antes da gente começar a aula de hoje... a gente vai conhecer um colega, o C. que já está praticamente habilitado e aí ele vai falar um pouco do que ele fazia, das estratégias dele...

P. Tudo bem C.?

4A. Oi, professora....companheiros... eu.. eu... sou o Sgt C. F.,

2B Oi, C.!

2B Buenas ncohes.

4A. Então, oh , Ana eu primeiro vou falar das suas estratégias.

P. Ah é, das minhas?

(Risos)

P. Hum... tá certo, quero saber das minhas estratégias !

4A . Primeiro eu vou falar das suas estratégias....

Olha, o monólogo... o que é um monólogo... aí você fica lá falando , sem saber o que dizer . A Ana vai explicar o que é um monólogo.

P.É a primeira aula deles, C. Calma, não vai assustar os meninos!

(risos intensos)

4A Tinha horário que eu ficava meio tenso, sem saber assim se eu sabia espanhol mesmo , mas é exatamente a aula que ela vai fazer com vocês. E quando é a entrevista com o EPLO. Nossa! Quando é a entrevista . É exatamente o que ela faz na aula, na entrevista, do que ela pede para falar, descrição das imagens, ela é o modelo e é focada na aula. Eu senti bastante confiança no dia das provas.

2B- Pô, bacana, tô precisando disso.

4A que eu posso dizer é que eu estava preparado para isso. Ah e tipo ela vai corrigir sabe bastante redação de vocês, então vocês têm que assim fazer as redações. Não deixa acumular não, ta?

P. Tá vendo, gente, não deixa acumular.

4A. Tá , agora a Minha estratégia, para vocês que tão começando aí os primeiros passos, para botar um degrauzinho aí. Então Eu aconselho que tente o Instituto Cervantes . No CEP assim, eu passei, mas é uma prova assim muito estranha.

P. Hum... Tá , e como você se preparava para aula?

4A.Então, Auditiva- Eu estudo podcast todo dia. No podcast Hoy hablamos Eu escuto hoje pelo prazer de ouvir , já não preciso mais ficar escutando assim só para prova.

P Olha , você nunca me falou isso do podcast quando estudava!

4A Acho que te falei do podcast, mas não do Hoy hablamos.

P. Bacana, viu, tô descobrindo ne...

4A Para redação, assim, Eu pecava muito no sentido de que não fazia às vezes. – É interessante fazer as anotações porque vai ter monologo, ajuda muito na forma da gente escrever e é isso não deixar acumular. Nenhum trabalho ta? Sério. Não façam o que eu fiz.

P. Se revelando...

(risos)

P. Como baixa o podcast?

4 ATá na lojinha virtual... apple store, play store. Dá para escutar no carro, correndo, imersão no idioma. Esse é o bizu, escutar no momento para se familiarizar com vocabulário já, com a gramática.

P. Tá bem, C, muito obrigada aí pelo teu relato.

4 A Que nada, pessoal, obrigada, precisando só falar.

1 B Gracias.

PARTICIPANTE 1 A

P. Hola, chicos, ¿qué tal? Então, pessoal, antes da gente iniciar a nossa classe, vou apresentar a você uma pessoa bastante especial... acho que ele vai ajudar vocês nessa etapa dando vários bizus ne...

1B: Olha , tamos querendo isso... tamu querendo...

2B: Opa! (risos)

P: Militares, Militares... tão previsíveis.

1 A: Hola a todos. Soy Y. , tengo 35 años y vivo en Taubaté. En la imagen hay...

P: (risos) hahaha Mas já está adestrado, Meo Deos!

1A. Eu lembro super bem. Anotava e organizava tudo que dava na aula, todas as entradas dos trabalhos , tudo tudo, gravando, gravando aqui na cabeça.

2B: É, anotar durante a aula parece que é farol.

1 A: Sim, é o farol. Mesmo sendo on-line, é bom ... bom anotar , tipo ter um caderno, folha... acho que sou meio antigo (risos). Preciso de folha pra estudar, pra gravar.

P: Essa pessoa é uma máquina, gente!

Todos os participantes riram alto.

1 A: É professora, só uma máquina para passar nessa prova. Mas, você, Ana , você foi decisiva em meus estudos. Muito mesmo.

P. Ah, para! Eu sou construo junto. Na verdade, eu detesto ficar enchendo a cabeça de vocês com as coisas, porque se não como que vamos construir?

1 A : Então, no começo eu queria só que você enchesse a minha cabeça. Mas ao longo dos papiros eu percebi que precisava me organizar, me esforçar para gravar as coisas.

