



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS:
MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS, INSTRUMENTOS
MEDIADORES E TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-CULTURAIS

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS:
MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS, INSTRUMENTOS
MEDIADORES E TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-CULTURAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A479l Drogui, Amábile Piacentine.
Letramentos acadêmico-científicos : movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais / Amábile Piacentine Drogui. - Londrina, 2024.
274 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Letramentos acadêmico-científicos - Tese. 2. Interacionismo Sociodiscursivo - Tese. 3. Perspectiva Histórico-Cultural - Tese. 4. Movimentos Pedagógicos - Tese. I. Lopes Cristovão, Vera Lúcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS:
MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS, INSTRUMENTOS MEDIADORES E
TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-CULTURAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Mónica Tapia Ladino
Universidad Católica de la Santísima Concepción –
USCS – Chile

Prof.^a Dr.^a Márcia Adriana Dias Kraemer
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Prof.^a Dr.^a Valdirene Filomena Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 04 de abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não desistir de mim e entender meu coração, por sua infinita bondade, por estar sempre comigo, por ter-me dado a oportunidade de viver esta experiência de doutorado e por colocar pessoas maravilhosas em minha jornada.

À Prof.^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por ser a grande incentivadora dessa pesquisa, por iluminar meu caminho, pela parceria, pelas confidências e principalmente por sempre ter confiado em meu trabalho.

Às professoras doutoras Mônica Tapia Ladino, Valdirene Zorzo-Veloso, Márcia Adriana Dias Kraemer, Maria Isabel Borges e Juliana Reichert Assunção Tonelli, pelos valiosos apontamentos e contribuições, tanto no momento da qualificação quanto no evento público de apresentação e defesa desta tese.

À Prof.^a Ma. Elisa Verónica Seguí e ao Prof.^o Dr. Enrique Vetterli Nuesch, por solicitamente terem contribuído para a geração dos dados desta pesquisa.

Aos(Às) participantes da pesquisa, sem os(as) quais este estudo não teria sido possível.

À Universidade Estadual do Paraná, por me ter concedido um período de licença para que eu pudesse dedicar-me à conclusão deste manuscrito.

À minha mãe, pelas orações e por todo cuidado com que sempre me ampara.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, pela torcida constante, pelas palavras de incentivo e por estarem comigo sempre que precisei.

Ao meu marido, pelo apoio, pelas renúncias e pela paciência nos momentos mais difíceis.

Ao meu lindo filho, pela motivação que sua existência me traz, pelo brilho nos olhos, pelo humor peculiar e pelo amor incondicional que me faz sentir.

Aos meus sobrinhos e à minha sobrinha, por renovarem as minhas energias.

Aos colegas e às colegas que fiz no grupo de pesquisa Linguagem e Educação, por tantos momentos de aprendizagem, de afeto e de construção coletiva

de conhecimentos.

Aos professores e às professoras do PPGEI, pelos seus ensinamentos e pelas oportunidades de produtivos diálogos.

À minha psicóloga, pelo acolhimento e pelo modo como me ensina a ler a vida e as situações que preciso enfrentar para vivê-la.

Aos meus amigos e às minhas amigas, pela preocupação, pelo carinho, pelas palavras de apoio e pela compreensão.

O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vygotsky

RESUMO

DROGUI, Amábile Piacentine. **Letramentos acadêmico-científicos:** movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais. 274 F. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Devido à sua complexidade, as atividades constitutivas do contexto acadêmico-científico tornam-se, em várias ocasiões, desmotivadoras para os(as) estudantes. Imersas em uma conjuntura educativa que apresenta demandas relacionadas aos letramentos acadêmicos, e preocupadas em dar nossa contribuição, propusemo-nos a realizar uma pesquisa intervencionista, com o objetivo de explicar movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores que possam contribuir para a apropriação de propriedades constitutivas do agir acadêmico-científico. Fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2012, 2022), da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2000, 2007, 2015; Lantolf, 2000; Smagorinsky, 2012), dos Novos Estudos de Letramento (Lea; Street, 2014) e de vários(as) outros(as) pesquisadores(as) que nos antecedem na busca por respostas e caminhos para atender às demandas do contexto acadêmico-científico. Filiadas ao paradigma Teórico Crítico (Lincoln; Guba, 2006), geramos os dados em um curso de extensão destinado aos agires de pesquisa e à produção de gêneros textuais/multimodais acadêmico-científicos em língua espanhola, vinculado ao projeto *Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos* (IALA), coordenado pela professora-pesquisadora, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). O curso contou com dezoito participantes, iniciantes em pesquisa, e com a presença de uma professora convidada, da *Facultad de Lenguas da Universidad Nacional de Córdoba* – Argentina, e de um professor convidado, do Curso Letras Espanhol da Unespar/Câmpus de Apucarana. As análises centram-se em transcrições de momentos de interação e em produções textuais/multimodais elaboradas, em língua espanhola, pelos(as) alunos(as) durante o curso supracitado. Os resultados apontam que: 1) movimentos pedagógicos fundamentados na abordagem histórico-cultural podem contribuir para que iniciantes em pesquisa se apropriem de propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científicos; 2) a trajetória histórico-cultural de cada estudante incide sobre o modo como ele(a) internaliza as coordenadas formais coletivas do contexto acadêmico-científico e encontra o motivo para agir; 3) os modelos a serem “imitados” precisam ser adequados ao “nível de desenvolvimento” dos(as) estudantes; 4) falar sobre a pesquisa em andamento, em ambientes formais e informais, pode auxiliar na (re)formulação do pensamento e no desenvolvimento de capacidades para agir no contexto acadêmico-científico; 5) o meio acadêmico é marcado por instrumentos físicos e psicológicos que possibilitam, facilitam, orientam e medeiam as agires de pesquisa, de estudo e de disseminação dos resultados; 6) um curso de extensão pode contribuir na medida em que insere os(as) estudantes em práticas reais do contexto dos letramentos acadêmico-científicos e 7) a falta de um motivo/necessidade/sentido para agir incide sobre o comportamento do(a) aprendiz em relação à (não) apropriação dos conceitos teóricos e das propriedades coletivas indispensáveis para tornar-se um(a) agente no contexto acadêmico-científico. Cientes de que as propriedades constitutivas dos diferentes campos de atividade humana não são estáticas, faz-se necessário seguir estudando os diferentes

fenômenos que incidem sobre os processos de (não-) apropriação das capacidades para agir no contexto acadêmico-científico. A produção de conhecimento, via pesquisa científica, precisa fazer sentido para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Palavras-chave: Letramentos Acadêmico-científicos; Interacionismo Sociodiscursivo; Perspectiva Histórico-Cultural; Movimentos Pedagógicos; Agires Mediados.

RESUMEN

DROGUI, Amábile Piacentine. **Literacidades académico-científicas:** movimientos pedagógicos, instrumentos mediadores y trayectorias histórico-culturales. 274 F. Tesis de Doctorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Debido a su complejidad, las actividades que constituyen el contexto académico-científico, en muchas ocasiones, resultan desmotivadoras para los(as) estudiantes. Inmersas en una situación educativa que presenta demandas relacionadas con las literacidades académicas, y preocupadas por hacer nuestro aporte, nos propusimos realizar una investigación intervencionista, con el objetivo de registrar y explicar movimientos pedagógicos e instrumentos mediadores que puedan contribuir a la apropiación de propiedades constitutivas de la acción académico-científica. Nos basamos en los supuestos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2012, 2022), de la perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2000, 2007, 2015; Lantolf, 2000; Smagorinsky, 2012), de los estudios de los Nuevos Estudios de Literacidad (Lea; Street, 2014) y de varios otros investigadores que nos preceden en la búsqueda de respuestas y formas de satisfacer las demandas del contexto académico-científico. Afiliadas al paradigma teórico crítico (Lincoln; Guba, 2006), generamos los datos a través de un curso de extensión dirigido a actividades de investigación y producción de géneros textuales/multimodales académico-científicos, en español, vinculado al proyecto *Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos* (IALA), coordinado por la profesora-investigadora, en la *Universidade Estadual do Paraná* (Unespar). El curso contó con dieciocho participantes, iniciantes en la investigación, y con la presencia de una profesora invitada, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina, y de un profesor invitado, de la *Licenciatura em Letras espanhol* de la Unespar/campus Apucarana. Los análisis se centran en transcripciones de momentos de interacción y en producciones textuales/multimodales elaboradas, en español, por estudiantes durante el curso mencionado. Los resultados indican que: 1) los movimientos pedagógicos basados en el enfoque histórico-cultural pueden contribuir a que los principiantes en investigación se apropien de propiedades constitutivas del contexto académico-científico; 2) la trayectoria histórico-cultural de cada estudiante incide en la forma en que internaliza las coordenadas formales colectivas del contexto académico-científico y encuentra el motivo para actuar; 3) los modelos a “imitar” deben ser apropiados al “nivel de desarrollo” de los estudiantes; 4) hablar sobre investigaciones en curso, en ambientes formales e informales, puede ayudar a (re)formular el pensamiento y desarrollar capacidades para actuar en el contexto académico-científico; 5) el ambiente académico está marcado por instrumentos físicos y psicológicos que viabilizan, facilitan, orientan y median la investigación, el estudio y la difusión de los resultados; 6) un curso de extensión puede contribuir en la medida en que inserta a los estudiantes en prácticas reales en el contexto de las literacidades académico-científicas y 7) la falta de un motivo/necesidad/sentido para actuar afecta el comportamiento del(de la) agente-aprendiz en relación con la (no)apropiación de conceptos teóricos y propiedades colectivas esenciales para convertirse en agente en el contexto académico-científico. Conscientes de que las propiedades constitutivas de los

distintos campos de la actividad humana no son estáticas, es necesario continuar estudiando los distintos fenómenos que inciden en los procesos de (no)apropiación de capacidades para actuar en el contexto académico-científico. La producción de conocimiento, a través de la investigación científica, debe tener sentido para todos los involucrados.

Palabras clave: Literacidades Académico-científicas; Interaccionismo Sociodiscursivo; Perspectiva Histórico-Cultural; Movimientos Pedagógicos; Acciones Mediadas.

ABSTRACT

DROGUI, Amábile Piacentine. **Academic-Scientific Literacy:** Pedagogical movements, mediating instruments and historical-cultural trajectories. 274 F. Doctoral Thesis (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Due to its complexity, the constitutive activities of the academic-scientific context may become demotivating for students. As we are immersed in an educational conjunction that presents demands related to academic literacy and we concerned about making our contribution, we proposed to conduct an interventionist research with the aim of documenting and explaining pedagogical movements and mediating instruments that might contribute to the appropriation of constitutive properties of academic-scientific action. We are grounded in the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2012, 2022), the historical-cultural perspective (Vygotsky, 2000, 2007, 2015; Lantolf, 2000; Smagorinsky, 2012), New Literacy Studies (Lea; Street, 2014), and several other researchers who have preceded us in the search for answers and pathways to meet the demands of the academic-scientific context. Affiliated with the Critical Theory paradigm (Lincoln; Guba, 2006), we collected data through an extension course focused on research practices and the production of academic-scientific textual/multimodal genres in the Spanish language, connected to the *Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos* (IALA) project, supervised by a professor-researcher at the *Universidade Estadual do Paraná* (Unespar). The course had eighteen participants, researchers with little experience, and the presence of a guest professor from the *Facultad de Lenguas* of the *Universidad Nacional de Córdoba* - Argentina, and a guest professor from the Spanish Language program at Unespar – in the city of Apucarana. The analyses focus on transcriptions of interaction moments and on textual/multimodal productions elaborated in the Spanish language by the students during the aforementioned course. The results indicate that: 1) pedagogical movements based on the historical-cultural approach can contribute to research beginners and help them appropriate constitutive properties of the academic-scientific context; 2) each student's historical-cultural trajectory affects how they internalize the collective formal coordinates of the academic-scientific context and find motivation to act; 3) the models to be "imitated" need to be appropriate to the students' "level of development"; 4) discussing ongoing research, in formal and informal environments, can assist in (re)formulating thought and developing capacities to act in the academic-scientific context; 5) the academic environment is marked by physical and psychological instruments that facilitate, guide, and mediate research, study, and dissemination of results; 6) an extension course can contribute by immersing students in real practices of academic-scientific literacies; and 7) the lack of a motive/need/sense to act affects the learner's behavior regarding the (non)appropriation of theoretical concepts and indispensable collective properties to become an agent in the academic-scientific context. By being aware that the constitutive properties of different fields of human activity are not static, it is necessary to continue studying the different phenomena that impact the

processes of (non)appropriation of capacities to act in the academic-scientific context. Knowledge production, through scientific research, needs to make sense for all those involved.

Key-words: Academic-scientific literacy; Sociodiscursive Interactionism; Historical-Cultural Perspective; Pedagogical Movements; Mediated Actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo	44
Figura 2 – Campo dos letramentos acadêmicos	49
Figura 3 – Sobreposição dos modelos de letramento	66
Figura 4 – Atividades, instrumentos e mediações do contexto acadêmico- científico.....	87
Figura 5 – Projeção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	88

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Interface da sala virtual do curso IALA	76
Imagem 2 – Conteúdo compartilhado em slide I.....	112
Imagem 3 – Conteúdo compartilhado em slide II.....	113
Imagem 4 – Revisão do texto de Taty e Paulo	132
Imagem 5 – Conteúdo compartilhado em slide III.....	149
Imagem 6 – Conteúdo compartilhado em slide IV	150
Imagem 7 – Conteúdo compartilhado em slide V	154
Imagem 8 – Conteúdo compartilhado em slide VI	156
Imagem 9 – Conteúdo compartilhado em slide VII	161
Imagem 10 – Conteúdo compartilhado em slide VIII	162
Imagem 11 – Conteúdo compartilhado em slide IX	163
Imagem 12 – Conteúdo compartilhado em slide X	168
Imagem 13 – Conteúdo compartilhado em slide XI	169
Imagem 14 – Conteúdo compartilhado em slide XIII	170
Imagem 15 – Normas de evento para submissão de resumo	171
Imagem 16 – Primeira versão do resumo elaborado por Karen	172
Imagem 17 – Segunda versão do resumo elaborado por Karen	177
Imagem 18 – Versão final do resumo elaborado por Karen	179
Imagem 19 – Mensagens trocadas por WhatsApp	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico I	24
Quadro 2 – Trabalhos selecionados I	24
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico II	26
Quadro 4 – Trabalhos selecionados II	26
Quadro 5 – Trabalhos selecionados III	28
Quadro 6 – Trabalhos selecionados IV	29
Quadro 7 – Trabalhos selecionados V	30
Quadro 8 – Mundos representados em um contexto de atividade humana	46
Quadro 9 – Aspectos do Agir.....	47
Quadro 10 – Contexto dos letramentos acadêmico-científicos.....	50
Quadro 11 – Categorias para análise.....	51
Quadro 12 – Propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científico.....	52
Quadro 13 – Modelos de abordagem de letramento em contextos acadêmicos ..	65
Quadro 14 – Perguntas de pesquisa, objetivos e instrumentos de geração de dados	69
Quadro 15 – Requisitos para participar do curso IALA.....	71
Quadro 16 – Formulário de inscrição no curso IALA	72
Quadro 17 – Participantes da pesquisa.....	73
Quadro 18 – Professores(as) do curso IALA	74
Quadro 19 – Dados do curso IALA na etapa de 2021	77
Quadro 20 – Orientações individuais em 2021	78
Quadro 21 – Dados do curso IALA na etapa de 2022	80
Quadro 22 – Orientações individuais em 2022.....	82
Quadro 23 – Sinais e normas de transcrição.....	83
Quadro 24 – Síntese do aproveitamento dos(as) participantes do curso IALA	89
Quadro 25 – Questionário sobre tema de interesse	96
Quadro 26 – Comentários sobre a pergunta-problema de Sâmela	98
Quadro 27 – Análise dos mundos representados e dos aspectos do agir de Sâmela	102
Quadro 28 – Rubrica para delimitar e formular uma pergunta de pesquisa	104
Quadro 29 – Síntese dos movimentos pedagógicos I	106
Quadro 30 – Primeira versão da pergunta de pesquisa e dos objetivos de	

Felipe	111
Quadro 31 – Versão presente no texto “final” de Felipe	115
Quadro 32 – Síntese dos movimentos pedagógicos II	116
Quadro 33 – Instrumento orientador da seleção de referências para leitura	126
Quadro 34 – Modelo para elaborar palavras-chave	127
Quadro 35 – Levantamento de referências feito por Taty e Paulo	128
Quadro 36 – Diálogo com as referências	130
Quadro 37 – Recursos linguísticos para dialogar com as referências	133
Quadro 38 – Síntese dos movimentos pedagógicos III	136
Quadro 39 – Meios não-linguísticos da comunicação oral	141
Quadro 40 – Síntese dos movimentos pedagógicos IV	184
Quadro 41 – Ficha para análise apreciativa de uma Comunicação	187
Quadro 42 – Respostas de Julia sobre seu tema de interesse	188
Quadro 43 – Produção textual de Julia em 2021	189
Quadro 44 – Interação no Jamboard	191
Quadro 45 – Produção textual de Julia em 2022	200
Quadro 46 – Movimentos pedagógicos registrados em nossas análises	208
Quadro 47 – Instrumentos mediadores registrados em nossas análises	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E.C.	Encontro Coletivo
EB	Educação Básica
ELI	Español como Lengua de Integración
HE	Habilidades de Estudo
IALA	Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Letramentos Acadêmicos
O.I.	Orientação Individual
P.E.	Produção Escrita
R.T.	Revisão Textual
SA	Socialização Acadêmica
Sepech	Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do CLCH
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	EU ENTRE TANTOS NÓS	18
1.2	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	22
1.3	ORGANIZAÇÃO DESTE MANUSCRITO	31
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	LÍNGUA E LINGUAGEM: UM DEBATE AINDA ABERTO NO CAMPO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS	32
2.1.1	Perspectiva Vygotskyana	33
2.1.2	Perspectiva Dialógica ou do Círculo de Bakhtin	35
2.1.3	A Pedagogia dos Multiletramentos	37
2.1.4	O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	40
2.1.5	Convergências que Estabelecemos para Este Estudo	41
2.2	O CONTEXTO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS A PARTIR DOS CONSTRUTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	43
2.3	A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E OS LETRAMENTOS ACADÊMICO- CIENTÍFICOS	53
2.3.1	Artefatos e Instrumentos	60
2.4	GÊNEROS TEXTUAIS/MULTIMODAIS E LETRAMENTOS ACADÊMICOS	63
3	PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1	PLANEJAMENTO DO CURSO IALA	70
3.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	73
3.3	ASPECTOS GERAIS DO CURSO IALA	76
3.4	SINAIS E NORMAS DE TRANSCRIÇÃO.....	83
4	ANÁLISES	85
4.1	PRIMEIROS PASSOS DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA	92
4.1.1	Do tema de Interesse à Elaboração da Pergunta-Problema no Curso IALA	95
4.2	A IMITAÇÃO NO SENTIDO VYGOTSKYANO DO TERMO: OS MODELOS COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES DA ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA.	108

4.2.1	(Re)formulação dos Objetivos de Pesquisa no Curso IALA	111
4.3	PRÁTICAS ENVOLVIDAS NA BUSCA POR REFERÊNCIAS E NO DIÁLOGO COM AS LEITURAS.....	118
4.3.1	Da Aula Expositiva à Atividade Interativa no Curso IALA.....	119
4.4	DA FALA EGOCÊNTRICA À FALA COMPARTILHADA: A COMUNICAÇÃO ORAL/MULTIMODAL COMO UM GÊNERO (RE)ORGANIZADOR DO PENSAMENTO CIENTÍFICO.....	138
4.4.1	O “falar consigo mesmo” no Curso IALA	143
4.4.2	A Interação como Propiciadora de Aprendizagem no Curso IALA	145
4.4.3	O Gênero Comunicação Oral/Multimodal no Curso IALA.....	147
4.4.3.1	As propriedades constitutivas do agir científico por meio do gênero Comunicação.....	171
4.4.4	Agires e Instrumentos para Ser Enunciador(a) e Destinatário(a) do Gênero Comunicação.....	185
4.5	TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-CULTURAIS EM CONFLITO	188
4.6	O CAMINHO PERCORRIDO	206
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
	REFERÊNCIAS.....	219
	APÊNDICES.....	226
	APÊNDICE A – Projeto de extensão	227
	APÊNDICE B – Programa do curso	233
	APÊNDICE C – Termo de Consetimento Livre e Esclarecido	237
	APÊNDICE D – Exemplo de transcrição manual com apoio do aplicativo O Transcribe	239

1 INTRODUÇÃO

O contexto acadêmico-científico é um campo de atividade humana que possui um conjunto de parâmetros bastante complexos, principalmente quando o comparamos com os exigidos nas etapas escolares anteriores. O(A) aluno(a) universitário(a), para tornar-se agente nesse contexto, precisa apropriar-se de um conhecimento socialmente construído (esse conjunto de parâmetros) e, para tanto, faz-se necessário que lhe sejam propiciadas condições de interação com pessoas que, em suas funções historicamente reconhecidas, lhe apresentem as coordenadas formais, os modelos e as arquiteturas dos diferentes gêneros textuais/multimodais que circulam no universo acadêmico. Nesse domínio, as situações de interação são mediadas pela linguagem e por outros meios de significação materializados em diferentes instrumentos de comunicação; desenvolver as capacidades para utilizá-los é essencial aos que almejam agir nesse campo de atividade humana.

Entre 2019 e 2020, como membros do projeto “Ações de didatização de gêneros textuais acadêmicos”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizamos uma pesquisa de cunho exploratório que teve por objetivo geral mapear as ações que os cursos de graduação dos 7 câmpus da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) têm realizado (ou não) para facilitar o desenvolvimento dos(as) graduandos(as) na produção e compreensão de gêneros textuais/multimodais, característicos do domínio acadêmico-científico, em português, inglês e espanhol (Drogui; Cristovão, no prelo). Esse estudo nos permitiu constatar que há muitas lacunas¹, entre as quais podemos destacar a oferta mínima de ações de letramentos acadêmico-científicos em línguas estrangeiras, principalmente em espanhol, e a rara presença do modelo Letramentos Acadêmicos, proposto por Lea e Street (2014).

Diante de tal conjuntura e levando em conta nosso próprio campo de atuação, as seguintes questões passaram a inquietar-nos e tornaram-se o norte desta

¹ Este cenário também foi encontrado em outras Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do macroprojeto, conforme descrito e analisado em publicações de seus membros (Vignoli, Ferragini-Bigarelli; Cristovão, 2021, Sanches; Cristovão, 2022, Correia et al. 2022). Os resultados dessas ações de mapeamento nortearam a criação do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), hoje presente em todas IES públicas do Paraná, estaduais e federais, ofertando oficinas, minicursos, cursos, assessoria etc. para formação acadêmico-científica de estudantes de graduação e pós-graduação.

pesquisa: Quais movimentos pedagógicos e artefatos/instrumentos mediadores podem contribuir para apropriação de conteúdos propostos em relação aos letramentos acadêmico-científicos? Em que medida, fatores externos e internos incidem sobre o modo como o(a) iniciante em pesquisa internaliza as razões para agir e se relaciona com a necessidade de apropriação de novas capacidades para a ação? De que modo, projetos de extensão podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos acadêmico-científicos em língua espanhola?

Temos por objetivo geral explicar movimentos pedagógicos, assim como as propriedades constitutivas de diferentes artefatos/instrumentos, que podem auxiliar iniciantes em pesquisa no processo de apropriação de capacidades para atuar em nível acadêmico por meio do agir científico. Nossos objetivos específicos são: i) registrar movimentos pedagógicos e o uso de instrumentos que atuem como facilitadores da apropriação de capacidades necessárias para agir em um contexto de letramentos acadêmico-científicos; ii) avaliar como a trajetória histórico-cultural do(a) estudante o motiva para agir e o influencia na sua relação com os novos conhecimentos e iii) averiguar como um projeto/curso de extensão pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros textuais/multimodais acadêmico-científicos em língua espanhola.

Partimos da tese de que movimentos pedagógicos fundamentados na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1996, 2000, 2007, 2015) podem contribuir para que iniciantes em pesquisa científica se apropriem tanto de propriedades constitutivas como de capacidades necessárias para agir (Bronckart, 2006, 2012, 2022) no contexto dos letramentos acadêmico-científicos.

Para gerar dados que nos possibilitassem responder a nossas perguntas de pesquisa e cumprir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa-ação (Rodríguez-Gómez, 2019). Ofertamos um curso de extensão intitulado “Comprensión y producción de textos académicos en español”, vinculado ao projeto “Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos (IALA)” (Apêndices A e B) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e ao nosso projeto de pesquisa de doutorado, “Letramentos Acadêmicos na Unespar: documentos, perspectivas discentes e ações integradas”, submetido, via Plataforma Brasil, ao comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com anuência da Unespar, aprovado dia 10 de maio de 2021, sob o parecer 4.702.077.

O curso, cujos(as) participantes sempre chamaram de IALA, foi

realizado em 2021 e 2022, em um total de 12 meses, na modalidade remota, e contou com a participação de 18 estudantes. Além da professora pesquisadora, que ministrou a maior parte do curso, tivemos a presença da Profa. Ma. Elisa Verónica Seguí, da *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) e do Prof. Dr. Enrique Vetterli Nuesch, da Unespar. Ambos contribuíram em momentos específicos, ministrando conteúdos nos quais são especialistas.

Para fundamentar, tanto a geração como a análise dos dados, unimos os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo à perspectiva histórico-cultural e aos Novos Estudos de Letramento (Lea; Street, 2014)². Também recorremos a diferentes estudiosos(as) para compreender os esquemas de utilização dos gêneros de disseminação de pesquisas e os meios para didatizá-los. Optamos por inserir parte de nossa fundamentação teórica no momento da descrição e análise dos dados, posto que são pressupostos essenciais para interpretar os movimentos pedagógicos identificados. Essa pequena inovação no gênero teve por objetivo facilitar a leitura e a compreensão da intersecção entre fundamentação teórica, gênese de dados e análises.

Como nossa geração de dados ocorreu durante o período pandêmico, vivenciamos percalços e dilemas que consideramos relevante compartilhar com nossos(as) leitores(as).

1.1 EU ENTRE TANTOS NÓS

Nesta seção, farei uso da primeira pessoa do singular porque são relatos particulares de experiências, sentimentos e conflitos. Hesitei bastante na decisão entre escrevê-la ou não, pois é uma exposição que pode gerar diferentes interpretações. Entretanto, não faria sentido discorrer sobre contexto subjetivo sem considerar o meu, nem avaliar os motivos para o agir e o poder-fazer, sem antes apresentar minhas limitações.

Levando em conta os fatores externos (as necessidades e as representações sociais do contexto de atividade acadêmico), meus motivos para agir foram: estar em contato com pares que considero muito mais desenvolvidos (minha orientadora, membros do grupo de pesquisa, professores(as) e colegas das

² Utilizamos o termo Letramentos Acadêmicos, com iniciais em maiúsculas, somente quando fizermos referência a um dos modelos de letramento propostos por Lea e Street (2014).

disciplinas do doutorado); contribuir para identificar caminhos que auxiliem estudantes na apropriação de capacidades necessárias para agir no contexto de atividade dos letramentos acadêmico-científicos; produzir conhecimento; evoluir como ser humano; apropriar-me das capacidades necessárias para agir academicamente por meio do gênero textual/multimodal tese de doutorado; conquistar o título de doutora; ter uma evolução salarial e participar de novos espaços do campo acadêmico.

Com pretensões à validade de minhas ações, busquei adequar-me às coordenadas formais dos mundos objetivo e social desse contexto, assim como atender às expectativas (mundo subjetivo) que existem em relação às produções de um(a) agente em nível de doutoramento.

Por uma questão de princípios, sempre tento unir minhas pesquisas ao contexto educacional no qual atuo, visando a contribuir para a identificação de problemas e propostas de solução. Quando fiz o mestrado, 2012/2014 - eu lecionava na área de Educação Básica (EB) - uni a pesquisa à formação continuada de professores(as) de espanhol da EB. Desde 2016, sou professora no curso Letras Espanhol da Unespar/Câmpus de Apucarana, atuo como docente em diferentes disciplinas e desenvolvo projetos de pesquisa e de extensão. Em 2020, após o mapeamento que me permitiu identificar as lacunas em relação à oferta de disciplinas e cursos direcionados aos letramentos acadêmicos, decidi gerar os dados por meio de um curso de extensão destinado à compreensão e à produção de textos acadêmicos em espanhol, assim contemplaria minha área de atuação e teria mais um projeto vinculado à universidade onde trabalho (Unespar) e à universidade onde estudo (UEL).

A priori, o curso seria na modalidade presencial, pois não imaginei que a pandemia de covid-19³ se estenderia tanto. Diante do agravamento do quadro pandêmico e da necessidade de cumprir os prazos do programa, migrei para a modalidade remota. Enfrentei os desafios, propus, abri as inscrições e ministrei o

³ A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, com o maior número de casos nos Estados Unidos. O país norte-americano registrou ainda 16% das vítimas fatais da doença, que causou a morte de 6,67 milhões de pessoas em escala global. O primeiro caso de covid-19 foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020, e, quase três anos mais tarde, mais de 36 milhões de pessoas haviam sido infectadas, com 693 mil registros de óbito. A vacinação é hoje a principal forma de se prevenir contra a doença e de impedir o maior avanço do vírus, que provocou profundas transformações socioeconômicas em todo o mundo, notadamente nos territórios mais pobres (Guitarra, 2024).

curso.

No decorrer do cumprimento dessa tarefa, os motivos para agir oscilaram, porque o sentido das ações estava sendo afetado. Engajei-me em uma atividade que, de início, fazia sentido em sua relação direta com o objetivo que possui no contexto acadêmico, ou seja, minha intenção de agir estava em consonância com o significado que possui no campo em que atuo. Entretanto, em 2021, tivemos muitas mortes por covid 19, muitas pessoas estavam doentes, a compra das vacinas estava atrasada, uma enxurrada de *fake news* invadiu as redes sociais, discursos de violência e ódio político proliferavam por todo o país; parecia que nada do que eu fazia tinha sentido nesse contexto maior e tão desolador.

Os campos de atividade humana inserem-se em um macrocampo, que abarca toda a humanidade. Os participantes do curso começaram a relatar perdas de amigos e familiares; também eu perdi amigos. Esforcei-me por seguir no cumprimento da tarefa, buscando encontrar um sentido real para o eu que estava realizando, mas as operações mentais são diretamente influenciadas por nossas emoções, tive uma queda na produtividade.

Além do curso, eu estava com 40h de trabalho na universidade e fazendo disciplinas do doutorado, tudo na modalidade remota. Ter e ministrar aulas de casa não é igual estar no contexto físico do trabalho; o papel social de mãe e de professora eram confundidos e conflitantes. Meu filho, que em 2021 tinha 5/6 anos, também estava estudando na modalidade remota e necessitava de apoio; era difícil para ele compreender que eu estava em casa, mas em vários momentos não podia ser mãe. Em algumas gravações aparecem um “mamãe, vem ver...” ou um choro; em outras, estou pedindo aos (às) alunos(as) permissão para poder verificar o que estava acontecendo.

No início de julho de 2021, fiquei doente, sintomas de ameaça de Acidente Vascular Cerebral, não pude dar as aulas no curso IALA no dia 10 de julho, tive que passar por uma bateria de exames e, como não se constatou nada que inspirasse imediata preocupação nos âmbitos neurológicos e cardiovasculares, fui encaminhada para tratamento psicológico e psiquiátrico, com diagnóstico de crise de pânico e ansiedade. Nessa conjuntura, os fatores ameaçadores do contexto pareciam ter mais relevância sobre as ações do que os motivadores. Era necessário seguir dando as aulas, revisando os textos, propondo tarefas, orientando estudantes etc., porque não cumprir essas tarefas resultaria em adiamento da geração de dados e

traria uma série de transtornos.

Com o apoio da psicóloga, decidi seguir de modo mais leve, exigindo menos de mim e dos(as) alunos(as), abrindo mais espaços para que falassem de suas angústias e se sentissem mais acolhidos. Percebi que, embora o conteúdo do curso IALA não contribuísse diretamente para reduzir os efeitos devastadores da pandemia, estar juntos, envolvidos em uma atividade de aprendizagem, contribuía para o desenvolvimento coletivo e individual. Reencontrar o sentido para agir motivou-me a avançar.

Vendo as gravações dos encontros de aula e de orientação, consigo observar meu próprio comportamento e identifico como sou uma professora diferente no período em que estive mais angustiada e agindo sem uma razão verdadeiramente significativa. Pude experimentar o que estudantes sentem quando se engajam em uma atividade somente para cumprir a tarefa dada. Sei que, por mais que eu tenha tentado evitar, meu modo de agir como docente pôde ter incidido no desempenho dos(as) estudantes.

Nossa carga emocional, influenciada pelos mais diversos fatores externos, altera nosso modo de interagir e, conseqüentemente, nosso desenvolvimento cognitivo. Em contexto pandêmico, a insegurança em relação ao futuro foi muito maior, a instabilidade financeira esteve mais presente e a ansiedade ganhou mais espaço. Os(As) estudantes também traziam suas angústias e demonstravam como estavam sufocados pelas mais diversas situações que os(as) afligiam.

Já nos primeiros encontros do curso, alguns participantes avisaram que não poderiam continuar. César⁴, carioca que nas primeiras aulas parecia estar muito animado, perdeu um amigo para o covid e seu pai ficou doente; comunicou que não teria condições de seguir, pois não iria deixar outra pessoa cuidando de seu pai, tinha medo de que lhe transmitissem covid.

Laura passou por um momento extremamente difícil; em cenário de covid, sua irmã de 15 anos foi diagnosticada com câncer de cérebro, ela parou tudo para ficar com a irmã, pois os pais não são presentes. Apesar de Laura não ter seguido no curso, acompanhamos sua história, auxiliando no que nos foi possível. No dia 17 de outubro de 2021, sua irmã, que acabara de completar 16 anos, faleceu.

⁴ Usamos nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes, no capítulo 3 descrevemos esse procedimento ético-metodológico.

Beatriz perdeu o pai para o covid, ficou muito abalada e revoltada pelo atraso nas vacinas, pois ele era jovem demais para morrer. Ela não desistiu do curso, mas precisou de um suporte muito maior para encontrar sentido e produzir. Foi em 2022, na continuidade do curso, que ela conseguiu recuperar o fôlego.

Luana, que participou ativamente dos primeiros encontros coletivos (formulou a questão e os objetivos de sua pesquisa e fez a busca por referências), entrou numa crise depressiva muito grave, parou com todas as atividades, trancou a matrícula na graduação que cursava, desistiu do curso IALA e não retornou minhas mensagens nem as dos colegas. Karen, participante do curso e que tinha mais contato com ela, informou-nos de seu quadro.

Em todos os encontros, de aulas ou de orientações, tivemos momentos de desabafos, de expor as dificuldades do macrocontexto e de situações particulares, de falar e ouvir, tentando dar-nos forças uns aos outros. Talvez esse espaço acolhedor tenha sido a principal causa para que 10 participantes concluíssem o curso em 2021 e que 8 dentre eles quisessem seguir em 2022.

Apesar dos inúmeros percalços, considero positiva a experiência; acompanhar o processo de apropriação de capacidades de agir é bastante gratificante. Conquanto não tenha sido como planejei de início, atuei com os recursos de que dispunha e com minha pouca experiência em dar aulas na modalidade remota. Após ver e rever as gravações e definir momentos para transcrição e análise, não tenho dúvidas de que eu mudaria várias ações, falaria menos em algumas situações, usaria mais instrumentos para apropriação dos conceitos teóricos, criaria outras estratégias para alcançar os(as) alunos(as) com mais dificuldades etc., mas só foi possível perceber tudo isso porque vivi essa experiência.

Tendo deixado esse registro, à continuação apresentamos nosso movimento de buscas por estudos relacionados aos letramentos acadêmico-científicos.

1.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As pesquisas sobre letramentos acadêmicos conquistaram amplo espaço nesta última década. Vemos a criação de laboratórios de letramentos em universidades, revistas destinando dossiês a essa temática, lançamento de livros, promoção de eventos e um volume significativo de projetos de pesquisa e de extensão

voltados a problematizar práticas, identificar lacunas e propor caminhos de solução.

A nosso ver, no escopo dos letramentos acadêmicos cabem: os 1) letramentos disciplinares, decorrentes das disciplinas específicas de cada curso e da necessidade de apropriação dos conceitos teóricos e critérios avaliativos; 2) os letramentos profissionais, que contemplam os mecanismos de ação e os gêneros textuais/multimodais pertencentes ao campo de trabalho para o qual o(a) estudante se prepara; e 3) os letramentos científicos, relacionados ao eixo da pesquisa e ao modo de disseminá-las. Essas três categorias não são dissociadas, pelo contrário, conectam-se e ocorrem concomitantemente⁵.

Não obstante estarem interligados e possuírem uma relação de interdependência, cada modalidade mantém propriedades particulares, sendo possível a identificação simbólica de diferentes contextos de atividades mediadas pela linguagem. Como nosso estudo tem como objetos/unidades de análise de movimentos pedagógicos, instrumentos e ações de linguagem pertencentes ao contexto de atividade dos letramentos acadêmico-científicos, filtramos nossas buscas iniciais por pesquisas usando as palavras-chave “Letramentos acadêmico-científicos”, “Literacidad académico-científica” ou “Alfabetización académico-científica” e “Academic-scientific literacy”.

Para nossas buscas, fizemos uso dos mesmos portais e mecanismos para cuja utilização orientamos os(as) participantes do curso IALA: Google Acadêmico, Portal da Capes, *SciELO*, *Dialnet* e *Jstor*. Iniciamos pelo Google Acadêmico, fazendo a busca nos três idiomas - português, inglês e espanhol -, com o mecanismo de sempre colocar a palavra-chave entre aspas, pois queríamos encontrá-la como um conjunto semântico. Fizemos esse levantamento em 2020, no início de nossa pesquisa, e em 2023, já nas fases finais de escrita desse manuscrito. Outro filtro que usamos foram os períodos, de 2000 a 2010, de 2011 a 2020 e, no final, de 2021 a 2023. No quadro 1, sintetizamos os resultados.

⁵ No subcapítulo 2.2, expandimos nossa compreensão do conjunto letramentos acadêmicos e dos subconjuntos que ele abarca.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico I

Período	Trabalhos em Português	Trabalhos em Espanhol	Trabalhos em Inglês
2000 a 2010	0	0	0
2011 a 2020	8	5	1
2021 a 2023	34	2	1

Fonte: a autora.

Esse movimento de busca tornou-se surpreendente, pois, no Google Acadêmico, até 2020, encontramos 8 trabalhos em língua portuguesa; de 2021 a 2023, encontramos 34, ou seja, nestes últimos 4 anos, houve um aumento expressivo nas publicações em que se tratou da temática dos letramentos acadêmico-científicos em nossa língua materna.

Lemos o título e o resumo dos trabalhos e, quando surgiram dúvidas em relação à conexão com nosso estudo, lemos a introdução; sendo ainda insuficiente, lemos a seção metodológica e as considerações finais. No caso dos capítulos de livros digitalizados ou *Ebooks*, como não possuem resumo, lemos a introdução.

Para nossa seleção, consideramos os trabalhos que fazem referência aos letramentos acadêmico-científicos, ou seja, que possuem uma relação direta com a pesquisa científica. Não separamos para leitura, na íntegra, as obras textuais/multimodais que discursam sobre letramentos acadêmicos de modo geral ou com ênfase nos letramentos profissionais e/ou disciplinares. Seguindo este critério, das 51 referências do quadro 1, foi possível selecionar 9, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Trabalhos selecionados I

(Continua)

Autoria	Título	Formato
Corcelles et al. (2017)	Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes	Artigo em periódico

Fonte: a autora.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados I

(Conclusão)

Autoria	Título	Formato
Kraemer e Longaretti (2019)	Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna: um estudo de caso em um curso de letras	Artigo em periódico
Vignoli, Ferragini-Bigarelli e Cristovão (2021)	Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções de gestores de universidades públicas paranaenses e experiências prático-investigativas	Artigo em periódico
Tonelli e Lousada (2021)	Análise de inserção de vozes em textos acadêmicos: como retextualizar os textos de outrem?	Capítulo de livro
Navarro, Cristovão e Furtuoso (2021)	Letramentos Acadêmico-Científicos no Ensino Superior: Um Olhar Latino-americano	Artigo em periódico
Godke, Retorta e Marriott (2022)	Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino de gêneros textuais: projeto de TCC em foco	Artigo em periódico
Sanches e Cristovão (2022)	Academic literacy in public Higher Education in Paraná: opportunities and shortcomings	Artigo em periódico
Correia et al. (2022)	Representações de gestores/as da UEL e do IFPR: Uma análise sobre o laboratório integrado de letramentos acadêmico-científicos	Artigo em periódico
Godke et al. (2023)	Letramentos acadêmico-científicos: o ensino da escrita na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Artigo em periódico

Fonte: a autora.

Esclarecemos que não encontramos nenhum trabalho cujos dados tenham sido gerados mediante um curso ou uma disciplina que proponha o agir científico desde seu início, integrando o ato de pesquisar ao ato de escrever ou vocalizar por meio dos gêneros de disseminação de pesquisas. Também não localizamos, nem em 2020, nem em 2023, publicações com registros de pesquisas cujo objetivo fosse a análise de movimentos pedagógicos no contexto dos letramentos acadêmico-científicos.

No portal de dissertações e teses da Capes, encontramos somente a tese de Silva (2017) (que já havia aparecido na busca no Google Acadêmico),

intitulada “Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa”, um estudo autoetnográfico colaborativo realizado em um contexto de formação continuada. Ainda que essa pesquisa não se tenha fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo nem na perspectiva histórico-cultural e não tenha feito uso dos termos que aqui trazemos, a leitura dessa tese fortaleceu nossas concepções de que os agires de linguagem, por meio dos quais se apresentam as coordenadas formais coletivas, somados à trajetória histórico-cultural do(a) estudante, influenciam diretamente na maneira que ele(ela) internaliza os motivos para agir e se apropria (ou não) das capacidades de ação.

Como nosso olhar está direcionado para leitura, pesquisa, produção e disseminação de pesquisas em espanhol, fizemos um novo movimento de buscas com o seguinte conjunto de palavras-chave: “alfabetización académica” AND “lectura y escritura académica” AND “divulgación científica”. Obtivemos um total de 52 resultados, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico II

Período	Resultado total	Em convergência com nosso estudo
2000 a 2010	9	1
2011 a 2020	31	6
2021 a 2023	12	2

Fonte: a autora.

Mantivemos o critério de selecionar, para leitura e referência, os trabalhos que possuem uma conexão prioritária com o agir o científico. No quadro 4, apresentamos os 9 que selecionamos:

Quadro 4 – Trabalhos selecionados II

(Continua)

Autoria	Título	Formato
Carlino (2006)	La escritura en la investigación	Conferência transcrita
Estupiñan e Arias (2021)	Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo	Artigo em livro

Fonte: a autora.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados II

(Conclusão)

Autoria	Título	Formato
Pérez Bedolla (2016)	Prácticas de escritura en reportes de lectura con opinión en estudiantes de bachillerato y licenciatura	Dissertação de mestrado
Padilla (2015)	Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad	Artigo em livro
Manrique (2015)	Propuesta de formación en línea sobre lectura académica dirigida a docentes universitarios del área de lengua	Artigo em periódico
Rainero, Bozzo e Autrán (2015)	La circulación del conocimiento entre procesos de lectura y escritura	Artigo em periódico
Luciani Toro e Morillo Moreno (2018)	Retos de los artículos científicos: bases para su elaboración y presentación	Artigo em periódico
Navarro (2021)	Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior	Artigo em periódico
Carreira Zafra, Kazmierczak e Signes (2021)	La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo	Artigo em periódico

Fonte: a autora.

Ao longo deste manuscrito, retomaremos esses trabalhos, fazendo as devidas conexões com nossa pesquisa. Repetimos esse processo de busca para encontrar estudos relacionados aos conteúdos que seriam abordados no curso IALA (por meio do qual geramos nossos dados) e posteriormente analisados. Nesse caso, realizamos as buscas até 2020, ano em que planejamos as aulas. Como no curso a produção foi em espanhol, buscamos referências somente nesse idioma.

O primeiro tópico a ser planejado foi a definição do problema e a formulação da pergunta e dos objetivos de pesquisa. Para filtrar e obter resultados mais pertinentes ao que procurávamos, fizemos dois grupos de palavras-chave. Primeiro, buscamos por “plantear un problema” AND “formular un problema de investigación” AND “escrita” ou “escritura”, encontramos 13 trabalhos. O segundo

grupo de palavras-chave foi "planteamiento del problema" AND "pregunta de investigación" AND "objetivos de la investigación" AND "formular correctamente" ou "formular adecuadamente" e obtivemos 16 resultados. Destacamos que, antes de tentar com esses conjuntos, fizemos buscas mais abertas e o número de referências foi extremamente alto; por isso a necessidade de refinar.

Após realizar a leitura prévia, identificamos que alguns estudos eram direcionados a pesquisas em áreas muito específicas (Enfermagem, Medicina, Administração de empresas, Ciências contábeis etc.), por isso, utilizamos como critério a seleção de textos que abrangessem diferentes áreas ou que possuísem algum vínculo com pesquisas na área da Educação. Deste modo, foi possível selecionar 8 trabalhos, apresentados no quadro 5:

Quadro 5 – Trabalhos selecionados III

Autoria	Título	Formato
Sala Roca e Arnau-Sabatés (2014)	El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y check list para formular correctamente	Artigo em repositório
Espinoza Freire e Ruiz (2015)	Metodología de investigación educativa y técnica	Livro
Meneses (2019)	Investigación educativa: una competencia profesional para la intervención	Livro
Espinoza Freire (2018)	El problema de investigación	Artigo em periódico
Paniagua-Machicao; Condori-Ojeda (2018)	Investigación científica en educación	Livro
Maldonado Gonzáles (2019)	Fundamentación epistémico-metodológica para enseñar a problematizar objetos de estudio en proyectos de investigación de licenciatura en el área de ciencias sociales	Dissertação de mestrado
Arias-Castrillón (2020)	Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento	Artigo em periódico
Espinoza Freire (2020)	El objetivo en la investigación	Artigo em periódico

Fonte: a autora.