2B: É, me passaram isso aí. Não é só ficar recebendo, tipo vai ter que se esforçar.

P. Isso aí. Bem, vamos aos bizus. Y., conta mais sobre as estratégias ao longo dos estudos, além do gravar e gravar.

1 A: Então, bom era estudar com o meu companheiro R. Era muito bom ter o R. comigo. Trocávamos muitos bizus *on-line*.

2B: Bacana! Aí T.!

1B: É , po, te falei.

1A: Sim, é bom mesmo. Mas então, falando de estratégia assim , tem que ser organizado, porque você vai achar que sabe , sabe, mas você não sabe. Tem que se organizar para memorizar. O Bizu é memorizar para usar.

P. Hum, memorizar.... só memorizar?

1A: Não, tem que saber usar também. Ver filme, praticar na Internet. Bom também é falar com algum nativo, assim, bate papo, entrar em grupo no *Whatsap*. Eu spu de um grupo de pessoas que estudam português e falam espanhol, aí a gente trocava.

P: Olha só, nem sabia. Nem me falou heim...

1 A: Falei sim, a senhora não deve lembrar (risos).

P: Deve ter falado, mas é a idade.

P: Então, que conselhos você daria para os colegas que estão ainda na guerra do espanhol?

1 A: Não desistir. É se organizar, é estudar, é tentar ter um ouvido bom para poder ver as pronúncias, sabe? Sabe falar é essencial.

P: Beleza, Y.! Muito obrigada!

1 A: Pode passar o meu contato pros companheiros aí, tamu junto.

2B: Valeu, capitão!

1B: Ahhhh seu pela, tamu junto.

1 A: Ih, é tu, M. ? Como que tá aí em Sampa? No sanhaço?

1B: (risos) Sempre na missão!

P: Meu Deus como vocês se conhecem!!!!

APÊNDICE E

**TABELA-SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS NA PORTARIA Nº 20 DECEX, DE 11 DE
FEVEREIRO DE 2016.**

EB60-N-19.003

Nível	Descrição sintética
1	Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de necessidade imediata. Comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares ou habituais. Descrever, de modo simples, a sua formação, o meio circundante e referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. Apresentar ou descrever uma pessoa, condições de vida ou de trabalho, atividades cotidianas. Expressar preferências.
2	Compreender as questões principais, quando usada uma linguagem clara e simples, e os assuntos que lhe são familiares. Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor, comparar e justificar uma opinião ou uma meta. Manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de assunto do seu interesse, apresentando-a em uma sucessão linear de questões.
3	Compreender as ideias principais em textos atuais, sobre assuntos concretos ou abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. Comunicar-se com um certo grau de espontaneidade com falantes nativos. Exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas. Explicar um ponto de vista e argumentar sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e desvantagens.
4	Compreender praticamente tudo o que ouve ou lê, reconhecendo os seus significados implícitos. Resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente. Expressar-se espontaneamente de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significados em situações complexas, manifestando o domínio de mecanismos de organização, articulação e coesão do discurso.

APÊNDICE F

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SEGUNDO OXFORD (1990),
ORGANIZADAS POR LEÃO JUNQUEIRA (2019)**

ESTRATÉGIAS DIRETAS Diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem.	Estratégias de retenção	Criação de ligações mentais	Agrupar (L, R) Associar / elaborar (L, R) Colocar/situar palavras novas em um contexto (para facilitar a memorização) (A)
		Aplicação de imagens e sons	Usar imagens (L, R) Criar mapas semânticos (L, R) Usar palavras chave (L, R) Representar sons na memória (L, R, S)
		Revisões eficientes	Revisar de maneira estruturada (A)
		Ações para retenção (uso de recursos cinestésicos)	Usar respostas físicas ou sensações (L, R) Usar técnicas mecânicas / mnemônicas (L, R, W)
	Estratégias cognitivas	Prática	Repetir (A) Praticar formalmente com sistemas orais e escritos (L, S, W) Reconhecer e utilizar fórmulas e padrões (A) Reconstruir/ Recombinar (S, W)