Ainda com respeito aos objetivos, fizemos uma nova busca, destinada a encontrar trabalhos que orientassem sobre verbos relativos à sua formulação. Usamos as palavras-chave “formular objetivos de investigación” AND “verbos”, e encontramos 12 novas referências, das quais selecionamos 4, conforme quadro 6. Neste caso, o critério para seleção foi de que os artigos apresentassem exemplos claros de verbos utilizados para formulação de objetivos de pesquisa, estabelecendo uma relação direta com a metodologia científica.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados IV

Autoria	Título	Formato
Palmar (2004)	Los fines de la Investigación: Hipótesis y Objetivos	Artigo
De Barreras (2005)	Cómo formular objetivos de investigación	Livro
Arias Gonzáles, Gallardo e Chávez (2020)	Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación	Artigo em periódico
Arias González (2020)	Proyecto de tesis: guía para la elaboración.	Livro

Fonte: a autora.

Como a delimitação do tema, a problematização e a formulação das perguntas e dos objetivos de pesquisa estão intimamente relacionados ao tipo de pesquisa que cada um realiza, essa busca nos trouxe referências para também trabalhar, de modo interligado, a metodologia de pesquisa.

No que se refere à necessidade de explicar, no curso IALA, como elaborar a fundamentação teórica, o texto de Sala Roca e Arnau-Sabatés (2014), designado para leitura no início do curso, orienta para a necessidade de buscar referências em convergência com o tema de estudo. Convidamos um professor especialista em mecanismos de buscas para ministrar uma aula sobre como e onde procurar, conforme está descrito em nossas análises (Seção 4.3).

Sobre o gênero fichamento, por ser um gênero de estudos, que não circula socialmente e serve como apoio a pesquisadores (as), não fizemos uma busca por referências. Utilizamos os modelos sugeridos por Medeiros (2019).

O gênero resumo científico ficou a cargo da professora convidada, da *Facultad de Lenguas*, da UNC/Argentina, que trouxe referências, explicações e exemplos.

Por fim, para o gênero Comunicação⁶, usamos o seguinte conjunto de palavras-chave: "comunicación oral" AND "género textual" AND "divulgación científica" e alcançamos 20 referências das quais, mantendo o critério de que estabeleçam uma relação direta com os letramentos acadêmico-científicos, selecionamos 6, conforme quadro 7:

Quadro 7 – Trabalhos selecionados V

Autoria	Título	Formato
Aincibiru (2011)	Las comunicaciones ASELE: Un género textual entre estilo profesional y académico	Artigo em Anais
Villar (2011)	Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: del discurso monológico al dialógico	Artigo em periódico
Zamora (2016)	Literacidad académica	Livro
Duffy e Insúa (2017)	Funciones del metadiscursos en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso	Artigo em periódico
Cantero (2018)	Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica	Artigo em periódico

Fonte: a autora.

Nos portais *Scielo*, *Dialnet* e *Jstor*, não encontramos nenhuma referência nova, apareceram as que já havíamos encontrado no Google Acadêmico, por isso não fizemos menção delas em nosso levantamento.

Em nossa concepção, pesquisar, ler e escrever são práticas concomitantes, não é possível ler tudo primeiro, desenvolver a pesquisa e depois escrever; o processo é de constante reflexão e indagações. Por isso, durante nosso

⁶ Utilizamos o termo "Comunicação", com a inicial em maiúscula, para diferenciar o nome do gênero textual da palavra "comunicação", amplamente empregada para definir a interação pelos mais diferentes meios de significação.

estudo, buscamos outras leituras para complementar as lacunas teóricas e metodológicas que encontramos. Também recorremos a outras estratégias, como consultar especialistas, olhar referências de textos nos quais encontramos citações pertinentes, anotar obras citadas em palestras e comunicações em evento etc.

Visando a situar nosso(a) leitor(a), na próxima seção apresentamos o modo como está organizada esta tese.

1.3 ORGANIZAÇÃO DESTE MANUSCRITO

Esta tese de doutorado, como gênero textual/multimodal, encontra-se organizada em 5 capítulos. Nesta Introdução, apresentamos um panorama da pesquisa, o macrocontexto no qual se deu a geração dos dados, as pesquisas que a antecederam e como está disposta esta produção de registro de nosso estudo.

O segundo capítulo, composto por 4 subcapítulos, está reservado à fundamentação teórica. Apresentamos a definição de conceitos fulcrais para nosso estudo, demarcamo-lo teoricamente e estabelecemos um diálogo com diferentes pesquisadores, principalmente com Bronckart e Vygotsky. Discorremos também sobre a relação existente entre letramentos acadêmico-científicos e a trajetória histórico-cultural dos(as) envolvidos(as) em atividades de aprendizagem.

No terceiro capítulo, situamos socialmente nossa pesquisa e expomos os valores epistemológicos que orientam este trabalho. Retomamos nossas perguntas e objetivos de pesquisa, descrevemos o processo de geração de dados, apresentamos os(as) participantes, os instrumentos e os procedimentos de transcrição e identificação das informações.

O quarto capítulo, que contempla 6 subcapítulos, está dedicado às análises e à discussão dos resultados. Nessa fase de nossa escrita, propusemos uma pequena inovação: transpusemos, para essa sessão, a fundamentação teórica específica, que estabelece relação direta com o conteúdo em análise; entendemos que isso enriquece o debate e possibilita uma melhor compreensão da confluência teórico-metodológica entre a geração e a análise dos dados.

No quinto e último capítulo, trazemos nossas considerações finais. Sintetizamos o trajeto percorrido, retomamos nossa tese, elencamos os propósitos/objetivos alcançados, assim como as contribuições desta pesquisa e suas limitações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas que deram sustentação para a formulação de nossa tese e para nossos procedimentos de geração e análise de dados. Partimos do conceito de língua e linguagem e de suas imbricações nos estudos situados no campo dos letramentos acadêmicos. No subcapítulo 2.2, estabelecemos uma relação entre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2012) e o contexto dos letramentos acadêmico-científicos, discutindo e ampliando alguns aspectos. No 2.3, trazemos conceitos e baldrames da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1996, 2000, 2007, 2015) que nos auxiliam na compreensão dos processos de (não-) apropriação dos saberes pertencentes ao campo de atividade acadêmico; nessa seção também apresentamos as definições de artefato e instrumento. Por fim, no subcapítulo 2.4, abordamos o conceito de gêneros textuais/multimodais e os modelos de letramento propostos pela corrente teórica dos Novos Estudos de Letramento (Lea; Street, 2014).

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: UM DEBATE AINDA ABERTO NO CAMPO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS⁷

Não é de hoje esse debate; sabemos que, desde Aristóteles e Platão, há desencontros nas definições dos vocábulos língua e linguagem. Muitos são os estudos que, atualmente, se debruçam sobre os letramentos acadêmicos, mas parece que nos está escapando fundamentação teórica de base, alicerce para dialogar com novas teorias sem incorrer em divergências paradigmáticas. Não é raro encontrarmos trabalhos que se afirmam filiados a uma determinada corrente teórica e apresentam dados ou percursos que negam princípios epistemológicos essenciais dessa teoria.

Entre as principais correntes teóricas que influenciam as pesquisas sobre letramentos acadêmicos no Brasil estão a Perspectiva Vygotskyana, a Perspectiva Dialógica (Círculo de Bakhtin), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres). Discorreremos, de modo bastante objetivo, sobre as concepções de língua e linguagem dessas vertentes. São

⁷ Esta seção encontra-se parcialmente publicada em: DROGUI, A.P.; CRISTOVÃO, V.L.L. Língua e linguagem: um debate ainda aberto no campo dos letramentos acadêmicos. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 1, p. 315-326, 2023.

muitos os outros aspectos que cada uma abarca, contudo, nosso foco está nas nomenclaturas e o que cabe (ou não) em seus escopos. Não nos ateremos ao modo como cada corrente concebe o signo, mas à maneira como nomeiam o verbal e o não-verbal.

Almejamos deixar questionamentos sobre as conexões viáveis e inviáveis entre essas teorias, assim como apontar a necessidade de rever algumas nomenclaturas em nossas práticas de ensino e de pesquisa.

2.1.1 Perspectiva Vygotskyana

Embora não se tenha dedicado, prioritariamente, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento na fase adulta, Vygotsky é base para diferentes correntes teóricas que fundamentam estudos sobre os letramentos acadêmicos.

Vygotsky centra parte de sua pesquisa na relação entre pensamento e linguagem, estuda como crianças, antes de concluir o primeiro ano de vida, já dão sinais de que as funções da fala estão presentes e, antes de completar os dois anos, “[...] las curvas del pensamiento y del habla, hasta entonces separadas, se encuentran y se juntan, dando origen a una nueva forma de comportamiento [...]”⁸ (Vygotsky, 2015, p.148). Pensamento e linguagem é praticamente sinônimo de pensamento e fala. O pensamento passa a ser dito, verbalizado, a criança começa a perguntar o nome de tudo e amplia seu vocabulário, a função social da linguagem está estabelecida. Vale ressaltar que o pensamento não é inteiramente desenvolvido e depois externado, não é algo linear (o pensamento antes e a fala depois), “[...] el pensamiento experimenta muchos cambios al convertirse en habla. No es simplemente que encuentre su expresión en el habla; encuentra su forma y realidad” (Vygotsky, 2015, p.286).

Vygotsky, no entanto, deixa claro que pensamento e fala possuem raízes diferentes. Os estágios de maturação do cérebro são alterados biológica e socialmente; isso nos permite pensar que, se o modo de “representar” o pensamento não fosse verbal, a criança, por volta dos dois anos de idade também iria compreendê-lo e se desenvolveria intelectualmente, “[...] la naturaleza misma del desarrollo se transforma, de biológica a sociohistórica” (Vygotsky, 2015, p.161). Nosso cérebro não

⁸ A fim de evitar prováveis problemas de tradução, as citações diretas serão mantidas no idioma original da publicação referenciada

tem um único modo de produzir caminhos para a comunicação; embora a linguagem (verbal) seja, sem dúvida, a mais completa e complexa que possuímos, não se pode ignorar as demais possibilidades e o quanto elas se fazem cada dia mais presentes.

A fala é também organizadora do pensamento, tanto que Vygotsky explica a “fala interior” como a atividade de falar consigo mesmo, em silêncio, visando à autorregulação, ao planejamento e ao autocontrole. Poderiam outros modos de linguagem contribuir para esse fim? Antes da criação de um conjunto verbal comum, desenhariam os homens sobre a terra, usando um graveto, para organizar suas ideias? Imaginariam sequências de objetos interconectando-se para determinado fim? É possível que imagens e outros signos colaborem para a organização do pensamento?

Vygotsky (2007, 2015) evidencia que considera as operações mentais por meio de outros signos, chega a afirmar que suas pesquisas demonstram que o desenvolvimento da fala “ [...] sigue el mismo curso, y obedece a las mismas leyes, que el desarrollo de todas las demás operaciones mentales que implican el uso de signos [...]” (Vygotsky, 2015, p.153), discorre amplamente sobre os signos de modo geral, sobre sua importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destaca que o “[...] signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente [...]” (Vygotsky, 2007, p.55) e que isso ocorre pela transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, resultante da “[...]internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas [...]” (Vygotsky, 2007. p.58); entretanto, apesar desse amplo debate, não coloca todos os signos no conjunto linguagem, não os insere, pelo menos não explicitamente, nessa nomenclatura.

O termo linguagem é usado tanto para se referir à “fala egocêntrica”, “fala privada”, “fala interior”, quanto ao uso exterior, “linguagem falada”, “linguagem escrita”. Signos visuais, gestuais, pictóricos etc. são contemplados e são de grande relevância para essa teoria, porém não parecem estar inclusos no termo linguagem.

Por fim, com base nos estudos de Vygotsky, língua e linguagem possuem uma distinção. A linguagem está diretamente relacionada à capacidade humana de criar e exprimir significados e revolucionar sua própria espécie. Nos estudos vygotksyanos, a língua, enquanto comportamento verbal, é nossa principal linguagem, por isso tantas vezes aparece como sinônimo desta, mas, se a língua for concebida apenas como palavras, sons, e “desenho de letras”, língua não é

linguagem; linguagem é um sistema simbólico, necessário e provido de significado. É possível ensinar sons e letras sem ensinar linguagem.

Estudos sobre os letramentos acadêmicos que se fundamentam em Vygotsky (como o nosso) precisam ter cautela ao utilizar o termo “linguagem”, tanto pela necessidade de considerar seu caráter simbólico quanto por sua centralidade na palavra, seu signo principal. Vygotsky concede o pensamento via linguagem verbal, a união com teorias como a Semiótica, por exemplo, precisa ser bem construída e ter detalhados seus pontos de divergência e convergência; caso contrário, a estrutura será frágil e facilmente abalada.

2.1.2 Perspectiva Dialógica ou do Círculo de Bakhtin

Para essa corrente, de grande influência nos estudos dos letramentos acadêmicos, termos como discurso, gêneros do discurso, texto, enunciado, enunciador, destinatário, responsividade, dialogismo, interação etc. estão sempre circunscritos no contexto dos sujeitos “falantes”, do “intercâmbio verbal”. De bases marxistas, essa teoria parece conceber a linguagem como sinônimo de verbalidade ou verbalização socialmente ancorada. A centralidade está no evento verbal, na palavra (Volóchinov, 2018, Bajtín, 2012, Sobral, 2009).

Volóchinov (2018, p. 92), quando discorre sobre a foice e o martelo presentes no brasão da Revolução russa, explica-os como signos ideológicos, mas não os coloca no conjunto da linguagem, fazem parte do “campo ideológico”, “campo dos signos”. O termo linguagem aparece mais adiante, diretamente relacionado ao signo verbal, à palavra:

[...] em lugar algum o caráter sógnico e o fato de a comunicação ser absolutamente determinante são expressas com tanta clareza e plenitude quanto na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico par excellence.* Toda sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo (Volóchinov, 2018, p.98).

Algo muito peculiar, e pouco discutido dessa corrente teórica, é a concepção de que os demais signos são verbalizados na consciência humana, ou seja, possuem um correspondente verbal estritamente necessário para sua compreensão:

A palavra acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável [...] Toda as manifestações da criação ideológica, isto é, todos outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem dele

e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele (Volóchinov, 2018, p. 100-101).

Em consonância, Bajtín (2013, p. 293) afirma: “Sí detrás de un texto no está una lengua, ya no se trata de un texto sino de un fenómeno natural (no sónico) [...]”. Isso não é o mesmo que dizer que as palavras podem substituir por completo outro signo ideológico, mas é defender que:

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da **consciência verbalmente formalizada**. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela **refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante**. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (Volóchinov, 2018, p.101, grifo nosso).

Para considerar que a compreensão de todos os signos só ocorre acompanhada da linguagem, ou seja, do verbal, é preciso ter bem claro que os demais signos, *per se*, não são linguagem. Afirmar que um texto é composto por diferentes modos de linguagem seria o mesmo que dizer que um texto tem diferentes modos de palavras. Se o que se deseja é expor os diferentes signos culturais presentes em um ato comunicativo, será necessário explicar como se apresentam (imagem, música, gestos etc.) e como são verbalizados na consciência humana para que sejam por ela compreendidos. A compreensão dos signos ocorre pelo discurso interior e este, por sua vez, é verbal, “[...] a palavra, entendida como discurso interior prevalece enquanto material sónico do psiquismo” (Volóchinov, 2018, p. 121).

Sobral (2009), reconhecido estudioso brasileiro das obras do Círculo de Bakhtin, explica: “A concepção de linguagem e de discurso do Círculo de Bakhtin é essencialmente ativa, e, portanto, centrada no agente: **o ato verbal, o processo de intercâmbio linguístico**, no qual os enunciados são produzidos” (Sobral, 2009, p. 32, grifo nosso). Neste livro, de modo muito coerente, Sobral, em nenhuma ocasião utiliza o termo “linguagem” para referir-se a outros signos, pelo contrário, reforça seu caráter linguístico:

A linguagem constitui o principal vínculo entre a base material e a criatividade mental do homem, **tendo em vista ser o signo verbal** emitido pelo locutor a partir de um dado inventário que ele “conhece” [...] **A palavra**, que não é entendida pelo Círculo de Bakhtin como mero item lexical, mas como **o elemento constitutivo da linguagem**, é portanto ‘o fenômeno ideológico por excelência’ [...] A compreensão da linguagem nesses termos tem como centro, e já o dissemos, **a inter-ação-linguística** [...] Essa

concepção de linguagem destaca o caráter ativo do intercâmbio linguístico (Sobral, 2009, p.77,78-89,90, grifo nosso).

Não é raro encontrarmos publicações do campo dos letramentos acadêmicos, originadas de estudos fundamentados nessa corrente, que utilizam o termo linguagem adjetivado de “não verbal” ou mencionam linguagem como um conjunto que abarca diferentes modos de significação; a nosso ver, pode haver uma contradição (união de teorias epistemologicamente incompatíveis), pois, para a Perspectiva Dialógica (Círculo de Bakhtin), o não-verbal precisa da linguagem (da verbalização mental) para ser compreendido pela consciência humana.

Não queremos, de modo algum, desmerecer esses trabalhos; estamos cientes de que a questão terminológica pode apresentar diferentes interpretações. Nosso objetivo é apenas apresentar questões que nos inquietam e que nos fazem ter uma certa prudência em relação ao uso de determinados termos.

2.1.3 A Pedagogia dos Multiletramentos

Em 1996, o reconhecido Grupo de Nova Londres, formado por autores como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress e James Gee, publicou um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”, no qual problematiza questões relacionadas ao uso de novas tecnologias (e o significativo aumento de imagens e sons na comunicação humana) e à necessidade de uma abordagem pedagógica que dê conta de preparar os indivíduos para lidar com essas inovações. (As)Os pesquisadores(as) do grupo explicam que a perspectiva grafocêntrica não dá conta dos múltiplos modos de construir significados, defendem uma abordagem semiótica e propõem a “pedagogia dos multiletramentos”.

Em 2012, Mary Kalantzis, Bill Cope, Eveline Chan e Leanne Dalley-Trim publicam o livro “Literacies”, ampliando o debate no qual incluem três aspectos que o termo “letramentos” precisa abarcar: capacitação pessoal, participação cívica e equidade social. Em 2020, Bill Cope, Mary Kalantzis e Petrilson Pinheiro publicam uma versão brasileira desse livro, “Letramentos”, com exemplos, referências e propostas de atividades pensadas para o contexto educacional brasileiro, com forte inclusão da história das línguas indígenas do Brasil. Apesar de bastante centrados na Educação Básica, os estudos desse grupo tornaram-se fonte teórica para propostas didáticas e pesquisas que envolvem os letramentos acadêmicos (Fischer, 2007,

Florek, 2019 Marcon, 2021). A multimodalidade presente nos mais diversos gêneros acadêmicos parece ser atendida por essa perspectiva. Porém, cabe a pergunta: essa perspectiva conceitua multimodalidade como diferentes modos de linguagem na construção de significados? Considera a linguagem como um conjunto que abarca diferentes semioses?

Não encontramos uma definição clara de linguagem nesses estudos. A multimodalidade não aparece como o uso de diferentes modos de linguagem, esse termo “linguagem” é subtraído. A multimodalidade é definida como “[...] o uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral. [...] Uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado “ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 47 - 181).

Esses modos são sempre retomados como “modos de significação”. Na obra supracitada, localizamos a definição de “linguagem social” como sendo:

O modo particular de comunicação de um grupo social – por exemplo étnico, grupo por faixa etária, por profissão, por afinidade ou interesse, ou grupo que compartilha a compreensão de um certo tipo de tecnologia. O vocabulário que o grupo usa, o modo como seus membros expressam suas ideias e suas formas de comunicação podem parecer estranhos ou difíceis para os que estão de fora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 61).

Em alguns trechos do livro, linguagem aparece como sinônimo de língua; em outros, como discurso de poder e, somente na versão brasileira, por fazer referência à nossa Base Nacional Curricular Comum, aparece a definição de linguagem como um conjunto que abrange o verbal e o não-verbal, o que, de certa maneira, configura-se como uma incoerência em relação às demais proposições da teoria, algo que precisa ser revisto ou melhor explicado nessa versão. Os próprios autores, ao explicar o uso do termo “letramentos” (no plural) afirmam que surge da necessidade de abarcar a existência de tipos diferentes de uso da língua, em diferentes contextos (formal, informal, de trabalho etc.); por isso a necessidade do prefixo “multi” para incluir os demais modos de significação.

Para a teoria dos multiletramentos, a construção dos significados ocorre mediante um processo que denominam *Design*, “The key concept we introduce is that of Design, in which we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning [...]” (Cazden et al., 1996, p. 65), e o definem como “[...] um padrão de significado e também um processo de construção de significados [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 172). Os autores

explicam que escolheram esse termo por possuir duas acepções que se complementam para essa definição: o substantivo *design* como a estrutura de algo, e *design* do verbo “designar”, como uma sequência de ações.

Termos como *processo de designing*, *redesigned*, atos de *design* etc. parecem substituir outros que, nas teorias que os inspiraram, estão mais restritos à língua. O *design* abarca a construção de sentidos pela integração de diferentes modos. O verbal não tem, necessariamente, um papel central, podendo, em alguns casos, nem estar presente: “A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone [...]” (Gazden et al., 1996, p.64). Na pedagogia do design “[...] todas as formas de significação, incluindo a língua, são consideradas como processos dinâmicos de transformação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177). O “design linguístico” contempla a linguagem, a metalinguagem, a natureza da mensagem, o discurso, os elementos constitutivos do texto, o léxico, a coesão, as relações lógicas, a composição textual, a entonação, o ritmo, o sotaque etc., ou seja, aspectos que envolvem as manifestações orais e escritas. Os demais modos estão inclusos em “designs for other modes of meaning” (Gazden et al., 1996).

Abordar brevemente esses termos serviu para evidenciar que os diferentes modos de construir sentido não são nomeados de “linguagem” por essa teoria. Sempre que se fala de “modos”, não se usa “modos de linguagem” e sim “modos de significação⁹”. Linguagem está estritamente ligada ao verbal e é ressignificada ao ser considerada mais um dos modos de significação.

Quando discutem os significados visuais, fazem uma crítica à perspectiva de que tudo na nossa mente é estruturado por meio da linguagem e de que esta cria todo significado, ou seja, criticam a concepção de que é a partir da nomeação (língua/verbal) que as coisas passam a existir de forma significativa.

Nesse debate, linguagem é o construto verbal, é sinônimo do modo verbal de construção de significado, sendo incoerente pensar no uso do termo “linguagem gestual” ou “linguagem não verbal”. Talvez seja por isso que os autores evitam o uso do termo “linguagem” e utilizam “design visual”, “imagens mentais”, “significados gestuais/espaciais/táteis” etc.

Cabe pensar em como esses conflitos estão ponderados nos estudos

⁹ Nessa teoria, identifica-se sete modos: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181).

sobre letramentos acadêmicos, principalmente naqueles cujo foco está na multimodalidade. Com base em qual corrente teórica é possível definir multimodalidade como a integração de diferentes modos de linguagem na construção de sentidos de um texto? Será que os que se fundamentam nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos podem defini-la desse modo?

Convém destacar que o cuidado que os precursores dessa teoria tiveram em relação ao uso dos termos, deixando o termo linguagem para a construção verbal e usando outros termos para os demais modos de significação, parece oferecer as condições necessárias para a intersecção com outras correntes teóricas, sem causar divergências.

2.1.4 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD, corrente teórica que tem entre suas bases os estudos vygotskyanos e o círculo bakhtiano¹⁰, mantém clara a união entre língua e linguagem e sua especificidade verbal. Elementos visuais, sonoros e gestuais são denominados de paralinguísticos, paratextuais, supratextuais, extralinguísticos, extralinguageiros e extratextuais. As ações de linguagem propostas por Bronckart (2012) são “ação de linguagem oral” e “ação de linguagem escrita”; o que não se enquadra em unidades verbais não é considerado linguagem.

Bronckart, em muitos momentos, enfatiza que linguagem é o verbal contextualizado socialmente; escolhemos uma de suas afirmações para esse estudo: “A ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende de uma **intervenção verbal**” (Bronckart, 2012, p. 99, grifo nosso). O autor define textos como “[...] produções **verbais** efetivas que assumem aspectos diversos, principalmente por serem articuladas a situações comunicativas muito diferentes” (Bronckart, 2012, p. 99, grifo nosso), e nomeia “gêneros textuais” as diferentes espécies de textos elaboradas pelas formações sociais. Em publicação recente, essa concepção de texto é reafirmada:

Os textos são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjunto de produções, mobilizando os recursos de **uma língua natural** [...] os **signos verbais** e seus

¹⁰ Bronckart e Bota (2012) questionam a autoria de Bakhtin em vários textos, porém as obras atribuídas a Bakhtin compõem a base do ISD e são referenciadas.

valores são apresentados em textos. (Bronckart, 2022, p. 333-334, destaque nosso).

Em uma relação lógica básica, podemos afirmar que, se texto é somente o verbal, os gêneros de texto só contemplam o verbal; os demais elementos presentes não podem ser considerados componentes do gênero. Seriam o quê? Extragenéricos? Paragenéricos? Como considerar que fazem parte do gênero textual se “textual” não os abarca?

Vale a observação criteriosa do que é possível unir aos pressupostos do ISD. Sendo linguagem um recurso verbal e texto uma manifestação verbal, constitui-se uma divergência paradigmática chamar os recursos não-verbais de linguagem e incluí-los, tais como ocorre quando se usam as expressões “linguagem visual”, “linguagem gestual”, “modos de linguagem”, “texto multimodal”, “elementos visuais característicos desse gênero textual”, “o texto imagético” etc.

Vemos como um desafio para nós, filiados a essa teoria, a nomenclatura dos elementos não-verbais que são objetos de análise nas práticas de letramentos acadêmicos, principalmente com o advento das novas tecnologias e o uso crescente de imagens e sons nas produções recorrentes no domínio acadêmico-científico.

2.1.5 Convergências que Estabelecemos para Este Estudo

Recentemente, em um momento de diálogo no intervalo das aulas, uma aluna disse: “eu não sei o que dizer, eu preciso de um emoji para expressar o que estou sentindo”. Essa fala reverberou em nossa mente. Retomando a afirmação de Vygotsky, de que a natureza do desenvolvimento se transforma de biológica em sócio-histórica, seria possível afirmar que, se nossas interações sociais se tivessem consolidado por outros meios, a mente humana poderia ter-se desenvolvido por uma união entre pensamento e signos não-verbais? Se a linguagem é a organizadora do pensamento, poderia ser ela também de outra ordem além do verbal? Poderia o não-verbal ser mais do que uma memória? Estaria essa aluna, nesse momento, operando mentalmente com um signo não-verbal para organizar seus pensamentos? Com o advento da *internet* e a possibilidade de representar, com muito mais facilidade, o real por meio de signos imagéticos, poderíamos ter novas configurações do pensamento humano? O que caberia no conjunto linguagem?

Essas questões embalam nossas reflexões, mas até que tenhamos respostas, sugerimos que o uso dos termos língua e linguagem seja feito de modo mais cuidadoso. A maioria das teorias que subjazem aos estudos sobre letramentos acadêmicos parece não considerar os signos não-verbais como constitutivos da linguagem. Até as propostas mais defensoras de seu potencial na construção dos significados não os incluem no conjunto linguagem. São “extralinguageiros”, pertencentes ao “campo dos signos ideológicos”, constituem um “design visual”, possuem “significados gestuais/espaciais/táteis...”. Vale destacar que essas nomenclaturas não implicam em menor grau de relevância desses agires, apenas possuem nomes diferentes, ou seja, não são chamados de linguagem.

Parece ser consensual que língua contempla os signos verbais e que, por sua vez, pode ser considerada uma face da linguagem. Os demais signos são abordados de diferentes maneiras. O ISD, a princípio, evidencia que não pretende categorizá-los, convidando outros estudiosos para realizar esse trabalho. Para a Perspectiva Dialógica, esses signos só são compreendidos pela consciência humana quando complementados pela linguagem (verbal). Na Perspectiva dos Multiletramentos, os demais signos parecem ter o mesmo peso do verbal, são modos equivalentes de construção de significados, entretanto não estão incluídos no conjunto da linguagem, recebem outras nomenclaturas.

Temos plena consciência de que há muito o que se discutir sobre essas teorias e que a exposição que fizemos aqui é bastante incipiente, queremos apenas contribuir com o debate, levantar novas questões, pensar junto, problematizar para aperfeiçoar nossa própria jornada.

Para este estudo, os construtos teóricos do ISD são a base para a compreensão e a análise do contexto de produção dos textos (campo de atividade dos letramentos acadêmico-científicos) e das ações de linguagem, por isso, tomamos o cuidado de utilizar o termo linguagem para as ações verbais, orais e escritas; para os demais signos, faremos um empréstimo da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos: modos de significação (visual/ imagética/ sonora/ gestual/ tátil) presentes em um ato comunicativo. Em relação ao gênero, usaremos a nomenclatura gêneros textuais/multimodais, posto que, para o ISD, texto é somente o verbal e, no campo dos letramentos acadêmicos, recursos visuais formam parte das produções; lembrando que multimodal não significa múltiplos modos de linguagem, mas múltiplos modos de significação.

Foi a ancoragem no ISD e na perspectiva histórico-cultural que nos deu as condições para gerar e analisar dados no contexto dos letramentos acadêmico-científicos; se usamos as categorias dessas correntes teóricas para estruturar nosso estudo, não seria coerente apresentar uma definição diferente para língua e linguagem. Por isso, o que propomos, nesta tese, é a união entre teorias que dialogam, que não apresentam divergências em suas bases epistemológicas.

A fim de evidenciar a relação entre nossa pesquisa e o ISD, no próximo subcapítulo, apresentamos as bases dessa teoria e situamos em seus construtos o nosso contexto de atuação.

2.2 O CONTEXTO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS A PARTIR DOS CONSTRUTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formas sociais no seio das quais são produzidos.

Bronckart

Nesta seção, temos por objetivo discutir a relação entre o Interacionismo Sociodiscursivo e a Teoria da Atividade e, a partir de suas confluências, identificar o estatuto dos letramentos acadêmico-científicos no marco do ISD.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórico-metodológica cujas bases epistemológicas ancoram-se na convergência de estudos de ordem social, psicológica, antropológica e filosófica. Em seu arcabouço fundador estão¹¹:

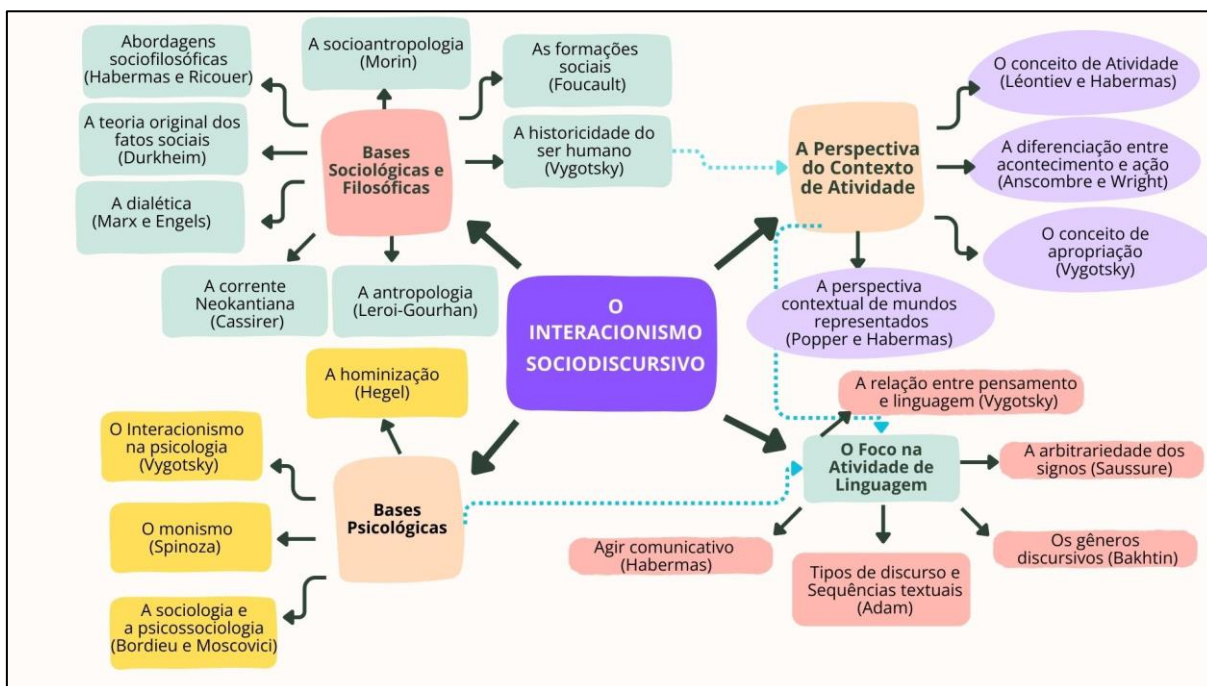
- a) A historicidade dos seres humanos (Vygotsky);
- b) A hominização (Hegel);
- c) A dialética (Marx e Engels);
- d) A corrente Neokantiana (Cassirer);
- e) A antropologia (Leroi-Gourhan);
- f) A socioantropologia (Morin);
- g) Abordagens sociofilosóficas (Habermas e Ricouer);

¹¹ Esses conceitos e autores são citados e discutidos por Bronckart (2012) ao longo do livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*.

- h) A teoria original dos fatos sociais (Durkheim);
- i) A sociologia e a psicossociologia (Bordieu e Moscovici);
- j) O Interacionismo na psicologia (Vygotsky);
- k) As formações sociais (Foucault);
- l) A relação entre pensamento e linguagem (Vygotsky);
- m) A arbitrariedade dos signos (Saussure);
- n) O monismo (Spinoza);
- o) O conceito de apropriação (Vygotsky);
- p) O conceito de atividade (Léontiev e Habermas);
- q) A diferenciação entre acontecimento e ação (Anscombe e Wright);
- r) A perspectiva contextual de mundos representados (Popper e Habermas);
- s) O agir comunicativo (Habermas);
- t) Os gêneros discursivos (Bakhtin);
- u) Os tipos de discurso e as sequências textuais (Adam)

Na figura 1, trazemos uma representação do alicerce de Bronckart para proposição de uma corrente teórico-metodológica para análise textual:

Figura 1 – Bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo



Fonte: a autora, com base em Bronckart (2012).

Por meio do diálogo entre essas teorias, Bronckart questiona, critica, faz alterações¹², constrói novos termos e reúne conceitos para propor o ISD. No tocante à teoria da atividade, esse pesquisador belga, que vive e atua em Genebra (Suíça), traz a noção de “atividade” de Léontiev e faz intersecções com os estudos de Habermas, centrando-se na “[...] atividade social mediada pelo agir comunicativo” (Bronckart, 2012, p. 38).

Bronckart (2012) conclui que a unidade de análise, que Vygotsky buscava, é a ação, afirmando:

A ação, por tanto, constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas (Bronckart, 2012, p.40).

Para conceituar “ação”, Bronckart recorre aos estudos de Ascombe e Wright, autores que diferenciam “ação” de “acontecimento”. Entender esse raciocínio é fundamental para compreender as unidades de análise (ações) nos diferentes contextos de atividade humana. O acontecimento não envolve intencionalidade, refere-se a fenômenos causais. A ação leva em conta as propriedades psíquicas (motivo, intenção e responsabilidade) do agente em relação com as propriedades comportamentais incidindo sobre o fenômeno. Bronckart explica:

[...] para produzir o estado inicial de um sistema, **um agente** deve ‘intervir no curso das coisas’, **decidir**, exercer um poder; e o exercício desse poder assim como sua **orientação intencional** estão numa relação de interdependência com **motivos**, pelo menos parcialmente [...] O projeto e o **poder-fazer do agente**, por sua vez, não podem ser identificados sem considerarmos os comportamentos observáveis que os realizam, assim como os motivos não podem ser totalmente identificados independentemente dos comportamentos dos quais são a razão (Bronckart, 2012, p.40-41, grifo nosso).

A relação não é de causa e efeito ou vice-versa, a ação humana não é objeto de uma explicação causal, “[...] **ela só pode depender de uma compreensão das relações, de caráter probabilístico**, que se estabelecem e de desfazem, permanentemente, entre o mental e o comportamental” (Bronckart, p.41-

¹² Umas alterações é a mudança de perspectiva em relação ao que é texto e ao que é discurso. Bronckart (2012), diferente de Bakhtin, defende que os gêneros não podem ser chamados de “discursivos”, devem ser sempre nomeados de “gêneros textuais”. Bronckart reserva o termo “discurso” para os modos orientadores das produções, os chamados “mundos discursivos” (os mundos da ordem do Narrar e os mundos da ordem do Expor), podendo os discursos serem “conjuntos” ou “disjuntos”, “implicados” ou “autônomos”, em relação ao contexto imediato de suas produções. Os discursos, para Bronckart, são formas linguísticas passíveis de identificação no texto, não representações sociais que podem estar presentes em diferentes manifestações da comunicação humana.

42, grifo nosso). Quando analisamos as ações humanas, no campo psicológico, trabalhamos com probabilidades, com fenômenos que se alteram constantemente e que possuem sua validade quando considerados todos os fatores envolvidos no momento de observação e interpretação.

No sistema de atividade dos letramentos acadêmico-científicos, buscamos identificar a “orientação intencional”, o “motivo para agir” e o “poder-fazer” do agente para compreender os comportamentos observáveis e, do mesmo modo, a partir de comportamentos observáveis tentamos compreender os motivos. A ação da linguagem é a unidade de materialização desses fenômenos e nosso objeto de análise. Tendo definido “ação”, Bronckart apresenta a tese central do ISD: “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2012, p. 42).

Bronckart utiliza muito mais o termo “contexto” do que o termo “sistema” de atividade e explica que o contexto do agir humano é definido por três mundos representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O quadro a seguir representa o modo como o ISD concebe um sistema/contexto de atividade humana:

Quadro 8 – Mundos representados em um contexto de atividade humana

Mundos representados	Coordenadas formais
Mundo objetivo	Leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico.
Mundo Social	Normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou indivíduos.
Mundo subjetivo	Expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano.

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2012)

Essas leis, normas e expectativas “[...] constituem os quadros de avaliação da atividade, portanto, de **avaliação** das modalidades de participação dos agentes particulares dessa atividade” (Bronckart, 2012, p.42).

Cabe-nos identificar esses mundos representados no contexto acadêmico para poder avaliar as modalidades de participação dos agentes

particulares. De acordo com Bronckart, cada ação humana, realizada em um contexto dos mundos representados, pretende sua validação levando em conta os aspectos do agir circunscritos nesses três mundos, conforme quadro 9:

Quadro 9 – Aspectos do Agir

Aspectos dos mundos representados	Pretensões à validade
Aspecto do agir teleológico	Exibe pretensões à verdade dos conhecimentos, que condiciona a eficácia da intervenção no mundo objetivo.
Aspecto do agir regulado pelas normas	Exibe pretensões à conformidade em relação às regras sociais.
Aspecto do agir dramatúrgico	Exibe pretensões à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo.

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2012).

Bronckart explica que essas pretensões à validade (que ao princípio poderiam ser de ordem objetiva ou prática), quando formam parte de uma atividade mediada pelo agir comunicativo, “[...] se encontram automaticamente semiotizadas, verbalizadas, ou ainda, codificadas na atividade de linguagem” (Bronckart, 2012, p.43).

Os seres humanos avaliam e são avaliados a partir de critérios coletivos. As ações são delimitadas por um estatuto externo (esse conjunto de construtos coletivos que constituem os mundos) e por propriedades particulares, ou seja, “[...] porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular” (Bronckart, 2012, p.43).

Nesse processo de avaliar, os seres humanos tornam-se conscientes de que também são avaliados e, a partir dos mesmos critérios, passam a ser capazes de autoavaliação. Bronckart explica: “[...] os seres humanos particulares **se apropriam** das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (Bronckart, 2012, p.44).

No contexto dos letramentos acadêmicos, a atividade é mediada pelo agir comunicativo, as pretensões à validade se encontram semiotizadas na atividade de linguagem (e de outros modos de significação). Os critérios de avaliação passam

pelas capacidades de agir por meio da linguagem, de adequação contextual e seleção textual. Os agentes, nesse contexto, podem ser considerados “agentes verbais” ou “autores” e as ações em análise são as “ações de linguagem”. Bronckart (2012) elucida:

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que é a sede, subconjuntos de representações que se referem especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos) (Bronckart, 2012, p. 321).

Uma questão que se faz relevante aclarar é nossa concepção de letramentos acadêmicos como um conjunto maior que abarca, pelo menos, três subconjuntos: os letramentos acadêmico-disciplinares, os letramentos acadêmico-profissionais e os letramentos acadêmico-científicos. Esses subconjuntos estão interconectados, são interdependentes, porém cada um mantém uma certa especificidade.

Os letramentos acadêmico-disciplinares estão diretamente relacionados às disciplinas que compõem o currículo formador, às culturas de leitura e escrita específicas de cada área e conteúdo; envolvem práticas de leitura e de escrita de que o(a) estudante precisa se apropriar para compreender os conceitos de cada matéria e os modos de sistematizá-los. Nas licenciaturas, gêneros textuais/multimodais como mapas conceituais, resumos de estudos, diários de leitura, seminário, resenhas e questionários são comumente solicitados nesse âmbito.

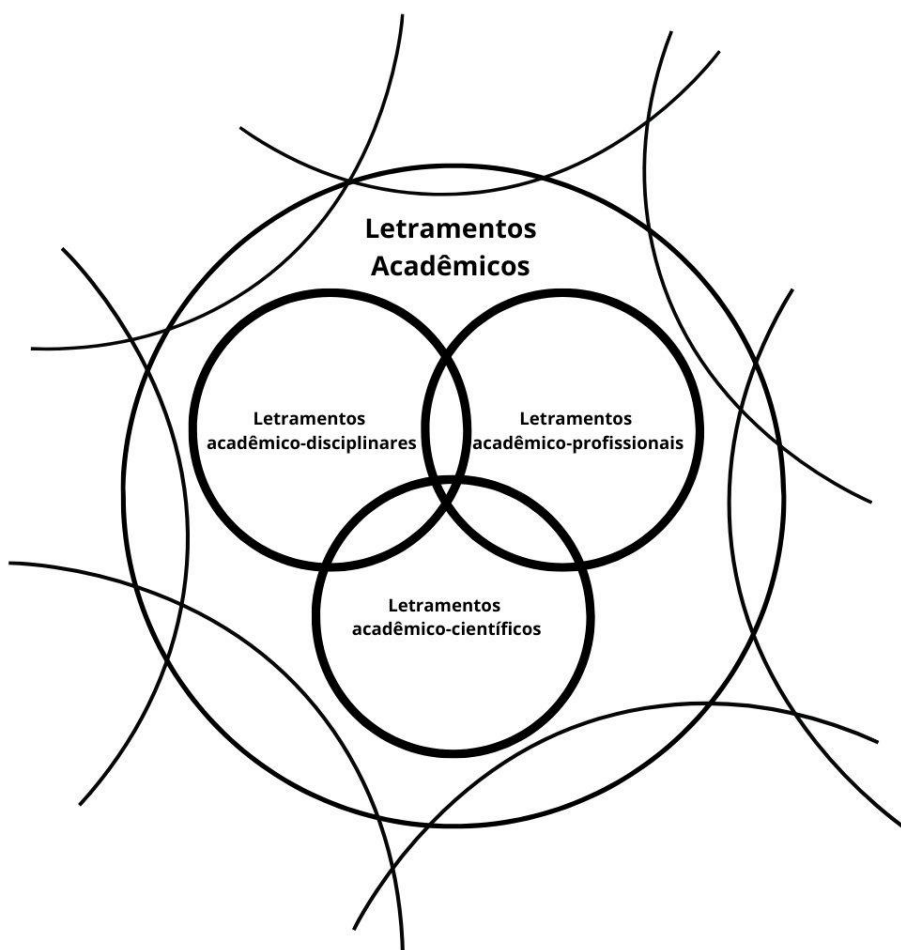
Os letramentos acadêmico-profissionais são os relacionados ao campo de atuação laboral para o qual o(a) estudante se prepara. No caso das licenciaturas, os cursos têm em comum os gêneros: programa de ensino, planos de aula, relatório de docência, diário de classe etc. Se pensarmos em um curso de Direito, teremos gêneros como petição, ofício, autos de infração, contratos, regulamentos etc. Vale ressaltar que não há exclusividade de um gênero a um (único) contexto. Nos cursos de Letras, por exemplo, estudantes aprendem a produzir e analisar gêneros dos domínios jornalístico, publicitário, turístico e outros; o que destacamos é que os gêneros possuem um pertencimento maior a determinados campos de atividade humana.

Os letramentos acadêmico-científicos envolvem as práticas de pesquisas e os modos de disseminá-las. Gêneros como resumo científico, Comunicação oral/multimodal, artigo científico, ensaio e resenha são os mais

difundidos.

Os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas podem ser a base para que um(a) estudante problematize uma situação de seu campo de trabalho e pesquise para encontrar respostas. O contrário também pode ocorrer, ao inserir-se em uma atividade de pesquisa, o(a) estudante pode (re) significar seu agir profissional ou alterar o modo como interage com as leituras que realiza nas disciplinas, ou seja, esses subconjuntos precisam ser considerados como indissociáveis. Na figura 2, trazemos uma representação que sintetiza nossa concepção de letramentos acadêmicos.

Figura 2 – Campo dos letramentos acadêmicos



Fonte: a autora.

Também consideramos essencial a compreensão de que o campo dos letramentos acadêmicos está conectado aos mais diversos campos de atividade

da humanidade e precisa estreitar seus laços, posto que influencia e sofre influência das coordenadas formais que regem as ações, de linguagem ou não, desses campos com os quais interage. A percepção de universidade como um organismo isolado precisa ser rompida e, nesse sentido, vemos desabrochar importantes projetos de popularização de pesquisas. Conquanto não seja nosso objeto de estudo, deixamos aqui o registro de que consideramos um avanço essas iniciativas, como as do projeto “Colmeia linguística”¹³, as quais têm por objetivo disseminar conhecimento para os mais diversos públicos.

Estamos particularmente interessadas nas especificidades do subconjunto dos letramentos acadêmico-científicos. No quadro 10, apresentamos os mundos representados nesse contexto, assim como os aspectos do agir que orientam os critérios de validação:

Quadro 10 – Contexto dos letramentos acadêmico-científicos

Mundos representados	Coordenadas formais	CrITÉrios de validação
Mundo objetivo/físico	A necessidade de pesquisar para identificar problemas do mundo real e propor soluções.	Pesquisas que sejam relevantes para intervir no mundo físico.
Mundo Social	Normas estabelecidas pelos órgãos reguladores que avaliam e atribuem a qualificação dos meios e dos instrumentos (gêneros textuais/multimodais) disseminadores de pesquisas.	Adequação às normas de produção.
Mundo subjetivo	Expectativas em relação à produção textual requerida de pesquisadores de acordo com seu nível/titulação.	Relevância e adequação da produção de um agente-produtor.