			Praticar naturalmente (A)
		Recebimento e emissão de mensagens	Pegar a ideia / Entender rapidamente (L, R) Usar recursos para receber e enviar mensagens (A)
		Análise e raciocínio	Raciocinar de maneira dedutiva / deduzir (A) Analisar expressões (L, R) Analisar contrastivamente (entre línguas) (L, R) Traduzir (A) Transferir (transferência) (A)
		Criação de estruturas de recepção (input) e produção (output)	Tomar notas (L, R, W) Resumir (L, R, W) Focar/Marcar/Destacar o que é mais importante (L, R, W)
	Estratégias de compensação	Adivinhação inteligente	Usar pistas linguísticas (L, R) Usar outros tipos de pistas (L, R)
		Superação das limitações na produção	Trocar para a 1ª língua / usar língua materna (S) Pedir ajuda (S) Usar mímicas e gestos (S) Evitar de se comunicar (parcialmente ou totalmente) (S) Selecionar tópico (S, W) Ajustar ou aproximar a mensagem / Falar algo parecido (S, W) Criar palavras (S, W) Usar perífrase ou sinônimos (S, W)

ESTRATÉGIAS INDIRETAS	Estratégias metacognitivas	Centralização da	Visão geral (overviewing) / Ver o todo e lidar com o material já conhecido (A)
Contribuintes aos processos de aprendizagem, porém não relacionadas diretamente a eles.		aprendizagem (busca das prioridades)	Prestar atenção (A) Tardar / atrasar a produção oral para focar no processo de compreensão oral (L, S)
		Organização e planejamento da aprendizagem	Descobrir sobre a aprendizagem de línguas (A) Organizar (A) Traçar objetivos e metas (A) Identificar a razão / o objetivo de uma tarefa (A) Planejar para realizar uma tarefa linguística (A) Buscar oportunidades de prática (A)
		Avaliação da aprendizagem	Automonitoramento (A) Auto-avaliação (A)
		Estratégias afetivas	Diminuição da ansiedade
		Auto encorajamento	Fazer observações positivas (Agir positivamente) (A) Arriscar-se de forma inteligente (A) Recompensar / parabenizar a si próprio (A)
		Controle da “temperatura” emocional	Ouvir seu corpo (A) Fazer uma lista (checklist) (A) Escrever um diário sobre a aprendizagem da língua (A) Discutir seus sentimentos com outra pessoa (A)

	Estratégias sociais	Formulação de perguntas	Pedir esclarecimento (e verificar...) (L, R) Pedir correção (S, W)
		Cooperação	Cooperar com os colegas (A)
			Cooperar com usuários proficientes da
			língua (A)
		Compreensão	Desenvolver aceitação cultural /
		dos	Mostrar interesse pelos outros /
		sentimentos	Entender e respeitar diferenças (A)
		alheios	Conscientizar-se dos pensamentos e
			sentimentos dos outros (A)

Segundo Leão Junqueira (2019), Essas estratégias podem ser utilizadas para todas as quatro habilidades linguísticas, o que é representado pela autora pela letra A – do inglês all, (todas) –, ou para apenas algumas das habilidades, que são representadas pelas letras L, R, S e W – que representam respectivamente listening (ouvir), reading (ler), speaking (falar) e writing (escrever).

APÊNDICE G

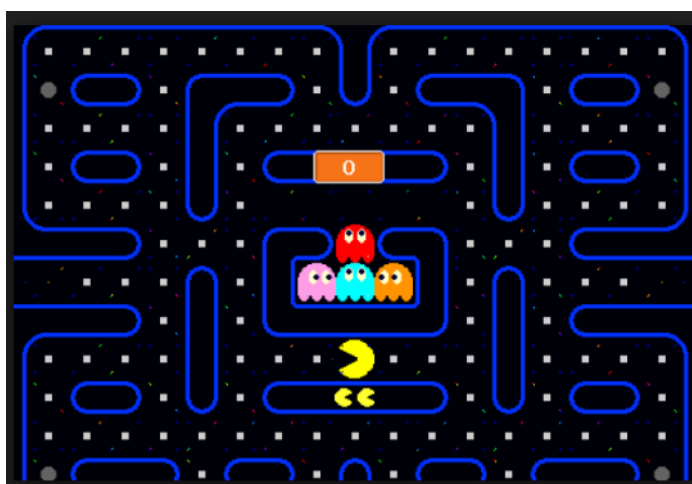
PLANO GAMIFICADO

Plan de trabajo semanal

¡Hola! ¿Vamos a empezar el juego del Español?



Fase 1 (Semana del 30 de abril al 07 de mayo de 2019)



Reglas iniciales del juego

1. Crear una carpeta en tu computadora para guardar el material de español.
2. 10 minutos antes de la clase: dejar abierto el *Skype*, el libro *Aula Internacional 1* y la *Gramática del Español para brasileños*.
3. Si cumples cuatro misiones, ganas un regalo 😊

Etapas para cumplir la fase 1

Paso 1: Realizar la síntesis de la clase anterior en tu cuaderno y enviársela a la profesora. (por Whatsapp)

Paso 2: Estudiar las unidades 4 y 5 del libro **Aula Internacional 1**

Paso 3: Jugar a la conjugación verbal del presente de indicativo en este sitio:

<https://www.profedelee.es/actividad/gramatica/presente-regular/> (presente regular)

<https://www.profedelee.es/actividad/gramatica/verbo-presente-irregular/> (presente irregular)

Misión de la semana

Hacer la síntesis de la clase.

Contar sobre qué comidas te gustan a la profe.



Consejos y bizucitos



APRENDER POR COMPUTADOR – É confortável, prático e tem muitas outras vantagens. Isso é tudo que você quer ouvir, mas a realidade é outra. Você terá que se superar em vários aspectos, entre eles:

- 1) Encontrar um ambiente adequado que te permita manter um bom nível de concentração.
- 2) Você vai ter que ser extremamente organizado e, principalmente, fiel aos cronogramas de estudo.
- 3) Você terá que aprender a estudar sozinho. Você vai precisar corrigir você mesmo várias vezes. Por exemplo, acentuação de determinada palavra. Errou uma vez, foi corrigido pelo professor, desse momento pra frente, você já está apto a identificar o erro de acentuação daquela palavra e corrigi-la.
- 4) Você vai precisar se preparar para aula. Vai precisar estudar o conteúdo previamente para somente tirar dúvidas na aula.
- 5) Você terá uma vontade incontrolável de desistir. Verdade. Tem muita coisa mais interessante pra você fazer no horário da aula.

¿Qué te parecen los consejos de este estudiante? Coméntalo con tu profe en clase.



FASE 2

Paso 1: Realizar la síntesis de la clase anterior en tu cuaderno y enviáse

la a la profesora. (por *Whatsapp*)

Paso 2: Estudiar la unidad 6 del libro Aula Internacional.

Paso 3: Acceder al sitio de <https://lenguajeyotrasluces.com/2016/03/09/descripcion-de-imagenes-dele-b1-b2/> y estudiarlo.

Misión de la semana

Explicar a la profe sobre el verbo gustar con ejemplos del Ejército.

Buscar una redacción DELE B1 y hacerla.



Misión de la semana

Buscar qué es el tiempo gerundio y contárselo a la profesora.



FASE 4

(Semana del 04 de junio al 11 de junio).



Paso 1: Estudiar la unidad 7 del libro Aula Internacional.

Paso 2: Hacer dos redacciones del conjunto de redacciones de la profe.

Paso 3: Buscar palabras con tilde diacrítica.

Paso 4: Repasar la guía del examen DELE

Misión de la semana

Explicarle a la profe el memento de
Tú y usted.



MISIÓN CASI CUMPLIDA.....

FASE 5

(Semana del 11 de junio al 17 de junio).



Paso 1: Estudiar la unidad 8 del libro Aula Internacional.

Paso 2: Hacer dos redacciones del conjunto de redacciones de la profe.

Paso 3: Leer la guía Cómo hacer un monólogo.

Paso 4: Los conectores en español (repararlos)

Misión de la semana

Buscar sobre MUY y MUCHO.





¡ A ti te toca un regalo!

FASE 6

(Semana del 18 de junio al 25 de junio).



Paso 1: Estudiar la unidad 10 del libro Aula Internacional.

Paso 2: Hacer dos redacciones del conjunto de redacciones de la profe.

Paso 3: Estudiar el memento de tú y usted.

Misión de la semana

Buscar sobre el perfecto compuesto.



APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

P- Oi, pessoal, tudo bem? Para gente começar aqui... o nosso curso, né? Eu queria assim fazer umas perguntas a vocês, na verdade um bate papo sobre vocês , tá? A célebre pergunta: Por que vocês estão fazendo esse curso?

1B: “Faço o curso em primeiro lugar para o Exército... me habilitando no idioma para estar nos processos seletivos de missão em países de língua espanhola e pelos pontos da promoção. Em segundo lugar, para meu conhecimento pessoal e viagens” (...).

2B: “Quero viajar para países, mas pensando bem é para habilitar mesmo, como meu colega T. falou... sem mimimi”.

3B: “Pura e simplesmente para habilitar”.

4B: “Para habilitar e saber me virar em uma missão fora, além dos pontos para a promoção”.