Fonte: a autora.

Dentro desse campo de atividade, o “poder-fazer” do agente está diretamente relacionado à compreensão dos critérios de validação e à apropriação das capacidades de agir por meio da linguagem. A “orientação intencional” e o “motivo” podem ser considerados os motores propulsores para que a pessoa engaje em movimentos que lhe permitam adquirir as condições para “poder-fazer”, para

¹³ COLIN. Colmeia Linguística. Canal de popularização da ciência. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/@colmeialinguistica/about> Acesso em: 23 set. 2023

tornar-se um “agente-produtor”. Para melhor compreensão dessas categorias, elaboramos o quadro 11:

Quadro 11 – Categorias para análise

Categoria	Definição
Fatores externos	Necessidades de ordem material e representações sociais (coletivas) que atuam como motivadores ou ameaçadores em relação ao agir.
Motivo	Razões interiorizadas (de uma pessoa) para agir.
Intenção	Finalidade de uma pessoa ao agir.
Instrumentos	Elementos mediadores e transformadores da atividade humana.
Capacidades	Propriedades necessárias para agir.
Poder-fazer	Ter se apropriado das capacidades necessárias para agir.
Agente	Aquele que se apropriou das capacidades necessárias para agir.
Ação	Intervenções intencionais realizadas por agentes em um contexto de atividade humana.

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2012).

Vale ressaltar que as propriedades de cada atividade não são estáticas, estão em movimento, sofrem alterações no decurso da história, são influenciadas pelas inovações tecnológicas e pelas relações de poder que regem seus estatutos. A partir do quadro 11, elaboramos um conjunto de características pertencentes ao contexto dos letramentos acadêmico-científicos, apresentamo-lo no quadro 12.

Quadro 12 – Propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científico

Categorias	Características
Fatores externos/gerais	Motivadores: • Ações de linguagem de pares mais desenvolvidos (professores(as), pesquisadores(as) e autoridades que incentivam a produção do conhecimento como caminho para encontrar soluções para problemas do mundo real; • Possibilidade de identificar problemas e contribuir para solucioná-los; • Oportunidade de autodesenvolvimento; • Obtenção de um título que confere algum prestígio social; • Oportunidade de atuação profissional no campo desejado; • Possibilidade de elevação profissional e salarial; • Posição social de relevância no contexto.
	Ameaçadores: • Reprovação; • Adiamento da obtenção de um título; • Dificuldade de inserção no campo profissional almejado; • Impossibilidade de progredir no contexto.
Motivo	Probabilidades em convergência com os objetivos reais do contexto: • Vontade de produzir cientificamente e dar sua contribuição para o mundo real; • Desejo de se desenvolver como ser humano; • Expectativa de, mediante o resultado de sua real dedicação, ser valorizado por seus pares; • Aspiração à ascensão no contexto, por meio da efetiva produção de conhecimento.
	Probabilidades em divergência com os objetivos reais do contexto: • Cumprimento da tarefa somente para evitar reprovação; • Uso das relações de poder para autobeneficiar-se; • Busca de titulação e ascensão, não de produção de conhecimento.
Instrumentos	Instrumentos físicos (tecnológicos) necessários para realização da pesquisa: • Computador, internet, ferramentas digitais, campo para realizar a coleta ou geração de dados, aparelhos para análise de dados, materiais necessários para testes etc. Instrumentos psicológicos necessários para ensino/orientação, estudo, organização, registro e disseminação da pesquisa: • Gêneros textuais/multimodais.

Fonte: a autora.

Essas propriedades podem ser futuramente ampliadas ou sofrer modificações; identificá-las e categorizá-las é, de acordo com nossas avaliações, fundamental para planejar ações de letramentos. Além disso, o processo de apropriação das capacidades necessárias para agir possui uma relação direta com a trajetória histórico-cultural do agente produtor. Por isso, no próximo subcapítulo, discorreremos um pouco sobre essa perspectiva.

2.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E OS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

Para entender el habla del otro, no es suficiente entender sus palabras: debemos entender sus pensamientos. Pero ni siquiera esto basta: debemos conocer además su motivación. Ningún análisis psicológico de una expresión está completo hasta que se alcanza este plano.

Vygotsky

Quando Vygotsky (2000, 2007, 2015), Vygotsky e Luria (1996) e Luria (2012) discorrem sobre processos eletroquímicos e maturação do cérebro humano, eles não estão sendo metafóricos, estão relacionando o desenvolvimento biológico da mente ao que ocorre fora dela. Nossa mente muda, biologicamente, a partir do quanto se exige dela socialmente, “[...] cada nueva fase en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores coincide con la edificación de un nivel nuevo en el sistema nervioso central” (Vygotsky, 2000, p.32). Quando aprendemos algo novo e criamos mecanismos para reter e reutilizar/lembrar, uma “nova” rede neural é formada, nosso cérebro é alterado.

Vygotsky faz uma distinção entre as funções elementares e as superiores da mente humana. As funções elementares são muito próximas à percepção e são diretamente determinadas pelo estímulo ambiental. A memória, nesses casos, se constrói a partir do meio e das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, “[...] caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (de memória)” (Vygotsky, 2007, p. 32). A operação que ocorre nos processos de construção da memória natural é representada, por Vygotsky, pela fórmula simples: E (estímulo) → R (resposta). Poderíamos dar como exemplos: o cheiro ativa a memória de um alimento; a memória do canto de um pássaro permite distingui-lo de outros; reconhecer a voz de uma pessoa; a mudança no céu que indica chuva etc., repetidas

experiências de percepção são suficientes para a construção dessas memórias de ordem natural.

Entretanto, essas formas mais simples não dariam conta de explicar todo o processo histórico do desenvolvimento humano. A mente humana não se restringe a funções elementares, “[...] mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento” (Vygotsky, 2007, p. 33). Diferentes de qualquer outro animal, os seres humanos buscam incorporar estímulos artificiais para auxiliar a memorização. Vygotsky chama de “signos” esses estímulos criados pelos homens para mediar suas relações.

As operações com signos alteram a complexidade, a fórmula simples ($E \rightarrow R$) é substituída pela triangulação Estímulo – Signo – Resposta. Vygotsky enfatiza que o auxílio de estímulos externos permite aos seres humanos “controlar seu próprio comportamento”. Não se pode ser simplista ao analisar a alteração entre a relação direta e a relação mediada por signos: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 2007, p. 34). Lantolf (2000), com base na Teoria da Atividade, afirma que a mente humana “[...] is a functional system formed when the brain’s electro-chemical processes come under control of our cultural artifacts: foremost among these is language” (Lantolf, 2000, p.8).

Diferentemente dos processos elementares, que são de origem biológica, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e, portanto, precisam ser internalizadas. O signo tem papel central nesse processo, ele “[...] constitui um meio da atividade interna do indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vygotsky, 2007, p. 55).

Vygotsky critica a analogia entre instrumento e signo que os coloca como sinônimos; para ele, ambos estão relacionados, imbricados, mas não possuem a mesma origem e não se deve afirmar que o signo está para a mente humana como um instrumento está para o trabalho. O autor chega a ser ácido ao apontar esse problema, afirmando: “[...] só é possível igualar fenômenos psicológicos e não psicológicos na medida em que se ignora a essência de cada forma de atividade [...]”. O instrumento é orientado externamente: “[...] constitui um meio pelo qual a atividade

humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (Vygotsky, 2007, p. 55).

A relação analógica entre instrumento e signo está na função de mediação exercida por ambos e no fato de que as alterações provocadas pelo homem, na natureza, alteram o próprio homem: “Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (Vygotsky, 2007, p.56). Por isso Schneuwly (2011) considera os gêneros textuais/multimodais como instrumentos psicológicos¹⁴.

No processo de desenvolvimento está o aprendizado, campo de especial interesse para nosso trabalho. Os comportamentos sociais não são inatos, são incorporados a partir do contexto sociocultural em que nasce e vive cada indivíduo. Internalizar práticas sociais historicamente criadas no passado e no presente, posto que não somos seres estanques, é essencial para viver em sociedade. No campo de atividade acadêmico, são muitas as leis e os padrões exigidos; aprendê-los é condição para nele atuar e propor transformações.

Segundo Vygotsky: “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente enraizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 2007, p. 103). Não é sinônimo de desenvolvimento, porém, “[...] quando **adequadamente organizado**, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 2007, p. 103, grifo nosso).

Como organizar adequadamente o aprendizado? São muitos os espaços que promovem aprendizado; nesse estudo, estamos interessadas no aprendizado formal que ocorre nas instituições socialmente convencionadas para produzir e disseminar conhecimento científico.

Não obstante concordarmos com os estudiosos da área dos letramentos acadêmicos, os quais afirmam que o ensino de leitura e escrita na universidade deva estar presente nas culturas disciplinares, discordamos da concepção de que a formação nos níveis anteriores influencie pouco ou quase nada no desempenho dos(as) estudantes na universidade. De acordo com os estudos

¹⁴ No próximo subcapítulo, ampliamos a discussão sobre artefatos e instrumentos.

vygotskyanos, podemos afirmar que as funções psíquicas superiores, quanto mais desenvolvidas, mais aptas estão para novas operações mentais. Não é somente a idade biológica do cérebro que influencia, não é o fato de um ser humano estar na idade de ingressar na universidade que o torna preparado para agir nesse contexto; sua bagagem histórico-cultural, no que se refere aos processos psíquicos, pode facilitar ou dificultar suas ações nesse contexto.

Carlino (2019, p. 23) afirma: “[...] los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitárias no son la prolongación de lo que los alumnos deberían haber aprendido previamente”. Nesse ponto específico, permitimo-nos discordar de Carlino; a nosso ver, o que os alunos aprenderem previamente, ou seja, sua trajetória histórico-cultural de aprendizagem, incide diretamente tanto sobre as operações mentais necessárias para aprender algo novo quanto sobre o modo como lidam com o conhecimento.

Luria (2012), após realizar uma pesquisa com quatro grupos de adultos, concluiu que quanto maior o grau de envolvimento em diferentes atividades sociais, incluindo a escolarização, mais relações abstratas os participantes conseguem realizar. Em seu estudo, mulheres analfabetas, que viviam em vilas distantes e não estavam envolvidas em nenhuma atividade social, associavam formas geométricas a objetos de seu cotidiano (viam um círculo e diziam que era um prato). Já o grupo de mulheres estudantes, embora ainda com pouca escolarização, usava exclusivamente o nome da forma e era capaz de agrupar diferentes formas no conjunto das figuras geométricas. Luria explica: “A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos [...]” (Luria, 2012, p. 53). As configurações mentais da linguagem são alteradas a partir das experiências instrucionais das pessoas. O(A) estudante com uma trajetória histórico-cultural de maior participação em eventos de leitura e produção textual realiza com mais agilidade novas operações mentais para compreender novos conceitos e novas formas de manifestações de linguagem. Ao concluir sua pesquisa, Luria (2012) anuncia:

[...] descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade e, especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados (Luria, 2012, p.58).

Dois/Duas estudantes, com o mesmo potencial cognitivo biológico, terão diferentes níveis de desenvolvimento, de acordo com os espaços de

aprendizagem que lhes foram oportunizados. O modo de pensar, “os processos de pensamento”, não será o mesmo, as dificuldades diante de um conceito teórico e de novos saberes não serão as mesmas. Não é por acaso que alunos(as) que obtiveram melhor desempenho nos graus escolares anteriores também o tenham na universidade. Ainda que as práticas de leitura e de produção textual possuam uma configuração própria em cada disciplina, uma mente mais desenvolvida está mais apta para a apropriação de conceitos teóricos e dos esquemas de utilização de novos instrumentos (gêneros textuais/multimodais) pertencentes ao contexto de comunicação em observação.

A questão posta aqui não é para culpar pais, professores(as) ou instituições, mas para pensar como, a partir do nível real com o qual o(a) aluno(a) chega à universidade, encontrar caminhos para que seu aprendizado e desenvolvimento ocorra, visando ao melhor aproveitamento de seu nível potencial. Ter essa consciência nos fará compreender que o desenvolvimento real dos(as) estudantes não é igual e não será possível esperar que todos obtenham o mesmo resultado a partir de uma ação pedagógica singular. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é considerado a partir dos aspectos socioculturais que envolvem um indivíduo no decurso do tempo.

Ao destacar que o (a) leitor(a) invoca seu repertório de conhecimentos para a construção de sentidos, Smagorinsky (2012), também estudioso das obras de Vygotsky, confronta tanto as teorias que defendem o ensino de leitura e escrita como habilidade quanto os que apregoam o discurso como prática social situada. Ao colocar as questões histórico-culturais que constituem cada pessoa, ele muda o foco do letramento; não está mais no código, nem no campo específico de atividade humana, está na comunidade na qual cada um se insere e no lugar social que ocupa. Ele explica:

Reading is a cultural phenomenon, not a practice that is isolated for testing purposes. How one reads is a function of the setting of the reading and its socially, culturally, and historically established goals, strategies, purposes, and other processes and motivations as they intersect with what readers bring to the transaction (Smagorinsky, 2012. p. 108).

Práticas disciplinares, por exemplo, levam em conta o vocabulário e as formas discursivas de determinado campo de produção do conhecimento, mas não contemplam a origem, a gênese, da formação do pensamento dos indivíduos que dela fazem parte. Seus adeptos, apesar de criticarem a generalização (presente nas

propostas centradas nas habilidades), a realizam pelo viés do discurso, como se todos que interagem em um determinado campo disciplinar tivessem as mesmas origens (gênero, religião, etnia, formação, ofício, classe social...) e fossem significar do mesmo modo os textos e demais meios semióticos lidos e produzidos.

O que nos preocupa nos estudos de Smagorinsky é que parece não haver um limite para a produção de significados (interpretação) e isso levaria a invalidade dos textos/discursos. Talvez o movimento dialético precise ser construído a partir desses dois pontos em conflito: as interpretações possíveis e a bagagem histórico-cultural de cada sujeito.

Em relação à escrita, Smagorinsky afirma:

Studying writing as a literacy practice from a Vygotskian perspective thus requires attention to the context of composing. This context is not simply the immediate environment in which a writer writes, but, most significantly, the cultural and historical elements of that setting that suggest the appropriateness of particular conventions, syntax, vocabulary, diction, and other aspects of composing a text (Smagorinsky, 2012, p. 116).

Esta visão fundamenta-se em Vygotsky (2007), quando este afirma que a escrita como linguagem não se resume a um sistema de signos que pode ser ensinado de modo neutro, válido igualmente para qualquer contexto. Levar em conta o valor histórico e cultural da escrita é essencial para compreender o significado que cada comunidade lhe confere. Tal percepção evidencia a necessidade de ensinar a escrita com propósito, com objetivo, com função explícita, diferente do que ocorre na maioria dos processos de iniciação à escrita (ou até em fases consideradas de nível mais elevado).

A grande dificuldade, quando se pensa no ensino da escrita no contexto formal, talvez seja dar conta das múltiplas particularidades convencionais que ela abriga. O processo de interação com a escrita fora da escola, antes e durante o processo chamado alfabetização, difere-se muito de um(a) estudante para outro(a); a experiência de uso e de significação desse conjunto de signos pode ser ampla ou extremamente limitada.

Nessa mesma pauta, cabem as questões: nós, professores(as), damos conta de atender as especificidades de nossos(as) estudantes? Estamos preparados para atuar em zonas de desenvolvimento que englobem os mais diferentes níveis? Temos os recursos necessários para isso? Cabe a nós essa tarefa?

Sem transferir a demanda, mas ciente de que há muitos fatores

envolvidos, defendemos que é urgente agir coletivamente na busca de estratégias para minimizar as lacunas históricas que afetam nossos(as) estudantes.

Defendemos que, para pensar em letramentos acadêmicos na perspectiva vygotskyana, é preciso considerar como:

- a) propiciar espaços de interação;
- b) orientar a aprendizagem;
- c) selecionar instrumentos facilitadores;
- d) o desenvolvimento cognitivo pode ser socialmente compartilhado;
- e) criar condições para o desenvolvimento do pensamento teórico;
- f) avaliar o indivíduo no processo, não isolado.

Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento humano não ocorre de forma intuitiva, que os sujeitos não inventam ou descobrem como utilizar os signos; esse processo é dialético - biológico e social - ou seja, não adianta esperar que, visto já ter o(a) estudante idade para saber, ele vai saber; é preciso criar, conjuntamente, ZDPs que possibilitem esse aprendizado e desenvolvimento.

Amigues (2004), que discorre sobre o trabalho do professor a partir da teoria da atividade, afirma que é na relação dialógica que se realiza uma “co-construção” do meio e que os(as) alunos(as) podem encontrar condições para se apropriar tanto das ferramentas (que nós chamamos de instrumentos) quanto das “técnicas de pensar”, e traz uma definição de apropriação para o contexto educacional:

A apropriação designa a reconstrução ativa e intencionalmente compartilhada desse meio, que abre novas possibilidades de ação. Envolve, ao mesmo tempo, a incorporação das condições de realização e a reconstrução de esquemas de pensamento desenvolvidos nesse meio (Amigues, 2004, p. 47).

Lantolf (2000) elucida que “atividade”, na concepção da teoria de Leontiev, não pode ser confundida com o simples ato de fazer algo, é o fazer motivado por uma necessidade biológica ou cultural. Nessa concepção, levando-se em conta o contexto da escolaridade formal, é possível diferenciar tarefa de atividade. A motivação altera a atividade; ainda que os(as) estudantes estejam executando ou envolvidos(as) em uma mesma tarefa, a atividade para cada um é diferente: “Even if students in the same class engage in the same task they may not be engaged in the same activity” (Lantolf, 2000, p.13).

Estamos particularmente interessadas nesse “motivo” para agir no contexto dos letramentos acadêmicos e nos movimentos pedagógicos que podem

despertá-lo. Queremos compreender como movimentos pedagógicos e a seleção de instrumentos mediadores podem contribuir para que estudantes encontrem sentido em tarefas que precisam cumprir e engajem-se em atividades significativas. Lantolf (2000) traz como exemplo diferentes motivações para aprender línguas estrangeiras em uma disciplina; alguns alunos cumprem as tarefas para obter nota, “se livrar” da disciplina e poder ir para outra fase, outros fazem porque os pais estão pagando e exigem que apresentem resultados e há um percentual que está realmente interessado em aprender o idioma para se comunicar, executando as tarefas com a finalidade para as quais elas foram propostas. Os que querem apenas cumprir a tarefa para “se livrar” não participam da mesma atividade que aqueles que desejam aprender a língua.

Temos refletido sobre quão significativas (não) são, para nossos(as) estudantes, as tarefas de leitura e escrita que lhes propomos na universidade. Que atividades eles(as) realizam quando lhes damos como tarefa pesquisar e produzir cientificamente? Vygotsky (2007, p.144) afirma: “A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Acreditamos que essa premissa valha também para a fase adulta, é preciso que a tarefa de ler, pesquisar e produzir seja relevante para os(as) estudantes; sem esquecer que a bagagem histórico-cultural que cada um carrega influencia no modo como produz sentido e se envolve em cada tarefa dada.

O “motivo para agir” pode influenciar o comportamento do(a) estudante na busca pelos meios necessários para o “poder-fazer”. Propor letramentos acadêmicos com base em Vygotsky e no ISD requer ir além de dar modelos, de mostrar estruturas e solicitar produção e refacção, é preciso que isso faça sentido. Qual a função? Com qual objetivo o(a) professor(a) solicita? Com qual objetivo o(a) aluno(a) faz? Se o objetivo de solicitar e o objetivo de produzir se distanciam de sua verdadeira função, o sentido é esvaziado. No contexto de atividade acadêmico, os sujeitos precisam compreender o papel que exercem, quais são seus objetivos, como podem agir e a função social dos instrumentos mediadores de cada ação.

2.3.1 Artefatos e Instrumentos

Vygotsky, ao analisar a complexidade do comportamento humano,

atribui “[...] à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamentos” (Vygotsky, 2007, p. 11). A imbricação entre atividade simbólica e o uso de instrumentos faz surgir novas formas de comportamentos e, por sua vez, as novas formas de comportamento propiciam a origem de novos instrumentos e signos. Vale destacar que instrumentos e signos, apesar de estarem imbricados, possuem características diferentes. Vygotsky (2007), após uma ampla revisão da literatura sobre o tema, defende:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (Vygotsky, 2007, p. 55).

Ao discutir a união real entre instrumento e signo, Vygotsky explica que o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados: “[...] a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (Vygotsky, 2007, p. 55). Se a função do instrumento é mudar o objeto para controle da natureza, o signo, que não modifica a natureza, precisa alterar-se para dar conta de representá-la na mente humana e, ao fazê-lo, gera o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, por sua vez, permitem que o homem dê origem a novos instrumentos para controle da natureza, em um movimento cíclico espiral e evolutivo.

Esse processo evolutivo transforma a natureza e, conseqüentemente, transforma o comportamento humano no decorrer da história. Leontiev, que trabalhou com Vygotsky na construção da teoria histórico-cultural, ao arguir sobre o decurso da atividade humana, traz um ponto que, por mais que pareça óbvio, não pode ser ignorado quando se pretende analisar instrumentos e signos; esse pesquisador nos lembra que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida no mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela se apropria das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1995, p. 284).

De acordo com Leontiev, o pensamento e o conhecimento de uma geração são construídos a partir da “apropriação” dos saberes desenvolvidos pelas

gerações anteriores: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. (Leontiev, 1995, p. 285). O aprendizado, que acontece por meio da participação “nas diversas formas de atividade social”, passa pela interação com artefatos/instrumentos e com pares humanos mais desenvolvidos em cada saber que se deve adquirir. O desenvolvimento humano ocorre do exterior para o interior, do social para o individual; processo que Vygotsky denomina de “internalização” e explica:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa [...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] Entre as contribuições teórico-metodológicas que essa pesquisa pode trazer estão a proposição de quadros para análises das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (Vygotsky, 2007, p. 56-58).

Leontiev e Vygotsky evidenciam a necessidade de “apropriação”, “internalização” dos saberes já criados e, a partir deles, ser capaz de criar novos. Nas obras de Leontiev e Vygotsky, por vezes, o conceito de artefato e instrumento são entendidos como sinônimos. Rabardel (1995) propõe uma distinção que amplia essa teoria e traz implicações significativas para pesquisas que nela se ancoram:

Dans la plupart des conceptualisations c'est l'artefact qui est considéré de façon explicite ou implicite comme l'instrument. Nous proposons d'élargir ce point de vue et de considérer l'instrument comme une entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact. L'instrument comprend dans cette perspective:

- un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres;
- un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants (Rabardel, 1995, p.4).

Nessa perspectiva, o instrumento é a soma do artefato com seus esquemas de uso, seu significado, suas funções; são duas dimensões imbricadas, a do artefato (material ou simbólico) em si mesmo e a dimensão de sua significação e funções. Deste modo, um artefato só pode ser considerado instrumento a partir do momento em que o sujeito se aproprie de seus esquemas de uso. Nas palavras de Rabardel:

Les deux dimensions de l'instrument, artefact et schème, sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative: • un même schème d'utilisation peut ainsi s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe mais aussi relevant de classes voisines ou différentes; • inversement, un artefact est susceptible de s'insérer dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et des fonctions différentes (Rabardel, 1995, p.4).

O fato de um mesmo esquema de uso poder ser aplicado a vários instrumentos e vice-versa, permite-nos afirmar que um mesmo artefato pode nos ser

ora instrumento, ora não, posto que podemos não nos ter apropriado de seus esquemas de uso para todas situações.

Lantolf (2000) explica que a mediação, necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da mente humana, pode ocorrer via interação com outros humanos ou com artefatos culturalmente situados: “[...] alternatively, the person may seek assistance not in some other person, but in particular artifacts made available by the culture” (Lantolf, 2000, p.15).

Schneuwly e Martin (2022, p. 5) defendem que ensinar tem uma estrutura igual a de outros trabalhos: “[...] tem um objeto: modos de pensar, falar e fazer; tem uma ferramenta: signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos de transformação”. Nessa concepção de ensino como um trabalho igual aos demais:

O **professor** como trabalhador é **um agente de transformação** atuando – com a ajuda de **ferramentas semióticas** – sobre uma série particularmente **complexa de funções psíquicas** a serem produzidas, como a leitura e a escrita – que são atividades linguísticas altamente desenvolvidas – ou formas disciplinares de pensar manifestadas, por exemplo, **em conceitos científicos**, ou formas elaboradas de expressão artística ou artesanal. (Schneuwly; Martin, 2022, p. 5-6, grifo nosso).

Schneuwly, em 2004, já esclarecia que o instrumento é o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos, “[...] explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de (se) transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (Schneuwly, [2004] 2011, p.21). Para nossa pesquisa, de modo especial, compreender os gêneros textuais/multimodais do campo de atividade acadêmico como artefatos possibilita estabelecer os esquemas de sua utilização e pensar em caminhos a fim de se converterem em instrumentos aos sujeitos (estudantes) que necessitam utilizá-los.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS/MULTIMODAIS E LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Os letramentos constituem-se uma atividade que visa a preparar o indivíduo para agir socialmente por meio dos gêneros multimodais presentes e exigidos nos mais diversos campos de atividade de comunicação humana. Nossa compreensão de gêneros textuais ancora-se em Bronckart (2006), que explica:

Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de

escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (Bronckart, 2006, p. 143).

Na mesma corrente teórico-filosófica, Cristovão e Nascimento (2006, p. 46) afirmam que os gêneros textuais “[...] constituem-se como modelos, ou seja, simultaneamente, representam um tipo de referência e de restrição”. Nesses estudos, e em vários outros, há em comum a relativa estabilidade dos enunciados ou dos mecanismos estruturantes de cada gênero – concepção originária de Bajtín (2013) –, revelando-nos que, de um lado, faz-se necessária a manutenção histórica de certas estruturas para que seja possível a comunicação e, do outro, não se pode assegurar sua perpetuação no tempo e no espaço. As transformações socio-históricas exigem mudanças constantes nos modos de dizer e de agir no mundo.

Marcuschi (2003, p. 29) afirma: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Bronckart (2006) explica que o agente-produtor, ao apropriar-se de uma determinada porção da atividade de linguagem, desenvolve um duplo processo: escolhe o modelo de gênero que lhe parece mais apropriado ao contexto e, em função das propriedades particulares da situação, faz os ajustes necessários ao modelo escolhido. O que resulta desse processo é “[...] um novo texto empírico que apresentará os traços do gênero escolhido e os processos de adaptação às particularidades da situação” (Bronckart, 2006, p. 147).

A partir do momento em que se constroem, convencionalmente, modelos para interação, a aprendizagem dessas formas sociais de agir torna-se fundamental para que ocorra, da maneira mais abrangente possível, o desenvolvimento do homem como um ser socio-historicamente construído. Bronckart (2012, p. 48) argumenta esclarecendo: “[...] conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características do contexto social”.

Por isso, ensinar, no sentido próprio da palavra – apresentar modelos, conhecer as estruturas linguístico-discursivas, analisar a função social, identificar os agires de linguagem, promover a criticidade, permitir construir e reconstruir –, precisa ser uma atividade presente no universo acadêmico em relação aos gêneros textuais que lhe compõem. Acrescentamos que, como afirmam Ferreira e Lousada (2016), atualmente, com a internacionalização da universidade e o alcance global dos textos,

os Letramentos Acadêmicos precisam ocorrer em diferentes idiomas.

Para análise, este estudo se fundamenta também na definição e na categorização de Lea e Street (2014), que sustentam que as abordagens de letramento, em contextos acadêmicos, ocorrem em três modelos, conforme quadro 13:

Quadro 13 – Modelos de abordagem de letramento em contextos acadêmicos

1º Modelo Habilidades de Estudo (HE)	Concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro.
2º Modelo Socialização Acadêmica (SA)	Tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo.
3º Modelo Letramentos Acadêmicos (LA)	Tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Fonte: Lea e Street (2014, p. 479).

Lea e Street (2014) explicam que esses modelos não são excludentes, que o modelo SA contempla o HE, e o modelo LA comporta os outros dois, o SA e o HE, conforme a figura 3.

Figura 3 – Sobreposição dos modelos de letramento



Fonte: a autora, com base em Lea e Street (2014).

Engana-se quem afirma que essa teoria se opõe ao ensino de Habilidades de Estudo; a crítica de Lea e Street está nas abordagens centradas unicamente nesse modelo, ignorando aspectos fundamentais das relações de produção, validação e disseminação do conhecimento. Para essa corrente teórica:

O modelo de Letramentos Acadêmicos vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral, mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais (por exemplo, sobre plágio, feedback) bem como em contextos mais específicos como variação em função de exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudantes (Lea; Street, 2014, p. 479-480).

Smagorinsky (2012), em consonância com essa perspectiva, explica que letramento não é somente saber ler e escrever, é desenvolver conhecimento, é construir sentido, é um ato situado, influenciado por questões culturais, pelo modo como cada um se relaciona com o mundo, pelo lugar social que ocupa e pelos espaços que lhes são possibilitados. Nas palavras do autor:

The degree to which a person is considered literate, then, is not static, but is a judgment based on the local standards that follow from the ways in which particular cultures construe the purpose of using texts for communication and expression (Smagorinsky, 2012, p. 121).

Esses construtos teóricos somam-se, em convergência, ao ISD, na defesa de que é necessário “[...] centrarmo-nos, primeiramente, nas condições

sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (Bronckart, 2012, p. 77).

Os gêneros multimodais acadêmicos circunscrevem-se em um campo de atividade regido por normas bastante rigorosas, por um sistema complexo, com padrões históricos de altas exigências. Propor práticas de letramentos acadêmicos, principalmente os científicos, é intervir no território dos conceitos teóricos, das funções psíquicas superiores.

Pesquisar, por mais que não seja, por si só, uma ação de linguagem, está diretamente vinculada às operações mentais que só se concretizam por meio da linguagem e dos demais modos semióticos de significação. O pesquisador precisa apropriar-se dos conceitos teóricos e das normas já estabelecidas para, a partir de então, estabelecer novas conexões, gerar novos saberes e/ou propor mudanças.

Tendo feito discussão teórica, no próximo capítulo apresentamos os pilares metodológicos que deram sustentação para nossa geração de dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a abordagem histórico-cultural, assim como para o ISD, o desenvolvimento humano ocorre a partir de ações internas e externas; não basta os fatores biológicos estarem intactos para que uma pessoa se desenvolva; a maturação cognitiva depende do ambiente histórico-cultural. O processo de desenvolvimento de nossa espécie é dialético, fisiológico e social: “O homem é um ser de natureza social, tudo o que nele há de humano provém da sua vida em sociedade, dentro da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1995, p. 277).

Como professoras-pesquisadoras, as demandas do lugar social que ocupamos precisam inquietar-nos, mover-nos a agir e a encontrar alternativas e caminhos para atendê-las. Nossos valores estão na busca pelo aperfeiçoamento constante de nossas práticas humanizadas e humanizadoras, das ações que realizamos para que as novas gerações se desenvolvam e sejam também co-participantes do desenvolvimento de seus pares.

Estes axiomas são contemplados pelo paradigma teórico crítico, cuja epistemologia ancora-se na subjetividade, produzindo descobertas que não se pretendem imutáveis, mas buscam sua validade ao ressaltar os valores que as permeiam. De acordo com os estudos de Lincoln e Guba (2006), o teórico crítico defende: “O saber transacional, proposicional, revela um valor instrumental como meio para a emancipação social, a qual, sendo por si mesma uma finalidade, possui valor intrínseco” (Lincoln; Guba, 2006, p.175).

Na perspectiva teórico-crítica, o(a) pesquisador(a) se envolve com seus(suas) participantes de pesquisa a fim de promover transformações em seu entorno. A ação do(a) pesquisador(a) é “[...] encontrada especialmente na forma de capacitação; previsão e esperança de emancipação; o objetivo final é a transformação social, particularmente em direção a maior equidade e justiça” (Lincoln; Guba, 2006, p. 175). Gerar dados por meio de um curso de extensão foi nosso agir “na forma de capacitação”, na “esperança de emancipação” para atuar no contexto dos letramentos acadêmico-científicos, na “direção a maior equidade e justiça”, posto que promover espaços de aprendizagem é sinônimo de atuar para reduzir a desigualdade de oportunidades.

Por seu caráter intervencionista, este estudo enquadra-se no conjunto da pesquisa-ação. Rodríguez-Gómez (2019) explica que o principal objetivo desse

tipo de pesquisa é:

[...] transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. Es por ello que se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora (Rodríguez-Gómez, 2019, p. 122).

Partimos da “atividade reflexiva”, em relação às lacunas na formação acadêmica (Drogui; Cristovão, no prelo), à “atividade transformadora”, por meio da proposição de um curso de extensão que nos permite identificar, analisar e discutir movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores que orientem para a solução de problemas relacionados à produção acadêmico-científica de iniciantes em pesquisa. Identificamo-nos também com o objetivo de promover “mudanças educativas e a transformação social”.

Levando em conta esses valores, no quadro 14 retomamos, de modo sistematizado, as questões e os objetivos específicos desta pesquisa:

Quadro 14 – Perguntas de pesquisa, objetivos e instrumentos de geração de dados

Pergunta	Objetivo	Dados
Quais movimentos pedagógicos e artefatos/instrumentos mediadores podem contribuir para apropriação de conteúdos propostos em relação aos letramentos acadêmico-científicos?	Registrar movimentos pedagógicos e o uso de instrumentos que atuem como facilitadores da apropriação de capacidades necessárias para agir em um contexto de letramentos acadêmico-científicos	Gravações. Produções textuais/multimodais.
Em que medida, fatores externos e internos incidem sobre o modo como o(a) iniciante em pesquisa internaliza as razões para agir e se relaciona com a necessidade de apropriação de novas capacidades para a ação?	Avaliar como a trajetória histórico-cultural do(a) estudante o motiva para agir e o influencia na sua relação com os novos conhecimentos.	Gravações. Produções textuais/multimodais.
De que modo, projetos de extensão podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos acadêmico-científicos em língua espanhola?	Averiguar como um projeto/curso de extensão pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros textuais/multimodais acadêmicos em língua espanhola.	Gravações. Produções textuais/multimodais.

Fonte: a autora.

As categorias do ISD para análise do contexto de atividade (Quadro 11), assim como sua perspectiva em relação aos mundos representados (Quadro 8) e aos aspectos do agir (Quadro 9), delimitadas por nós para o contexto acadêmico-científico (quadros 10 e 12), somadas aos pressupostos da abordagem histórico-cultural e dos Novos Estudos de Letramento, formam a base para analisar os dados, atingir os objetivos e responder as perguntas de pesquisa presentes no Quadro 14.

Além disso, a geração dos dados, por meio de um curso de extensão, exigiu muitas leituras, planejamento e (re)adequações. Na próxima seção, “conversamos” um pouco sobre essa etapa.

3.1 PLANEJAMENTO DO CURSO IALA

Em março de 2020, quando iniciamos o planejamento do curso “Comprensión y producción de textos académicos en Español”, pensamos em propô-lo na modalidade presencial, usando o laboratório de informática da Unespar/Câmpus de Apucarana; a professora Elisa Verónica Seguí, da UNC, participaria *online*, por meio de transmissão simultânea. No segundo semestre do respectivo ano, percebendo que a situação pandêmica se estenderia, passamos a planejá-lo para a modalidade remota.

No início de 2021, após aprovação da inclusão do curso no projeto “Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos (IALA)”¹⁵, na Unespar/Câmpus de Apucarana, abrimos as inscrições, organizamos a documentação, fizemos o vínculo com o projeto do doutorado e o submetemos ao comitê de ética da UEL, com anuência da Unespar. Usamos a sigla “IALA” sempre que nos referimos ao curso porque os(as) participantes, após termos apresentado o projeto, adotaram espontaneamente esse nome. No quadro 15, expomos o informe que seguiu com o formulário de inscrição.

¹⁵ O projeto IALA consiste em um projeto de extensão destinado a ofertar oficinas, cursos, palestras e eventos relacionados aos letramentos acadêmicos em espanhol como língua estrangeira. Enquadra-se no eixo da internacionalização pelo viés linguístico. Esse projeto é um dos braços do programa “Espanhol para Todos”, também coordenado pela professora Amáble Piacentine Drogui, do curso Letras Espanhol, da Unespar/Câmpus de Apucarana.

Quadro 15 – Requisitos para participar do curso IALA

COMPREENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN EL ESPAÑOL.

Este curso se ofrece en línea, con clases síncronas y actividades de lectura, comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales en lengua española.

Está diseñado para académicos, profesores o investigadores a quienes les interese divulgar sus estudios en español (eventos, revistas científicas etc.).

Para inscribirse, es necesario tener, por lo menos, el nivel umbral en español (B1), es decir,:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (MCER, 2002, p.26).

Día y horario de las clases síncronas: sábados, de las 16:00 a las 17:40, con frecuencia quincenal.

Inicio de las actividades: 24 de abril de 2021.

Docentes:

Profa. Ma. Amábile Piacentine Drogui (Unespar)

Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão (UEL)

Profa. Ma. Elisa Verónica Seguí (UNC – Argentina)

Fonte: a autora.

Colocamos como requisito a necessidade de possuir, pelo menos, o nível B1, porque, de início, nosso planejamento foi ministrar o curso totalmente em língua espanhola. Entretanto, já nas primeiras aulas, percebemos que isso iria inibir a participação ativa de vários alunos(as). Por isso, usamos o espanhol e o português, durante as aulas.

No formulário, solicitamos dados pessoais (para futura emissão de certificados) e informações relacionadas à disponibilidade de tempo para cumprimento das tarefas que o curso iria exigir. Também questionamos sobre a área de estudo e/ou trabalho, assim como a motivação para inscrever-se; nosso objetivo foi ter um primeiro contato com a trajetória histórico-cultural dos(as) estudantes em relação aos conteúdos que seriam abordados no curso e ao uso da língua espanhola. No quadro 16, apresentamos esse formulário.

Quadro 16 – Formulário de inscrição no curso IALA

1) Nombre completo:

2) CPF:

3) E-mail/ correo electrónico:

4) Teléfono:

5) ¿Dónde estudia y/o trabaja?

Como son pocas las plazas que podemos ofrecer, queremos seleccionar a los que estén realmente interesados por comprender y producir textos en español; por eso, le hacemos estas preguntas:

1) ¿Qué lo(la) motivó a inscribirse en este curso?

2) ¿Tiene disponibles los sábados por la tarde, de las 16:00 a las 17:40?

3) Por la semana, ¿tiene disponible un tiempo para dedicarse a las actividades del curso?

4) ¿Cuál su experiencia de uso o de estudio de la lengua española?

Gracias por inscribirse, hasta el 20 de abril le enviaremos un correo con informaciones sobre su inscripción y sobre el curso.

Fonte: a autora.

Divulgamos o curso nas redes sociais da Unespar e as vagas foram rapidamente preenchidas. Devido à complexidade das atividades constitutivas do contexto dos letramentos acadêmico-científicos, nosso planejamento inicial era atuar com o máximo de 10 alunos(as), porém tivemos 18 inscritos(as) e, como todos(as) responderam que tinham disponibilidade aos sábados e algum tempo durante a semana, decidimos aceitar todas as inscrições. Também previmos que teríamos desistências, pois, além das dificuldades normais que um curso dessa dimensão apresenta, estávamos em contexto pandêmico. Vale destacar que não tivemos, em momento algum, a pretensão de que saíssem com artigos concluídos, mas sim encaminhados para isso, com pesquisas e produções em andamento, passíveis de serem concluídas.

À continuação, apresentamos os(as) participantes do curso e, por conseguinte, os(as) colaboradores(as) desta pesquisa.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Embora tenhamos divulgado o curso IALA sem fazer exigências quanto à formação acadêmica, todos(as) os(as) inscritos(as) são professores(as) de espanhol, em formação inicial ou continuada. No quadro 17, apresentamo-los(as), assim como a titulação que informaram ter no ato do preenchimento do formulário de inscrição, em 2021. Para manter em sigilo a identidade dos(as) participantes, usaremos nomes fictícios que não possuem nenhuma relação intencional com seus nomes verdadeiros, conforme quadro 17:

Quadro 17 – Participantes da pesquisa

Participante	Formação em 2021
César	Graduado em Letras Espanhol.
Felipe	Segundo ano da graduação em Letras Espanhol.
Gustavo	Terceiro ano da graduação em Letras Espanhol.
Paulo	Último semestre da graduação em Letras Espanhol. Concluiu em julho.
Sâmela	Último semestre da graduação em Letras Espanhol. Concluiu em julho.
Franciele	Graduada em Letras Espanhol, professora de espanhol no município.
Julia	Segundo ano da graduação em Letras Espanhol.
Maria	Graduada em Letras Espanhol.
Ana	Terceiro ano da graduação em Letras Espanhol.
Rafaela	Terceiro ano da graduação em Letras Espanhol.
Karen	Segundo ano da graduação em Letras Espanhol.
Beatriz	Terceiro ano da graduação em Letras Espanhol.
Miriam	Último semestre da graduação em Letras Espanhol. Concluiu em julho.
Katya	Segundo ano da graduação em Letras Espanhol.
Taty	Último semestre da graduação em Letras Espanhol. Concluiu em julho.
Laura	Segundo ano da graduação em Letras Espanhol.
Luana	Terceiro ano da graduação em Letras Espanhol.
Antonia	Graduada em Letras Espanhol

Fonte: a autora.

Apresentamos a formação dos(as) alunos(as) do curso IALA porque, em diferentes momentos das análises, aparecem evidências de que a professora-pesquisadora leva em conta essa trajetória antes de agir como docente-orientadora. Todos(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e deram-nos autorização para analisar os diferentes modos pelos quais participaram do curso: interação nos encontros coletivos, produções textuais/multimodais e interação nos momentos de orientação individual.

Com o propósito de apresentar e também identificar os(as) ministrantes do curso, elaboramos o quadro 18:

Quadro 18 – Professores(as) do curso IALA

(Continua)

Professor(a)	Identificação	Formação
Amábile Piacentine Drogui	Prof1	Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Assistente no curso Letras Espanhol (Unespar - Apucarana). Doutoranda do PPGEI – UEL, docente-pesquisadora do campo dos letramentos acadêmicos. Autora deste manuscrito. Desde 2019, atua como membro da equipe diretiva do movimento Fica Espanhol no Paraná, contribuindo, entre outras ações, na produção e disseminação de conteúdos nas redes sociais e, desde 2022, atua como membro da equipe de comunicação da Associação Latinoamericana de Escrita no Ensino Superior (Ales).
Elisa Verónica Seguí	Prof2	Mestre em “Enseñanza de Español como Lengua Extranjera” (UNC). Professora titular da “Facultad de Lenguas” (UNC) e da “Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano” (UNC). Ministra cursos sobre escrita acadêmica em diferentes culturas disciplinares.
Enrique Vetterli Nusch	Prof3	Doutor em Estudos Literários pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Possui graduação em Letras - Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Mestrado em Teoria Literária pela mesma instituição (2007). Professor Adjunto no curso Letras Espanhol (Unespar - Apucarana). Participou do projeto “Gerenciamento e execução dos trabalhos de digitalização de acervos literários catarinenses”, realizado pelo NUPILL (Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Fonte: a autora.

Quadro 18 – Professores(as) do curso IALA

(Conclusão)

Professor(a)	Identificação	Formação
Vera Lúcia Lopes Cristovão	Prof4	Professora sênior da UEL, membro permanente do PPGEI. Líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) (UEL/CNPq), e pesquisadora do grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) - (USP/CNPq). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP), com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Tem estágio de Pós-Doutorado no LAEL-PUC-SP (2007-2008), no PPG em Estudos Linguísticos da UFMG (2012) e em Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (2022). Foi pesquisadora visitante na Universidade da Califórnia, campus de Santa Bárbara, EUA, com bolsa CAPES/FULBRIGHT (out-dez/2012), em nível de pós-doutorado, e pesquisadora visitante na Universidade de Carleton, Canadá (set/2017-fev/2018). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2013. É vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita no Ensino Superior e em Contextos Profissionais (Ales) e coordenadora geral do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), no Paraná. Atua na Linguística Aplicada com pesquisas em: gêneros textuais, letramentos acadêmico-científicos e ambientais, educação inicial e continuada de professores de línguas, educação linguística crítica, entre outras.

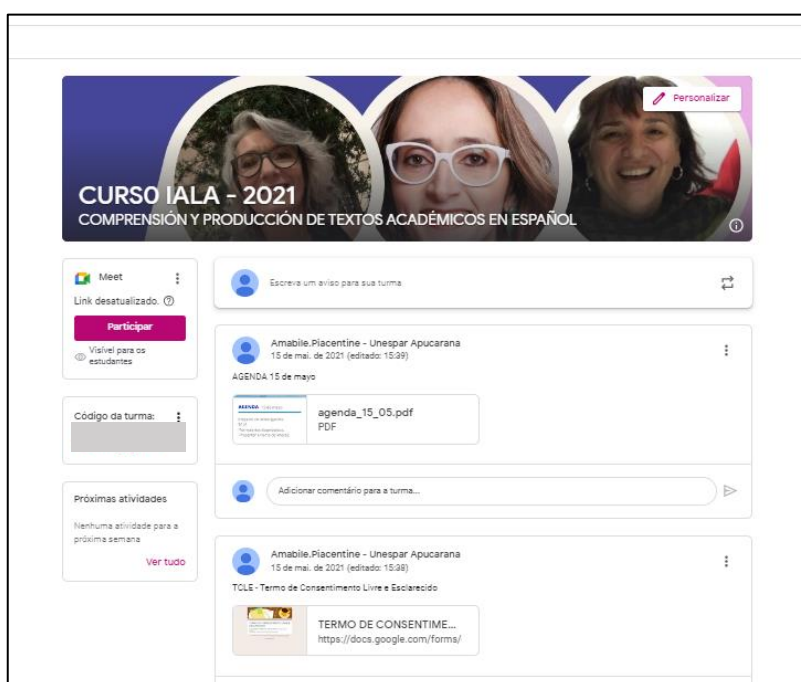
Fonte: a autora.

Prof1 ministrou a maior parte dos conteúdos, acompanhou todas as aulas e encarregou-se das orientações individuais e revisões textuais. O Prof.º Dr.º Enrique Vetterli Nuesch (Prof3), por sua experiência, ministrou aulas sobre a busca por referências em diferentes portais; a Prof.ª Ma. Elisa Verónica Seguí (Prof2), especialista em escrita acadêmica, contribuiu com apontamentos no momento da elaboração da questão e dos objetivos de pesquisa e ministrou as aulas sobre a elaboração de resumo científico e a Prof.ª Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (Prof4), além de orientar e supervisionar esta pesquisa, ministrou as aulas do último encontro coletivo de 2021, dando orientações sobre a continuidade da pesquisa e de seu registro escrito. Na próxima seção, trazemos um panorama do curso IALA.

3.3 ASPECTOS GERAIS DO CURSO IALA

O curso teve início dia 15 de maio de 2021. Tivemos uma tramitação bastante burocrática para obter a aprovação do comitê de ética, por isso não foi possível iniciar dia 24 de abril, como havíamos previsto e consta no encarte de divulgação (Quadro 15). Os encontros de aula ocorreram quinzenalmente, aos sábados, das 16h às 17h40. Após cada encontro, uma tarefa/atividade era designada para cumprimento nos 14 dias seguintes. Os(As) estudantes também podiam solicitar orientação individual. A imagem 1 é um *print da* interface de nossa sala no *Google Classroom*:

Imagem 1 – Interface da sala virtual do curso IALA



Fonte: a autora.

Nessa sala *online*, postamos as tarefas, os textos para leitura, as indicações de eventos e, por meio dela, também abrimos uma pasta do *Google Drive* para que os(as) participantes pudessem subir suas produções. Além desse espaço, criamos um grupo de WhatsApp, para envio dos recados mais urgentes.

No quadro 19, apresentamos uma síntese dos encontros coletivos do curso, em 2021.

Quadro 19 – Dados do curso IALA na etapa de 2021

(Continua)

Data	Dados gerados	Conteúdos/ Observações
15/05	Gravação. Questionário de sondagem. Questionário Tema de interesse.	O que é pesquisa. Por que pesquisar. Temas de interesse.
Entre 16 e 28/05	Produção escrita	Tarefa: Leitura de um artigo e elaboração da primeira versão de uma pergunta de pesquisa.
29/05	Gravação	Problema e pergunta de pesquisa. Busca por referências (com Prof3)
Entre 30/05 e 11/06	<i>Padlet</i>	Pergunta de pesquisa: interação no <i>Padlet</i> .
12/06	Gravação	Busca por referências (continuação da aula com o Prof3) Formulação de palavras-chave.
De 13/06 a 25/06	Produção escrita	Tarefa: Levantamento bibliográfico em uma planilha para organizar as leituras.
26/06	Gravação	Objetivos da pesquisa. (Prof2 esteve presente)
De 27/06 a 09/07	Produção escrita	Tarefa: (Re)formulação dos objetivos de pesquisa.
24/07	Gravação	Gênero Fichamento
De 25/07 a 06/08	Produção escrita	Tarefa: Escolher e fichar um dos textos selecionados para leitura.
07/08	Gravação	Metodologia de pesquisa (Prof2 esteve presente)
21/08	Gravação	Continuidade sobre metodologia de pesquisa. Exercício de identificar, durante a aula
22/08 a 03/09	Produção escrita	Tarefa: produção escrita da introdução do artigo.

Fonte: a autora.

Quadro 19 – Dados do curso IALA na etapa de 2021

(Conclusão)

Data	Dados gerados	Conteúdos/ Observações
04/09	Gravação	Gênero Resumo científico (com Prof2)
05/09 a 17/09	---	Análise de resumos para comentar na próxima aula
18/09	Gravação	Continuidade da aula sobre resumo (com Prof2)
02/10	Gravação	Retomada da metodologia de pesquisa.
23/10	Gravação	Fundamentação teórica. Escrever planejando a análise dos dados.
06/11	Gravação	Escrita acadêmica.
07/11 a 19/11	Produção escrita	Tarefa: Escrita da fundamentação teórica.
27/11	---	A importância de escrever enquanto pesquisa (com Prof4)

Fonte: a autora.

Nesses encontros coletivos, os conteúdos foram expostos e discutidos, com espaço para interação, dúvidas e posicionamentos. Diferentes instrumentos mediadores também foram utilizados e serão apresentados e debatidos no capítulo de análises. Além dos encontros de aula, em 2021, tivemos os encontros de orientação individual com os(as) participantes, conforme quadro 20:

Quadro 20 – Orientações individuais em 2021

(Continua)

Data	Dados	Orientandos
05/06	Gravação	Maria, Miriam, Gustavo e Sâmela.
26/06	Gravação	Julia
29/06	Gravação	Gustavo
20/07	Gravação	Gustavo

Fonte: a autora.

Quadro 20 – Orientações individuais em 2021

(Conclusão)

Data	Dados	Orientandos
02/08	Gravação	Beatriz
10/08	Gravação	Beatriz e Sâmela
19/08	Gravação	Rafaela, Karen, Ana, Julia e Laura.
28/08	Gravação	Laura
31/08	Gravação	Beatriz
17/09	Gravação	Beatriz
02/10	Gravação	Luana e Julia
06/10	Gravação	Taty e Paulo
15/10	Gravação	Beatriz
16/10	Gravação	Karen
23/10	Gravação	Felipe e Gustavo
28/10	Gravação	Beatriz
11/11	Gravação	Franciele
19/11	Gravação	Katya
15/12	Gravação	Julia

Fonte: a autora.

As orientações individuais tiveram muita relevância nessa geração de dados; analisá-las permitiu-nos avaliar movimentos pedagógicos que contribuem para identificar a trajetória histórico-cultural dos(as) participantes e sua influência tanto no modo como internalizam as razões para agir quanto no (não) desenvolvimento de capacidades necessárias para atuar no campo dos letramentos acadêmico-científicos.

Quando terminamos o curso em 2021, tivemos 10 concluintes. Todos(as) haviam avançado significativamente, porém, parte dos conteúdos previstos e presentes em nosso projeto (Apêndice B), incluindo o gênero textual/multimodal Comunicação, gênero de disseminação de pesquisas para o qual tínhamos um planejamento elaborado, não havia sido ministrada. Por isso, perguntamos aos(às) estudantes se gostariam de continuar em 2022, dando sequência à pesquisa iniciada

e aos gêneros de disseminação. Oito (8) manifestaram interesse: Beatriz, Karen, Julia, Taty, Paulo, Sâmela, Franciele e Felipe. Importante informar que Paulo e Taty realizaram em dupla a pesquisa e as produções.

Organizamos a parte burocrática e voltamos, dia 19 de março de 2022, a nos encontrar aos sábados, dando continuidade às pesquisas e produções, conforme quadro 21:

Quadro 21 – Dados do curso IALA na etapa de 2022

Data	Dados	Conteúdos / Observações
19/03	Gravação	Retomada a partir da metodologia
20/03 a 01/04	Quadro	Preencher um quadro para retomar o percurso da pesquisa.
02/04	Gravação Jambord	Exposição, em aula, sobre as pesquisas que estão realizando e o quanto falta do percurso.
09/04	Gravação Cronograma	Cronograma de leitura e escrita, retomada dos aspectos metodológicos e exposição coletiva dos avanços.
23/04	Gravação	Retomada dos mecanismos de busca para encontrar referências para leitura.
30/04	Gravação	Atendimento a alunos(as) que estavam com atividades atrasadas.
14/05	Gravação	Comitê de ética. Orientações para cadastrar-se na plataforma Brasil.
21/05	Gravação <i>Google Docs.</i>	Análise de textos acadêmicos em espanhol, com o objetivo de ter modelos para escrita. Verbos de introdução de citação.
28/05	Gravação	Continuidade do cadastramento das pesquisas na plataforma Brasil. Análise de portais de evento e de regras para apresentação de trabalho. Discussão sobre as relações de poder.
04/06	Gravação	Fala externa sobre a pesquisa, contando o que está fazendo, interagindo oralmente.
18/06	Gravação	Orientações específicas sobre a Plataforma Brasil, comitê de ética e instrumentos de pesquisas.
16/07	Gravação	Último encontro coletivo. Comunicação oral em evento.

Fonte: a autora.

Destacamos que, em 2022, a pedido dos(as) estudantes, tivemos alguns sábados (de encontro coletivo) que foram sequenciais, sem o intervalo de 14 dias, a fim de poder dar mais suporte para suas produções textuais. Também é importante informar que, na etapa de 2022, em algumas aulas, contamos com a presença da aluna Letícia. Ela estava no último ano de sua graduação em Letras Espanhol e enfrentava dificuldades na produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); os(as) colegas de sua turma fizeram comentários sobre o curso IALA e ela nos enviou mensagem pedindo para participar. Antes de sua participação, ela leu e assinou o TCLE, autorizando-nos a incluí-la em nosso estudo.

Outro fator que foi alterado na etapa de 2022, refere-se à tecnologia utilizada para gravar. Em 2021, a Unespar contava com o pacote *G-Suite*, da Google, possibilitando que gravássemos automaticamente os encontros. Em 2022, a universidade não aderiu à versão paga, desabilitando a opção de gravar pelo próprio *Google Meet*. Para esse fim, utilizamos o programa “Open Broadcaster Software” (OBS)¹⁶, que permite gravar via captura de tela. As desvantagens do OBS é que, frequentemente, ele interrompe o processo, fazendo-se necessário reativar a gravação, gerando, em decorrência das interrupções, vários vídeos para uma única aula ou encontro de orientação. A vantagem é que captura a imagem completa, sendo possível visualizar todos que estão com a câmera aberta, facilitando, deste modo, a observação de sorrisos, gestos, expressões faciais e de quem está fazendo anotações.

Além dos encontros aos sábados, tivemos as orientações individuais, registradas no quadro 22.

¹⁶ O OBS Studio é um software que permite gravar a tela no PC ou notebook em sistemas operacionais como Windows X, MacOS ou Linux. As gravações são salvas automaticamente quando são interrompidas. Além de possibilitar gravar tela do PC com áudio, o programa também é usado para transmissão de vídeo ao vivo na Internet, sendo possível incluir múltiplas câmeras, trilha sonora, efeitos visuais e textos nas lives. O OBS Studio é gratuito e pode ser baixado no site oficial do programa (Pereira, 2023).

Quadro 22 – Orientações individuais em 2022

Data	Dados	Orientandos
10/02	Gravação	Beatriz
23/02	Gravação	Beatriz
06/04	Gravação	Sâmela
23/04	Gravação	Taty e Paulo
14/05	Gravação	Beatriz
20/05	Gravação	Karen
21/05	Gravação	Julia
28/05	Gravação	Julia
30/05	Gravação	Beatriz
18/06	Gravação	Franciele
19/06	Gravação	Sâmela
20/06	Gravação	Karen
21/06	Gravação	Sâmela
23/06	Gravação	Julia e Franciele
02/07	Gravação	Taty e Paulo
07/07	Gravação	Sâmela
15/07	Gravação	Beatriz
08/08	Gravação	Beatriz
19/08	Gravação	Karen
27/08	Gravação	Karen
31/08	Gravação	Felipe, Taty e Paulo.
06/09	Gravação	Julia
12/10	Gravação	Julia
15/10	Gravação	Julia

Fonte: a autora.

Diante da imensa quantidade de dados (aproximadamente 83 horas

de gravação), decidimos por não transcrever na totalidade os encontros do curso e as orientações individuais. Optamos por trazer transcrições somente dos momentos que apresentam mostras do que estiver em análise. Na introdução do capítulo 4, apresentamos os critérios para seleção dos dados. Para realizar a transcrição, valemo-nos de alguns recursos e técnicas, descrevemo-los na próxima seção.

3.4 SINAIS E NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Para organizar a transcrição das gravações, fizemos uma adaptação das normas apresentadas por Manzini (2012), destacamos que esse estudioso se fundamentou em Marcuschi. No quadro 23 apresentamos os sinais que usamos:

Quadro 23 – Sinais e normas de transcrição

Sinal	Descrição
[	Para falas simultâneas ou sobreposição de vozes, com alguém iniciando um novo turno.
[]	Sobreposições localizadas que não formam novo turno.
()	Parêntesis em branco indica expressão inaudível.
(xx)	Para comentários como: (riso), (falou pausadamente), (ênfase), (compartilha slides), (relatou episódios), (leu), (explicou) etc.
...	Indica pausa curta, de até 3s.
/	Truncamento brusco, quando o interlocutor corta a unidade.
-	O próprio falante se interrompe para trocar de palavra.
::	Quando se alonga uma vogal.
/.../	Corte de parte da fala.
nome	A palavra “nome” para identificar que alguém foi citado e queremos preservar sua identidade.

Fonte: a autora, com base em Manzini (2012).

Tentamos utilizar um conversor de áudio, testamos o *Transkriptor*¹⁷

¹⁷ TRANSKRIPTOR. Conversor de áudio em texto escrito. Aplicativo. Disponível em: <https://transkriptor.com> Acesso em: 20 jan. 2021.

(versão paga), porém, por haver mesclas de idiomas e vários falantes, a qualidade ficou muito ruim, sem distinção entre falantes e com muitos erros. Outro transcritor que experimentamos foi o *Cockatoo*¹⁸ (versão paga) que, em nossa avaliação, é um pouco melhor que o *Transkriptor* porque transcreve com menos erros quando a gravação está em um único idioma; entretanto também não distingue falantes e “força” a tradução das falas que não estão no idioma escolhido para a transcrição

Outros fatores relevantes, que nenhum conversor de áudio registra, são as pausas, os risos, os elementos prosódicos e os gestos. A solução que encontramos foi utilizar o *Transcribe*¹⁹, que não converte o áudio em texto, mas facilita essa tarefa ao permitir que possamos ver e ouvir a gravação enquanto digitamos (Apêndice D). *Transkriptor* e *Cockatoo* foram úteis porque facilitaram a localização dos momentos que iríamos analisar, a fim de que pudéssemos selecioná-los para a transcrição no *O Transcribe*. Transcrevemos as falas sem edições, revisões ou alterações.

Além dos sinais de transcrição, com a intenção de situar os dados, utilizamos as siglas: E.C. para indicar que o diálogo em análise foi transcrito de um Encontro Coletivo; O.I., quando pertence a um momento de Orientação Individual; P.E., para indicar Produção Escrita; e R.T, para Revisão Textual. Exemplo de referência: (E.C., 15 de maio de 2021).

Para a inserção das transcrições de áudio neste manuscrito, como não localizamos, no manual de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2023), uma prescrição específica para essa ação, optamos por manter o recuo de 4 cm designado para as citações diretas e por utilizar a fonte em itálico, a fim de identificar as vozes dos(as) participantes da pesquisa.

Quanto aos nossos procedimentos de análise e ao modo como construímos as respostas às nossas questões de pesquisas, optamos por apresentá-los no início do próximo capítulo, evidenciando a conexão com os dados e resultados que discutimos.

¹⁸ COCKATOO. Conversor de áudio em texto escrito. Aplicativo. Disponível em: <https://www.cockatoo.com> Acesso em: 06 jun. 2023.

¹⁹ O TRANSCRIBE. Conversor manual de áudio em texto escrito. Aplicativo. Disponível em: <https://otranscribe.com/> Acesso em: 25 jan. 2021.

4 ANÁLISES

Propomo-nos a analisar os dados visando a responder, conjuntamente, nossas três perguntas de pesquisa (Quadro 14). Como tivemos 18 alunos(as) no curso IALA, optamos por trazer exemplos de momentos de interação e/ou de produções textuais/multimodais de diferentes participantes, abrangendo a heterogeneidade no que se refere aos modos de significar as tarefas (e de engajar-se em uma atividade) a partir de suas trajetórias histórico-culturais. Também buscamos, em cada subcapítulo das análises, além de abordar um aspecto/conteúdo do curso, focalizar um ângulo específico dos processos de aprendizagem e dos movimentos pedagógicos que visam a contemplá-los. Como foram vários os conteúdos trabalhados no curso IALA, utilizamos como critério a seleção de dados que:

- a) possibilitam identificar elementos da trajetória histórico-cultural de participantes do curso;
- b) ilustram movimentos pedagógicos e uso de instrumentos que visam a criar condições para a apropriação de capacidades necessárias ao agir no contexto dos letramentos acadêmico-científicos;
- c) contemplam diferentes perspectivas (ângulos) dos processos de aprendizagem vivenciados por meio de um projeto de extensão.

Identificar movimentos pedagógicos e o uso de diferentes instrumentos de mediação, - assim como avaliar a influência da trajetória histórico-cultural dos(as) estudantes no modo como se relacionam com novos conceitos e agires -, permite que mensuremos como um projeto/curso de extensão pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros multimodais do escopo dos letramentos acadêmico-científicos, em espanhol.

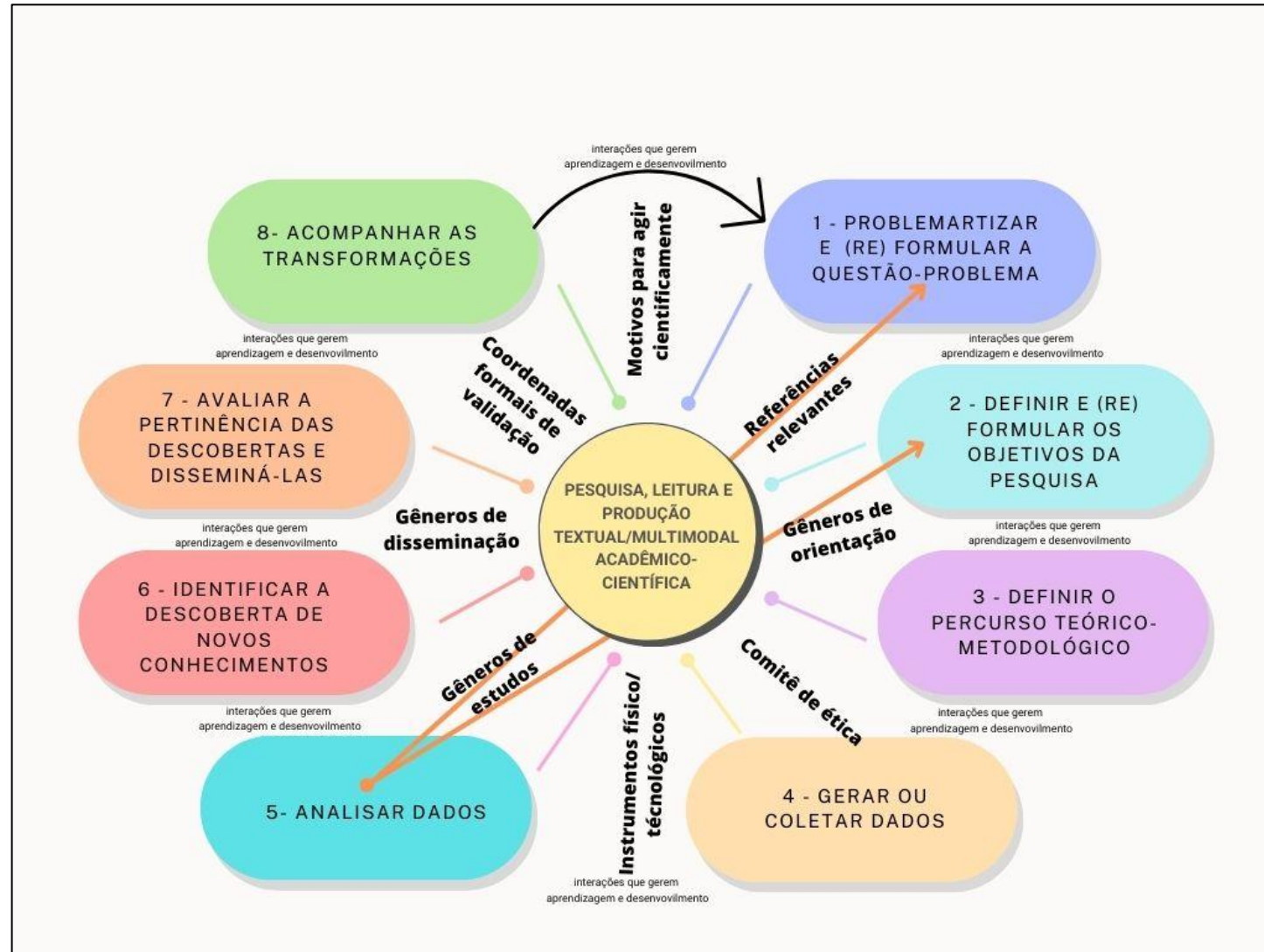
A análise linguística não é nosso objeto central de estudo, porém, por tratar-se de um curso para compreensão e produção textual/multimodal em espanhol, consideramos importante incluir, no corpus, dados que nos permitam identificar movimentos pedagógicos direcionados à orientação e à revisão linguístico-discursiva. Nesse sentido, um aspecto que já podemos aclarar é que as revisões textuais ocorreram em orientações individuais e também por escrito, via comentários nas produções dos(as) estudantes. As correções ocorriam à medida que os(as) participantes iam fazendo as alterações recomendadas e as iam inserindo nas novas

versões; nos excertos que trazemos para as análises, não fizemos novas alterações ou correções.

Quanto aos modelos de letramento propostos por Lea e Street (2014), destacamos que, para nossas análises, os consideramos como consta na figura 3: Letramentos Acadêmicos (LA) contemplam a Socialização Acadêmica (SA) e as Habilidades de Estudos (HE); Socialização Acadêmica (SA) contempla Habilidades de Estudos (HE).

No intuito de representar o modo como concebemos, para planejar o curso IALA, os agires constitutivos do contexto dos letramentos acadêmico-científicos, elaboramos a figura 4.

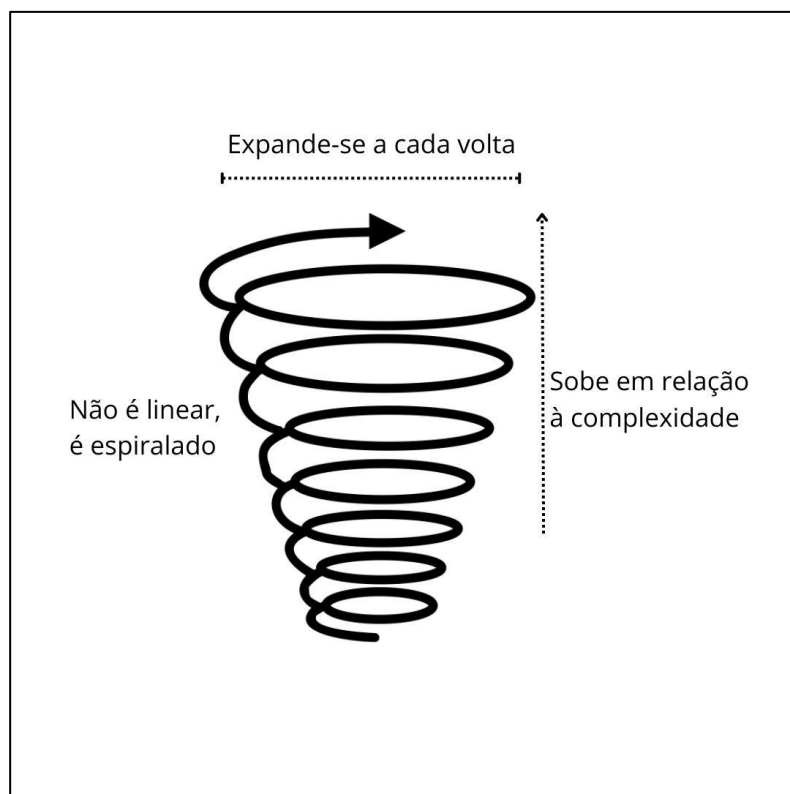
Figura 4 – Atividades, instrumentos e mediações do contexto acadêmico-científico



Fonte: a autora.

Esses agires de pesquisa, sempre intermediados pela linguagem e por outros meios de significação, devem ser contemplados em uma projeção vertical, expansiva e espiralada. Luria (2012, p. 51) explica: “[...] a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa”. Após realizar uma primeira vez o ciclo descrito na figura 4, espera-se que o(a) pesquisador(a) adquira funções psíquicas que lhe permitam avançar; ele(a) passará por todas as etapas novamente, porém em outro nível de desenvolvimento. Um exemplo: o que é esperado de um(a) estudante de Iniciação Científica é diferente do que se exige de um(a) mestrando(a) ou doutorando(a). Isso decorre da expectativa de que o(a) aluno(a) de pós-graduação já tenha dado, pelo menos, uma volta nesse ciclo e esteja mais preparado(a) para agir no contexto acadêmico-científico. A figura 5 representa essa perspectiva:

Figura 5 – Projeção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores



Fonte: a autora, utilizando desenho de Loren (2018).²⁰

²⁰ Este desenho, sem as informações verbais (que eu inseri), está disponível, gratuitamente, com termo de licença em: LOREN, L. Espiral Ascendente Furacão. **Wikimedia**. 2018. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/Espiral_Ascendente_Furac%C3%A3o.png, Acesso em 02 fev. 2023.

Defendemos que a primeira volta precisa ser mais guiada, posto que o(a) iniciante em pesquisa desconhece o “terreno onde pisa”; ele(a) necessita que nos momentos mais complexos alguém segure sua mão, para que consiga avançar. Segurar a mão, guiar, acompanhar e orientar, nessa perspectiva, são sinônimos da palavra ensinar e, como afirmam Schneuwly e Martin (2022, p.15): “O ensino não implanta mecanicamente novas funções psíquicas no aluno, mas fornece as ferramentas e cria as condições necessárias para que o aluno as construa”.

Analizamos os dados considerando nossas intenções de “fornecer ferramentas” e “criar condições” para que os(as) alunos(as) do curso IALA desenvolvessem novas funções psíquicas ao se apropriarem de capacidades para agir no contexto dos letramentos acadêmico-científicos. Não é possível registrar ou mensurar o desenvolvimento psíquico, mas é possível analisar movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores que podem favorecê-lo.

A fim de situar nosso(a) leitor(a) em relação ao aproveitamento dos(as) estudantes durante o curso IALA, elaboramos o quadro 24:

Quadro 24 – Síntese do aproveitamento dos(as) participantes do curso IALA

(Continua)

Participante	Aproveitamento
César	Participou de 4 encontros coletivos, mas não realizou produções escritas. Lamentou ter que parar o curso; em contexto pandêmico, precisou cuidar de seu pai que estava enfermo.
Felipe	Concluiu a etapa de 2021, seguiu em 2022. Desanimou porque seu professor-orientador de Projeto de Pesquisa, de seu curso de graduação, não aceitou que ele seguisse com a pesquisa que começou no IALA. Ficou retido nessa disciplina em 2022. Em 2023, com outra orientadora, retomou a pesquisa e a comunicou no XIV Sepech.
Gustavo	Participou ativamente de 9 encontros coletivos em 2021, formulou pergunta e objetivos de pesquisa e definiu o percurso metodológico, mas informou que, por problemas de ordem financeira e familiar, não iria conseguir enviar as produções escritas exigidas. Recebeu certificação, porém não o considere um concluinte. Entrou no Mestrado.

Fonte: a autora.

Quadro 24 – Síntese do aproveitamento dos(as) participantes do curso IALA

(Continuação)

Participante	Aproveitamento
Paulo	Juntamente com Taty, concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia, boa parte da fundamentação teórica e seleção dos dados para análise. Comunicou no ELI 2022.
Sâmela	Concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia, fundamentação teórica e geração de dados. Comunicou no XIV Sepech. Seguiu com a pesquisa, o artigo encontra-se em fase de revisão e adequações para submetermos a um periódico. Entrou no mestrado.
Franciele	Concluiu a etapas de 2021 e fez parcialmente a de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia e início da fundamentação teórica. Em 2022, ela esteve nos encontros coletivos, mas não apresentou progressão textual escrita e não comunicou a pesquisa em algum evento. Entrou no Mestrado.
Julia	Concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia, parte da fundamentação teórica. Comunicou no V Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola da Unespar. Segue com a pesquisa, com previsão de conclusão em 2024.
Maria	Frequentou três encontros coletivos, marcou uma orientação individual, mas não realizou atividades escritas. Informou que mudou de horário no trabalho e que não iria conseguir realizar as leituras e seguir no curso.
Ana	Concluiu a etapa de 2021. Uniu sua pesquisa ao Trabalho de Conclusão de Curso e a concluiu em 2022. Apresentou no IV e no V Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola da Unespar.
Rafaela	Participou de 5 encontros coletivos, elaborou pergunta, objetivos de pesquisa e iniciou da fundamentação teórica. Informou que iria unir sua pesquisa ao Projeto de Pesquisa/ Trabalho de Conclusão de Curso, mas, infelizmente, por questões pessoais e financeiras, ela trancou o curso de graduação e também não pode seguir no IALA.
Karen	Concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia, fundamentação teórica e geração de dados. Comunicou no ELI 2022, no VI Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola e no XIV Sepech. Uniu sua pesquisa ao TCC e o artigo encontra-se em fase de conclusão.

Fonte: a autora.

Quadro 24 – Síntese do aproveitamento dos(as) participantes do curso IALA
(Conclusão)

Participante	Aproveitamento
Beatriz	Concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia, fundamentação teórica e geração dos dados. Comunicou nos V e VI Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola da Unespar e no IX Sepech. Uniu sua pesquisa ao TCC e a concluiu em 2022. Em 2023 revisamos e submetemos a um periódico, estamos aguardando os pareceres dos avaliadores. Entrou no Mestrado.
Miriam	Participou de 6 encontros coletivos, elaborou pergunta, objetivos e realizou a busca por referências. Informou que, por estar sobrecarregada no trabalho e com problemas familiares, não iria continuar.
Katya	Concluiu a etapa de 2021, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia e parte da fundamentação teórica. Informou que tentou seguir com a pesquisa em sua graduação, mas seu professor-orientador não aceitou e ela teve que mudar.
Taty	Juntamente com Paulo, concluiu as etapas de 2021 e de 2022, com pergunta, objetivos de pesquisa, busca por referências, metodologia e boa parte da fundamentação teórica. Comunicou no ELI 2022.
Laura	Participou de 2 encontros coletivos, teve 2 orientações individuais, mas não postou produção escrita. Não conseguiu seguir no curso porque parou tudo para cuidar de sua irmã de 15 anos que teve um câncer no cérebro, vindo a falecer dia 17 de outubro de 2021.
Luana	Participou de 6 encontros coletivos, elaborou pergunta, objetivos e realizou a busca por referências. Soubemos, pela participante Karen, que Luana estava em um quadro depressivo bastante severo, por isso havia trancado sua matrícula na graduação e também não seguiria fazendo o IALA.
Antonia	Frequentou 3 encontros coletivos, não realizou produções escritas. Informou que não poderia seguir porque não estava conseguindo conciliar suas demandas de trabalho com as tarefas de leitura e produção exigidas no curso.

Fonte: a autora.

Apresentamos esse quadro, na introdução deste capítulo, para situar nossos(as) leitores(as) em relação à menção que faremos dos(as) participantes(as) no decurso deste movimento de análises. É importante destacar que, durante o curso IALA, foi possível chegar, com os(a) iniciantes em pesquisa, até a geração de dados, com submissão e aprovação dos instrumentos pelo comitê de ética (Plataforma Brasil); três participantes precisaram desse agir, visto que geraram dados com

humanos. As etapas de análises e de conclusão do artigo científico, os(a) participantes realizaram-nas depois do curso, em outros campos de formação. Durante a análise de nossos dados, abordamos a continuidade que os(as) estudantes-pesquisadores(as) deram ao estudo iniciado no IALA, pois mantivemo-nos informadas de suas trajetórias. Do mesmo modo, informamos os(as) participantes sobre o andamento do nosso estudo, da retomada das gravações e das produções textuais/multimodais, da fase de análise, do momento de qualificação e da conclusão deste manuscrito.

Iniciamos nossas discussões pelos dados gerados a partir do primeiro conteúdo trabalhado no curso IALA: problematizar e formular uma questão de pesquisa.

4.1 PRIMEIROS PASSOS DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA

As áreas de pesquisa costumam ser muito amplas, abrangendo uma vasta gama de possibilidades de estudos. É comum que principiantes em pesquisa encontrem bastante dificuldades ao delimitar o tema e formular o problema de pesquisa. Neste subcapítulo, iremos descrever e analisar movimentos pedagógicos que podem contribuir para a apropriação dessa atividade mediada pela linguagem (Bronckart, 2012).

Antes de discutir sobre como elaborar, precisamos ter consciência de em que consiste um problema de pesquisa. Quando essa demarcação é considerada suficiente? Por quê? Muitas vezes nós, orientadores(as), trabalhamos no modo automático, reproduzindo, na hora de orientar nossos(as) alunos(as), os modelos que tivemos. Não que isso seja um erro, mas é preciso refletir sobre essa prática.

As disciplinas e cursos sobre pesquisa poderiam iniciar com explicações sobre os motivos para pesquisar. Esse seria, a nosso ver, o primeiro movimento pedagógico. Talvez isso já ocorra em alguns contextos, mas não nos parece ser o padrão. Para muitos(as) estudantes, a tarefa de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ainda serve para dificultar sua conclusão da graduação; a maioria, depois de graduada, não realiza mais pesquisas nem produz academicamente. Nos cursos de licenciatura, é comum que os(as) egressos(as), professores(as) da Educação Básica, distanciem-se substancialmente das atividades

de leitura e escrita científica, muitos consideram um alívio não ter mais que realizá-las. Claro que existem outros fatores que impossibilitam essa prática, principalmente o escasso tempo do(a) professor(a) brasileiro(a), que precisa assumir muitas horas/aula para obter um salário que lhe permita sobreviver, mas não podemos ignorar que há uma certa desmotivação para pesquisar e escrever cientificamente. As leituras e produções que cumpriram durante a graduação talvez tenham sido mais um fardo do que um meio efetivo de apropriação/internalização de conceitos científicos e de esquemas de utilização de diferentes instrumentos de mediação. Selecionar um tema de pesquisa e delimitá-lo farão muito mais sentido se o(a) estudante souber a importância que o ato de pesquisar tem para o seu próprio desenvolvimento e para a humanidade.

Outro movimento pedagógico que propomos é permitir que os(as) iniciantes em pesquisa escolham seus temas de interesse, não os forçando a adaptarem-se a áreas de pesquisa muito distantes de suas motivações para agir. Salvo casos em que o(a) estudante deseje pesquisar algo muito complexo para o corpo docente disponível, sugerimos que se façam trocas de orientadores(as) ou um esforço para que o(a) estudante possa pesquisar a partir de seus anseios e curiosidades acadêmico-científicas.

Tendo claro os porquês da pesquisa, o(a) estudante-pesquisador(a) precisa compreender a necessidade de delimitá-lo e depois problematizá-lo. Vale lembrar que o tema de interesse não pode ser confundido com o problema de pesquisa, uma vez que sob o “guarda-chuva” de um mesmo tema pode haver diferentes questões a serem respondidas e que requerem estudos científicos. Nesse sentido, Espinoza Freire (2018, p. 24) registra lacunas presentes nos estudos que ocorrem “[...] sin pasar del tema al problema [...]” e explica que, sem esse movimento, o estudo pode perder sua validade científica, “[...] nuestro estudio no tendrá ningún interés” (Espinoza Freire, 2018, p.24).

O(A) iniciante em pesquisa costuma trazer um tema e necessitar de orientação para delimitá-lo e, a partir de então, identificar um problema de pesquisa. O que talvez seja óbvio para um(a) pesquisador(a) experiente, não é para um(a) principiante. Se nos intitulamos vygotskyanos(as) e sociointeracionistas, não podemos pressupor que um(a) estudante saiba como fazer, sem antes questionar por quais zonas de desenvolvimento ele(a) passou que lhe possibilitaram essa aprendizagem,

como já discutimos teoricamente, na seção 2.3.

Definir o problema de pesquisa é a tarefa inicial do pesquisador, é ele que orienta os próximos passos, principalmente a elaboração dos objetivos e a seleção dos métodos adequados para solucioná-lo. Ainda que seja necessário reformulá-lo no percurso, é preciso cumprir essa tarefa inicial para conseguir caminhar, prosseguir. Não há somente um caminho para expressar por escrito o problema de pesquisa, mas, fundamentando-nos em nossas próprias experiências e nos estudos de Sala Roca e Arnau Sabatés (2014) e Arias-Castrillón (2020), optamos pela formulação de perguntas.

Arias-Castrillón (2020) explica que, antes de propor um problema de pesquisa, é preciso saber diferenciar problema real, problemática, problematização e o problema de pesquisa propriamente dito. O problema real é “[...] el fenómeno observado en si mismo, tal cual aparece en la realidad” (Arias-Castrillón, 2020, p.302). É aquilo que incomoda ou instiga o pesquisador na realidade que o cerca, é a questão primeira que o pesquisador faz à realidade. A problemática é o recorte que se faz desse problema real: “[...] el fragmento del problema real que se decide abordar” (Arias-Castrillón, 2020. P. 302).

A problematização é a etapa mais complexa. Exige transformar a problemática em um problema de pesquisa: “[...] el proceso de problematización es entonces utilizar el proceso de razonamiento del investigador para hacer de la problemática un problema de investigación” (Arias-Castrillón, 2020, p.304). O processo de problematização requer o uso efetivo da linguagem. A construção do problema de pesquisa é gradativa, o sujeito pesquisador opera mentalmente de modo mais elaborado, por isso defendemos que não se deve apressar ou atropelar esse momento. Para iniciantes em pesquisa, essa etapa precisa ser mais mediada. O(A) professor(a) orientador(a) pode valer-se de momentos de interação (para expor os critérios) e de instrumentos para auxiliar o(a) estudante em sua autorregulação (Martin; Schneuwly, 2022).

Sala Roca e Arnau Sabatés (2014) elencam critérios que devem ser considerados no processo de “planteamiento del problema”: 1) explicitar claramente o problema, 2) situá-lo social e teoricamente, 3) identificar a contribuição que a pesquisa dará e 4) considerar as implicações éticas do estudo.

Para situar o problema teoricamente, o(a) estudante precisa ler, buscar

referências, consultar pesquisas anteriores que lhe permitam compreender o exato espaço que seu estudo irá ocupar. Além disso, nessa etapa de problematização, o pesquisador precisa considerar o tempo que terá para pesquisar e os recursos que serão necessários, ou seja, a viabilidade da pesquisa. É comum que pesquisadores, inclusive os mais experientes, tenham dificuldades para calcular e prever o tempo e os instrumentos que serão necessários para realizar uma investigação científica que dê conta de responder a(s) pergunta(s) elaborada(s).

Em síntese, a trajetória de um tema de interesse até um problema de pesquisa é longa e pode ser angustiante pois, nessa etapa, pouco aparece de produção escrita. Por outro lado, se for apressada ou pouco planejada, irá resultar em muitas idas e vindas no decurso da pesquisa.

4.1.1 Do tema de Interesse à Elaboração da Pergunta-Problema no Curso IALA

A primeira aula do curso IALA ocorreu no dia 15 de maio 2021. Após as saudações iniciais, Prof1 apresentou o curso e o projeto de pesquisa de doutorado ao qual está vinculado. Expôs claramente os objetivos do estudo, explicando como seria a participação de cada um e compartilhou o *link* do TCLE, para que os(as) estudantes pudessem ler e, caso estivessem de acordo, assinar. Nesse momento, Prof1 aproveitou para tratar de questões éticas, destacou que poderiam fazer o curso mesmo que não autorizassem a usar os dados. Discutiu os pontos mais importantes do TCLE e esclareceu que, se alguém estivesse pensando em realizar uma pesquisa com envolvimento de seres humanos, mesmo que fosse por meio de um questionário, teriam de elaborar um TCLE e submetê-lo à aprovação de um comitê de ética. Avisou que futuramente tratariam com maior profundidade desse tema.

O segundo momento foi para dialogar sobre “o que é pesquisa e por que pesquisar” e para conhecer o tema de interesse de pesquisa dos(as) estudantes. Conforme expunham, Prof1 orientava sobre as possibilidades de caminhos. Prof1 ouvia com muita atenção o tema de cada um, tomando nota em um caderno. De acordo com Vygotsky, a fala complementa o pensamento, ele não vem pronto; enquanto o sujeito fala, ele altera e finaliza o pensamento. Por isso o movimento pedagógico de “falar sobre o tema” é fundamental para que o(a) próprio(a) estudante-pesquisador(a) compreenda o que deseja pesquisar. Além de exporem oralmente,

os(as) participantes tiveram que pensar e sistematizar por escrito o tema, respondendo, em um formulário, as seguintes questões:

Quadro 25 – Questionário sobre tema de interesse

- 1) Sobre qual tema/assunto deseja ler, pesquisar e produzir textos em espanhol?
- 2) Você já tem algumas leituras sobre esse tema? Comente.
- 3) Você já produziu textos sobre esse tema? Comente
- 4) O tema, sobre o qual você deseja ler, pesquisar e produzir, está vinculado a algum curso de graduação ou de pós? (TCC, monografia, dissertação etc.). Comente.

Fonte: a autora.

Esse movimento visou a fazê-los(as) “pensar por escrito”, organizar as ideias e iniciar o planejamento para as próximas etapas. Também serviu para que a Prof1 pudesse conhecer um pouco da trajetória histórico-cultural dos(as) estudantes em relação à leitura e à escrita de textos relacionados ao tema de interesse. O *Google Forms* serviu como instrumento tecnológico para que o gênero de estudo (instrumento psicológico), questionário, pudesse ser materializado. Prof1 terminou a aula perguntando se sabiam delimitar e problematizar o tema, elaborar uma questão-problema, se tinham experiência nisso. Todos(as) relataram que precisariam de alguma base para poder escrever a pergunta.

A tarefa para casa foi a leitura de um artigo (Sala Roca; Arnau Sabatés, 2014) e a formulação inicial de uma pergunta de pesquisa. Uma primeira versão para que fosse possível avaliar o que já sabiam, o quanto iriam compreender do texto lido e como seria possível ajudá-los(as) a realizar as operações mentais necessárias para cumprir essa etapa.

A escrita acadêmica precisa estar diretamente vinculada ao fazer científico. Estudar como elaborar uma pergunta de pesquisa, sem estar nesse exercício, não tem sentido; o engajamento do(a) estudante na tarefa o(a) guiará para uma atividade vazia e pouco profícua em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, como explica Lantolf (2000). Os participantes do curso IALA estavam envolvendo-se em uma atividade de pesquisa, não fariam questões simuladas somente para conferir a correta formulação, eles(as) teriam que pesquisar e responder a questão-problema.

Nove (9) participantes cumpriram a tarefa no prazo inicial e 5 fizeram depois. Taty e Paulo, por serem colegas e terem um tema de interesse em comum, solicitaram pesquisar e produzir juntos; Prof1 autorizou.

A maioria fez perguntas fechadas, que se pode responder com “sim” ou “não”, ou fez perguntas abertas demais, complicadas para responder. Alguns(Algumas) formularam de um modo bastante confuso. Trazemos aqui alguns exemplos:

Felipe: *¿La música contribuye en la formación del pensamiento crítico en la clase de lengua adicional?*

Taty e Paulo: *¿Cómo puede el género microcuento ayudar en el aprendizaje de una lengua extranjera?*

Beatriz: *¿En qué proporción sabe el alumno producir la alfabetización académica, incluidas las digitales, que se requieren en el contexto académico?*
(P.E., 15 a 29 de maio de 2021)

Diante desse resultado inicial, além da revisão por escrito, Prof1 optou por uma revisão coletiva, preparando um momento de interação pautado na perspectiva vygotskyana. Montou um mural no *Padlet*²¹ com as perguntas dos(as) estudantes e, no encontro do dia 29 de maio, discutiu com eles(as) o texto enviado para leitura, retomando principalmente a necessidade de contextualizar social e teoricamente o problema e de escrever/formular uma pergunta respondível.

Em seguida, Prof1 abriu o *Padlet*, ensinou como entrar e deixou opcional para se identificarem ou interagirem como anônimos(as). A tarefa foi, de 29/05 a 05/06, (re)ler o texto e comentar as perguntas dos(as) colegas, dando sugestão para aperfeiçoá-la. Prof1 explicou que o objetivo dessa atividade era colaborar uns com os outros, pois, muitas vezes, temos mais facilidade de encontrar o que falta no texto do outro do que no nosso. Este movimento, de revisão coletiva, foi mediado pelo instrumento tecnológico *Padlet*, que deu suporte para que professores(as) e estudantes pudessem agir por meio de um instrumento psicológico de estudo, o gênero comentário colaborativo.

Na sequência, Prof1 anunciou a presença do professor Enrique V. Nuesch, convidado *expert* em plataformas de buscas de trabalhos acadêmicos para leitura e fundamentação teórica. Explicou a importância dessa aula já no segundo

²¹ O Padlet é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Por meio dessa plataforma, os docentes e os alunos podem trocar arquivos, realizar atividades, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros benefícios. Essa plataforma oferece algumas funcionalidades para serem acessadas de forma gratuita (CEDUC, 2023).

encontro do curso, argumentando que sem leituras não é possível situar o problema de pesquisa teoricamente (aula descrita e analisada no subcapítulo 4.3).

Doze (12) participantes interagiram no *Padlet*, 8 se identificaram (Franciele, Gustavo, Taty, Antonia, Miriam, Felipe, Sâmela e Paulo) e 4 não, aos quais chamaremos de Anônimos (A1, A2, A3 e A4). Além desses, temos os comentários da professora Verónica, que interagiu como anônima (AP). Prof2 optou por interagir como anônima para que seus comentários não influenciassem o modo de interagir dos(as) estudantes.

Observamos que nem todos(as) os(as) participantes compreenderam a tarefa, alguns(algumas) fizeram comentários sobre o tema, tentando dar respostas às questões, não fazendo apontamentos sobre o modo como estavam formuladas. Esses desvios foram comentados nos momentos de orientação individual e levaram-nos a uma reflexão sobre a necessidade de conferir se o modo como explicamos uma tarefa, oralmente ou por escrito, é claro o suficiente para os(as) estudantes.

Nos momentos de orientação individual, Prof1 selecionou os comentários que faziam referência direta ao problema de pesquisa e ao modo de formular a pergunta. Escolhemos para análise o exemplo de Sâmela, porque ela foi uma das que solicitou orientação individual para compreender como reformular sua pergunta.