P: Ah, sempre essa habilitação né? Vocês não pensam em outra coisa? (risos geral)

P: Tá, e por que vocês acham que o espanhol é necessário?

1B- Para sobreviver na missão. Vai que eu não sei pedir nem uma água lá! (ri bem alto)

2B- “Para habilitar em espanhol”.

3B- “Para habilitar 2222”.

4B- Conseguir me habilitar também em espanhol”.

P- Mas gente! É só essa habilitação mesmo. Vocês falam mais da habilitação do que até se apresentar. Vamos nos apresentar, né?

1B: “Sou T., tenho 36 anos, sou 2º sgt., casado e tenho duas filhas. Moro em São Paulo, mas sou carioca da gema”.

2B: “Meu nome é M., tenho 37 anos, também sou 2ºsgt. Sou viúvo e tenho dois filhos. Moro em Barueri, São Paulo”. Sou do Rio igual a esse mané”.

3B- “Sou R., tenho 36 anos, sou 3º sgt. do Exército Brasileiro. Moro e sirvo aqui no Rio de Janeiro”.

4B- Prazer, L., 40 anos, 1ºsgt. Já vivo mais um cadinho longe, em Garanhuns, Pernambuco”.

P- É , verdade heim, um cadão mais longe (risos)!

P- Tá, gente, mas assim, pra eu montar esse curso, eu queria saber assim como que vocês gostam de estudar uma língua , sabe? É que seria legal eu conhecer para gente montar o curso.

1B: “Vou relatar o que gosto de fazer no Fisk e vou tentar trazer aqui para as nossas aulas. Gosto de anotar tudo o que o professor fala e tentar me planejar antes das aulas. Nem sempre é possível, porque tenho duas filhas”.

2B: “Sim, como o T. falou também tenho filhos. Mas não sou de anotar não, eu prefiro prestar atenção no que o professor fala... e aí eu faço o resumo depois em casa. Estudando inglês, gosto de repetir as palavras novas, para decorar”.

3B: “Nunca estudei pela Internet, mas lendo o blog daquele rapaz que a senhora mandou, deve ter que se organizar né? Tamu lascado, L. Mas eu gosto de anotar, de ler a gramática, pelo menos do inglês me ajudava e eu via muita série, Netflix, escutava música”.

4B: “Eu gosto de site, site de atividades. Já tava quebrando a minha cabeça em uns ... assim.... tava ruim né? Mas de repente o site pode me ajudar”.

APÊNDICE I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP -UERJ

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Silenciar e ouvir na tela: narrativa, estratégia, ação e compreensão oral docente e discente em aulas síncronas online de espanhol como língua adicional.

Pesquisador: ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00236918.7.0000.5282

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.967.045

Apresentação do Projeto:

O estudo se dará em ambiente específico de ensino de espanhol com atenção ao entendimento do processo de compreensão docente e discente. Apresenta ampla revisão de literatura sobre os aspectos pertinentes ao mesmo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é entender o processo de compreensão oral docente e discente em espanhol como língua adicional em aulas síncronas online

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos mínimos porque todo percurso investigativo tem riscos ainda que pequenos. O investigador considera não permitir aborrecimentos ou transtornos de qualquer natureza, pressões ou cobranças aos participantes e que os mesmos poderão declinar da participação em qualquer etapa ou momento da investigação

Os benefícios da pesquisa tem relação com o fomento de estudos que permitam o entendimento da compreensão oral docente e discente em espanhol como língua adicional em aulas síncronas online com vistas a uma educação libertária e dialógica, na qual professor e aluno se relacionem de modo interativo. Além disso, ao analisar a compreensão oral em contextos eletrônicos, busca-se contribuir para o desenvolvimento profícuo desta destreza linguística, muitas das vezes pouco explorada em cursos e escolas de línguas.

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.987.045

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo visa melhorar a prática docente no contexto educacional estudado, propiciando ensino-aprendizagem do espanhol mais dinâmico e colaborativo nos encontros eletrônicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para outubro de 2019. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1204325.pdf	24/08/2018 10:06:03		Aceito
Outros	capaprojetautorizacaorientadora.pdf	24/08/2018 10:05:13	ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA	Aceito
Outros	Tecnicas.docx	24/08/2018 10:04:32	ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAnabeatrizsimoersao1.docx	24/08/2018 10:03:53	ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoanabeatriz.docx	24/08/2018 10:00:20	ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	24/08/2018 09:58:28	ANA BEATRIZ SIMOES DA MATTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.967.045

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Outubro de 2018

Assinado por:

**Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))**