A questão de Sâmela recebeu quatro comentários, conforme quadro 26:

Quadro 26 – Comentários sobre a pergunta-problema de Sâmela

	Questão-problema
	¿Las redes sociales son un medio efectivo como soporte didáctico para la enseñanza de ELE y cómo están siendo aprovechadas en la modalidad remota?
Comentário colaborativo	A2: <i>Sí, pero es importante decir que para un grupo de alumnos no, ya que ni todos tienen una herramienta para estudios (un ordenador, un móvil) y hasta mismo internet.</i> AP: <i>Pregunta dupla. La primera parte es una pregunta de sí o no y la segunda requiere responder cómo sucede algo. Preguntas con cómo son difíciles de responder porque solicitan datos de proceso que es time-consuming! Busca leer trabajos que ya abordaron el tema e identifica un</i>

	<i>nicho.</i> <i>Gustavo: ¿Qué es un medio efectivo? Tal como dijo la compañera/o hay dos preguntas. Hay que replantearla, te dejo un ejemplo. ¿Las redes sociales (Facebook e Instagram) están siendo aprovechadas como herramientas de enseñanza en la modalidad remota de aprendizaje?</i> <i>Felipe: Una cosa que pienso que sería importante pensar es el público, la edad... mi abuela no usa el tiktok por ejemplo, pero sí el Whats y Face... ¿y será que para un joven el facebook es actual? A mí me gusta mucho el Tiktok y veo que con los jóvenes es muy popular, tal vez hacer una pesquisa (google formulário) para saber la edad y la red que la persona más utiliza puede ayudar el profe a planear el clase, ¿no?</i>
--	--

Fonte: a autora.

Antes da orientação individual, Prof1 conferiu o modo como a estudante respondeu o questionário. Sâmela contou que fizera algumas leituras, mas que nunca havia escrito sobre a temática. Também expôs que sua pesquisa não estava vinculada a trabalho de conclusão de curso ou a outras tarefas.

A orientação de Sâmela ocorreu dia 05 de junho de 2021. Nos minutos iniciais, conversaram sobre a pandemia, a saúde, as vacinas, a situação política, ou seja, assuntos paralelos que as afligiam. Após essa interação inicial, Prof1 com o *Padlet* aberto e compartilhado em tela, iniciou este diálogo:

/.../

Prof1: Então vamos à tarefa, Sâmela, se não vamos papear até amanhã (riso). O que você achou dos apontamentos no Padlet, para sua pergunta? Te ajudaram a pensar?

Sâmela: Ah, professora, eu gostei, mas eu ainda não sei como fazer certo... eu não entendi muito bem, o Gustavo colocou "Qué es un medio efectivo?", é um meio eficiente ué, que funciona... achei nada a ver ele perguntar isso...

Prof1: Sâmela, nem todas as dicas você tem que acatar, lembra que falei na aula, é um exercício colaborativo, a intenção foi ajudar. Eu vejo ótimas contribuições pra você nesses comentários.

Sâmela: É:: tem umas coisas que ajudam mesmo... esse do público mesmo, você falou na aula para delimitar, eu não fiz, deixei tudo solto. E também a do ser difícil de responder depois...

(O.I., Sâmela, 05 de junho de 2021)

A insatisfação de Sâmela com o questionamento do colega, interpretamo-la como relações conflitantes do contexto de atividade acadêmico. Gustavo não é visto por Sâmela como voz de autoridade nesse espaço “*achei nada a ver ele perguntar isso*”. Não é comum que companheiros opinem sobre o modo de produção escrita uns dos outros; esse papel é, geralmente, atribuído ao(à) professor(a). A intenção de agir de Gustavo não é interpretada por Sâmela como contributiva, ela parece ver sua intervenção como uma crítica negativa.

Prof1 traz para o diálogo sua intenção de agir, como professora, ao propor essa tarefa, lembrando Sâmela de que ela não precisa acatar todos os apontamentos e deve vê-los como tentativas de contribuição “*é um exercício colaborativo*”. Com um olhar menos desconfiado, Sâmela identifica nos comentários orientações que lhe são pertinentes, “*esse do público mesmo, você falou na aula para delimitar, eu não fiz, deixei tudo solto. E também a do ser difícil de responder depois...*”

Na sequência, Prof1 reforça essa percepção de Sâmela e tenta identificar o que realmente ela deseja pesquisar:

/.../

Prof1: *Isso mesmo, vamos aproveitar esses apontamentos preciosos. O que você acha que falta na sua pergunta?*

Sâmela: *Eu não sei direito...*

Prof1: *Sobre o que você realmente deseja pesquisar?*

Sâmela: *Professora, eu dou aula no Laboratório de Línguas, da UEL, tudo remoto, sabe, eu já comecei como professora assim, online, eu nunca dei aula presencial. Eu quero pesquisar sobre como o jeito que o professor dá aula pode motivar os alunos, sabe...o professor aproveitando as ferramentas do jeito certo, eles interagem comigo sabe..., com os colegas também...(falou pausadamente).*

(O.I., Sâmela, 05 de junho de 2021)

Quando ela disse “*Eu não sei direito*” sinalizou para a professora que ainda não havia conseguido apropriar-se das capacidades de ação necessárias para formular sua questão de pesquisa. A pergunta da professora, “*Sobre o que você realmente deseja pesquisar?*”, tem por objetivo identificar o motivo (a razão para agir) de Sâmela, ou seja, como ela interiorizou os fatores externos e quais suas intenções. Ao dizer para a professora, ela diz para si também e consegue organizar melhor seus pensamentos. A resposta de Sâmela revela sua subjetividade, os fatores internos, influenciados por sua trajetória histórico-cultural, que a motivam a pesquisar e produzir. Prof1 aproveita para sinalizar que parte do que ela busca está em sua resposta:

/.../

Prof1: *Percebe que você tem um contexto?*

Sâmela: *Como assim?*

Prof1: *Em qual contexto você poderia gerar dados para responder sua pergunta de pesquisa?*

Sâmela: *...No laboratório?*

Prof1: *Sim, com seus alunos...*

Sâmela: *Mas como eu vou fazer isso?... Teria que gravar as aulas?*

Prof1: *Não necessariamente, logo vamos chegar em métodos de pesquisa, você vai conhecer instrumentos para coletar ou gerar dados. Um deles é o questionário. Você já respondeu questionário para alguma pesquisa?*

(O.I., Sâmela, 05 de junho de 2021)

Ao perguntar, “*Mas como eu vou fazer isso?*”, Sâmelas espera uma resposta de um par mais experiente, de alguém que possa lhe mostrar caminhos para cumprir a atividade na qual ela está engajando-se. No contexto de atividade acadêmico-científico, os mecanismos são complexos, não são dados *a priori*; apropriar-se das capacidades para agir requer tempo, orientação e dedicação. A escrita acadêmico-científica está diretamente relacionada com o exercício de pesquisar e as operações mentais exigidas caminham em duas vias que convergem na linguagem.

O diálogo entre Prof1 e Sâmelas segue na busca para identificar o que realmente Sâmelas quer descobrir ou demonstrar com sua pesquisa, qual seu motivo para agir:

/.../

Sâmelas: *Sim, a professora nome fez uma pesquisa sobre o estágio, nós respondemos... e acho que já respondi de outros também.*

Prof1: *Então, você pode fazer um questionário para identificar a percepção de seus alunos em relação a como eles se sentem nas aulas online, se eles fazem comparação com o presencial, como avaliam o uso das ferramentas de interação...*

Sâmelas: *E eu quero falar da afetividade, professora, a gente pode ser muito afetiva no online também, eu sei que tem gente sentindo muita falta do presencial, mas a gente pode ser afetiva no online, né. A gente pode usar ferramentas digitais e ter uma aula muito afetiva.*

Prof1: *Sim, e precisamos muito dessa afetividade, Sâmelas, muito mesmo. Super importante essa pesquisa que você vai realizar, relevante, não temos muitos registros de pesquisa sobre essa modalidade, é algo relativamente novo, a pandemia jogou tudo para o virtual [*

Sâmelas: *[Verdade professora, mas eu... - como eu comecei a dar aula assim já, fiz estágio na pandemia também, eu gosto muito, sabe. Eu gosto muito dos meus alunos e eles gostam das aulas, participam, eu acho que eles gostam mais da aula remota que da presencial... E tem muitas ferramentas digitais que ajudam, eu uso o Kahoot, uso o WhatsApp, o Jamboard.... e sempre que encontro algo legal, eu uso com eles. /.../ (relatou episódios que ocorrem em suas aulas)*

(O.I., Sâmelas, 05 de junho de 2021)

Mais uma vez vemos a subjetividade de Sâmelas influenciando seu motivo e intenção para agir, “*eu quero falar da afetividade professora, a gente pode ser muito afetiva no online também*”. A professora, ao sinalizar para a relevância de sua pesquisa, atuou como membro do mundo social com conhecimento (ou autoridade) para avaliar as ações de um sujeito em particular: “*Super importante essa pesquisa que você vai realizar, relevante, não temos muitos registros de pesquisa sobre essa modalidade*”. O que está em discussão é “o que pesquisar” e “por que pesquisar”, questões que pertencem ao mundo objetivo do contexto de atividade dos letramentos acadêmico-científicos.

Retomando o quadro do ISD sobre os mundos representados e o estatuto do agir em um contexto de atividade humana, sintetizamos essa análise no quadro 27:

Quadro 27 – Análise dos mundos representados e dos aspectos do agir de Sâmela

Mundo representado	Coordenadas formais	Aspectos do agir nos mundos representados
Mundo objetivo	Pesquisar sobre a modalidade remota é importante porque é necessário compreender como se concretiza a relação professor(a), aluno(a) e aprendizagem nesse formato relativamente novo.	Aspecto do agir teleológico
Mundo Social	A professora e os meios disseminadores consideram de relevância registros de pesquisas sobre essa temática.	Aspecto do agir regulado pelas normas
Mundo subjetivo	Sâmela tem um interesse particular sobre esse tema porque iniciou sua carreira docente na modalidade remota e tem utilizado diferentes ferramentas digitais para motivar a participação de seus/suas alunos(as).	Aspecto do agir dramatúrgico

Fonte: a autora.

Tendo identificado o que realmente move Sâmela a pesquisar, a professora a orienta para a produção escrita de sua questão de pesquisa:

/.../

Prof1: *Você é uma ótima professora, Sâmela, e vai fazer uma linda pesquisa. Pense em como escrever sua pergunta incluindo o contexto e essa corrente teórica dos fatores afetivos que influenciam na aprendizagem de línguas. Eu vou mandar um texto dessa temática pra você ler. E logo vocês terão uma aula com o professor Enrique sobre como buscar referências...*

Sâmela: *Então o contexto social é o laboratório de línguas, vai ter o uso das ferramentas porque é na modalidade remota... e o teórico vai ser a dos fatores afetivos?... Tá certo?*

Prof1: *Isso, você precisa pensar numa pergunta de pesquisa que abarque esses contextos e que seja possível de responder com a pesquisa que fará.*

Sâmela: *Professora, eu li aquele texto, mas não entendi por que perguntas de “como” são difíceis de responder... e o que é isso de proceso que es time-consuming, que essa pessoa falou?*

Prof1: *Então... perguntas de como, para serem menos complicadas de responder, precisam estar bem delimitadas. Vamos pensar juntas... Quando você coloca “cómo están siendo aprovechadas en la modalidad remota?” sería “Cómo las herramientas digitales están siendo aprovechadas en la modalidad remota?” Eu sei que depois da nossa conversa você já mudou um pouco... mas se fosse essa, você teria que responder o “como” em todos os contextos de modalidade remota... porque você não especificou e você não situou teoricamente... assim, imagina ter que responder como estão sendo*

usadas essas ferramentas em vários lugares onde o ensino migrou para a modalidade remota?... daria um trabalhão danado, por isso “time-consuming”, consome nosso tempo e você quer fazer em um ano. Ago::ra, se você delimitar, é possível sim responder uma de pergunta de “como”.

(O.I., Sâmela, 05 de junho de 2021)

Carlino (2019) chama a atenção para o fato de que estudantes e professores(as) possuem modos diferentes de lidar com o conhecimento: “[...] aunque hablemos la misma lengua no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento” (Carlino, 2019, 161). Ela destaca que os(as) estudantes desconhecem as convenções de nossas comunidades acadêmicas, mas necessitam ingressar nelas e, para que isso ocorra, precisamos sempre discutir, explicitar, conferir e reorientar as interpretações das tarefas, leituras e aulas expositivas que ministramos.

Sâmela disse *“eu li aquele texto, mas não entendi”* e também questionou *“e o que é isso de “proceso que es time-consuming” que essa pessoa falou?”*. “Essa pessoa”, a quem ela se refere, é a Prof2, que atuou como anônima. Temos aqui um exemplo do que expõe Carlino (2019); tanto o artigo quanto o comentário de revisão foram escritos por professoras-pesquisadoras que, devido a suas trajetórias, já internalizaram modos discursivos das comunidades acadêmicas das quais fazem parte. Para Sâmela, é algo novo: “[...] son prácticas que los estudiantes aún no dominan” (Carlino, 2019, 161). É fundamental ter com quem interagir, pedir novas explicações, elucidar um conceito e descortinar o cenário para poder agir.

Após a explicação da professora, o diálogo segue:

/.../

Sâmela: Acho que eu entendi... quando a gente coloca “como” tem que explicar muito e fica mais difícil.

Prof1: tem que deixar bem claro o contexto para poder responder uma pergunta de “como”...

Sâmela: Professora, então agora eu preciso colocar que é no laboratório e com base na teoria da afetividade...é isso, professora?

Prof1: Isso... e como você quer descobrir os fatores afetivos nesse contexto, talvez você possa fazer uma pergunta usando “Cuáles”... Para você pensar.

Sâmela: Anotei aqui... e tem que ser só uma pergunta...

Prof1: Hu::m. Talvez tenha que fazer duas perguntas, como o modelo que mostrei na aula... porque você quer tratar das ferramentas digitais.

Sâmela: Tá bom, professora, eu vou tentar, agora eu tô mais animada, sabe, porque vou fazer sobre afetividade, gostei muito dessa ideia dos fatores afetivos, da interação com os professores e também com os colegas. Eu acho que a afetividade ajuda demais na aprendizagem...

*Prof1: Fico muito feliz que você esteja animada, muito feliz me::smo!! aguardo a segunda versão, e lembra de consultar a “pauta de cotejo” que deixei no Classroom. E pode pedir ajudar também, estou aqui.
(despedidas)*

(O.I., Sâmela, 05 de junho de 2021)

A problematização, ou seja, a transformação da problemática em um problema de pesquisa (Arias-Castellón, 2020) exige operações mentais complexas; não é uma atividade simplificada (Vygotsky, 2015). O(A) estudante-pesquisador(a), para adquirir as capacidades de ação necessárias a fim de cumprir essa tarefa e engajar-se de modo significativo em uma atividade (fazer com que tarefa e atividade tenham o sentido proposto pelo contexto), precisa, além de compreender os mecanismos de textualização para formulação da pergunta (HE), apropriar-se dos conceitos teóricos e identificar o lugar social em que desenvolverá sua pesquisa (SA), sempre levando em conta as leis, normas e expectativas para validação de sua produção (LA).

A “pauta de cotejo”, à qual a professora se refere, está no quadro 28:

Quadro 28 – Rubrica para delimitar e formular uma pergunta de pesquisa

PAUTA DE COTEJO			
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN			
Criterio	Sí	No	Comente
El problema está claramente definido.			
El problema está contextualizado socialmente.			
El problema está contextualizado teóricamente.			
Es posible presentar respuestas / soluciones para este problema.			
Su pregunta de investigación está clara, sin ambigüedades o dobles sentidos.			
Es posible contestarla con una investigación.			
El tiempo que tiene y los recursos de que dispone son suficientes para investigar y contestar su pregunta.			
Investigar y contestar esta pregunta aporta conocimientos relevantes a la ciencia.			

Fuente: adaptado de Sala Roca e Arnau Sabates (2014).

A rubrica é um gêneros textual orientador, ele é útil tanto para mediar movimentos de revisão em pares quanto para o processo de autoavaliar-se. Consultar a “pauta de cotejo” possibilita ao(à) agente-aprendiz avaliar se ele(a) está no caminho certo, se deixou lacunas e o que precisa retomar. O problema desse instrumento é seu uso dissociado de explicações. O que é situar teóricamente um problema? Como um(a) aprendiz saberá que seu problema não está situado teoricamente, se não lhe for ensinado em que consiste tal propriedade? Por isso, no curso IALA, Prof1 buscou, primeiramente, discutir as propriedades constitutivas do agir, para depois indicar o uso do instrumento orientador.

Dia 02 de julho, Sâmela enviou sua segunda versão da questão: *“¿Cuáles son los factores afectivos y cómo influyen en la interacción entre estudiantes, de cursos de E/LE, en la modalidad remota? ¿Cómo las herramientas digitales pueden contribuir para un ambiente más afectivo?”* (P.E., Sâmela, 02 de julho de 2021).

A professora revisou e deixou o seguinte comentário: *“Sâmela, ¿quieres descubrir los factores afectivos o identificar las percepciones de los estudiantes con relación a la interacción y el aprendizaje en la modalidad remota? Con respecto a las herramientas, creo que es importante cuestionar cómo los estudiantes las evalúan”* (R.T., Prof1, 30 de junho de 2021).

Destacamos que Sâmela, antes de formular a segunda versão, já havia cumprido a tarefa de busca por referências relacionadas ao tema, “el relevamiento bibliográfico”. O comentário de revisão da professora visa a auxiliá-la em relação ao que será possível responder com a pesquisa que realizará. A produção “final”, que aparece na introdução da última versão submetida por Sâmela à avaliação de Prof1, é esta:

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes de E/LE con relación a la interacción y a los factores afectivos que inciden sobre el aprendizaje en la modalidad remota? ¿Cómo estos estudiantes evalúan el uso de diferentes herramientas digitales en sus clases en línea? (P.E., Sâmela, 28 de outubro de 2022)

Sâmela, na tarefa de formular uma questão de pesquisa, engajou-se em uma atividade motivada pelo seu contexto sociocultural, encontrou sentido quando internalizou razões para pesquisar e demonstrar, por meio desse agir, suas perspectivas em relação ao mundo objetivo do contexto de trabalho no qual está inserida. O contexto acadêmico-científico está em conexão com os mais diversos campos de atividade humana.

Os agires de linguagem e a seleção de instrumentos visaram a possibilitar à Sâmela, e aos(às) demais participantes do curso, a apropriação de capacidades necessárias para que atuassem como agentes-produtores/autores(as) nesse contexto (Bronckart, 2012). No quadro 29, sintetizamos os movimentos pedagógicos que podemos identificar, assim como os modelos de letramentos nos quais se circunscrevem:

Quadro 29 – Síntese dos movimentos pedagógicos I

Movimento pedagógico e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Explicações sobre a importância de pesquisar.	Despertar o motivo para agir no contexto dos letramentos acadêmico-científicos.	LA
Proposição de que os(as) estudantes falem e escrevam sobre seu tema de interesse. A exposição oral como gênero co-formador do pensamento.	Propiciar condições para que os(as) estudantes-pesquisadores(as) possam melhor sistematizar seus próprios interesses de pesquisa. Conhecer um pouco da trajetória histórico-cultural dos(as) estudantes em relação à leitura e à escrita de textos relacionados ao tema de interesse.	SA
Designação da leitura de um texto orientador e da formulação da primeira versão da pergunta de pesquisa.	Dar subsídios para que os(as) estudantes se apropriem dos mecanismos historicamente construídos e validados para a elaboração de uma pergunta de pesquisa.	LA
Proposição da revisão coletiva das questões de pesquisa por meio do <i>Padlet</i> e de uma “pauta de cotejo”	Criar um espaço para que a interação com os(as) companheiros contribua para a apropriação dos mecanismos de formulação da pergunta de pesquisa.	SA
Orientação individual.	Atender às dificuldades específicas de cada estudante e contribuir para que reformule sua pergunta de pesquisa.	LA
Revisão por escrito.	Oferecer modelos para pensar por meio da escrita.	SA

Fonte: a autora.

Delimitar o tema, identificar o problema e formular a questão de pesquisa são tarefas realmente complexas. A problematização, como explica Arias-Castillón, é um processo que demanda operações mentais superiores. As

capacidades necessárias para agir envolvem a compreensão das coordenadas formais dos mundos representados e a apropriação de conceitos teóricos e dos mecanismos de textualização.

Professores(as)-pesquisadores(as), quando atuam no papel social de orientadores(as), podem, nesse contexto, valer-se de movimentos pedagógicos estratégicos e de instrumentos que facilitem aos(às) estudantes/orientandos(as) esse processo de apropriação das propriedades dessa atividade social mediada pela linguagem.

Além dos movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores, é preciso levar em conta o repertório de cada estudante, tanto para compreender o modo como internalizam as razões para agir quanto para intervir com o propósito de auxiliá-los(as) a partir de suas necessidades e potencialidades, como Vygotsky (2007, p.66) ensina: “[...] procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas”.

Conquanto os movimentos pedagógicos tenham sido os mesmos, as ações de linguagem se alteraram para atender às demandas de cada pessoa em particular. A trajetória histórico-cultural de cada participante influenciou na internalização dos fatores externos do contexto, gerando diferentes razões para agir e diferentes intenções de intervenção no contexto dos letramentos acadêmico-científicos. Além disso, a bagagem em relação a leituras e produções escritas em espanhol também influenciou nas operações mentais que os(as) estudantes tiveram que realizar com o fito de se apropriar das capacidades necessárias para sistematizar e formular a questão de pesquisa.

Gustavo, por exemplo, teve bastante dificuldade para delimitar o tema. Por nunca haver realizado uma pesquisa científica, sua primeira versão foi com várias questões, parecendo um roteiro para entrevista. Em contrapartida, por ter vivido um intercâmbio e ter um bom domínio da língua espanhola, após compreender a tarefa, não teve dificuldades para realizar as operações mentais necessárias para se apropriar dos mecanismos de textualização.

Beatriz, ao contrário de Gustavo, compreendeu os esquemas de delimitação do tema e formulação de questão de pesquisa, mas teve muitas dificuldades na escrita em espanhol, sendo necessárias várias orientações e revisões

de seu texto. Beatriz é um caso em que a intervenção do(a) docente precisa ser mais ativa; as lacunas em sua trajetória demandam mais tempo para serem preenchidas.

Maria, que dia 05 de junho marcou orientação individual para conseguir formular sua primeira versão da questão de pesquisa, acabou desistindo. Informou que teve alteração no horário de trabalho, não pode ler o texto e sentiu que não daria conta de cumprir as tarefas/atividades do curso. Revendo a gravação da orientação individual de Maria, percebo que não consegui identificar o que motivava Maria a pesquisar, nem as dificuldades que ela poderia ter em decorrência de sua trajetória histórico-cultural. É provável que isso tenha contribuído para seu desânimo, insegurança e sensação de que não iria conseguir. Autoavaliar-me também me fez refletir sobre minha trajetória como professora-orientadora, não tenho uma vasta experiência nessa atividade; há propriedades das quais ainda preciso apropriar-me, sigo em desenvolvimento. Sem esquecer que as capacidades para agir não são estáticas.

Essa primeira etapa do pensamento científico está diretamente interligada à formulação dos objetivos de pesquisa; por isso, no próximo subcapítulo, analisamos como o uso de modelos pode favorecer a apropriação das capacidades necessária para construí-los.

4.2 A IMITAÇÃO NO SENTIDO VYGOTSKYANO DO TERMO: OS MODELOS COMO INSTRUMENTOS FACILITADORES DA ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA.

Vygotsky (2007, p. 99) explica: “[...] uma compreensão plena do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deve levar em conta a reavaliação do papel da imitação no aprendizado”. Neste subcapítulo de análises queremos lançar luz sobre movimentos pedagógicos fundamentados na proposição de modelos para que, a partir do conceito vygotkskyano de imitação, o aprendizado se concretize e os(as) estudantes se apropriem das capacidades necessárias para formular os objetivos de suas respectivas pesquisas.

Vygotsky critica a psicologia clássica por considerar a imitação como um processo puramente mecânico e cita estudos que já comprovavam, em sua época, que “[...] uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento [...]” (Vygotsky, 2007, p.100), por isso ele defende que “[...] numa atividade coletiva ou

sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (Vygotsky, 2007, p.101).

Acreditamos nos efeitos da coletividade, da orientação e da imitação para continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento por toda existência e, assim como Vygotsky, criamos “[...] artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico [...]” (Vygotsky, 2007, p.64) para poder analisar os estágios do desenvolvimento; nessa abordagem, que Vygotsky chama de método desenvolvimento-experimental, substitui-se a análise do objeto pela análise do processo. Por isso, não tem como intitular-se vygotskyano (a) e analisar somente a produção inicial e a final de um (a) aprendiz ou considerar como resultado o que ele(a) consegue fazer sozinho(a), sem ajuda ou sem interação com seus pares. Estamos particularmente interessadas nas operações mentais que os(as) estudantes conseguem realizar no processo, enquanto interagem com seus pares ou quando recebem orientações e entram em contato com modelos que podem “imitar”. Bronckart (2012), em consonância com os estudos de Vygotsky, afirma:

Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento [...], trata-se, por tanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio. Mas, quando o agente se torna *expert*, quando se engaja em um trabalho autônomo de escritura, que é fundamentalmente um trabalho de reconfiguração das ‘ações humanas’ e, portanto, um trabalho de reinterpretação da vida, ele será, quase que necessariamente, levado a modificar as regras de funcionamento dos discursos. (Bronckart, 2012, p. 216).

O objetivo de apresentar modelos atingíveis não é manter o(a) aprendiz naquele estágio, pelo contrário, é possibilitar que, à medida que ele(a) se apropria das “regras de funcionamento” dos “modelos existentes”, a complexidade das tarefas vai sendo elevada, a ponto desse(a) aprendiz deixar de ser “inexperiente” e tornar-se “autônomo”, sendo “levado a modificar as regras de funcionamento dos discursos”.

Formular objetivos de pesquisa, assim como elaborar a questão-problema, requer conhecimentos científicos e languageiros. Espinoza Freire e Ruíz (2015, p.15) afirmam: “[...] el conocimiento científico es un proceso sistemático que utiliza el método científico y que hace ciencia [...]”, o(a) estudante-pesquisador(a) precisa apropriar-se das propriedades pertencentes ao ato de pesquisar. De Barreras (2005) explica que o que caracteriza uma pesquisa é a busca por novos

conhecimentos, por isso “[...] todo objetivo de investigación deve estar orientado al logro de conocimiento [...]” (De Barreras, 2005, p.19) e, como defendem Paniagua-Machicao e Condori-Ojeda (2018): “Toda investigación surge de la curiosidad científica para demostrar con rigurosidad la validez de las hipótesis, de los conocimientos existentes o la teorización del descubrimiento de nuevos conocimientos” (Paniagua-Machicao; Condori-Ojeda, 2018, p. 23).

No campo das licenciaturas, é muito comum que iniciantes confundam objetivos científicos com objetivos de ensino ou de atividades por meio das quais os dados são gerados ou, ainda, com as contribuições que a pesquisa pode trazer ao contexto onde atua ou pretende atuar. Nesse sentido, De Barreiras (2005) expõe que frequentemente encontra trabalhos que denominam de “objetivos de pesquisa” ações que, na verdade, se referem a conquistas a partir de outros tipos de atividade humana. Arias González, Gallardo e Chavez (2020), em consonância, advertem: “[...] se debe tener cuidado con igualar los objetivos de investigación con tareas y actividades” (Arias González; Gallardo; Chavez, 2020, p. 241).

É preciso um amplo debate sobre essas diferenças para que iniciantes em pesquisa possam compreendê-las a ponto de inserir-se, de fato, em uma atividade científica. Sala Roca e Arnau Sabatés (2014), referência lida pelos(as) estudantes do curso, elencam 6 critérios que devem ser seguidos para elaboração dos objetivos de pesquisa:

- a) os objetivos devem ser congruentes com a questão de pesquisa e devem ser suficientes para respondê-la;
- b) não confundir os objetivos da pesquisa com as tarefas que irá realizar durante o processo de pesquisa;
- c) os objetivos devem ser claros, sem erros gramaticais, ortográficos ou sintáticos que dificultem a compreensão;
- d) caso surjam novos construtos, eles devem ser definidos operacionalmente;
- e) devem ser realistas e propensos ao estudo, à metodologia e à amostragem que se propõe realizar;
- f) o objetivo da investigação não deve ser confundido com a finalidade perseguida.

A nosso ver, os objetivos de pesquisa só devem ser revisados e/ou reformulados depois do processo de (re)formulação da questão-problema. Até que o(a) estudante delimite o tema, problematize e elabore a pergunta norteadora da pesquisa, qualquer orientação ou revisão dos objetivos poderá ser invalidada. Por se tratar de um conceito bastante complexo, é fulcral que os(as) estudantes tenham acesso a modelos, ao que historicamente é validado pela comunidade científica à qual deseja pertencer.

4.2.1 (Re)formulação dos Objetivos de Pesquisa no Curso IALA

Juntamente com a primeira versão da pergunta, os(as) participantes enviaram uma primeira versão de seus objetivos. O participante Felipe formulou-os conforme consta no quadro 30:

Quadro 30 – Primeira versão da pergunta de pesquisa e dos objetivos de Felipe

Primeira versão da pergunta	Revisão da Prof1	Primeira versão dos objetivos	Revisão da Prof1
<i>¿La música contribuye con la formación del pensamiento crítico en la clase de lengua adicional?</i>	Esta pergunta se puede contestar con "sí" o "no". Una pregunta de investigación exige una respuesta científica.	1) <i>Reflexionar sobre el rol del género música en la sociedad trayendo la discusión para la clase</i> 2) <i>Organizar un plan de clase que busque trabajar el género música en un debate con los alumnos;</i>	Estos son objetivos de metodología de enseñanza, no de investigación. Vamos a tener una clase para aclarar este tema.

Fonte: a autora.

A revisão por comentários escritos é um movimento pedagógico que sinaliza ao(à) estudante que há necessidade de adequações, que seu trabalho precisa de reformulação ou que ele(a) está no caminho certo e deve prosseguir; os comentários de revisão enquadram-se nos gêneros de orientação ou, como nominam Schneuwly e Martin, 2022, “ferramentas de ensino”. Entretanto, quando o assunto ainda não foi abordado com maior profundidade, somente os apontamentos por escrito não são suficientes para que o(a) aprendiz se aproprie das capacidades

necessárias para agir. É bastante comum que professores(as) esperem que o(a) aluno(a), a partir de seus apontamentos, busque sozinho(a) como refazer, aguardando uma nova versão sem os “erros” sinalizados. Quando se encontra nessa situação, isto é, de não compreender os apontamentos ou de não saber como corrigir as falhas, o(a) estudante pode se desmotivar e até desistir de seguir aprendendo.

Prof1 destinou o dia 26 de junho de 2021 para discutir a (re)formulação dos objetivos, abrindo espaço para os(as) estudantes perguntarem como deveriam escrever, qual verbo utilizar, como diferenciar os objetivos de ação dos de investigação etc. Utilizando *slides* com explicações sobre a relação dos objetivos com a pergunta de pesquisa e a metodologia científica, Prof1 trouxe exemplos de perguntas e objetivos formulados e também tabelas de verbos em espanhol.

Nesse dia, a professora Verónica (Prof2) esteve presente, por isso dialogou-se mais em espanhol. Quando Prof1 compartilhava e discutia o quadro de verbos da imagem 2, Felipe sinalizou com a mãozinha digital, pedindo a palavra.

Imagem 2 – Conteúdo compartilhado em slide I

Verbos (PALMAR, 2004)	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE ACCIÓN
- Describir	- Aplicar
- Explorar u observar	- Proponer
- Examinar	- Planificar
- Investigar	- Programar
- Entender	- Intervenir
- Comparar	- Actuar
- Evaluar	- Acordar
- Estimar	- Discutir
- Explicar	- Elaborar
- Predecir	- Redactar

Fonte: a autora.

/.../

Prof1: *Felipe, por favor.*

Felipe: *Hola profe, ¿me escuchas?... Es que me quedé con duda porque tengo un objetivo y lo que busco parece caer en eso, porque es sobre el plan de clases, entonces ¿es acción o investigación?*

Prof1: *¿Cómo escribiste?*

Felipe: *Ah no me acuerdo ahora pero:: he puesto como el último objetivo de hacer un plan de clase, para lograrlo::, por ejemplo::, busco en el caso de la*

música, busco:: pensar cómo hacer un plan de clase que desarrolle el pensamiento crítico y como objetivo final es dejar un plan de clase que oriente al lector a hacer un plan de clase de acuerdo con la música que elige..., sí le convenga.

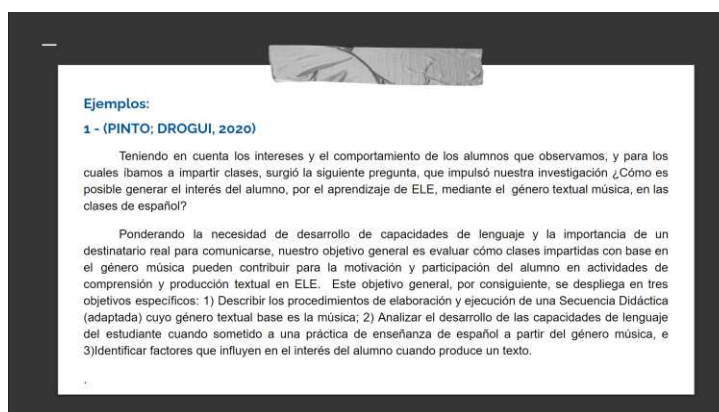
Prof1: Ahora sí, te comprendo. Muy buena pregunta, muy buena pregunta... Verónica, si quieres decir algo, puedes también complementar que yo pienso, que:: que las dudas de los objetivos son muchas. Vamos a seguir. Hay algo aquí que quiero mucho compartir contigo, Felipe. (Prof1 passa os slides). Aquí tenemos los ejemplos. /.../ (Profe 1, mostra um exemplo, conforme imagem 3)

(E.C., 26 de junho de 2021)

Colocamos esse conjunto de dados, desse modo, para tornar possível visualizar e compreender como a imitação, no sentido vygotskyano, faz parte do processo de aprendizagem. Felipe confundia objetivos de ensino “*llevar el género canción a las clases*”, “*organizar un plan de clase*” com objetivos de pesquisa. Quando a professora apresenta e discute o quadro da imagem 3 e evidencia a distinção entre verbos de pesquisa e verbos de ações para gerar dados, Felipe encontra o momento para tirar suas dúvidas: “*lo que busco parece caer en eso, porque es sobre el plan de clases, entonces ¿es acción o investigación?*” /.../ “*objetivo de hacer un plan de clase*”.

A professora poderia somente responder “é de ação” e explicar, apontando em qual coluna de verbos se enquadraria, mas escolhe o movimento pedagógico de mostrar um exemplo (imagem 3) e provocar uma reflexão. Ao discutir o modelo com Felipe, Prof1 traz as semelhanças entre os caminhos percorridos por outra estudante que teve as mesmas dúvidas de Felipe e tenta, por meio da comparação, contribuir no intuito de que ele realize as operações mentais necessárias para se apropriar desse novo conceito teórico.

Imagem 3 – Conteúdo compartilhado em slide II



Fonte: a autora.

/.../

Prof1: *Esta investigación hicimos una alumna y yo... yo tuve que ajustar muchas veces los objetivos en este trabajo con ella, porque siempre aparecía un objetivo como proponer, realizar, escribir una propuesta... escribir una propuesta didáctica y esos no eran nuestros objetivos de investigación, eran los de acción para generar los datos para cumplir los de investigación. Hacer un plan es un objetivo de acción; describir, explicar, evaluar... son objetivos de investigación porque nos permiten generar nuevos conocimientos. /.../ (Prof1 lê e comenta). Elaborar e implementar la Secuencia Didáctica es una acción para que después yo puedo describirla, analizarla, evaluarla científicamente. Y:: si presentas un plan de clase, pero no lo analizas, no estás haciendo una investigación para producir nuevos conocimientos, estás realizando una actividad didáctica solamente... Puedes dejar un plan de clase como contribución, pero este no puede ser el objetivo ni el resultado de tu investigación... Felipe, ¿lograste comprender que objetivos de acción no son objetivos de investigación? Mucha gente tiene esta misma duda...*

Prof1: *Sí... puedo dejar como algo más, una contribución.*

Felipe: *Yo voy a intentar dar las clases de nuevo, usando música, quiero hacer con Karaoke, los niños aman cantar y aprenden mucho cuando cantan, y después analizo...*

Prof1: *Tal vez puedas investigar como el uso del Karaoke en las clases puede contribuir para el desarrollo de la competencia comunicativa... ¿qué te parece?*

Felipe: *Me parece que es esto que quiero (riso)... y mis objetivos, ¿puedo usar describir? ¿explicar?...*

Prof1: *Creo que sí... podrás describir y analizar las clases que vas a impartir. /.../*

(E.C, 26 de junho de 2021)

Quando Felipe diz “Yo voy a intentar dar las clases de nuevo, usando música, quiero hacer con Karaoke, los niños aman cantar y aprenden mucho cuando cantan y después analizo...” sinaliza que sua motivação para agir é maior para o ensino do que para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, demonstra ter compreendido que “dar las clases” não é pesquisar, que ele precisa ir além “después analizo”. O modelo dado permitiu a Felipe entender que os objetivos que ele havia proposto inicialmente não eram de pesquisa. Como sua tarefa é (re)formular os objetivos, Felipe precisa apropriar-se dos recursos de linguagem. Diante de algo que lhe é novo, ele busca uma confirmação da Prof1 e, para não se arriscar, questiona com base no exemplo dado: “...y mis objetivos, ¿puedo usar describir? ¿explicar?”

Vygotsky (2007) faz referência a estudos de diferentes psicólogos e explica que o modo de imitar dos humanos é muito diferente do de outros animais; quando damos conta de imitar um modelo (não no sentido de pura cópia, no sentido de replicá-lo em um contexto particular), é porque estamos num estágio cognitivo que nos permite compreendê-lo. Felipe conseguiu compreender o exemplo e pensar em caminhos para fazer algo similar porque “[...] está em seu nível de desenvolvimento”

(Vygotsky, 2007, p.100). Isso provoca uma reflexão sobre as escolhas dos modelos:

Se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse (Vygotsky, 2007, p.100).

Trazendo esse raciocínio para nosso contexto, assinalamos que há diferentes modos de apresentar um conteúdo, de mostrar exemplo e ensinar. Para iniciantes em pesquisa, modelos muito elevados, como a “matemática superior”, não trará resultados. Quando fazemos apontamentos usando uma linguagem acadêmica “superior” é provável que o(a) estudante não compreenda, por mais que insistamos; talvez ele(a) apenas copie, mas não será capaz de transportar, de modo significativo, para seu contexto. O modelo usado por Prof1 é de uma aluna de graduação, que produziu em coautoria com a professora; não é algo muito distante do ponto em que Felipe e os(as) demais colegas do curso estão. Não há como esperar que estudantes imitem, no sentido vygotskyano do termo, o que está fora do nível de seu desenvolvimento. As operações mentais são baseadas em conexões; se a pessoa não tiver algo com que conectar o novo conhecimento não irá aprender, pois está distante demais de seu potencial de aprendizagem no momento.

Felipe, no preenchimento do formulário de sondagem, informou que pretendia seguir com essa pesquisa em seu TCC; em 2021, ele estava no segundo ano da graduação em Letras Espanhol. Na última versão que ele submeteu para revisão, essa foi sua pergunta e esses foram seus objetivos de pesquisa:

Quadro 31 – Versão presente no texto “final” de Felipe

¿Cómo el uso del Karaoke en las clases de ELE puede proporcionar una dinámica lúdica al estudio del género canción y contribuir para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños? El objetivo general es comprender como el karaoke motiva a los niños para estudiar el género canción y así llegar a la habilidad comunicativa. De este se despliegan tres objetivos específicos: 1° Explicar como lo lúdico en las clases de español para niños puede proporcionar el desarrollo de la habilidad comunicativa, 2° Describir cómo el uso de canción, al trabajarse con el enfoque lúdico, puede llevar a la habilidad comunicativa, 3° Analizar el uso del recurso del karaoke en las clases de español para niños para el logro de la habilidad comunicativa.

Fonte: a autora.

Destacamos a troca de objetivos de ensino por objetivos de pesquisa, “comprender”, “explicar”, “describir” e “analizar”, e também elementos

presentes no modelo que Felipe consegue compreender e “imitar”, “*De este se despliegan*”. A construção linguística com uso do verbo “desplegarse” apareceu também nos textos de mais duas participantes:

Beatriz: [...] *el objetivo general de esta investigación es evaluar en qué medida proyectos de extensión universitaria pueden contribuir para el desarrollo de la Literacidad Digital de estudiantes de la carrera Letras Espanhol de la Unespar – Apucarana. De este se despliegan cuatro objetivos específicos: [...]*

Karen: [...] *evaluar cómo pueden afectar el rendimiento del estudiante durante su desarrollo en la carrera. De este se despliegan tres objetivos específicos: [...]*

(P.E., junho 2021 – outubro 2022)

Convém informar que a (re)formulação dos objetivos de pesquisa passou por momentos de orientação individual e revisões. De acordo com a trajetória de cada estudante, foram as necessidades que determinaram o acompanhamento. Outro fator a se observar é que Felipe, assim como Sâmela, significou as coordenadas coletivas e internalizou as razões para agir a partir de seu lugar sócio-histórico-cultural. Ele atuava como professor no Fundamental I e, várias vezes durante o curso, comentou que ama trabalhar com crianças; produzir conhecimento que contribui para seu próprio contexto laboral foi o motivo de Felipe para agir.

Os movimentos pedagógicos que podemos identificar na análise dessa etapa estão representados no quadro 32.

Quadro 32 – Síntese dos movimentos pedagógicos II

(Continua)

Movimento pedagógico e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Designação da leitura de um texto orientador e da formulação dos objetivos de pesquisa.	Dar subsídios para que os(as) estudantes se apropriem dos mecanismos historicamente construídos e validados para a elaboração de pergunta(s) e de objetivos de uma pesquisa.	LA
Revisão por escrito.	Alertar para a necessidade de adequação ao contexto dos letramentos acadêmico-científicos.	SA

Fonte: a autora.

Quadro 32 – Síntese dos movimentos pedagógicos II

(Conclusão)

Movimento pedagógico e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Encontros coletivos para discutir elementos especificamente linguísticos da composição dos objetivos de pesquisa.	Favorecer as operações mentais que permitem que o(a) estudante distinga os objetivos de pesquisa de outros objetivos e compreenda que os objetivos de pesquisa estão relacionados à produção de conhecimento.	SA
Apresentação e discussão de modelos que são passíveis de serem “imitados”.	Propiciar condições para que os(as) estudantes possam imitar, no sentido vygotskyano, modelos aceitos pela comunidade avaliadora no contexto ao qual ele(a) deseja pertencer.	LA

Fonte: a autora.

Pensar e produzir cientificamente está bem distante de ser uma atividade elementar, por isso é de se esperar que iniciantes “imitem” os modelos aos quais tenham acesso. Esses modelos, por sua vez, precisam ser acessíveis aos(às) aprendizes, em seu nível de desenvolvimento. Modelos atingíveis são, ao nosso ver, excelentes instrumentos orientadores da aprendizagem.

Revisar e orientar produções acadêmico-científica demanda tempo, preparo e dedicação. Carlino (2019) afirma: “[...] los alumnos necesitan un docente que les ayude a desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente” (Carlino, 2019, p.33). Ensinar os alunos a analisar seus próprios textos e a compreender os apontamentos que fazemos não é uma tarefa fácil; em alguns casos, o nível de desenvolvimento do estudante requer que revisemos nossos modelos e estratégias didáticas.

Pesquisar e escrever cientificamente é uma atividade tão elevada que cada dia estamos mais convencidas de que, no caso de iniciantes, deve ser realizada a duas (quatro) mãos. Kraemer e Longaretti (2019), também fundamentadas em Vygotsky e Leontiev, afirmam:

[...] o convívio social é condição precípua à apreensão do conhecimento, seja de maneira teórica ou empírica, uma vez que os participantes seniores, ao mediar os saberes, possibilitam a apropriação dos estudos das gerações precedentes e a perenidade comunitária (Kraemer; Longaretti, 2019, p. 649).

Trabalhar juntamente com um(a) professor(a)-pesquisador(a) mais experiente e preparado(a), que inclua entre seus motivos para agir o desenvolvimentos de seus(suas) orientandos(as), permite ao(à) iniciante a apropriação gradativa dos conceitos teóricos e das demais propriedades desse contexto tão complexo. Kraemer e Longaretti (2019) investigam a participação periférica legítima de estudantes em práticas de letramentos acadêmicos e, ao nosso ver, essa perspectiva, quando nos centramos nas atividades acadêmico-científicas, é essencial para que a produção do(a) estudante não seja engavetada, nem tenha um fim em si mesma; orientador(a) e iniciante em pesquisa podem escrever juntos e publicar em coautoria.

Fazemos essa defesa porque, retomando os estudos realizados e citados por Vygotsky, a pessoa só consegue “imitar” o que está no nível de seu desenvolvimento; o nível exigido por periódicos é bastante superior ao que vários(as) iniciantes em pesquisa conseguem alcançar, como a “matemática superior”. Talvez a (não) apropriação dos saberes acadêmico-científicos tenha uma relação direta com o que esperamos que o(a) estudante aprenda e o que ele(a) é realmente capaz de aprender a partir do seu repertório: “De fato, o pensamento e o conhecimento de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (Leontiev, 1995, p.284).

A formulação da pergunta e dos objetivos de pesquisa precisa estar teoricamente situada, o(a) estudante-pesquisador(a) necessita saber que ler e escrever são movimentos constantes e concomitantes no exercício científico. No próximo subcapítulo, analisamos os movimentos pedagógicos cuja finalidade está em contribuir no processo de buscas por referências para leitura e diálogo teórico.

4.3 PRÁTICAS ENVOLVIDAS NA BUSCA POR REFERÊNCIAS E NO DIÁLOGO COM AS LEITURAS

A problematização, como discutimos no subcapítulo 4.1, vincula-se a um exercício de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos: é preciso situar teoricamente o problema de pesquisa. Sala Roca e Arnau Sabatés (2014) orientam que, a partir da formulação da primeira versão da pergunta e dos objetivos da pesquisa, é importante selecionar de três a cinco palavras-chave e realizar a busca de trabalhos que permitam conhecer mais sobre o campo de estudo. As autoras

explicam que esse exercício fará que o(a) pesquisador(a) amplie, além de seu conhecimento teórico, seu repertório lexical relacionado à pesquisa que deseja realizar e que “[...] el resultado de esta búsqueda también nos ayudará a mejorar y a concretar la pregunta y objetivos de investigación” (Sala Roca; Anau Sabatés, 2014, p.11).

No caso de iniciantes em pesquisa, em nossos contextos de atuação, observamos que é comum associarem a referenciação teórica à necessidade de fundamentar o que já estão pensando, na obrigação de citar alguém; poucos(as) são orientados(a) e conseguem compreender a leitura como a busca de um lugar teórico e social para sua pesquisa, como um caminho que foi aberto por pesquisadores(as) que os(as) antecederam e a que eles(as) darão sequência. Também é comum que a maioria das referências de um(a) iniciante em pesquisa proceda de seus(suas) orientadores(a). Buscar referências é algo que precisa ser ensinado e aprendido, principalmente porque requer a apropriação tanto das capacidades científico-linguageiras para formulação das palavras-chave quanto das capacidades técnicas para realizar as buscas.

Além disso, o(a) estudante-pesquisador(a) precisa aprender a selecionar os trabalhos e estabelecer um diálogo com os estudos lidos; atividades complexas de um(a) pesquisador(a)-escritor(a). Neste subcapítulo, analisamos movimentos pedagógicos e o uso de instrumentos cuja intencionalidade esteve em: 1) ensinar mecanismos de buscas; 2) construir caminhos para a formulação de palavras-chave; 3) facilitar a seleção de trabalhos acadêmicos para leitura e fichamento e 4) propiciar condições de apropriação das capacidades languageiras para dialogar com as obras selecionadas e estudadas.

4.3.1 Da Aula Expositiva à Atividade Interativa no Curso IALA

No preenchimento do formulário de sondagem sobre o tema de interesse, alguns(algumas) participantes do curso mencionaram já ter feito leituras, porém poucas; outros(as) informaram que ainda não haviam lido sobre o assunto. No segundo encontro do curso IALA, os(as) participantes contaram com a presença do Prof.^o Dr.^o Enrique Vetterli Nuesch (Prof3), que trabalhou em um projeto do acervo da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina e tem amplo conhecimento

sobre mecanismos de buscas em portais de disseminação de trabalhos acadêmico-científicos e demais produções.

Nos encontros coletivos de 29 de maio e 12 de junho de 2021, Prof3 ministrou aulas expositivas, direcionadas a iniciantes em pesquisa, abordando desde os formatos das obras até os diferentes meios e mecanismos para encontrá-las.

Com a intenção de otimizar a compreensão dos conteúdos trabalhados por Prof3, apresentamos o seguinte resumo por tópicos:

- a) finalidades de buscarmos textos e outras obras;
- b) diferentes obras que um estudioso pode procurar: resenhas, artigos, livros, periódicos, pinturas, gravuras, esculturas, áudios, filmes, mapas, documentos históricos etc.;
- c) onde encontrá-las: bibliotecas físicas e digitais, hemerotecas, arquivos particulares, repositórios e portais digitais/virtuais;
- d) principais portais de trabalhos acadêmico-científicos: Google Acadêmico, Portal da Capes, *Scielo*, *Dialnet* e *Jstor*;
- e) mecanismos de buscas:
 - uso de aspas;
 - inserção de “filetype + extensão de arquivo” para filtrar a busca pelo tipo de arquivo que o interessado deseja encontrar (pdf, doc, jpg...);
 - uso dos operadores lógicos “OR”, “AND” ou “NOT”;
 - configuração de idioma;
 - seleção de período;
 - configuração de busca por um formato de publicação (artigo, resenha etc);
 - configuração de receber notificação por e-mail sempre que um trabalho novo for publicado na temática de interesse.

Em alguns momentos, os(as) alunos tiravam dúvidas pontuais enquanto anotavam as orientações do Prof3:

/.../

Gustavo: *E:: quando a gente coloca esse “OR” é:: eu vi que achou em português. Vai ser em português mesmo? Ou existe a possibilidade de achar só em inglês também?*

Prof3: *O Google, ele identifica se você é:: (Prof3 compartilha tela, digitando no Google), se você digita assim em maiúscula, ele identifica é:: como um operador de busca e não como uma palavra a ser procurada. Mesma coisa*

que você aplica ao AND, tá? E nenhum dos resultados – é:: não aparece a palavra OR, vasculhei tudo. É um acionador de respostas. Ele não vai aparecer. É um - é um, - como é o nome disso? Um operador lógico. É um operador lógico. OK?

Sâmela: Oi, posso fazer uma perguntinha emendando com a do Gustavo? (Prof3 sinaliza “sim” com a cabeça). Então, quando se eu for procurar em outra língua, eu tenho que mudar em configurações?

Prof3: A gente vai chegar lá, Sâmela. Eu vou eu vou passar por todas as do Google.

Sâmela: OK obrigada.

/.../

Prof3: E nessa pesquisa avançada também não está outras coisas que estão nas configurações né, que é:: no caso aqui as ferramentas. Então aqui, aqui ainda tem aquela coisa dos idiomas e do intervalo personalizado (Prof3 compartilha a tela enquanto acessa as configurações do Google Acadêmico). Então aqui vocês podem colocar o idioma e o período que vocês quiserem.

(E.C., 12 de junho de 2021)

Prof1 disponibilizou, no *chat* do *Google Meet*, os *links* dos portais apresentados por Prof3 e, enquanto a aula expositiva acontecia, incentivou os(as) estudantes a fazerem tentativas recorrendo a temas de seu interesse, ou seja, relacionados à pesquisa que estavam desenvolvendo. Sempre com exemplos, Prof3 mostrou, detalhadamente, como acessar os portais, usar os operadores e refinar as buscas. Tanto os(as) graduandos(os) quanto os(as) já graduados(as) informaram que nunca haviam tido aulas sobre esse assunto; havia, então, suposição de que eles já tivessem conhecimento disso. Prof3 concluiu sua exposição, recebeu os agradecimentos da Prof1 e dos (as) estudantes e se despediu. A aula continuou com a Prof1:

/.../

Prof1: Vamos aproveitar que está tudo fresquinho na cabeça e vamos tentar formular palavras-chave para nossas pesquisas. Ó...enquanto o professor Enrique explicava...eu - eu separei aqui uma pergunta de pesquisa de vocês... E cada um vai tentando fazer igual aí, com sua pergunta-problema. E pode ir falando tá, não precisa usar essa mãozinha não, abre o microfone e fala. Ó... peguei essa aqui... ¿Cuáles elementos específicos del género microcuento pueden contribuir para fomentar la escritura creativa en las clases de lengua extranjera? (Prof1 compartilha a tela)

Taty: É a nossa, professora, minha e do Paulo.

Prof1: Isso, é a de vocês. Pode ser?

Paulo: Vai ser bom (riso).

Prof1: Então tá. Vamos pensar aqui... qual é a corrente teórica?

(silêncio de 5s)

Karen: Seria essa Escritura Criativa?

Prof1: Taty e Paulo, saberiam me dizer se tem uma corrente teórica com esse nome? Ou algo parecido?

Taty: Tem sim, nas aulas da professora nome nós estudamos, eu não lembro agora a disciplina.

(E.C., 12 de junho de 2021)

A aula expositiva precisa ser seguida ou intermediada de um

movimento de retomada, de prática, de fazer juntos, de tentativas, de interação, de errar até alcançar acertos. Carlino (2019) faz uma crítica a aulas expositivas nas quais o professor demonstra amplo conhecimento, mas não cria condições para que os(as) estudantes realmente se apropriem do que ele está ensinando:

En este esquema sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares – vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida – es el que verdaderamente aprende (Carlino, 2019, p.11).

Quando uma aula expositiva não é acompanhada de movimentos pedagógicos que permitam aos(as) estudantes interagir, reelaborar as informações recebidas, questionar e testar seus conhecimentos, pouco será retido; somente os(as) alunos(as) que, de acordo com Carlino (2019, p.12), “menos nos necessitam”, irão, de fato, aprender. Iniciantes em pesquisa necessitam muito do(a) professor(a), por isso essa nossa proposta, de uma aula expositiva seguida de uma atividade interativa.

Convidar os(as) alunos(as) para pensar juntos(as), “*vamos tentar formular palavras-chave para nossas pesquisas*”, foi o movimento pedagógico que Prof1 escolheu para construir caminhos para elaboração das palavras-chave, “*E cada um vai tentando fazer igual aí, com sua pergunta-problema*”. Mas esse “pensar juntos” foi uma ação guiada, direcionada, mediada pela linguagem e por outros meios de significação. Schneuwly e Martin (2022), que, ao nosso ver, interpretam muito bem os estudos vygotskyanos, afirmam que Vygotsky “[...] considera o trabalho do professor como uma luta que cria tensões entre o **que já existe no aluno e o nível a que ele deve chegar**: esse é o coração do ensino” (Schneuwly; Martin, 2022, p.17, grifo nosso). Por isso nossa defesa de que “o nível a que ele deve chegar” não pode estar muito distante do que “já existe nele”; por outro lado, não pode ser tão próximo ou iminente a ponto de não haver, de fato, uma evolução. Perguntas como as que aparecem na sequência desse diálogo visam a buscar “o que já existe” nos(as) estudantes e que pode facilitar o acesso ao lugar “aonde eles devem chegar”:

/.../

Prof1: *Vocês teriam algum texto que define Escritura Criativa?*

Taty: *A gente tem sim [*

Paulo: *[Eu até usei no trabalho que fizemos do estágio.*

Prof1: *Perfeito, então temos a primeira palavra-chave de vocês “Escritura criativa” (Prof1 escreve no documento que está compartilhando). Vamos pensar agora no contexto social de vocês... é:: vocês pensam no microconto para aula de línguas estrangeiras. Seria espanhol ou geral?*

Paulo: *Geral, professora, porque acreditamos que pode ser trabalhado nas aulas de qualquer língua estrangeira.*

Prof1: *Tá bom, então vamos pensar em “enseñanza de lenguas extranjerias”.*

Talvez futuramente vocês delimitem mais... O que acham dessa ser a segunda palavra-chave?

Taty: Eu acho que tem que ser essa mesmo, professora, porque vamos falar das características do microconto que ajudam no ensino de línguas.

Prof1: Pronto, vou colocar aqui... (Prof1 escreve no documento compartilhado)... Bom, agora falta o específico, a ponta mais fina do funil... "Microcuentos". O objeto de estudo de vocês é o microcuento. Essa sempre é mais fácil. (Prof1 escreve microcuentos no documento compartilhado)... Pronto, temos um conjunto de palavras-chave para fazer a busca. (Prof1 escreve no documento compartilhado: "Escritura Creativa" AND "Enseñanza de lenguas extranjeras" AND "Microcuentos"). Gente, por que eu coloquei AND?

Franciele: Porque o AND é para encontrar junto, né? Textos que tenham tudo, senão pode achar um monte de coisas que a pessoa não precisa.

(E.C., 12 de junho de 2021)

As ações de linguagem do Prof3, assim como os demais instrumentos semióticos que ele utilizou, foram a base para esse momento de interação. Retomamos aqui as palavras de Schneuwly e Martin (2022):

O **professor** como trabalhador é **um agente de transformação** atuando-com a ajuda de **ferramentas semióticas** – sobre uma série particularmente **complexa de funções psíquicas** a serem produzidas, como a leitura e a escrita – **que são atividades linguísticas altamente desenvolvidas** – ou formas disciplinares de pensar manifestadas, por exemplo, **em conceitos científicos**, ou formas elaboradas de expressão artística ou artesanal. (Schneuwly; Martin, 2022, p. 5-6, destaque nosso).

Atuamos no campo de desenvolvimento das funções psíquicas complexas, na humanização do homem por meio da apropriação das capacidades para agir em contextos que exigem “atividades linguísticas altamente desenvolvidas”, na transformação mediada pela linguagem e por outros instrumentos semióticos. O saber do Prof3 em relação ao uso dos operadores e mecanismos de busca é compartilhado com iniciantes em pesquisa que, por sua vez, ao se apropriarem desse conhecimento, dão um passo a mais em sua primeira volta na espiralada escada da aprendizagem e do desenvolvimento no contexto acadêmico-científico (Figura 5). Nessa primeira volta, como já defendemos na introdução deste capítulo de análises, a retomada dos conteúdos e uma condução mais próxima se fazem necessárias, como é possível evidenciar na continuidade dessa aula:

/.../

Prof1: Perfeito. As aspas também... Vamos abrir o Google Acadêmico e fazer uma busca... (Prof1 muda a tela de compartilhamento para o Google Acadêmico). Ó... vamos tentar com o operador AND, mas sem as aspas... (Prof1 digita as palavras-chave sem as aspas). No::ssa, 1400 resultados. Vamos tentar com as aspas (Prof1 acrescenta as aspas). Olha só, 13 resultados, esses trabalhos são os que unem os três aspectos que vocês também uniram. Viram como reduziu mu::ito?

Karen: Professora, eu depois - eu vou enviar as palavras-chave para a senhora ver se eu fiz certo [

Franciele: *[Prof1, eu fiz aqui com a minha e deu 168 mil, mas eu coloquei só Enseñanza de español para niños, eu ainda não defini o específico]*

Prof1: *[Mas Franciele, mesmo só com essa, acho que não tem tudo isso de referências não, você colocou entre aspas?]*

Franciele: *Não. Mesmo quando é:: - tem só uma palavra-chave, tem que colocar?*

Prof1: *Sim sim, coloque aspas e tenta aí novamente.*

Franciele: *Estou mudando aqui já...Ai professora, era isso mesmo, agora deu só 47. Gente, eu não fazia ideia disso, como faz diferença usar aspas.*

Gustavo: *A minha também deu muita diferença depois que coloquei as aspas (riso).*

(E.C., 12 de junho de 2021)

Quando Franciele pergunta “*Mesmo quando é:: - tem só uma palavra-chave, tem que colocar?*”, retoma um conteúdo exposto pelo Prof3 e, após a interação com o Prof1, ela refaz o processo, percebe o resultado e afirma “*gente, eu não fazia ideia disso*”. O conhecimento compartilhado na aula expositiva é concretizado no momento em que ela interage com a Prof1, realiza novamente a tarefa e percebe que “se apropriou” dessa “propriedade” constitutiva da “atividade” de busca por referências e agora pode “agir” por meio dela (Bronckart, 2012).

Não aprendemos só de ouvir alguém dizer. Vygotsky (2007, p. 100) explica: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Durante toda nossa existência, essa “natureza social” é condição necessária para que possamos adentrar novos campos intelectuais. De acordo com os estudos de Lantolf (2000), é a interação com outros seres humanos e com artefatos/instrumentos culturalmente situados que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas elevadas. Audiência não é sinônimo de interação, por isso é preciso pensar em movimentos pedagógicos que incluam a participação ativa do(a) aprendiz: “Podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que (los docentes) también planificaran tareas para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias” (Carlino, 2019, p.11).

Nesse momento de interação e orientação para a realização de tarefas, outras questões surgiram:

/.../

Felipe: *Professora, eu não estou testando porque estou no celular hoje, meu computador estragou, não aguentou]*

Prof1: *[Também, agora é tudo no coitado do computador, todas as aulas, reuniões, trabalhos... não aguenta mesmo.*

Felipe: *Ai mulher, tomara que dê pra consertar, não tenho dinheiro pra um novo não.*

Prof1: *Qualquer coisa podemos ver para te emprestar um, avisa se /*

Felipe: / *A Beatriz disse que posso ir lá e usar o dela.*

Prof1: *Não sei se é uma boa ideia, o covid parece que está mais forte do que nunca, por favor, se cuidem. Depois que Beatriz perdeu o pai pra essa doença, meu coração apertou ainda mais... Hoje ela avisou que não viria pra aula, parece que teve que ir buscar uma documentação na cidade onde eles moravam antes, muito sofrido tudo isso.*

Felipe: *Ela foi mesmo, professora, ela tá tendo que fazer tudo meio que sozinha.*

Prof1: *Mas eu vou parar de falar disso para não deixar todo mundo mais triste... Eu falei pra ela que pode pedir orientação individual a hora que ela quiser. Se cuida, por favor, Felipe... Voltemos para as nossas palavras-chave. E o seu Sâmela, tentou aí? Vieram muitos resultados?*

(E.C., 12 de junho de 2021)

Abrimos um parêntesis para lembrar que somos seres fortemente marcados pelos conflitos. Embora desempenhemos diferentes papéis sociais e nos enuncieemos de diferentes maneiras, não somos fragmentados; o macrocontexto interfere em nosso modo de agir, nas mais diversas circunstâncias. Administrar as emoções para manter o foco não é um desafio somente para o(a) aluno(a), é também para o(a) professor(a). Ainda que esse não seja o objeto de análise de nosso estudo, trazemos essa reflexão porque momentos assim ocorreram em muitas aulas e em orientações individuais. Dizer “*Voltemos para as nossas palavras-chave*” parece algo fácil, mas, como professora-pesquisadora, posso assegurar que não foi.

Tendo feito esse parêntesis, retomamos as análises dos movimentos pedagógicos e dos agires de linguagem:

/.../

Sâmela: *Eu já estava tentando com as aspas mesmo, então não deu muito não... apareceram só 9.*

Prof1: *No::ssa, é que seu tema é bem atual né, acho que não tem muitos trabalhos mesmo... Ah, outra coisa que temos que pensar é que pode haver outros termos, tipo sinônimos... Quando eu busquei pra tese, eu procurei *literacidad académica* e *alfabetización académica*, porque cada autor ou país usa de um jeito. Paula Carlino usa mais *Alfabetización*, Cassany usa *Literacidad*. É:: vamos pensar com essa da Taty e do Paulo, o que daria pra trocar?*

Paulo: *Professora, microcuento também pode ser chamado de microrrelato, né Taty?*

Taty: *É, pode ser microrrelato também.*

Prof1: *Então vamos trocar aqui no final, ó... (Prof1 faz a alteração na busca no Google Acadêmico, tela que ainda estava compartilhando). Pronto... 39 resultados. Talvez alguns sejam os mesmos que já estavam nos 13. Vocês irão ler o resumo, talvez terão que ler a introdução de alguns e conferir se realmente possuem conexões com a pesquisa de vocês... É é praticamente certeza que esses textos levarão vocês para outros, eles irão citar alguém que descreve o microconto e vocês irão atrás (riso).*

(E.C., 12 de junho de 2021)

O conhecimento e a experiência do(a) professor(a) na atividade em que auxilia os(a) aprendizes, “*Quando eu busquei pra tese, eu procurei literacidad*

académica e alfabetización académica”, é o que lhe permite saber aonde o(a) aluno(a) deve chegar, “*vamos pensar com essa da Taty e do Paulo*”. “O professor acompanha, regula, dirige a atividade dos alunos sobre aspectos particulares do conteúdo proposto em uma situação [...]” (Schneuwly; Martin, 2022, p. 6). Ainda nesse sentido, a Prof1 segue dando orientações:

/.../

Franciele: *Professora, eu ainda estou decidindo se vou fazer do livro das crianças aqui do município, porque:: não usamos ainda né, ou se vou fazer da formação para os professores de espanhol [*

Prof1: *[Franciele, sobre metodologias de ensino de espanhol para crianças você terá que ler mesmo, então siga nessa busca que você já tá fazendo, até definir certinho o contexto. Você vai ver como alguns desses textos podem iluminar suas ideias.*

Franciele: *Então para essa tarefa de buscar eu vou fazer só com essa tá? Com Enseñanza de español para niños.*

Prof1: *Tudo bem... Se alguém tiver dúvida para formular as palavras-chave, pode me chamar, pode marcar orientação. Já está no Classroom a planilha de Relevamiento bibliográfico para vocês preencherem. Vocês terão duas semanas para fazer as buscas, ler os resumos e selecionar cinco textos para leitura na íntegra. Já estouramos o horário, peço desculpas. Por favor, se cuidem muito. Me chamem se precisarem.*

(E.C., 12 de junho de 2021)

A fim de facilitar a realização da tarefa, Prof1 elaborou uma planilha a ser preenchida, como instrumento que contribui para organização/autorregulação, conforme quadro 33:

Quadro 33 – Instrumento orientador da seleção de referências para leitura

Referencia del material (artículo, libro, ponencia, etc.) en las normas de la ABNT.	¿Cómo ha encontrado este material?	¿Por qué lo considera importante para su investigación?

Fonte: a autora.

O movimento pedagógico que destacamos, dessa etapa, é a aula expositiva seguida de uma tarefa articulada às necessidades contextuais dos(as) estudantes. Cursos ou disciplinas sobre “escrita acadêmica”, cujas tarefas não estejam relacionadas a uma atividade significativa para os(as) alunos(as), tendem a não apresentar os resultados esperados (Lantolf, 2000). O modo como nos engajamos

em uma atividade incide diretamente sobre nossa aprendizagem, “fazer por fazer” não exige atenção, comprometimento e, conseqüentemente, reduz as possibilidades de desenvolvimento.

Vygotsky (2007, p. 143) afirma que “[...] a leitura e escrita devem ser algo de que a criança necessite”. Acreditamos que a “necessidade de necessitar” se estende por toda nossa existência e, para “processos de desenvolvimento psicológico criados artificialmente”, como nosso curso de extensão, cabem movimentos pedagógicos que visem a despertar essa necessidade de agir mediante leitura, escrita e outros meios de significação. Em contrapartida, como já identificamos nas análises do subcapítulo 4.1, mesmo tendo um motivo para agir, o(a) iniciante pode encontrar dificuldades para compreender as propriedades constitutivas do contexto dos letramentos acadêmico-científicos, pode não ter uma base para entender modelos complexos, fazendo-se necessário uma condução mais próxima.

Tentamos realizar essa condução ao ensinar os mecanismos e movimentos de buscas, assim como na elaboração de critérios para formulação das palavras-chave. Como não encontramos um artigo ou trabalho que apresentasse um modelo para selecionar ou elaborar as palavras-chaves, orientamos os(as) participantes a fazerem-no a partir da pergunta-problema. O modelo construído durante a aula está representado no quadro 34:

Quadro 34 – Modelo para elaborar palavras-chave

Pergunta de Pesquisa: ¿Cuáles elementos específicos del género microcuento pueden contribuir para fomentar la escritura creativa en las clases de lengua extranjera ? (Taty e Paulo)	
Categoria	Palavra-chave
Contexto Teórico: Escritura creativa	“Escritura Creativa”
Contexto Social: clases de lenguas extranjeras.	“Enseñanza de Lenguas Extranjeras”
Especificidade: microcuentos en las clases de lenguas extranjeras	“Microcuentos” Sinónimo “Microrrelatos”
Conjunto de palavras-chave: “Escritura Creativa” AND “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” AND “Microcuentos” ou	

“Escritura Creativa” AND “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” AND “Microrrelatos”

Fonte: a autora.

Este quadro funcionou como um instrumento orientador da formulação de palavras-chave. Doze (12) participantes cumpriram a tarefa designada, buscando referências nas plataformas indicadas e usando os mecanismos de buscas ensinados pelo Prof3; Taty e Paulo estão entre eles. No quadro 35, apresentamos o levantamento feito por essa dupla:

Quadro 35 – Levantamento de referências feito por Taty e Paulo

(Continua)

Referencia del material (artículo, libro, ponencia, etc.) en las normas de la ABNT.	¿Cómo ha encontrado este material?	¿Por qué lo considera importante para su investigación?
MARTÍNEZ, Antonia Cascales; GARCÍA, Encarnación Carrillo. Creatividad, microcuentos y redes sociales en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. Creatividad y Sociedad , n.27, p. 123-144, feb. 2018. Disponible en: < https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Cascales-Martinez/publication/323545833_Creatividad_microcuentos_y_redes_sociales_en_el_futuro_profesorado_de_Educacion_Infantil_y_Primaria/links/5a9bc4d145851586a2ac9cdf/Creatividad-microcuentos-y-redes-sociales-en-el-futuro-profesorado-de-Educacion-Infantil-y-Primaria.pdf > Acceso en: 25 jun. 2021.	Hemos encontrado este material en el Google Académico, pero el enlace es de <i>Researchgate</i> .	Creemos que será importante para nuestra investigación porque trata exactamente sobre el desarrollo de la creatividad con la utilización de los microcuentos.

Fonte: a autora.

Quadro 35 – Levantamento de referências feito por Taty e Paulo

(Continuação)

Referencia del material (artículo, libro, ponencia, etc.) en las normas de la ABNT.	¿Cómo ha encontrado este material?	¿Por qué lo considera importante para su investigación?
BARBER, Ricardo Enguix. Microrrelatos en la red. Desarrollando la escritura creativa a través de Twitter en la clase de E/LE. Foro de profesores de E/LE , Valencia, v. 12, 2016. Disponible en: < https://ojs.uv.es/index.php/foroele/articloe/view/9169/8687 > Acceso en: 25 jun. 2021.	Hemos encontrado este material en las referencias bibliográficas de otro artículo.	Creemos que va a ser importante porque también trata sobre el desarrollo de la escritura creativa en las clases E/LE, presentando los elementos que fueron utilizados en la propuesta didáctica.
FUNES, Ana Lahoz. El Microrrelato en aula ELE. Aplicación Didáctica. Suplementos MARCO ELE , n.15, jul./dec. 2012. Disponible en: < https://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf > Acceso en: 21 jun. 2021.	En una búsqueda en internet, en el Google Académico.	El artículo tiene muchos puntos interesantes y justificativas para la utilización del género en las clases de LE. Creemos que los argumentos en el texto son claros y objetivos y ayudará en el desarrollo de nuestro artículo.
SUARÉZ, Marta F. El uso de microcuentos en la clase de ELE. Instituto Cervantes de Manchester . Disponible en: < https://www.academia.edu/7708674/El_uso_de_microcuentos_en_el_aula_de_ELE_Using_micro_stories_in_the_Spanish_as_a_Second_Language_Classroom > Acceso en: 21 jun. 2021.	Después de hacer algunas búsquedas en el Instituto Cervantes encontramos el texto	En este artículo hay una gran variedad de actividades para los practicantes de una LE utilizando el género microcuento.
COBAS, Jacinto González. Cómo, por qué y para qué usar los microrrelatos en las clases de ELE. <i>In: ¿Qué necesitamos en el aula de ELE: reflexiones en torno a la teoría y la práctica?</i> . redELE , p. 99-130, oct, 2014. Disponible en: < https://www.researchgate.net/publication/336275855_Como_por_que_y_para_que_usar_microrrelatos_en_las_clases_de_ELE > Acceso en: 21 jun. 2021.	Hemos encontrado este material en el Google Académico, pero el enlace es de <i>Researchgate</i> .	El artículo explota las ventajas del uso de los microrrelatos en las clases.

Fonte: a autora.

Quadro 35 – Levantamento de referências feito por Taty e Paulo

(Conclusão)

Referencia del material (artículo, libro, ponencia, etc.) en las normas de la ABNT.	¿Cómo ha encontrado este material?	¿Por qué lo considera importante para su investigación?
DÍAZ, Miguel Salas. Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos , v. 4, p.47-58, 2008. Disponible en: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElogioDeLaEscrituraCreativaEnLaClaseDeELE-2705951.pdf> Acceso en: 25 jun. 2021.	Hemos encontrado este artículo en Dialnet.	Puede ser importante porque trata de las ventajas de estimular y desarrollar la escritura creativa en las clases E/LE, además de presentar algunos ejemplos de actividades.

Fonte: a autora.

A questão “¿Por qué lo considera importante para su investigación?” foi inserida com o objetivo de que os(as) participantes do curso, no momento da leitura prévia, já tivessem um olhar para a conexão que esses trabalhos poderiam estabelecer com a pesquisa que estavam realizando. O material de leitura encontrado nessa busca aparece na produção textual/multimodal de Taty e Paulo, conforme exemplos do quadro 36:

Quadro 36 – Diálogo com as referências

<u>Exemplo1:</u> Barber (2016) opina que, hoy en día, a causa de la tecnología, los profesores de E/LE tendrían que poner más atención a la producción escrita de los alumnos: Por tanto, siendo coherentes con los tiempos en los que vivimos, se hace necesario prestar mayor atención a las destrezas escritas en clase de E/LE, pues nuestros estudiantes, como aprendientes de español, se ven inmersos en un mundo digital en el que la comunicación y la información se transmite, principalmente, por escrito. (BARBER, 2016, p.71) <u>Exemplo 2:</u> Sabemos que muchas veces los alumnos se sienten desmotivados por textos
--

largos, principalmente al comienzo de un curso o asignatura, por este motivo los microcuentos pueden ser una buena manera de introducir la literatura en una clase. Se puede utilizarlos como un factor motivador para los alumnos, que los hace sentirse orgullosos de comprender el texto en la lengua extranjera y también que disfruten la lectura, así como nos explica Funes (2012):

Debido a su estructura unitaria, el alumno se siente realizado al comprender un texto literario completo en la lengua meta, lo que hace que aumente su motivación en el estudio e interés por la L2, incluso consigamos que el alumno haya disfrutado con la lectura de un textos literario en español. (FUNES, 2012, p.8)

Exemplo 3:

Cascales Martínez y Carrillo García (2018) explican que el trabajo desde los microcuentos

enlaza con la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina que apuesta por metodologías para la enseñanza de la lengua que fomenten la competencia comunicativa del alumnado. Aprender a escuchar y hablar, y desarrollar las destrezas que propicien leer y escribir de manera equilibrada, es sin duda, su objetivo fundamental. (CASCALES MARTÍNEZ; CARRILLO GARCÍA, 2018, p.130)

Exemplo 4:

Para trabajar con la escritura creativa en lengua extranjera mediante los microcuentos, vamos a llevar en cuenta algunos de sus elementos específicos. González Cobas (2014) menciona y describe características de este género que lo convierten en muy adecuado para la enseñanza de lenguas: brevedad, temática variada, cultura, ficción, versatilidad pedagógica, adaptación a diversas nacionalidades, etc. El autor explica cómo cada uno de estos factores específicos ayuda tanto a los profesores como a los alumnos.

Fonte: a autora.

Nesse momento de nossas análises, faz-se importante destacar que esses excertos (do quadro 36) foram extraídos da última versão enviada por Taty e Paulo. Antes dessa, além das orientações individuais, Prof1 fez 4 revisões por comentários. Na imagem 4, trazemos um exemplo desse movimento pedagógico.

Imagem 4 – Revisão do texto de Taty e Paulo

comunicativas durante la interacción autor/texto o texto/lector. (ALONSO, p.4)

Martínez y García, en su texto *Creatividad, microcuentos y redes sociales en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria* (2018), explican que:

En este sentido enlaza con la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina que apuesta por metodologías para la enseñanza de la lengua que fomenten la competencia comunicativa del alumnado. Aprender a escuchar y hablar, y desarrollar las destrezas que propicien leer y escribir de manera equilibrada, es sin duda, su objetivo fundamental. (MARTÍNEZ, Antonia Cascales; GARCÍA, Encarnación Carrillo .p.130)

Estamos de acuerdo con las autoras, sin embargo no solamente en la enseñanza para la educación infantil y primaria, sino en la enseñanza media. Es importante fomentar las habilidades de modo multimodal ya que una clase es heterogénea.

Para trabajar con la escritura creativa en lengua extranjera y los microcuentos, vamos a llevar en cuenta algunos de sus elementos específicos. COBAS en su texto "Cómo, por qué y para qué usar los microrrelatos en las clases de ELE" trata sobre algunos de estos elementos: brevedad, temática variada, cultura, ficción, versatilidad pedagógica, adaptación a diversas nacionalidades, etc. El autor explica cómo cada uno de estos elementos específicos ayudan tanto a los profesores como a los alumnos.

amabile.piacentini@gmail.com
Cascales Martínez y Carrillo García (2018), son apellidos hispánicos

amabile.piacentini@gmail.com
No necesitan poner el título, estará en las referencias, es más importante escribir un poco sobre el estudio realizado por las autoras.

amabile.piacentini@gmail.com
Solamente los apellidos, año y página.

amabile.piacentini@gmail.com
Siempre con las iniciales en mayúsculas

amabile.piacentini@gmail.com
Definir Multimodal.

amabile.piacentini@gmail.com
mediante / por medio de

amabile.piacentini@gmail.com
González Cobas (año),

amabile.piacentini@gmail.com
Idem anterior (no necesita el título...)

amabile.piacentini@gmail.com
menciona y describe

amabile.piacentini@gmail.com
usen sinónimos, aparece 3 x la palabra "elementos"

amabile.piacentini@gmail.com
ayuda (cada uno ayuda)

Fonte: a autora.

Taty e Paulo certamente haviam lido vários artigos científicos durante sua graduação, além dos que leram durante o curso IALA; sem dúvida, encontraram citações diretas e indiretas em muitos deles. Contudo, é no ato de produzir, de escrever, de ser agente por meio desse gênero que surge a necessidade de apropriação das capacidades para dialogar com diferentes autores(as). Ler é condição para ser um bom escritor, mas não é premissa, não há um silogismo. A escrita, enquanto atividade histórico-cultural, é marcada pelas relações do contexto, pela validade de suas formas em cada ato enunciativo. É na interação, principalmente nos espaços artificialmente criados, que ocorre o aprendizado da escrita e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que esse agir propicia.

Quando Prof1 revisa o texto de Paulo e Taty, além de apontar problemas relacionados às regras léxico-gramaticais da língua espanhola (necessidade de usar a preposição "a" depois do verbo "ir" e a concordância verbal em "cada uno ayuda"), ela ensina formas linguístico-discursivas que são aceitas pela comunidade avaliativa do gênero artigo científico: *"No necesitan poner el título, estará*

en las referencias, es más importante escribir un poco sobre el estudio realizado por las autoras.”, “*Solamente los apellidos, año y página*”. Essas convenções para o diálogo com as referências precisam ser explicadas, analisadas, testadas e revisadas. Ler um artigo com citações diretas e indiretas, sem um estudo desse fenômeno, não fará com que um(a) aprendiz se aproprie dos agires linguageiros que o compõem. A apropriação imediata/direta ocorre somente com os gêneros primários ou com as práticas que exigem apenas as funções psíquicas elementares.

Carlino (2019) sustenta que um curso de leitura e escrita que não incorpora, de fato, essas práticas “[...] no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian en las asignaturas” (Carlino, 2019, p. 22-23). As atividades de leitura precisam estar conjugadas às de escrita, gradativamente aprendemos a ler como um(a) pesquisador(a)-escritor(a); não é uma capacidade inata, é cultural. “Pensar por escrito” é inserir-se em um contexto culturalmente criado.

Além da atividade de revisão por escrito e das orientações individuais, os conteúdos relacionados a buscas por estudos anteriores (e a necessidade de dialogar com eles) foram sempre retomados nos encontros coletivos e, dia 21 de maio de 2022, quando os(as) estudantes já estavam com a produção escrita/multimodal mais tangível, Prof1 ministrou aulas sobre mecanismos introdutórios de citações diretas e indiretas (Massi, 2005). O quadro 37 foi realizado durante a aula, com a participação dos(as) alunos(as):

Quadro 37 – Recursos linguísticos para dialogar com as referências

(Continua)

Alumno(a)	Verbo o expresión introductoria	Ejemplo de uso
(Profesora)	Criticar Para este	Hyland (2004) critica las teorías centradas en la generalización; para este estudioso, el eje central de la escritura académica está en las especificidades de cada área del conocimiento/disciplina.

Fonte: a autora.

Quadro 37 – Recursos lingüísticos para dialogar com as referências

(Continuação)

Alumno(a)	Verbo o expresión introductoria	Ejemplo de uso
(Profesora)	Demostrar Cuestionar	Al demostrar que el lector invoca su repertorio de conocimientos para la construcción de significados en un texto, Smagorinsky (2012) cuestiona tanto las teorías que defienden la lectura y la escritura como habilidades (generalizadas) como las que predicen el discurso como una práctica social situada.
Karen	Abogar	Las autoras abogan que las creencias son socio y culturalmente construidas.
Karen	Resaltar	En su trabajo, Santos (2002) también resalta que en el caso de lenguas prójimas, como portugués y español como LE,...
Sâmela	Advertir	Por su parte, Santos (2015, p. 160) advierde sobre la importancia de un planteamiento lo cual abarca los factores afectivos, pues la tecnología aislada no es capaz de generar el aprendizaje.
Sâmela	Evidenciar	Montañés Sánchez (2018, p. 132) evidencia otro aspecto relacionado con la motivación...
Julia	Discutir	Johnson (1997) discute el concepto “adquisición del lenguaje” y afirma ser este el modo como los individuos adquieren un idioma, a través del contacto real con el uso de la lengua estudiada.
Sâmela	Añadir	Moreno, Rodriguez y Rodriguez (2018, p.xx) añaden que “el hecho de generar un entorno que los alumnos perciban como divertido les potenciará su deseo de acudir a clase”...
Sâmela	Con base en	Con base en Alcalá (2009, p. 17-18), la interacción y la comunicación promueven relaciones afectivas que posibilitan la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje en ese entorno.
Taty	Concretar	Albaladejo (2007, p. 9 -12) concreta algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta en la selección a que se acaba de aludir, que son sin duda útiles para hacer un primer escrutinio de los textos literarios y afrontar la labor docente con ciertas garantías:
Taty	Opinar	Barber (2016) opina que, hoy en día, a causa de la tecnología, los profesores de E/LE tendrían que poner más atención a la producción escrita de los alumnos.

Fonte: a autora.

Quadro 37 – Recursos linguísticos para dialogar com as referências

(Conclusão)

Alumno(a)	Verbo o expresión introductoria	Ejemplo de uso
Paulo	Propugnar	Al fin y al cabo, y tal y como propugna Widdowson (1984), la literatura es un tipo de uso lingüístico.
Beatriz	En las palabras de	En las palabras de Trejo, Martinell y Gonzáles (2014), literacidad se define como “las formas en que se utiliza el código objetivo (lengua escrita y oral) en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.” (TREJO, MARTINELL y GONZÁLES, 2014 p. 128).
Beatriz	Especificar Definir	Dudene, Holckly e Pegrum (2016) especifican muchos aspectos involucrados en las Literacidades digitales y las define como “habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, administrar, compartir y crear sentido eficazmente en el ámbito creciente de los canales de comunicación digital”. (DUDENE; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17, traducción nuestra).

Fonte: a autora.

A partir das leituras que haviam feito para fundamentar seus estudos e tendo como base o texto de Massi (2005), discutido durante esse E.C., Prof1 atribuiu-lhes a tarefa de, coletivamente, preencher esse quadro com exemplos de citações diretas ou indiretas. Os(as) estudantes poderiam reformular e postar citações de suas produções em andamento ou copiar exemplos dos textos que leram, sempre identificando o mecanismo de introdução/diálogo da citação. Prof1 participou, fazendo os dois primeiros, para deixar como modelo. O *Google Docs* foi o instrumento tecnológico que possibilitou a materialização do gênero exercício didático.

Neste momento, consideramos importante esclarecer que não utilizamos a palavra “atividade” para nomear os gêneros didáticos, a fim de evitar conflitos de nomenclaturas. Atividade, para Leontiev e, por conseguinte, para o ISD, é a realização, o agir humano, não o instrumento. O instrumento é um mediador, um possibilitador, um orientador ou um facilitador da atividade. O exercício e a tarefa designados foram os mesmos para todos(as), a atividade não; cada um(a) realizou o exercício com uma motivação e uma intencionalidade diferentes. Quando propusemos o exercício, miramos na atividade de dialogar com as referências; entretanto, um(a) estudante pode ter realizado a atividade de fazer o exercício e ver seu nome configurado no quadro, interessado, talvez, na certificação. Enquanto outro(a) pode

ter visto nesse exercício a possibilidade de, efetivamente, dialogar com suas referências, testando recursos linguísticos do espanhol e colaborando com seus pares. Ou seja, uma mesma tarefa e um mesmo exercício, duas atividades diferentes; uma em divergência com as coordenadas formais, outra em convergência. É correto afirmar que propusemos a atividade de dialogar com as referências, mas não é possível ter certeza de que todos se engajaram nela, o que sabemos é que fizeram o exercício didático.

Podemos dar um outro exemplo: a atividade de revisão coletiva, um agir humano, foi possibilitada pelo instrumento tecnológico *Padlet*, orientada pelo gênero “pauta de cotejo” e concretizada por meio do gênero “comentário colaborativo”. O gênero “comentário colaborativo”, por sua vez, torna-se orientador da atividade de (re)formular uma pergunta de pesquisa. A atividade é ainda mais abstrata que o gênero, por isso tivemos o cuidado de reservar essa nomenclatura para o conceito que lhe atribuímos em nossa fundamentação teórica.

Tendo feito esse esclarecimento, no quadro 38, apresentamos os movimentos pedagógicos, assim como os instrumentos mediadores dessa etapa:

Quadro 38 – Síntese dos movimentos pedagógicos III

(Continua)

Movimento pedagógico e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Exposição de conteúdos	Dar subsídios iniciais para que os(as) estudantes se apropriem dos mecanismos historicamente construídos e validados para busca por referências.	SA
Construção coletiva de modelo	Favorecer as operações mentais que permitem que o(a) estudante construa o conhecimento necessário para formular as palavras-chave e utilizar os mecanismos de buscas para encontrar as referências de que necessita.	LA
Designação da tarefa de formular palavras-chave, fazer o levantamento bibliográfico e selecionar trabalhos para leitura e fichamento.	Criar condições para que os(as) estudantes se apropriem dos mecanismos historicamente construídos e validados para a seleção de referências para leitura e fundamentação teórico-metodológica.	LA

Fonte: a autora.

Quadro 38 – Síntese dos movimentos pedagógicos III

(Conclusão)

Movimento pedagógico e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Discussão de texto seguida da realização de exercício didático, durante a aula.	Propiciar condições para que os(as) estudantes possam construir e compartilhar saberes linguístico-discursivos que lhes permitam dialogar com suas referências.	LA
Revisão por comentários escritos	Atender as necessidades específicas de cada estudante no que se refere à produção textual. Possibilitar que, ao corrigir, o(a) aluno(a) se aproprie do modo de agir validado pelo contexto acadêmico-científico.	LA

Fonte: a autora.

A busca por referências está entrelaçada com a atividade de compreensão dos trabalhos selecionados para a leitura e com os agires de linguagem que evidenciam o modo como o(a) pesquisador(a)-escritor(a) estabelece o diálogo com esses estudos. Uma das condições para que essa aprendizagem se concretize é o engajamento do(a) pesquisador(a) com seu tema/problema de estudo, a outra é a oportunidade de estar em contato com alguém que lhe ensine as coordenadas formais validadas para atuar no contexto dos letramentos acadêmico-científicos.

O desempenho de Paulo e Taty se repetiu com Beatriz, Franciele, Sâmela, Felipe, Karen, Katya e Ana; as referências presentes em seus quadros de “relevamiento bibliográfico” aparecem em suas produções textuais. Julia foi um caso em que as referências que buscou apareceram de modo muito superficial em sua produção, analisamos esse caso no subcapítulo 4.5.

Em relação aos conteúdos referentes à metodologia de pesquisa (paradigma, tipo, instrumentos, técnicas, procedimentos e questões éticas), os movimentos pedagógicos foram bastante próximos aos já apresentados nas análises até este ponto desta tese (Vide quadros 46 e 47). Por isso, a fim de abordar outros ângulos dos agires docentes, assim como o uso de outros instrumentos mediadores, no próximo subcapítulo, centramo-nos na análise de como foi abordada a questão da organização do pensamento verbal e do valor do gênero Comunicação no curso IALA.

4.4 DA FALA EGOCÊNTRICA À FALA COMPARTILHADA: A COMUNICAÇÃO ORAL/MULTIMODAL COMO UM GÊNERO (RE)ORGANIZADOR DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

A fala egocêntrica, de acordo com os estudos de Vygotsky, é o estágio de desenvolvimento que antecede a fala interna/discurso interior, é o popularmente chamado de “conversar consigo mesmo” exteriorizando. Para Vygotsky, a fala egocêntrica, por ser possível de observar, é a chave para compreender a fala interna. Diferente de Piaget, Vygotsky não considera a fala egocêntrica da criança como uma expressão direta de seu pensamento, também egocêntrico, que, com o tempo “regride”, desaparece; para ele, a fala egocêntrica consiste numa transição do intersíquico para o intrapsíquico, do social para o individual, percurso de desenvolvimento comum a todas as funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2000, 2015).

Os experimentos de Vygotsky (2015), realizados com crianças de 3 a 7 anos, demonstram que a função da fala egocêntrica é similar à da fala interna, “[...] sirve a la orientación mental, al entendimiento consciente, ayuda a superar dificultades; es habla para uno mismo, conectada de modo íntimo y útil con el pensamiento del niño” (Vygotsky, 2015, p.295). Não se trata de uma regressão, mas de uma evolução, transforma-se em fala interna, não desaparece.

Nas próximas etapas de experimentos, Vygotsky (2015) tenta demonstrar que a fala egocêntrica é, para a criança, uma fala social, ou seja, que ela acredita que os pares próximos a estão ouvindo, é uma fala para o outro. Sobre esse aspecto, pensamos que vale a pena um estudo mais profundo, posto que pode haver uma confusão entre fala egocêntrica e as tentativas de comunicação com o outro/ fala externa, mas deixamos essa questão para discutir em outro momento, com novas experiências. O que soma, consideravelmente, para este estudo, é a conclusão de que a fala egocêntrica (vocalizada), enquanto útil para organização do pensamento da criança, transforma-se em discurso interior.

A fala interna não é a fala sem som, mas sem a exteriorização desse som: “El descenso de la vocalización del habla egocéntrica indica que se está desarrollando una abstracción del sonido, la nueva facultad del niño de ‘pensar las palabras’ en vez de pronunciarlas” (Vygotsky, 2015, p.297). Interessa-nos, essencialmente, essa fala como auxílio para a orientação e organização do

pensamento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2007, 2015) observou que, mesmo após o estágio de internalização da fala egocêntrica, é comum que crianças, diante de problemas mais complicados (montar um brinquedo mais complexo, por exemplo), recorram ao pensamento em voz alta; nas palavras o autor:

Uma maneira de aumentar a produção da fala egocêntrica é complicar a tarefa de tal forma que a criança não possa usar, de forma direta, os instrumentos. Diante de tal desafio, **aumenta o uso emocional da linguagem** pelas crianças, assim como aumentam seus esforços para atingir uma solução mais inteligente, menos automática (Vygotsky, 2007, p. 15, destaque nosso).

Esse fenômeno, embora cada vez menos frequente, permanece na fase adulta. É esse falar para si que merece uma atenção especial e alguns questionamentos: por que o fazemos? O quanto pode influenciar na (re)formulação de um pensamento e na apropriação de um conceito teórico? Pode auxiliar-nos nas generalizações conceituais? Decidimos denominar o ato de falar consigo mesmo, com a finalidade de desenvolver um pensamento, de “monólogo autodidático”; acrescentamos a palavra “autodidático” para evidenciar a diferença entre o gênero teatral “monólogo”, pertencente à esfera artística.

Partindo de uma experiência pessoal, quase de um movimento autoetnográfico, observamos que, em algumas circunstâncias, quando estamos escrevendo um enunciado mais complexo (em um modo bastante focado), para completar nosso raciocínio, vocalizamos, realizamos um monólogo autodidático. Ao fazê-lo, parece que encontramos mais facilmente as palavras e suas conexões. Retomamos aqui a discussão teórica que realizamos na seção 2.1.1, sobre a concepção vygotskyana de que o pensamento sofre muitas transformações ao tornar-se palavras, ou seja, não temos um pensamento “prontinho” para ser externado, é no ato de fala que ele se conclui. Quando falamos, também nos ouvimos e podemos reformular nossa fala interior.

Seguindo essa linha de raciocínio, quando exteriorizamos determinado pensamento, ele é alterado e volta para nosso cérebro reelaborado, pronto para novas conexões neurais que podem permitir tanto a ressignificação de um conhecimento quanto a produção de novos. Entretanto, esbarramos aqui em um ponto relevante: quando vocalizamos apenas para nós mesmos, de modo monológico, não fugimos muito da fala interna e, de acordo com os estudos de Vygotsky, ela é

abreviada, encurtada, simplificada. É quando nos dirigimos ao outro, com a necessidade de sermos entendidos, que a fala acrescenta ao pensamento, com mais propriedade, o que previamente não estava dado.

A experiência de vocalizar é muito válida, contudo, ela não é suficiente para complementar as lacunas de nosso pensamento, é na interação que temos nossos melhores *insights*. Vygotsky afirma que vários processos internos de desenvolvimento “[...] são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 2007, p. 103). Defendemos que esse fenômeno nos acompanha por toda existência, não está limitado à infância. Lantolf (2000) faz uma crítica à perspectiva de que a ZDP é sempre e somente um processo de interação entre um novato e um experiente, ele explica que o fato de trabalhar em grupos já propicia resultados que, individualmente, os humanos não teriam condições de alcançar.

A fala externa, em seu sentido pleno, parece ser a mais completa forma da linguagem. Ela não é somente para si, é para o outro, ela é social em sua essência. Talvez seja por isso que Vygotsky defende que o desenvolvimento humano deva ser medido pelo que a pessoa é capaz de fazer coletivamente, interagindo, não somente como indivíduo isolado. Olhar para a interação, nessa perspectiva, é ver um potencial muito maior do que o de aprender com um par mais desenvolvido, é saber que ao dizer para outro também se diz para si; de um modo reconfigurado e, numa outra via, as palavras do outro penetram nossa mente, interagem com as nossas e despertam novas conexões. Nessa concepção, o gênero diálogo é de suma relevância.

A pesquisa, de modo geral, apesar de ter os momentos coletivos de discussão, tende a ser bastante solitária. Não são muitas as oportunidades que o(a) estudante-pesquisador(a) tem de dialogar ou expor o que está realizando ou tentando cumprir; além disso, alguns(as) pessoas, talvez por ignorar a relevância desses momentos para o desenvolvimento dos conceitos científicos, acabam por não dar a devida importância às reuniões dos grupos de pesquisa, ao estar juntos para falar, ouvir o outro e se ouvir. Convém lembrar que, em algumas ocasiões, ocorre de as demandas gerais do grupo se sobreporem às especificidades dos estudos cada um(a) está desenvolvendo ou com o qual se encontra mais envolvido.

Além da interação em grupos específicos, consideramos importante

que o(a) estudante-pesquisador(a) (re)elabore mentalmente os esquemas de exposição de sua pesquisa a fim de apresentá-la publicamente para pessoas que não a conhecem. Dolz e Schneuwly (2011, p. 146) elucidam: “A prioridade dada aos gêneros públicos formais não decorre somente de razões pedagógicas, mas também psicológicas e didáticas”. Se concebemos o campo de atividade acadêmico como um contexto social com padrões historicamente construídos, que necessitam ser apropriados por parte dos sujeitos que nele desejam agir, a Comunicação em eventos pode ser considerada o gênero para iniciar a prática de disseminação de pesquisas. O(A) estudante, ao comunicar em um evento, faz um exercício inter- e intrapsíquico, possibilitando a reelaboração de suas ideias e conceitos.

A Comunicação é um gênero essencialmente multimodal. Em 2004, antes dos eventos *online* ocuparem um significativo espaço no campo acadêmico, Dolz e Schneuwly destacam como os elementos não-linguísticos são constitutivos dos sentidos dos discursos mobilizados em uma comunicação oral (em sentido amplo, não somente do gênero Comunicação), os autores apresentam o seguinte quadro:

Quadro 39 – Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Dolz e Schneuwly (2011 [2004], p. 134).

Atualmente, pensando especificamente na Comunicação em eventos, além desses meios e aspectos, temos, na maioria das vezes, o recurso digital. Nos eventos presenciais, projetores estão disponíveis para que os(as) comunicadores(as)

possam utilizar o apoio das apresentações elaboradas em *Power Point*, *Prezi*, *Canva*, *Google slides*, *Adobe Spark*, *Keynote*, *Zoho Show etc.*

Por estarmos em pandemia em 2021 e saindo gradativamente dela em 2022, fez-se necessário discutir esse gênero nos eventos virtuais. As questões relacionadas a “posição dos locutores”, “aspecto exterior” e “disposição dos lugares” sofrem mudanças significativas nessa modalidade. A Comunicação *online*, via plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* e outras, envolve: qualidade de sinal de internet, resolução de imagem (câmera do computador ou do celular), pano de fundo (background), captação de sons e interferência de ruídos. O(A) comunicador(a) precisa saber acessar a sala virtual, compartilhar sua apresentação, abrir e fechar câmera e microfone e compreender os sinais escolhidos pelo evento para demarcar o tempo.

Esse gênero pode ser mais complexo do que aparenta de início; requer a apropriação de um conjunto de capacidades que abarque desde o domínio do conteúdo a ser exposto até a seleção adequada dos meios visuais ou audiovisuais que compõem a construção dos sentidos. Além disso, antes de comunicar em um evento, é preciso enviar um resumo científico, obedecendo as normas convencionadas pela equipe avaliadora que, por sua vez, faz suas escolhas a partir do que já está validado pela comunidade científica. É um gênero oral/multimodal marcado por um alto controle do contexto: “É o julgamento social que delimita as ações” (Schneuwly; Dolz, 2011, p.63).

Ao preparar-se para comunicar em um evento, o(a) pesquisador(a) precisa sistematizar seus conhecimentos, organizá-los de modo que sejam compreensíveis para outros e enquadrá-los nas normas e nos modelos legitimados pelo contexto. Sob a orientação de um(a) pesquisador(a) experiente, comprometido(a) com seu trabalho, iniciantes podem compreender as coordenadas formais e se apropriar das capacidades para agir, ainda que em coautoria, por meio do gênero Comunicação oral/multimodal.

Concordamos com Lantolf (2000) quando ele afirma que se enganam os que consideram desenvolvimento somente o que a pessoa é capaz de fazer sozinha; Vygotsky está interessado no processo, no percurso, na interação, nos movimentos que são necessários para que o desenvolvimento ocorra. Se o(a) estudante-pesquisador(a) consegue realizar, em parceria com outros (as), o que antes

não realizava, ele(a) está se desenvolvendo. Retomamos as palavras de Vygotsky: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 2007, p. 103).

Nesse sentido, organizar a “fala externa”, na estrutura do gênero Comunicação, no contexto acadêmico-científico, é alterar o discurso interior, é reformulá-lo para adequá-lo a um campo de altas exigências, é reelaborar o próprio modo de pensar, é reconfigurar a linguagem interna. Mobilizar-se para comunicar em um evento faz com que o(a) pesquisador(a) realize operações mentais que podem permitir-lhe novas conexões com seu próprio agir científico. Por isso, no curso IALA, tentamos incentivar: 1) falar consigo durante a pesquisa; 2) dialogar com os pares sobre a pesquisa e 3) comunicar a pesquisa em eventos científicos.

4.4.1 O “falar consigo mesmo” no Curso IALA

Durante todo o curso IALA, os(as) participantes puderam falar sobre suas pesquisas, porém foi na segunda etapa que reservamos um encontro coletivo especificamente para este fim, dia 06 de julho de 2022. A proposta consistiu em que cada participante expusesse o que estava pesquisando para que, coletivamente, pudéssemos comentar e dialogar sobre a importância de oralizar/vocalizar para formular ou reformular um pensamento:

/.../

Prof1: *Eu gostaria que vocês comentassem se possuem o hábito de falar sozinhos, falar mesmo, de sair som, baixo ou alto, mas vocalizando, não só pensando consigo mesmo. Se você conversa com você mesmo para ajudar a compreender alguma coisa que está lendo ou escrevendo, se você se pega falando e percebe que está falando pra você mesmo (riso). Quero muito ouvir as experiências de vocês sobre isso.*

Karen: */.../ Eu tô falando sozinha, mas é pra eu entender, falando sozinha, igual doida. Mas eu preciso disso, é normal meu. /.../*

Prof1: *Quando você vai pra escrita depois de falar, você retoma mentalmente aquilo que você mesmo disse e volta pra escrita de um outro modo? Você acha que isso acontece?*

Karen: *Sim, professora, porque eu tento- é como se fosse dar uma editada, uma atualizada no que eu disse, só que de forma escrita, então eu preciso falar pra depois escrever (riso).*

/.../

Taty: *Eu também preciso falar (riso) pra poder perceber o que eu realmente fiz, porque quando eu tô só lendo ou tô só escrevendo, eu não sei a quantidade de coisas que eu acabei fazendo, daí quando eu estou falando, estou comentando o que eu vi- que eu fiz bastante, ou que eu tenho que melhorar, porque quando eu estou escrevendo só, eu não consigo, às vezes,*

perceber que eu já fiz tu::do isso ou que ainda falta eu fazer aquilo.
 Franciele: /.../ Karen, eu entendo muito do que você falou sobre o "eu falo primeiro pra depois escrever", eu sou uma pessoa extremamente - eu falo sozinha, o tempo inteiro, as pessoas pensam que eu sou louca, dentro do carro eu estou falando sozinha, eu estou organizando a minha mente. /.../ Então, o que que acontece? Eu preciso falar pra eu poder me organizar, organizar o meu pensamento, e pra escrever é a mesma coisa, então, assim, antes de escrever alguma coisa eu já falei - eu falo em voz alta, inclusive.
 (E.C., 06 de julho de 2022)

A vocalização como organizadora e co-criadora do pensamento parece ser confirmada nas experiências de Karen e dos(as) demais mais participantes do curso IALA, *"eu tô falando sozinha, mas é pra eu entender"*, *"eu estou falando sozinha, estou organizando a minha mente"*, *"eu falo em voz alta, inclusive"*. Falar para se ouvir, falar para poder dizer para si mesmo, vocalizar para completar a fala interior e poder dizer "é isso, entendi". Vygotsky (2015) explica que nossa fala interna é simplificada:

La predicación es la forma natural del habla interna; psicológicamente, consta sólo de predicados. La ley del habla interna es omitir sujetos. [...] El habla interna trabaja con la semántica no con la fonética. La estructura semántica específica del habla interna también contribuye a la abreviación. [...]. En el habla interna, lo normal es el predominio del sentido sobre el significado, de la sentencia sobre la palabra y del contexto sobre la sentencia (Vygotsky, 2015, p. 311).

Convém destacar que, na perspectiva vygotskyana, fala interior não é sinônimo de pensamento, "[...] el pensamiento no tiene su equivalente automático en palabras, la transición del pensamiento a la palabra pasa por el significado" (Vygotsky, 2015, p.319). Com exemplos, o pesquisador russo defende que a ausência de signos para representar o pensamento faz com que este não se torne um processo: "El problema es que el pensamiento está mediado externamente por signos, pero también está internamente por los significados de las palabras" (Vygotsky, 2015, p.320). O pensamento vem como um todo, um completo, simultaneamente, mas na fala ele é separado em palavras, uma parte por vez, "[...] a menudo un hablante necesita varios minutos para manifestar un solo pensamiento" (Vygotsky, 2015, p.319).

Vygotsky e Luria (1996) deixam claro que o pensamento "não é a fala menos o som", citam, inclusive, exemplos de estudos que analisam o trabalho mental por meio de imagens e de outros meios não passíveis de identificação. Fala inaudível é a fala interior, não o pensamento em si, que pode ocorrer sem a necessidade da fala. Entretanto, o fato de pensamento e fala terem raízes diferentes, "[...] não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem

reciprocamente” (Vygotsky; Luria, 1996, p.208). Esses estudiosos da mente humana consideram a linguagem a ferramenta culturalmente criada de maior enriquecimento do pensamento humano: “A convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (Vygotsky; Luria, 1996, p.208).

Na tentativa de organizar nossa fala interior para materializá-la por escrito, o monólogo autodidático pode ser um aliado: *“quando eu tô só lendo ou tô só escrevendo, eu não sei a quantidade de coisas”, “eu falo para depois escrever”*. Nossas experiências, enquanto leitoras e pesquisadoras, coincidem com as relatadas pelas estudantes do curso IALA; às vezes, recorremos à vocalização para melhor compreensão de uma obra que estamos lendo ou para a reformulação de nossa escrita. Ouvir-nos parece iluminar nossas próprias ideias.

Entretanto, esse movimento de *“conversar consigo mesmo”*, apesar de demonstrar-se eficiente para diversas situações de autorregulação, apresenta limitações que somente a fala dirigida a outrem pode superar. A linguagem é culturalmente criada e é na interação que sofre suas transformações.

4.4.2 A Interação como Propiciadora de Aprendizagem no Curso IALA

No mesmo encontro, dia 06 de julho de 2022, discutiremos sobre a importância de dizer a outrem, de expor, compartilhar sobre o que está pesquisando com colegas, com pares:

/.../

Julia: /.../ *E me chamou muito a atenção que eu tava numa apresentação de trabalho, na semana retrasada, eu acho, e a professora perguntou, né, porque eu estou fazendo um projeto de pesquisa e ela perguntou qual que era o tema da minha pesquisa, né, com a Prof1 e tal, e eu falei que eu não sabia. Tipo, eu tive que entrar no arquivo pra ver o que que era, né.*

/.../

Karen: *Eu - eu preciso conversar pra entender (riso), acho que por isso no EAD eu me dei tão mal (riso). Porque eu sou uma pessoa que tem que conversar.*

/.../

Franciele: *Eu confesso, gente, que - é:: eu não tinha percebido que eu tinha mudado tanto assim o foco da minha pesquisa, foi um choque pra mim (riso). Porque assim, eu fui falando com vocês o que tá escrito aqui - eu tô dentro do Drive aqui do Google - coisas que eu tinha anotado e quando eu comecei a falar sobre isso e a professora falou “você percebeu que você está mudando?” que não é totalmente, mas que...- eu levei um choque, assim, falei “meu Deus, verdade, eu mudei”.*

/.../

Leticia: /.../ e aqui no projeto eu já fui conseguindo pensar coisas que “ah não, olha, mas tem essa ideia que alguém falou, alguma coisa aqui e combina com o que eu penso”, igual hoje, eu já sabia que faltava eu colocar a data do livro – dos livros que eu escolhi, mas já é outra coisa que tá aí, que eu tenho que arrumar /.../ falando assim já é uma coisa que a hora que eu sentar pra mexer eu não vou esquecer de arrumar.

(E.C., 06 de julho de 2022)

Elaborar a fala para comunicar, para dizer a um outro, requer reformulações, exige que o pensamento passe pelos significados das palavras e encontre um sentido compartilhado. Dizer para um outro real é ouvir-se de um modo reconfigurado. Além de ouvir-se, ouvir o outro é essencial, por isso a interação, ainda que com pares equiparados, pode propiciar aprendizagem e desenvolvimento. A interação é uma atividade que pode ser mediada por gêneros orais, escritos e multimodais. No campo da oralidade, o gênero diálogo possibilita essa interação, razão por que o consideramos um excelente instrumento, tanto de orientação quanto de práticas de estudo.

Quando se propôs a comentar com uma professora sobre o que estava pesquisando, Julia se deu conta de que não sabia dizê-lo e ficou surpresa, “*e me chamou muito a atenção*”; ter que dizer a alguém fez que ela se conscientizasse do quão alheada estava de sua pesquisa, do pouco que sabia a respeito do que estava pesquisando.

Franciele, interagindo com Prof1 e os(as) colegas do curso, percebe que está mudando sua pesquisa, que está caminhando em outra direção, “*eu levei um choque, assim, falei ‘meu Deus, verdade, eu mudei’*”. Ter de organizar seu pensamento em palavras, para ter como dizê-lo a um outro, possibilitou-lhe organizá-lo para si mesma.

Karen revela sua necessidade de dialogar e quanta falta desse diálogo sentiu durante a pandemia, por causa da migração de várias atividades para o virtual, passando estas a serem realizadas no isolamento, somente aluno(a) e computador, “*eu preciso conversar pra entender, acho que por isso no EAD eu me dei tão mal*”. Sobre isso, Vygotsky clarifica: “El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (Vygotsky, 1996, p.145).

Defendemos esses diálogos como movimento pedagógico mediador das atividades de pesquisa. Se a fala interior teve início no exterior, o caminho de

“externalar” um pensamento pode contribuir para que ele retorne reelaborado; do mesmo modo, ouvir as reações verbais de um outro, em relação às nossas falas, pode levar-nos a uma nova percepção de nossa realidade, *“meu Deus, verdade, eu mudei”*.

A interação entre Prof1 e os(as) estudantes, assim como a interação dos(as) estudantes entre si, pode promover novas operações mentais e ramificações que contribuem, significativamente, para o desenvolvimento dos(as) envolvidos(as) na atividade, *“olha, mas tem essa ideia que alguém falou”*. Pensar coletivamente é mobilizar processos psíquicos que nos transformam individualmente. Vygotsky (2000) assegura que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é dado culturalmente, nas interações, do coletivo para o individual, não o contrário.

Quanto mais exigentes são as normas do meio no qual interagimos, maior é o grau de complexidade das operações mentais que temos que realizar. Dolz e Schneuwly (2011, p.147) defendem que o papel da Educação “[...] é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Ensinar, orientar e incentivar que iniciantes em pesquisa comuniquem suas pesquisas em eventos, é levá-los a confrontar a forma como elaboram suas ideias “com formas mais institucionais”, é colocá-los em um meio/contexto marcado por regulação e “restrições exteriores”.

4.4.3 O Gênero Comunicação Oral/Multimodal no Curso IALA

Desde as primeiras aulas do curso IALA, enfatizamos a importância de disseminar nossas pesquisas em eventos, livros e periódicos: *“Prof1: Durante este curso vamos a investigar y producir textos científicos. /.../ Queremos que cada uno llegue al final con un artículo en proceso y una Comunicación para un evento”* (E.C., 15 de maio de 2021).

Retomando o que já expusemos na introdução deste subcapítulo de análises, a Comunicação oral/multimodal em eventos científicos mobiliza primeiramente um gênero textual escrito, o resumo científico que o comunicador precisa submeter a para um comitê avaliador. Por isso, deixamos para este momento de análises as aulas dos encontros coletivos de 04 e 18 de setembro de 2021, nos quais Prof2 trabalhou o gênero resumo científico, realçando sua importância nos

eventos:

/.../

Prof2: *Hay congresos que publican el libro de resúmenes, por lo tanto prácticamente existen como textos. Uno elige si va a ir a escuchar o no una determinada Comunicación en el congreso porque leyó el resumen. /.../ Este texto breve tiene por finalidad dar cuenta del contenido de otro texto. /.../ El resumen, en realidad, está dependiendo o está interactuando con el otro texto que es el del artículo o el de la ponencia por separada.*

(E.C., 04 de setembro de 2021)

Além de discorrer sobre a função social desse gênero, “*uno elige si va a ir a escuchar o no una determina Comunicación en el congreso porque leyó el resumen*”, e de sua conexão com outras produções textuais/multimodais, “*está dependiendo o está interactuando con otro texto*”, Prof2 abordou aspectos culturais que incidem sobre a dimensão desse gênero que antecede a Comunicação:

/.../

Prof2: *Y uno de los elementos que me parece que tendríamos que discutir un poco, tiene que ver con la longitud. Ustedes habrán visto que cuando se presentan en algún congreso, o tienen algunas condiciones para producir estos textos académicos, se les indica una cantidad tope de palabras, 250 suelen ser las que normalmente se solicitan como máximo, pero no todo el mundo está compartiendo la misma idea, así que consideren a esta longitud algo propiamente cultural. /.../ Los hablantes de portugués y de español son los que normalmente se suelen extender entre 250 y 300 palabras y a veces un poquito más.*

(E.C. 04 de setembro de 2021)

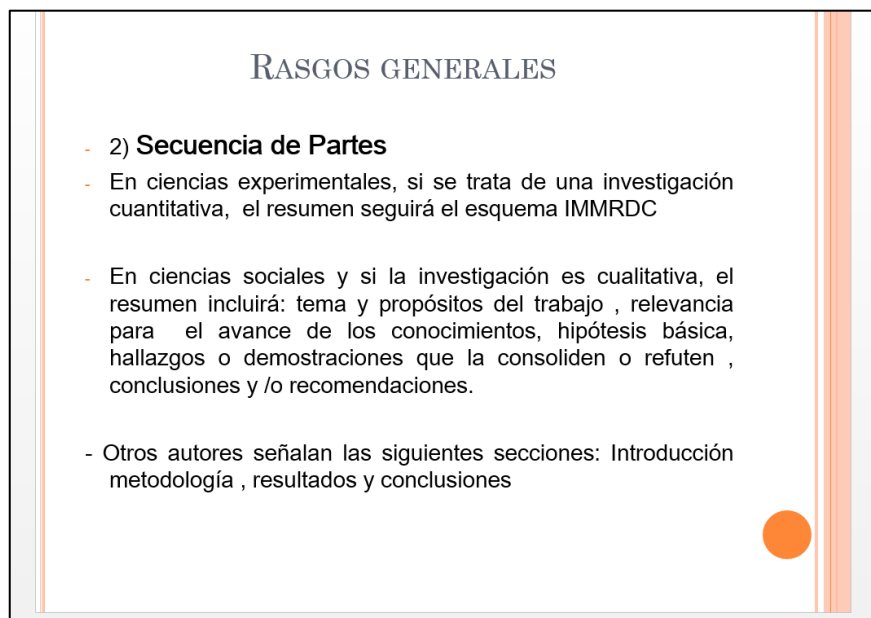
O número de palavras convencionado para a extensão de um resumo tem relações culturais e não é sempre o mesmo, “*así que consideren a esta longitud algo propiamente cultural*”. Como afirma Marcuschi (2003, p.19), os gêneros textuais “[...] caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Ensinar que o gênero resumo sofre influências de seu entorno consiste em criar condições para que os(as) estudantes criem perspectivas conceituais transferíveis aos demais gêneros textuais/multimodais. Prof2 apresentou também os aspectos composicionais do resumo científico:

/.../

Prof2: *Y también es importante tener en cuenta algunas cuestiones que vamos a ver ahorita, que ya tienen que ver con otros elementos, como por ejemplo la secuencia de partes (Prof2 compartilha slide disponível na imagem 5) o lo que también llamamos rasgos generales junto con la longitud. Bueno, si ustedes se fijan ahí hay diferencias en cómo estructurar la secuencia de partes y creo que ahora vamos a tener algunas respuestas para Gustavo y para Felipe, porque sí, hay una secuencia.*

(E.C., 04 de setembro de 2021)

Imagem 5 – Conteúdo compartilhado em slide III



Fonte: Prof2.

Prof2, com muitos exemplos em *slides* e sempre ensejando perguntas e comentários, explicou cada uma das partes comumente exigidas em um resumo científico, ou seja, o padrão historicamente construído e validado para esse gênero textual/multimodal. Ela mostrou verbos, discutiu a marcação pessoal e impessoal e expôs como as diferentes áreas do conhecimento costumam enunciar-se por meio desse gênero. Também fez com os(as) alunos(as) um exercício de análises de resumos, convidando-os(as) a pensar e a participar.

Com o texto disponível na imagem 6 compartilhado na tela, Prof2 interagiu com os(as) estudantes-pesquisadores(as):

Imagem 6 – Conteúdo compartilhado em slide IV

Cuerpo del resumen : Ejemplo 1

Este estudio aborda de los modos de enunciar de los postulantes brasileños en una actividad de escritura del examen CELU, en la que se propone la elaboración de una carta de lector de denuncia (CLD), acerca una situación particular vinculada con la cultura argentina. El propósito de la investigación es indagar acerca del modo en que los candidatos brasileños enuncian en español en una CLD y cómo, en esos productos contextualizados, se acercan o se alejan de los modos de enunciar y de las representaciones que han construido de los argentinos, de sus problemáticas sociales y de sus modos de enunciar. Los marcos teóricos de la investigación son el Análisis del Discurso francobrasileño y la Teoría de la Enunciación. Para realizar la indagación, se contó con todas las producciones de brasileños de junio de 2011, en las sedes de ambos países. Además, se construyeron patrones de referencia de la prensa argentina y brasileña con los que se pudieron confrontar las producciones de CELU. Si bien el estudio es cualitativo, se realizaron pequeñas cuantificaciones para mostrar algunas tendencias en los modos de enunciar en español de los postulantes. La investigación permitió analizar diferencias entre las formas de modelar la producción en función de las representaciones que los brasileños tienen de los argentinos tanto en contextos exolingües como en situaciones endolingües que pueden orientar la reflexión sobre las consignas y las grillas holísticas CELU.

Palabras Clave: CELU. Cartas de lector – modos de enunciar – imaginario de argentinos y de brasileños

Fonte: Prof2.

/.../

Prof2: *¿Encuentran resultados? ¿Cómo identifican estas partes? Fíjense... a ver, miremos entre todos. /.../ ¿Hay mención del marco teórico de la investigación?*

Gustavo: *¿La teoría es el Análisis del Discurso francobrasileño y la Teoría de la Anunciación?*

Prof2: *Buenísimo, Gustavo.*

(E.C., 18 de setembro de 2021.)

Prof1 e Prof2 aproveitaram esses momentos para dialogar também sobre outras questões culturais que caracterizam o modo de produção dos gêneros textuais/multimodais:

/.../

Prof1: *Verónica, yo percibo que nosotros, brasileños, tenemos la costumbre, o tal vez sea un rasgo cultural, de poner los apellidos de los autores principales en nuestros resúmenes y:: mirando el libro de resúmenes del X SIGET, que fue en Córdoba, el 2019, observé que los resúmenes de los brasileños tenían mucho más nombres que los resúmenes de los argentinos[*

Prof2: *[Sí, Amáble. Para nosotros, no hay que poner ahí autor ni nada porque cuando uno dice Análisis del Discurso francobrasileño ya sabe por dónde va el asunto y si estamos pensando en, por ejemplo, la Teoría de la Enunciación, la Teoría de la Enunciación tiene determinados autores, no hace falta decirlo, después lo decí en el trabajo.*

Prof1: *Por eso, cuando queremos comunicar en un evento de otro país, es muy importante observar cómo los investigadores de nuestra área de actuación escriben sus resúmenes.*

(E.C., 18 de setembro de 2021)

Essas discussões sinalizam a necessidade de adequação às

coordenadas formais do contexto de disseminação dos estudos. Por mais que o resumo científico possua características gerais, próprias do gênero, há especificidades que se alternam de acordo com os fatores culturais. Mencionar os autores no resumo evidencia, para nós brasileiros, leitura das fontes e conhecimento teórico; enquanto que, para os argentinos, isso não se faz necessário, *“no hace falta decirlo, después lo decí en el trabajos”*. O exercício seguiu, sempre em movimento interativo:

/.../

Prof2: *¿Hay un propósito de investigación, un objetivo de investigación?*

Taty: *Sí, está bien - está bien señalado. El propósito de la investigación es indagar acerca del modo en que los candidatos brasileños enuncian en español, en una carta de lectores de - de denuncia.*

Prof2: *Bien, buenísimo. Sigamos mirando. ¿Qué tipo de investigación es?*

Felipe: *¿Documental?*

(E.C., 18 de setembro de 2021.)

O movimento pedagógico que Prof 2 e Prof1 escolhem, nesse momento, é o de provocar uma reflexão, convidar a pensar, não dar uma resposta imediata:

/.../

Prof2: *Bueno, no sé, ¿está el tipo de la investigación ahí? No quiero dar muchas pautas porque si no termino respondiendo yo.... Para realizar la investigación, se contó con todas las producciones de brasileños, de junio de 2011, ¿sería documental o no?*

(E.C., 18 de setembro de 2021.)

É muito comum que nós, professores(as), terminemos por dizer a resposta antes de dar suporte ao(à) estudante, para que ele(ela) chegue ao lugar aonde queremos (Schneuwly; Martin, 2022). Percebemos, claramente, que Prof2 se monitora, *“no quiero dar muchas pautas porque si no termino respondiendo yo”*. Ela retoma uma informação do resumo que direciona para a resposta correta e volta a interrogar Felipe, que responde:

/.../

Felipe: *Porque - como está analizando estos documentos, imagino que sí.*

¿Sí?

Prof2: *No sé, ¿ustedes qué opinan? Los disputamos un poco. ¿Vos, qué opinás, Amábile, de lo que plantea Felipe?*

(E.C., 18 de setembro de 2021)

Nesse momento, Prof2 convida Prof1 a participar – talvez seria melhor se tivesse passado a palavra a um outro aluno ou aluna do curso, porém seu objetivo era dar mais subsídios para que Felipe chegasse à resposta e que todos(as)

acompanhassem a atividade; ela queria evitar que alguém viesse com a resposta pronta, sem passar pelo processo mental de formulação e reformulação:

/.../

Prof1: Yo creo que:: podría, sí, ser considerada documental porque hay argumentos para decir que se trabajó con un conjunto de documentos que se produjeron en un centro de aplicación de pruebas. Pero yo veo también otros caminos que se pueden justificar y, si tuviera que elegir de primera, sería otro. Es como siempre digo, si encuentras un camino para justificar, que explica por qué es documental, lo podrás defender... Cómo ya trabajamos metodología de investigación, me gustaría ver si alguien piensa lo que estoy pensando, el tipo que yo estoy pensando. Vamos a analizar juntos. Me parece adecuado el pensamiento de Felipe, tiene ahí relaciones con documentos, pueden justificar como una búsqueda de una prueba de un centro de aplicación, un examen. Si ustedes piensan, en realidad, que los exámenes son un documento y que el investigador de este trabajo les pidió el archivo a los aplicadores del CELU, desde este punto de vista es posible pensarlo como una investigación documental, pero hay otros modos de ver este trabajo. Tenemos un año específico, el 2011, y un grupo específico de brasileños que realizó la prueba]

(E.C., 18 de setembro de 2021)

Aqui, Prof1 não descredita a resposta de Felipe, esclarece o sentido de sua perspectiva e indica um outro modo de olhar para a pesquisa em análise. Fazendo isso, Prof1 valoriza o empenho de Felipe e o mantém envolvido. Amigues (2004, p. 50) destaca: “O objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto do conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento”. Dar a resposta sem provocar uma reflexão não possibilita essa “relação cultural com o objeto do conhecimento” e também não oportuniza a “relação pessoal com esse conhecimento”. Prof2, do mesmo modo, aproveita o momento para retomar a palavra, iluminar o caminho para Felipe e mantê-lo seguro de que pode seguir interagindo:

/.../

Prof2: [Buenísimo Amáble. Felipe, este estudio analiza el comportamiento de los brasileños por un gran grupo de brasileños que realiza las pruebas.

Felipe: Es un estudio de caso... (riso)

Prof2: No estabas tan equivocado, Felipe, se justifica como documental. Por ejemplo, le envié al instituto de la universidad, les pedí que me enviaran las cartas de estos alumnos para un análisis documental, porque son documentos formales que están ahí con las notas, con los problemas. Pero yo pensé un estudio de caso porque analiza el comportamiento de los brasileños por un grupo de brasileños que realizan más pruebas [

Felipe: [Es un caso que se puede generalizar.

(E.C., 18 de setembro de 2021)

Nesse mesmo ritmo, com a participação dos(as) alunos(as), Prof2 e

Prof1 analisaram as demais partes do resumo. Discutiram sobre a importância de informar quando uma pesquisa ainda não está concluída e, de igual modo, apresentar os resultados, parciais ou finais. Sempre que surgiam dúvidas, esse processo de diálogo e de relação com o conhecimento se estabelecia, evitando-se dar respostas prontas. Essas aulas contribuíram não somente para que os(as) participantes compreendessem a organização estrutural do gênero resumo, puderam ter um panorama da organização de uma pesquisa, posto que o resumo científico apresenta, em poucas linhas, as etapas de um estudo investigativo. Podemos afirmar que funcionaram como uma visão do trajeto todo que um(a) pesquisador(a) precisa percorrer.

Na segunda fase do curso, em 2022, Prof1 definiu, como tarefa, comunicar a pesquisa em um evento, em espanhol. A Unespar, por meio do curso Letras Espanhol, organizou o evento “Español como Lengua de Integración: contruyendo puentes lingüísticos, culturales y educativos” (ELI 2022). Prof1 divulgou o entre os(as) estudantes e solicitou-lhes que, caso soubessem de outros eventos como esse, que estivessem aceitando a apresentação de trabalhos em espanhol, divulgassem-os também.

Com o objetivo de preparar os(as) estudantes para o cumprimento dessa tarefa e para que eles(as) se envolvessem em uma atividade realmente significativa, Prof1, dia 16 de julho de 2022, ministrou aulas sobre o gênero Comunicação ora/multimodal:

/.../

Prof1: Ahora estamos en un momento que necesitamos comentar, difundir nuestra investigación en español. La escritura es toda en español y la Comunicación oral que ustedes tienen que hacer para este curso también es en español. /.../ Para hacer una Comunicación oral en un evento, ¿qué tenemos que hacer primero? Quiero escucharlos. ¿Se acuerdan? (silêncio de 5 segundos) ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer para comunicar en un evento? (Enquanto Prof1 repetia a pergunta, Karen escreveu no chat: producir el resumen?). E::sto, producir el resumen. ¿Y con quién tuvimos clases sobre resumen científico?

(silêncio de 4 segundos)

Sâmela: Com a professora Verónica?

(E.C., 16 de julho de 2022)

Como a aula sobre resumo científico havia sido em 2021, Prof1 fez esse movimento de retomada dos conteúdos por meio de perguntas, convidando os(as) alunos(as) a participar e a interagir no sentido vygotskyano do termo. Conforme ensinam Schneuwly e Martin (2022), esse agir docente tem por objetivo aproveitar “o que já existe no aluno” para acrescentar o que for necessário para que ele atinja “o

nível a que deve chegar”. A interação segue, a partir de retomadas e questionamentos:

/.../

Prof1: *Perfecto, Sâmela, con la profesora Verónica. Verónica nos dio unas estrategias para escribir un resumen, también nos trajo como ejemplo el resumen de su tesis de máster, estaba perfecto, muy buen ejemplo. Tratamos de pensar en escribir un resumen científico. ¿Cuál es la segunda etapa - el segundo momento para comunicar en un evento? /.../ Encontramos un evento, enviamos el resumen, el evento nos aceptó el resumen, ¿qué tenemos que hacer?*

Taty: *Preparar el material, las diapositivas.*

Prof1: *Perfecto, las diapositivas, muy bien. Y para preparar estas diapositivas ¿qué tenemos que observar? ¿Qué tenemos que pensar antes de empezar las diapositivas? (Karen escreve no chat: Los puntos marcantes, no ser solo un texto para leer). Perfecto, Karen, perfecto, los puntos marcantes, no ser algo cansativo que el presentador solamente lee. (Paulo escreve no chat: Características de los aspectos visuales). Muy bien, es esto, tener en cuenta los recursos visuales... Aprovecho para compartir con ustedes mis diapositivas de hoy, sobre el género Comunicación (Prof1 compartilha uma apresentação visual na tela). Vamos a pensar en la Comunicación desde estas preguntas que hicimos: ¿Dónde comunicar? ¿Cuáles son las reglas? ¿Quién las hace? ¿Por qué comunicar? ¿Por qué tengo que comunicar mi trabajo en un evento? ¿Por qué es importante esto? ¿Qué función social tiene este género? (Enquanto faz essas questões, Prof compartilha o slide da imagem 7)*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Imagem 7 – Conteúdo compartilhado em slide V



Fonte: a autora.

O movimento pedagógico de convidar a pensar juntos visa a levar os(as) estudantes a (re)conhecer o sentido de comunicar em um evento, a fim de que compreendam essa atividade como significativa, não a vendo somente como o cumprimento de uma tarefa. A partir de suas perspectivas iniciais, é possível construir novos sentidos:

/.../

Paulo: Yo pienso que es un artículo académico, yo tengo que presentar en un ambiente académico para personas que – es el público que lo va a leer.

Prof1: Sí, tienes un trabajo escrito sobre tu investigación y puedes presentarla también oralmente... Y está totalmente correcto tu pensamiento, después de ver tu presentación oral, puede que la persona busque tu texto para leerlo; esto me pasó con Paula Carlino en un evento, la vi hablar de una investigación que ella había realizado y traté de buscar el artículo. Perfecto, Paulo. /.../ Quiero ahora que observen el modo como organicé mis diapositivas. La primera fue el título y mis datos, esta segunda está “agenda” y ya presento los contenidos de mi clase de hoy. Esta es una sugerencia de Joaquim Dolz, que al inicio de una ponencia ya les informemos a los telespectadores por adonde iremos. Yo usé “agenda”, pueden usar otros términos, é:: algo como “la organización de esta comunicación”... o:: “Qué vamos a presentar”... “Rutas de esta comunicación”. Lo importante es ya preparar el cerebro de los nuestros destinatarios, los que van a ver la comunicación, para que empiecen a buscar conexiones con lo que vamos a presentarles.

(E.C., 16 de julho de 2022)

A Prof1 organizou sua exposição oral/multimodal em um modelo que pode ser transportado pelos(as) estudantes para o gênero Comunicação. Joaquim Dolz, no *IX Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos* (SIGET), que ocorreu na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2017, ministrou um minicurso sobre gêneros orais públicos, com ênfase na “Comunicação oral” em eventos. O minicurso foi bastante centrado nas questões estruturais e normativas do gênero. Uma das orientações de Dolz consistiu em dizer aos(às) “comunicadores(as)” que sempre apresentem um “plano de sua exposição”, com o objetivo de orientar o público. A Prof1 participou e trouxe parte de seu aprendizado para a preparação de suas aulas. Essas proposições também estão presente em Dolz et al. (2011) e Zani, Bueno e Dolz (2020).

Ensinar questões estruturais e normas cristalizadas de determinados gêneros enquadra-se no modelo Socialização Acadêmica (SA) de Lea e Street (2014) e tem maior validade quando as questões ideológicas, éticas e hierárquicas não são ignoradas (LA). Além disso, tanto no planejamento do curso IALA quanto em nossas análises, levamos em conta o potencial de desenvolvimento cognitivo dos agires mediados, principalmente pela linguagem. Mostrar um modelo textual/multimodal é um caminho para o desenvolvimento das habilidades (HE) necessárias para socializar a pesquisa por meio do gênero Comunicação Oral (SA) no contexto dos letramentos acadêmico-científicos. Prof1, ao dar prosseguimento à aula, movimenta-se pedagogicamente com o objetivo de alcançar o proposto por Lea e Street (2014) para

o modelo Letramentos Acadêmicos:

/.../

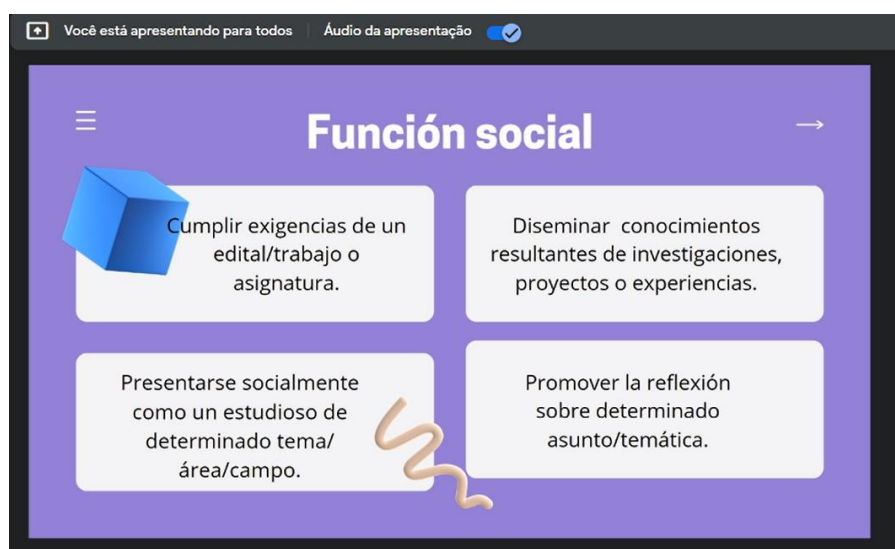
Prof1: *Paulo, dijo algo sobre algo sobre la función de este género, que es comunicar la investigación que uno está haciendo. Vamos a pensar más sobre esto, ¿Cuál es la función social de este género? Pueden hablar en el chat o abrir el micrófono, pueden hablar en español o en portugués, pero participen.*

(silêncio de 4 segundos)

Sâmela: *Profe, creo que compartir los estudios y las experiencias también.*

Prof1: *Sí, está correcta, compartir experiencias también. Ustedes comunicaron las experiencias de las prácticas supervisadas, yo vi las de algunos y me puse encantada ... ¿Quieren comentar algo más? (silêncio de 5 segundos) ¿No? Dentro de la actividad académica, nosotros tenemos algunas reglas. Una de las reglas es hacer investigaciones, producir conocimiento. Mientras desarrollamos una investigación, estamos trabajando en la producción de conocimiento. No es solo leer, no es solo consumir, tenemos que producir conocimientos. /.../ La Comunicación Oral es un camino para divulgar – para difundir esta producción de conocimiento. Voy a pasar a la próxima diapositiva para que pensemos juntos sobre estas funciones (Prof1 compartilha a imagem 8)*

Imagem 8 – Conteúdo compartilhado em slide VI



Fonte: a autora.

Prof1: *Los programas de postgrado, por ejemplo, exigen un número mínimo de Comunicación en eventos, es decir, la persona tiene que comunicar su trabajo para cumplir las reglas del programa de postgrado. ¿Qué opinan sobre esto?*

Sâmela: *Creo que la función es muy amplia, solamente teníamos en mente la de diseminar conocimientos, como hemos comentado.*

Prof1: *Realmente, esta es la más importante, (Prof1 guia a seta do mouse e lê o segundo quadro) “Diseminar conocimientos resultantes de investigaciones, proyectos o experiencias”, este es el gran objetivo de la Comunicación oral en eventos, pero, infelizmente, muchas veces la persona está mucho más preocupada por presentar y cumplir la exigencia de un programa, o también por su lattes, que por diseminar conocimientos. Es triste, pero esto ocurre.*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Na perspectiva do modelo Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014), os gêneros textuais são estudados levando-se em conta as questões éticas, as relações de poder e as convenções institucionalizadas. Nesse sentido, a Prof1 traz para o debate uma reflexão que talvez não ocorresse aos/às estudantes, *“muchas veces la persona está mucho más preocupada por presentar y cumplir la exigencia de un programa, o también por su lattes, que por diseminar conocimientos”*. Quando o ensino é pautado apenas no modelo Habilidades de Estudo, ou mesmo quando alcança o modelo Socialização Acadêmica, essas questões não são discutidas, posto que elas transcendem os aspectos estruturais do gênero e as normas imediatas de socialização, *“Creo que la función es muy amplia, solamente teníamos en mente la de diseminar conocimientos, como hemos comentado”*. Ainda envolvendo as relações de poder que marcam o universo acadêmico, a aula continua:

/.../

Prof1: *El próximo (Prof1 guia a seta do mouse e lê o terceiro quadro) “Presentarse socialmente como un estudioso de un determinado tema/ área/ campo.” Cuando estás iniciando en determinado campo, las personas no te conocen, las Comunicaciones son los primeros caminos para presentarnos. El estudioso puede presentar sus estudios mucho antes de concluir un artículo, y comunicar lo ayudará muchísimo en esta tarea. Taty y Paulo van a presentarse como estudiosos de los microcuentos, tal vez un posible director de máster o de doctorado esté viendo y desde ahí los conozcan. /.../ Sâmela va a presentar una investigación que deja claro como ella es una profesora preparada para impartir clases en la modalidad remota, los que van a ver su presentación podrán interesarse no solo por leer futuramente su artículo como por invitarla a hacer una ponencia sobre el tema. Y:: Julia está haciendo un estudio para encontrar caminos para despertar la motivación intrínseca de los niños para el aprendizaje de lenguas; pensar en el aprendizaje desde la mirada de los niños, no de los adultos, es algo fantástico, no tengo dudas de que otras personas van a interesarse por este tema. A:: - Beatriz investiga el desarrollo de la literacidad académica digital mediante proyectos de extensión, algo nuevo, que despierta el interés, necesita comunicar. Karen e:: - va a presentar una investigación muy útil para nosotros, profesores de la carrera de Letras Español, queremos saber los resultados. Ustedes están produciendo investigaciones increíbles, necesitan comunicar, ustedes quieren transformar contextos. Presentar en un evento es algo muy importante, es mucho más que cumplir tareas. ¿Qué piensan de esto?*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Vygotsky (2015, p. 320) esclarece que o pensamento verbal não é gerado pelo próprio pensamento, “[...] lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones.” Prof1, ao citar e valorizar as pesquisas que os(as) participantes do curso IALA estão realizando, excerce um movimento pedagógico, fortemente mediado pela linguagem, com o objetivo de despertar-lhes os motivos para agir por meio do gênero Comunicação. A atenção voluntária e consciente “afectivo-volitiva” possui uma relação direta com a

aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Luria (2012) explica que Vygotsky sempre se opôs à teoria idealista segundo a qual a consciência é uma qualidade inata, invariável e que se mantém intacta, preservada do mundo exterior; Vygotsky partiu da “[...] filosofia marxista, de que a consciência, que é a ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características” (Luria, 2012, p.195). O mundo exterior incide sobre a consciência que o indivíduo tem de si, da vida, da existência e do lugar que ocupa: “Não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que sempre se reflete” (Luria, 2012, p.195). Atuar pedagogicamente é agir no mundo exterior para alterar o mundo interior. Prof1 suscita nos(as) iniciantes em pesquisa reflexões sobre si mesmos e sobre sua atuação científica: *“Ustedes están produciendo investigaciones increíbles, necesitan comunicar, ustedes quieren transformar contextos.”* Quando a Prof1 questiona os(as) estudantes sobre a importância de comunicar suas elaborações em eventos, obtém uma resposta igualmente inquietadora:

/.../

Taty: Profesora, pienso que nosotros también tenemos que ver las Comunicaciones con más atención, porque a veces las personas van a los eventos solo para – es para poner el nombre y tener presencia.

Prof1: Lamentablemente esto ocurre, perfecta esta reflexión. Tenemos que enseñar y aprender a ver con atención las Comunicaciones, llevar un cuaderno y un bolígrafo para anotar. Podemos aprender mucho viendo comunicaciones. Muchas referencias que busqué, vi por primera vez en una Comunicación. Nuestras investigaciones siempre dialogan con otras... Esto tiene una relación con nuestro último cuadro “Promover la reflexión sobre determinado asunto” (Prof1 guia a seta do mouse e lê o segundo quadro). Una persona que esté viendo con atención la Comunicación de Paulo y Taty puede pensar en llevar los microcuentos para sus clases, para trabajar con sus alumnos. Y siempre habrá alguien viendo con atención.

Sâmela: Esto que habló Taty es verdad, profesora, mucha gente pide el formulario para firmar presencia y salir del evento, en mi opinión es una falta de respeto.

Prof1: Estoy totalmente de acuerdo. Creo que tenemos que enseñar a nuestros estudiantes la importancia de las Comunicaciones, tal vez la culpa sea un poco nuestra, que no dialogamos mucho con ustedes sobre el valor científico de este género, parece que el conocimiento está solamente en los artículos, en los textos escritos.

Taty: Profesora, yo pienso que sí, no discutimos sobre este género. Siempre nos parece que no podemos salir porque es falta de respeto y no porque vamos a aprender alguna cosa.

Prof1: Dale, yo que estoy tomando clases con ustedes hoy (riso). Creo que realmente no preparo a mis alumnos para ver las Comunicaciones, pocas veces lo discuto de esta manera.

(E.C., 16 de julho de 2022)

Prof1 estava falando da relevância de comunicar, de disseminar

conhecimento por meio do gênero Comunicação, mas percebe que as experiências dos(as) estudantes os deixam alheados a isso, *“a veces las personas van a los eventos solo para – es para poner el nombre y tener presencia”, “nos parece que no podemos salir porque es falta de respeto y no porque vamos a aprender alguna cosa”*. Ou seja, parece que o público não dá a devida importância ao que está sendo comunicado e isso vem na contramão da função primordial desse gênero. Prof1 se depara com uma questão cultural que precisa ser transformada, *“Creo que realmente no preparo a mis alumnos para ver las Comunicaciones”*.

Prof1 tem como hábito levar caderno, lápis e caneta para os eventos de que participa *“Muchas referencias que busqué, vi por primera vez en una Comunicación”*; na sua trajetória histórico-cultural, esse comportamento construiu-se como o padrão para essa situação. Vygotsky e Luria (1996) afirmam que o modo de agir do “homem cultural” é alterado a partir das condições externas, “[...] o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios” (Vygotsky; Luria, 1996, p.179).

Ouvir os(as) estudantes fez com que Prof1 voltasse sua “atenção voluntária” para o modo como o gênero Comunicação pode estar sendo (des)valorizado, *“tal vez la culpa sea un poco nuestra, que no dialogamos mucho con ustedes sobre el valor científico de este género, parece que el conocimiento está solamente en los artículos, en los textos escritos”*, e percebesse que a maneira como internalizou a relevância cultural desse gênero não era compartilhada por todos(as). O comportamento de pedir *“el formulario para firmar presencia y salir del evento”* pode ter uma relação com a ausência de formação/ZPDs para que as novas gerações possam apropriar-se das propriedades constitutivas tanto do agir, ao apresentar um trabalho, quanto do agir ao ser o(a) destinatário(a) de uma Comunicação.

Bronckart (2012) discorre sobre os lugares sociais, suas convenções e os diferentes papéis sociais, explica que nossos conhecimentos a respeito deles “[...] constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência de vida social, e podem ser modificados continuamente” (Bronckart, 2012, p.92). Defendemos que as experiências dos(as) estudantes pesquisadores, em relação ao gênero Comunicação, precisam ser mais mediadas, para que possam construir novos comportamentos favoráveis à aprendizagem.

Após essa reflexão sobre como estão se comportando possíveis

destinatários(as) do gênero Comunicação, a aula seguiu:

/.../

Prof1: *Más allá de estas funciones sociales, comunicar en eventos tiene una función individual, para nosotros. Esta semana, Taty y yo conversamos sobre esto, Taty, ¿podrías comentar sobre lo que comenté contigo en la orientación? Sobre cómo nuestro cerebro actúa mientras comunicamos, cómo puede ayudarnos con relación a nuestra investigación.*

Taty: *Es que nosotros podemos ver y percibir las lacunas ¿es lacunas?*

Prof1: *Creo que sea “los huecos”.*

Taty: *Percibir los huecos. A veces, cuando estamos presentando a otras personas, vamos a entender mejor nuestro propio trabajo, ¿sí?*

Prof1: *Perfecto. Gente, es muy importante comunicar la investigación en el inicio de la investigación, en el medio y al final. No es para dejar para comunicar solamente cuando termine la investigación.*

Taty: *Yo siempre pensé que solo podríamos hacer una Comunicación cuando el trabajo esté totalmente finalizado, esté completo, nunca que podríamos hacer cuando empezamos.*

Prof1: *Algunos eventos exigen que la investigación esté concluida, pero siempre hay los eventos en los que podemos comunicar. Comunicar mueve nuestro cerebro de una manera increíble. Cuando tenemos que explicar algo a otra persona, planificamos todo y después nos escuchamos, yo hice una frase y espero que les guste: Nosotros no sabemos hasta que nos contemos, tal vez “hasta que nos digamos” sea más adecuado, “nosotros no sabemos hasta que nos digamos”. /.../ Hoy nuestro tema es sobre planificar una Comunicación, pensar en cómo hablar públicamente en un ambiente formal, con tiempo limitado, con reglas, pensando en cómo hablar al otro, y:: otra cosa muy importante: mientras arreglas las diapositivas, escribes, pones imágenes, tu cerebro realiza conexiones que no vas a tener si no te preparas para comunicar. /.../ Antes de comunicar, tienes que enviar un resumen; escribir un resumen te hace pensar en todo lo que tiene de tu investigación y exige una capacidad de síntesis.*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Prof1 aborda a questão do desenvolvimento individual a partir do agir social, “*pensando en cómo hablar al otro*”. Vygotsky (2000) demonstra que a passagem a níveis mais elevados de desenvolvimento dos processos psíquicos produz-se “[...] no sólo como una asimilación de las formas «culturales» del comportamiento, sino también como una modificación sucesiva del tipo de regulación psíquica en los propios procesos psíquicos” (Vygotsky, 2000, p.364); regular-se para agir socialmente modifica o modo de autorregular-se. Prof1 movimenta-se pedagogicamente, por meio da linguagem, com o objetivo de conscientizar os(as) estudantes sobre esse importante papel do agir por meio do gênero Comunicação, “*Comunicar mueve nuestro cerebro de una manera increíble*”, “*mientras arreglas las diapositivas, escribes, pones imágenes, tu cerebro realiza conexiones que no vas a tener si no te preparas para comunicar.*” Bronckart (2012, p. 60) explica que os mecanismos de interação “[...] continuam a se desenvolver durante toda a vida entre atividade de linguagem e organização psíquica [...]”, ou seja, as regras e regulações

do agires sociais alteram os processos internos/individuais também na fase adulta.

A fim de apontar caminhos para apresentar, em eventos, uma pesquisa ainda não concluída, Prof1, compartilhando o *slide* da imagem 9, continua a aula:

Imagem 9 – Conteúdo compartilhado em slide VII



Fonte: a autora.

/.../

Prof1: Tienes una pregunta de investigación, tienes objetivos, ya leíste y escribiste parte de la fundamentación teórica, sigues leyendo, ya sabes la metodología, entonces tienes algo que compartir. Divulgamos el evento de la Unespar, el enlace está en el mural, ya tienes un evento, pero si saben de otro evento, compartan el enlace en el mural, lo importante es comunicar. /.../ ¿Puedo escribir el resumen de la manera que me gusta? ¿Qué prefiero?

Karen: No, tenemos las reglas para que el texto sea adecuado para el evento.

Prof1: Sí, es esto, hay reglas que son para todos los resúmenes, las generales, cómo nos explicó Verónica, pero hay otras que, en las relaciones de poder, los organizadores del evento pueden decidir. No eres tú y no soy yo que decide el número mínimo y máximo de palabras en el resumen, es la comisión organizadora y evaluadora. Esta comisión también tiene en cuenta lo que comúnmente es aceptado dentro del contexto académico. Podemos cuestionar cuando tengamos oportunidades, pero, si queremos comunicar en el evento, tenemos que ver las reglas.

(E.C., 16 de julho de 2022)

Discutir com os(as) estudantes as condições de agência no contexto acadêmico-científico é um movimento pedagógico pertencente ao modelo Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014). Nesse campo de atividade humana, há relações de poder que nem sempre estão explícitas, “No eres tú y no soy yo que decide el número mínimo y máximo de palabras en el resumen, es la comisión organizadora y evaluadora”. Uma abordagem transmissora, sem reflexão e debate

ideológico, pode levar a conclusões de que é assim “porque tem que ser assim”, como se não houvesse sujeitos/pessoas que agem de uma posição que lhes permite regular comportamentos e modos de agir. Prof1 também inclui a questão histórico-cultural, ou seja, a trajetória dos diferentes gêneros textuais referente às normas legitimadas para um agir, *“Esta comisión también tiene en cuenta lo que comúnmente es aceptado dentro del contexto académico”*.

Com base nessa mesma historicidade dos gêneros, Prof1 apresenta e discute suas características gerais:

/.../

Prof1: *Después que tu resumen es aceptado, hay algunas orientaciones que son generales (Prof1 compartilha a imagen 10).*

Prof1: *¿Ustedes ya participaron de algún evento en que alguien no respetó el tiempo y siguió hablando como si no hubiera nadie para hablar después?*

Paulo: *Profesora, en el evento de la profesora nome, una persona no terminaba nunca. Yo había avisado, pero ella no miraba el chat. La profesora nome me pidió para avisarla por el micrófono, yo avisé, ella pidió más unos minutos y siguió hablando, pasó de 25 minutos y el tiempo era de 15.*

Prof1: *10 minutos, por Dios. Pasar unos 2 minutos no es problema, pero 10 es falta de respeto sí.*

Julia: *Yo- eu, vou falar em português tá (riso). Eu fico tão nervosa que acho que falo tudo em 5 minutos (riso).*

Prof1: *No necesitas ponerte nerviosa, vas a presentarte, decir que eres estudiante, que todavía estás en la graduación y la gente sabrá comprenderte. Mi consejo es que aprovechemos bien el tiempo, que intentemos usarlo todo, pero sin excederlo. Esto solo es posible si planifiquemos bien. (Prof1 compartilha a imagen 11)*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Imagem 10 – Conteúdo compartilhado em slide VIII



Fonte: a autora.

Como expõem Dolz e Schneuwly (2011), os gêneros orais públicos são fortemente marcados por características que não estão presentes nas formas do oral cotidiano, “*Esto solo es posible si planifiquemos bien*”. O(A) enunciador(a) precisa gerenciar o tempo e os recursos linguísticos e não linguísticos que compõem a significação, “[...] uma exposição oral não se improvisa, mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação” (Dolz e Schneuwly, 2011, p.147). As propriedades dos gêneros formais não são assimiladas de modo imediato, são aprendidas via mediação, interação e experimentação. Compartilhando a imagem 11, Prof1 deu continuidade às explicações:

Imagem 11 – Conteúdo compartilhado em slide IX



Fonte: a autora.

/.../

Prof1: Ya hablamos del objetivo para comunicar, de las personas que van a ver y dialogar con nosotros, del tiempo... Falta algo bastante importante, los aspectos no verbales. ¿Es igual presentar en la modalidad presencial y en la modalidad en línea? (silêncio de 5 segundos) Quiero escucharlos.

Sâmela: Yo creo que no, profesora, porque en línea no vemos la persona, solamente su rostro.

Paulo: Y la mayoría de las personas se quedan con la cámara cerrada. En la modalidad presencial creo que da más vergüenza.

Prof1: Pero en la modalidad remota las personas graban (riso).

Julia: La vergüenza es para siempre (riso).

Prof1: Vamos a pensar juntos (Prof1 compartilha o quadro 39). Este cuadro está en portugués porque lo copié de un libro que está en portugués. Si vamos a presentar presencialmente, é:: aspectos como movimientos, gestos, é:: la ropa que usamos, el lugar, si está limpio, organizado, nuestra posición, si no les vamos a dar la espalda a los espectadores, si no vamos a ubicarnos delante la luz del proyector (riso), estas cosas que todos ya vimos por lo menos una vez son importantes para transmitir confianza mientras presentamos nuestro trabajo.

Sâmela: *Profesora, la mayoría de los trabajos nosotros presentamos en línea, casi no vimos personas presentando en la modalidad presencial.*

Prof1: *Esto es realmente muy triste, la pandemia nos robó experiencias de vida. Mis consejos para presentar en la modalidad presencial es cuidar la ropa; la profe nome siempre nos dijo para estar elegantes en una presentación, esto no es igual que vestir ropas caras, por favor, es para estar de una manera que tu trabajo y tu contenido aparezcan más que tu ropa o tu falta de ropa (riso). También cuida para no estar de espaldas a las personas, observa bien donde está el proyector para que no te pares frente la luz y oculte las imágenes... La entonación es muy importante también, hablar de modo claro, variar el tono, dar énfasis... creo que en la modalidad remota esto es aún más importante. ¿Qué opinas, Sâmela?*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Os(as) alunos(as) do curso IALA, em sua maioria, haviam tido poucas experiências de apresentar e de ver apresentações de trabalhos na modalidade presencial, “*Profesora, la mayoría de los trabajos nosotros presentamos en línea, casi no vimos personas presentando en la modalidad presencial*”, por isso possuíam pouco conhecimento para realizar comparações. Em relação à modalidade remota, suas experiências são trazidas para o diálogo:

/.../

Sâmela: *Estoy de acuerdo profesora, porque en la modalidad remota es difícil hacer gestos, la voz tiene que ser bastante clara para prender la atención.*

Prof1: *Me parece que nos cansamos más rápidamente en esta modalidad.*

Paulo: *Verdad, profesora, las clases que no podíamos hablar eran muy cansativas.*

Prof1: *Estoy totalmente de acuerdo, por eso les pido que participen (riso).*

/.../

Prof1: *Las diapositivas son para recordar y complementar lo que vamos a decir, no son para que uno lea todo el tiempo. En la modalidad remota, me parece más cansativo cuando las diapositivas tienen montones de textos y uno empieza a leer, tal vez porque no tenemos los gestos, como bien dijo Sâmela [*

Julia: *[Quando a gente tem que ver do celular, fica pior ainda, aí que a gente não enxerga nada mesmo (riso).*

Prof1: *Muy bien observado, Julia, tenemos que pensar que las personas puede que nos vean desde sus móviles.*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Com as inovações nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), difundidas com maior aceleração devido à pandemia, o gênero Comunicação oral/multimodal sofreu transformações em relação tanto às condições de emissão (enunciação) quanto às de recepção (destino). Os recursos digitais na modalidade presencial ancoram-se em condições espaciais bastante diferentes das possíveis em um ambiente virtual: a apresentação visual (*slides*) é projetada igualmente para todos(as); o corpo todo participa do ato comunicativo; enunciador(a) e destinatários(as) estão no mesmo espaço físico; o(a) enunciador(a) vê seus(as) destinatários(as)/interlocutores e interpreta suas reações de aprovação ou de

reprovação à sua exposição. Na modalidade remota, a visualização dos *slides* não é a mesma para todos(as) os(as) destinatários(as), *“Quando a gente tem que ver do celular, fica pior ainda, aí que a gente não enxerga nada mesmo”*; o(a) enunciador(a) vê, de seus(suas) destinatários(as), apenas o que estes querem que ele veja; alguns gestos ficam impossibilitados e, conseqüentemente, a segurança na voz e a entonação ganham um novo *status*, *“en la modalidad remota es difícil hacer gestos, la voz tiene que ser bastante clara para prender la atención.”*

Outras questões relacionadas à modalidade remota foram pautadas e discutidas nesse encontro coletivo, de 16 de julho de 2022, no curso IALA:

/.../

Prof1: *Pensando en este contexto virtual, de las preformas como el Zoom y el Google Meet, ¿qué otras preocupaciones debemos tener?*

Paulo: *La señal de la internet puede ser un problema, profesora, la persona puede no conseguir presentar si su internet es – no es buena.*

Prof1: *Perfecta tu observación Paulo y, a veces, la internet es buena, pero, justo el día del evento, llueve demasiado o cualquier otro problema y la persona no logra comunicar. Entonces, una preocupación, cuando vamos a presentar en línea, es la señal del internet; no se olviden de pagar la cuenta (riso). Además de esto, pienso que debemos preocuparnos por el fondo, lo que aparece por detrás de nosotros mientras presentamos, ya vi unos fondos donde aparece la cama o un baño... algo muy personal o íntimo [*

Julia: *[Professora, na pandemia, você viu aquele vídeo do homem que foi ao banheiro durante a aula e deixou a câmera ligada? (riso).*

Prof1: *Eu vi, coitado, e o professor tentando avisá-lo, desesperado. Depois daquele vídeo, eu verifico muitas vezes se fechei a câmera (riso).*

Paulo: *Profesora, es posible elegir un fondo falso, una imagen que aparece por detrás. En el Google Meet tenemos esta opción.*

Prof1: *Es verdad, el año pasado personalizamos con fondos de Navidad, en la última reunión de mi grupo del doctorado... Ahora no me acuerdo cómo lo hicimos, ¿podrías explicarnos cómo hacerlo?*

Paulo: *É bem fácil professora, clica ali embaixo, nos três pontinhos e depois em “aplicar efeitos visuais” e é só escolher o fundo que quiser...mudei o meu aqui (Paulo aparece com um fundo de estantes de estantes com livros).*

Prof1: *Uau, que pessoa culta, tem mais de 200 livros aí (riso)... La cabeza, a veces desaparece un poco, pero es una solución cuando no queremos que aparezca una parte de la casa o del lugar donde estamos... Escribí aquí las instrucciones, Paulo, muchas gracias.*

(E.C., 16 de julho de 2022)

Em julho de 2022, utilizar fundo de tela no *Google Meet* era algo relativamente novo; um ano depois já é um recurso bastante difundido, incluindo-se a possibilidade de desfocar o fundo. Outros recursos foram criados, entre os quais estão as reações de *feedback* e a possibilidade de iniciar e/ou participar de enquetes. Dialogar sobre essas ferramentas faz-se cada dia mais necessário, posto que também configuram os modos de agir no campo dos letramentos acadêmico-científicos.

Quando somos testemunhas das transformações pelas quais passa

um gênero, fica mais evidente a construção das convenções, “¿qué otras preocupaciones debemos tener?”, estamos elaborando as coordenadas formais para agir academicamente na modalidade remota, “*pienso que debemos preocuparnos por el fondo, lo que aparece por detrás de nosotros mientras presentamos*”, e estamos, juntos(as), encontrando soluções para que seja possível a proposição tanto de uma norma como de sua flexibilização, “*Profesora, es posible elegir un fondo falso, una imagen que aparece por detrás*”.

Outros fatores relacionados aos recursos digitais e ao agir social por meio do gênero Comunicação foram debatidos nessa tarde:

/.../

Taty: *Profesora, la cámara de Paulo también es muy buena, la mía no es tan buena, mi computadora es vieja (riso).*

Julia: *E eu que tô sem, faço tudo do celular, é horrível.*

Paulo: *Yo tengo una computadora mejor porque utilizo para trabajar.*

Prof1: *Este es otro punto de las Comunicaciones en línea, nuestros aparatos no siempre son los mejores, pero en vivo, en la modalidad presencial, también se pasan cosas así, salas que no tienen pantalla y tenemos que proyectar en una pared o en la pizarra, proyectores antiguos que se ve todo verde (riso).*

Karen: *Esto es verdad, en la Unespar tenemos un proyector que se ve todo rosa (riso).*

(E.C., 16 de julho de 2022)

As condições para atuar academicamente passam, sem dúvida, pelo acesso aos recursos necessários, “*la mía no es buena, mi computadora es vieja*”, “*tenemos un proyector que se ve todo rosa*”, “*faço tudo do celular, é horrível*”. Ainda que não seja objeto de nossas análises, é pertinente trazermos essa questão para o debate porque incide sobre a atuação do campo dos letramentos acadêmico-científicos. A pandemia evidenciou as desigualdades de oportunidades no que se refere às TIC; muitos(as) foram excluídos dos ambientes de formação por não terem acesso à *internet* nem ao espaço e aos equipamentos necessários para realizar as atividades demandadas pela migração da modalidade presencial para a remota.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2021, revelam que, na rede pública de ensino, mais da metade dos(as) estudantes (51,4%) não possuíam, em 2019 (ano anterior à pandemia), simultaneamente, *internet* e computador (ou *notebook*). Um fator que o IBGE destaca é: “[...] o perfil socioeconômico dos estudantes evidencia a desigualdade de condições tecnológicas para acompanhar apropriadamente as atividades pedagógicas fora de sala de aula” (IBGE, 2021, p.87). Esta pesquisa foi realizada com estudantes de 15 a 17 anos, concentrados(as), em sua maioria, no Ensino Médio; entretanto, se levarmos em conta

o perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) das licenciaturas, a realidade não é diferente. Locatelli e Diniz-Pereira (2019) realizaram uma pesquisa sobre as condições socioeconômicas dos ingressantes nos cursos de formação docente e demonstram “[...] que boa parte desses estudantes são trabalhadores, possuem renda familiar baixa ou extremamente baixa” (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 240).

Durante o curso IALA, as dificuldades econômicas foram notórias. Alunos(as) informaram que não poderiam seguir participando porque houve mudanças em seus horários ou tiveram que assumir mais trabalho para poder pagar as despesas (Maria, Rafaela, Antonia); Felipe tinha de ir à casa de Beatriz para usar seu *notebook*, Julia assistiu às aulas do celular e usou o *notebook* de uma prima até que pudesse comprar um, Katya usava o *notebook* do namorado e reclamava bastante porque dependia de seus horários, Karen sofria com a falta de sinal da internet etc. Com exceção de Paulo, os(as) participantes do curso não possuíam um bom *notebook*; a qualidade da câmera da Prof1, que não é das melhores, era bastante superior às deles(as). O contexto dos letramentos acadêmico-científicos é marcado pelas (não) limitações socioeconômicas.

A dificuldade de acesso aos recursos implica também em menor familiaridade com seus esquemas de utilização. No curso IALA, Prof1 aborda conhecimentos técnicos e estéticos pertencentes ao gênero Comunicação oral/multimodal que, por conseguinte, podem ser transportados para outras situações de uso das TIC:

/.../

Prof1: *Vamos con lo que tenemos (riso). Pensando en el fondo, en la calidad de la cámara, en la necesidad de ser objetivo y claro... es importante que nuestras diapositivas sean muy limpias, con letras, de preferencia, sin serifas ¿Saben lo que son serifas?*

Julia: *Nunca escuché esta palabra (riso).*

Prof1: *Voy a explicar en portugués (Prof1 explica com exemplos).*

/.../

Sâmela: *Yo nunca había observado esto.*

Prof1: *Perciban cómo es posible leer más rápidamente y nos cansa menos los ojos. (Prof1 compartilha a imagem 12)*

Imagem 12 – Conteúdo compartilhado em slide X



Fonte: a autora.

Julia: *Nossa, professora, a gente não para pra prestar atenção nessas coisas, dá muita diferença mesmo. Eu sempre escolho a letra que acho mais bonitinha (riso).*

Prof1: *E não está errado, Julia. Para um cartão, uma lembrancinha ou pra algo menos objetivo, podemos escolher letras mais elaboradas, mais fofinhas (riso), mas para uma Comunicação em evento, que temos pouco tempo, sugiro fontes mais limpas, como a Arial, a Open Sans, a Arimo [*

Paulo: *[Professora, eu gostava da Calibri para fazer os trabalhos da universidade.*

Prof1: *Concordo, Calibri é ótima. Anotem essas sugestões, serão muito úteis para você.*

Sâmela: *Professora, como a senhora aprendeu essas coisas?*

(E.C., 16 de julho de 2022)

A experiência da Prof1, tanto em comunicar quanto em assistir a Comunicações, assim como em elaborar *posts* para divulgar eventos e ações em perfis do Instagram, permitiu-lhe perceber que as fontes “*sem os tracinhos nas extremidades*” facilitavam a leitura de textos curtos, principalmente no meio digital. Usando o *Canva* e o *Google Slides*, Prof1 observou que havia um padrão nos *templates* que escolhia para suas apresentações, eram sempre de fontes “*limpas*”. Prof1 buscou saber um pouco mais sobre esse fator, aprendeu as nomenclaturas tipográficas (serifa e sem serifa) e teve suas percepções validadas por especialistas da área. Beth Maciel, da agência Fonte Criativa, explica que, pelo fato das fontes *sans serif* não apresentarem os traços finos em suas extremidades, “[elas] são vistas como fontes mais modernas e atuais. São mais utilizadas em títulos, chamadas e nos textos

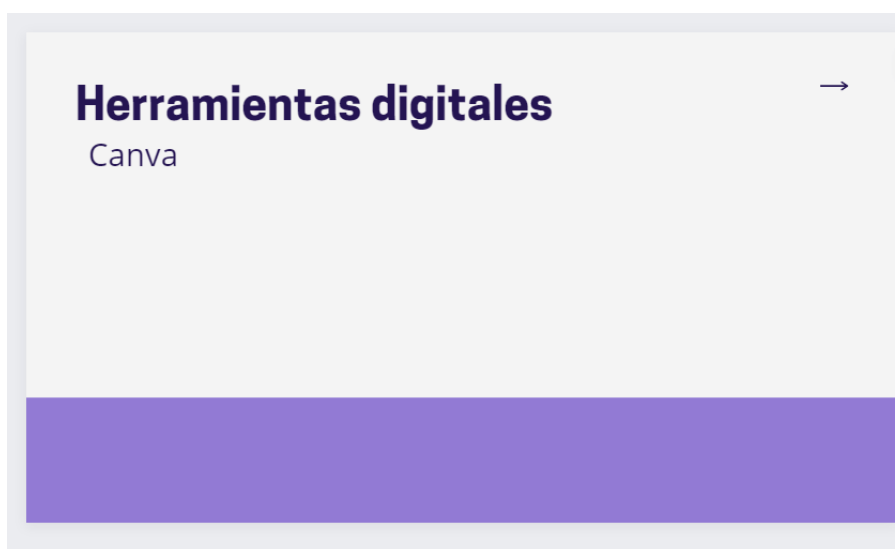
digitais” (Maciel, 2020)²²; das 10 fontes indicadas por essa agência, apenas 2 são serifadas. O mesmo ocorre no blog Visme; das 20 fontes que a gerente de conteúdos, West (2022)²³, indica, apenas 5 são serifadas. O que Prof1 aprendeu observando, experienciando e buscando informações, sistematizou e ensinou para os(as) estudantes, com exemplos elucidativos.

Sabendo que os(as) estudantes também possuem relevantes conhecimentos em relação aos recursos digitais, Prof1 finaliza a aula registrando sugestões de ferramentas digitais para elaboração de apresentações:

/.../

Prof1: *E:: para finalizar, quero sugestões de vocês de ferramentas digitais para elaborar slides. Eu já coloquei a que estou usando hoje para esses slides (Prof1 compartilha a Imagem 13).*

Imagem 13 – Conteúdo compartilhado em slide XI



Fonte: a autora.

Conforme os(as) estudantes sugeriam e comentavam, Prof1 fazia anotações no *slide*, de que resultou a imagem 14.

²² MACIEL, Beth. Fonte Criativa: Fontes que facilitam a criação da sua apresentação. 2020. Disponível em: <https://www.fontecriativa.com.br/post/fontes-que-facilitam-a-criacao-da-sua-apresentacao> Acesso em: 10 mar. 2021.

²³ WEST, Chloe. Visme: 20 Melhores fontes de letras em 2022. 2022. Disponível em: <https://visme.co/blog/pt-br/fontes-de-letras/> Acesso em: 10 jul. 2022.

Imagem 14 – Conteúdo compartilhado em slide XIII



Fonte: a autora.

/.../

Prof1: *Muchísimas gracias (ênfase), aprendí mucho con ustedes hoy, voy a probar este Zoho show y:: el Swipe, me puse curiosa. Gracias por tanto, gracias por todo este tiempo juntos, gracias por las investigaciones increíbles que están haciendo. Creo que esta semana y las próximas van a necesitar orientaciones individuales para escribir el resumen para el evento, espero los mensajes por WhatsApp.*

/.../

(E.C., 16 de julho de 2022)

Talvez, por sua dinamicidade, Comunicação seja o gênero de disseminação científica que absorve mais rapidamente as inovações das TIC. É possível inovar no uso de fontes e na inserção de vídeos, *links*, imagens estáticas e em movimento, *QR codes* etc. O surgimento de plataformas que disponibilizam *templates* para as apresentações facilitam o trabalho do comunicador na medida em que este domina seus esquemas de utilização, fazendo com que o artefato se converta em um instrumento (Rabardel, 1995). Muitos(as) ainda optam pelo PowerPoint, por sentirem-se mais familiarizados com seus recursos. Esta ferramenta existe desde 1987 e segue atendendo às necessidades. Prof1 convida os(as) estudantes-pesquisadores(as) a darem sua contribuição, com indicações de plataformas para elaboração de *slides*, “*quero sugestões de vocês de ferramentas digitais para elaborar slides*”. Esse movimento ressalta não somente importância da construção coletiva de parâmetros para os gêneros textuais mas também a necessidade de despertar o interesse de testar novos artefatos, “*voy a probar este Zoho show y:: el Swipe, me puse curiosa*”.

Na próxima seção, dedicamo-nos à análise dos agires dos(as)

participantes do curso IALA por meio do gênero Comunicação.

4.4.3.1 As propriedades constitutivas do agir científico por meio do gênero Comunicação.

O evento ELI 2022²⁴, que ocorreu via remota, de 25 a 27 de agosto de 2022, abriu inscrição, para submissão de trabalhos, com prazo de envio de 27 de junho a 27 de julho e teve a seguinte “plantilla” para o resumo:

Imagem 15 – Normas de evento para submissão de resumo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

TÍTULO DEL TRABAJO (TIMES NEW ROMAN 14 PTOS, EN MAYÚSCULAS, NEGRITO, CENTRADO, MÁXIMO 20 PALABRAS)
(1 párrafo libre)
(Máximo 3 autores(as)) APELLIDO(S), Nombre¹
APELLIDO(S), Nombre²
APELLIDO(S), Nombre³

(1 párrafo libre)

Resumen: síntesis del trabajo, con texto en Times New Roman 12 ptos, completamente justificado, con márgenes de 2,5 cm en los cuatro bordes, con espaciado simple entre líneas, mínimo 150 y máximo 250 palabras. El resumen debe estar escrito en español y presentar objetivo, marco teórico, metodología y resultados del trabajo.
(1 párrafo libre)

Palabras clave: De tres a cinco palabras que no aparezcan en el título, separadas por comas.

Fonte: ELI 2022²⁵

Taty, Paulo, Julia, Sâmelá e Karen inscreveram-se e tiveram seus trabalhos aceitos para comunicar nesse evento. Foi a primeira vez que submeteram um resumo. Taty, Paulo e Sâmelá já haviam comunicado o resultado de suas atividades de estágio em um evento, mas não se exigiu inscrição com envio de resumos. Os textos destes(as) participantes estão no “libro de resúmenes” do evento, junto com trabalhos de mestres e doutores.

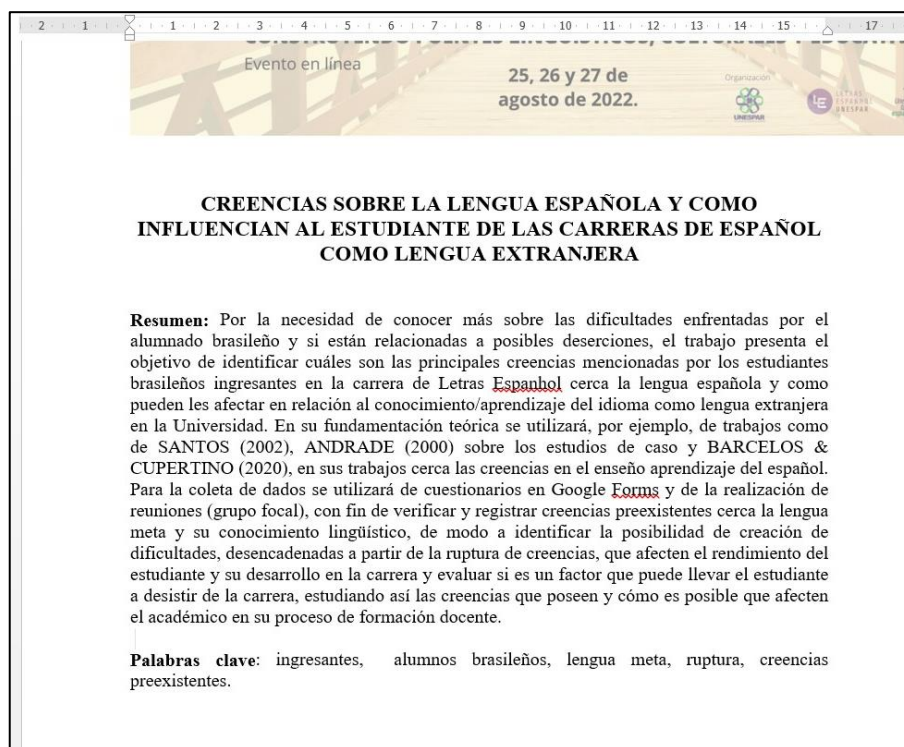
Trazemos para a análise o processo de Karen, de produção do

²⁴ ELI. Español como Lengua de Integración. Congreso. 2022. Disponível em <https://sites.google.com/view/eventoufe2022/inicio?authuser=0> Acesso em: 13 out. 2023.

²⁵ ELI. Español como Lengua de Integración. Plantilla para envío del resumen. 2022. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/15uro0v25cgX1aKsrp1fWqxnsvYEI3wGc> Acesso em 13 out. 2023.

resumo, elaboração de *slides* e comunicação no evento. Apesar da “plantilla” e das aulas sobre como produzir um resumo científico, é no momento de escrever que o(a) estudante realmente aprende (Carlino, 2019). A primeira versão do resumo de Karen foi esta:

Imagem 16 – Primeira versão do resumo elaborado por Karen



Fonte: a autora.

Nessa primeira versão, Karen apresenta os objetivos “*identificar cuales son las principales creencias...*”, menciona um tipo de pesquisa “*estudios de caso*” e métodos de gerar dados “*se utilizará de cuestionarios en Google Forms y de la realización de reuniones (grupo focal)*”, cita teóricos “*BARCELOS & CUPERTINO en sus trabajos cerca las creencias en el enseño aprendizaje del español*”; entretanto, além dos problemas linguísticos, a maneira como as informações estão organizadas não favorece a compreensão do texto. Por isso, Prof1 sugeriu a Karen que procurasse uma orientação individual, como primeiro movimento pedagógico para revisar o seu texto. Dia 23 de julho ocorreu esse encontro de orientação:

/.../

Prof1: *Vamos conversar retomando as características do resumo. Ai depois dessa nossa conversa aqui, você vai refazer e mandar pra mim. /.../ Uma estratégia que eu comentei com vocês, quando vocês tiverem a aula de*

resumo, lá com a professora Verônica, é olhar outros resumos, resumos que são bem-sucedidos e que estão aprovados. Então fica essa dica, sempre antes de começar a escrever, dá uma olhadinha, abre cadernos de resumos de eventos. /.../ Eu acho que para uma primeira vez está muito bom (ênfase). /.../ Eu acho que você trouxe aqui os elementos que precisam aparecer - que precisam aparecer num resumo (Prof1 compartilha na tela o resumo de Karen). O que falta é a organização estrutural de um resumo para apresentar. Vou ler pra você (Prof1 lê para a estudante). O que você acha?

Karen: Ficou bem estranho mesmo (riso).

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

O agir de linguagem de Prof1 tem a intenção de mostrar para Karen que ela, professora, sabe que é a primeira vez que Karen escreve um resumo científico, *“Eu acho que para uma primeira vez está muito bom”*. Começar apontando erros, sem levar em conta o nível em que encontra o(a) aprendiz, pode ser uma medida que mais o afasta do que o aproxima do lugar aonde queremos que ele(a) chegue.

O encontro de orientação possibilitou que Prof1 lesse o resumo para Karen, para que ela pudesse ouvir seu texto. Esse tipo de agir didático só é possível com textos mais curtos, como o resumo; entretanto, em caso de textos mais extensos, pode-se ler um ou dois parágrafos e discuti-los com o(a) aluno(a), servindo como base para que ele(a) compreenda futuras revisões que poderão vir por escrito: *“El lenguaje es un medio poderoso para analizar y clasificar los fenómenos, de regular y generalizar la realidad”* (Vygotsky, 1996, p.70). Ao ouvir a leitura, Karen comenta *“Ficou bem estranho mesmo”*. Essa tomada de consciência é fundamental que para que a Prof1 possa orientá-la em relação ao que se espera desse gênero, e de como ele é importante:

/.../

Prof1: Quem avalia os resumos só sabe dessa Comunicação pelo resumo que chega. Então o resumo tem que ser muito bem organizado, pra passar confiança que esse pesquisador, essa pesquisadora, ela vai trazer de maneira organizada uma pesquisa relevante. /.../ Então é preciso informar bem o que você irá comunicar. O que você irá comunicar? É uma pesquisa concluída?

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Ao questionar *“O que você irá comunicar? É uma pesquisa concluída?”*, Prof1 sinaliza para uma informação que falta em seu resumo, abrindo espaço para que Karen consiga identificar a lacuna:

/.../

Karen: É uma pesquisa em desenvolvimento né? A professora Verônica falou que sempre tem que colocar isso.

Prof1: Exatamente, é “una investigación en curso”. Essa informação tem que

aparecer (Karen anota enquanto Prof1 fala). E na sequencia você já pode trazer o objetivo geral de sua pesquisa, pode usar um pronome relativo, talvez um “cuyo”, “cuyo objetivo”.

Karen: “Cuyo” é bem sofisticado (riso).

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Prof1 fornece subsídios linguísticos para que Karen aperfeiçoe seu texto, “investigación en curso”, “cuyo objetivo”. Além de ser iniciante em pesquisa, Karen possui pouca familiaridade com os usos mais formais e eruditos da língua espanhola. Retomamos aqui a concepção, já defendida no subcapítulo 4.2, segundo a qual as produções de iniciantes precisam ocorrer em coautoria, a duas (quatro) mãos. Em algumas situações, o agir de linguagem de Prof1 é mais incisivo:

/.../

Prof1: *A metodologia, você coloca aqui “estudio de caso” como fundamentação teórica, como autores que fundamentam suas análises, e não é (ênfase), tem que deixar claro que sua pesquisa é um “estudio de caso”, “se trata de un estudio de caso” e já menciona os instrumentos. (Karen anota enquanto Prof1 explica) /.../ Karen, você tem alguma dúvida?*

Karen: *Não, professora, eu estou anotando o que a senhora fala para eu não esquecer na hora de corrigir.*

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Incluir a metodologia da pesquisa é um padrão historicamente esperado e validado para o gênero em questão. Além disso, a “plantilla” disponibilizada pelo evento exige essa informação, por isso Prof1 afirma *“tem que deixar claro que sua pesquisa é um estudio de caso”*. Embora não seja uma de nossas categorias de análises, podemos acrescentar o que Bronckart (2012, p.331) explica sobre as modalizações deônticas: “[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” (Bronckart, 2012, p. 331). No contexto dos letramentos acadêmico-científicos, essa regra é constitutiva do gênero resumo científico, por isso o uso do modalizador prescritivo “tem que”. Prof1 segue com as orientações, dialogando com a aluna sobre sua escrita:

/.../

Prof1: *Se tiver dúvidas ou discordar, pode falar, pode me interromper tá... Agora você vai para a fundamentação teórica... Usa “se basa”, pois está usando terceira pessoa... aqui ó, você pode trocar por “se basa en los estudios sobre las creencias” e pode colocar os autores entre parêntesis, evite uso de verbos no futuro... Se você olhar cadernos de resumos, vai ver que quase não aparece verbo no futuro. A professora Verónica falou sobre esses verbos. E:: no resumo, explicações usando “por ejemplo” também não são recomendadas, tem que ser uma linguagem bem objetiva.*

Karen: *Eu posso colocar todos os autores junto, em um parêntesis?*

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Nas aulas sobre resumo, ministradas pela professora Verónica (Prof2), ela havia abordado essas questões, “*A professora Verónica falou sobre esses verbos*”, contudo, a distância temporal entre as aulas ministradas e a necessidade de, efetivamente, produzir em conformidade com as coordenadas exigidas pelo gênero, fez (com) que parte do conteúdo precisasse ser retomado. Os encontros coletivos sobre o gênero resumo contribuíram significativamente para que os(as) estudantes compreendessem as etapas que compõem uma pesquisa, principalmente porque fizeram análises de resumos científicos; a retomada, no ato de produção, é um movimento pedagógico que se faz necessário para que o(a) estudante-pesquisador(a) tenha condições de apropriação das capacidades para agentividade por meio desse gênero.

Além dessas questões específicas do gênero, Karen teve dificuldades em realizar as operações mentais necessárias para apresentar uma pesquisa que estava em andamento:

/.../

Prof1: *Pode sim, e:: olha a apostila das normas da ABNT, que está lá no Google Classroom, tem explicando certinho como fazer. E aqui, é o que você já tem de resultados para apresentar. É isso que tem que aparecer agora, não os objetivos de novo. Você percebe que você repetiu o objetivo ao invés de colocar o que já tem pra apresentar?*

Karen: *Então, professora, eu não sabia o que colocar de resultados.*

Prof1: *Você já pode apresentar seus instrumentos de pesquisa elaborados e parte da discussão teórica a respeito de seu tema. Pode informar que seus dados foram submetidos ao comitê de ética. É::, você tem que informar o que realmente já tem para apresentar nesse momento.*

Karen: *Eu preciso colocar algo como “Hasta el momento”?*

Prof1. *Sim, pode usar “Hasta el momento”, sem problema.*

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

A primeira volta na espiralada escada dos letramentos acadêmico-científicos é realmente muito penosa. O(a) iniciante pode se ver perdido(a) em diferentes momentos, “*eu não sabia o que colocar de resultados*”, e tentar saídas que acabam por complicá-lo ainda mais, “*você percebe que você repetiu o objetivo ao invés de colocar o que já tem para apresentar?*”. Analisar esse diálogo leva-nos a compreender que orientar é uma atividade minuciosa, é comprometer-se com o(a) aprendiz, iluminando-lhe o caminho; não pode ser uma atividade distante, realizada apenas por comentários gerais. Amigues (2004) enfatiza que a relação do(a) estudante com o meio “[...] é mediada pelo professor, que orienta a ação e a reflexão dos alunos sobre os objetos sensíveis ou pertinentes, no âmbito do questionamento

didático” (Amigues, 2004, p; 47). Além das sugestões para aperfeiçoamento linguístico, correções de língua se fazem necessárias:

/.../

Prof1: *Bom, agora vamos para a língua, Karen, língua espanhola. A gente já discutiu sobre esse “cerca” (ênfase), parece que fossilizou (riso), mas você sabe que eu não acredito nisso de fossilizou e não aprende mais. “Cerca” significa perto, próximo, “cerca la” é o mesmo que “perto a”. Aqui tem que ser “acerca de” e, para não ficar repetindo, você pode usar “con respecto a”, “sobre”. Corrige essa “cerca” (ênfase), por favor (riso).*

Karen: *Ai professora, a senhora já falou mesmo, eu corriji lá no artigo, não sei por que ainda erro isso (riso).*

Prof1: *Agora não vai errar mais, você vai ver, trocou pelo certo na cabeça (riso). Outra coisa que vejo que está passando bastante em seus textos é o pronome antes de verbo no infinitivo. Olha aqui “les afectar”, verbo no infinito, pronome tem que vir depois e grudado no verbo, “afectarles”. Ah, e olhe sempre se o verbo pede complemento direto ou indireto, no caso de “afectar”, na RAE está que aceita os dois, eu olhei.*

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Essas correções mais pontuais, para uma produção em língua materna (primeira língua), talvez pudessem ser feitas por comentários escritos. Entretanto, por se tratar de uma língua estrangeira, Prof1 considerou mais adequado fazê-las em encontros de orientações individuais, dialogando sobre os erros, ensinando sinônimos e discutindo regras específicas do espanhol. Prof1 voltou a utilizar o discurso prescritivo, “*tem que*”, “*corrige*”, evidenciando que, para o contexto em questão, se faz necessário respeitar regras linguísticas. Em vista disso, Karen demonstrou certo desconforto:

/.../

Karen: *A gente aprendeu isso, mas eu esqueço, professora.*

Prof1: *Eu sei que aprenderam, mas é na hora de escrever de verdade que percebemos nossas dificuldades com a língua espanhola... Acho que isso tem tudo a ver com a sua pesquisa.*

Karen: *É muito difícil mesmo, eu erro muito, fico até com vergonha da senhora (baixa no tom de voz).*

Prof1: *Imagina, Karen, pode parar com isso. Eu erro um monte também, um monte me::smo, estou sempre conferindo meus textos e ainda passam tantos erros. E é corrigindo, reescrevendo, que a gente aprende.*

(O.I, Karen, 23 de julho de 2022)

Nesse momento, Prof1 parece perceber que muitas correções de uma só vez podem estar constrangendo Karen e expõe suas próprias fraquezas, “*eu erro um monte também, um monte me::smo*”. Karen volta a ficar menos apreensiva e comenta:

/.../

Karen: *Eu vi que a senhora marcou “coleta”, está errado também né? (riso).*

Prof1: *Acho que você deixou em português essa palavra. Em espanhol, para*

dados de pesquisa, se usa mais "Recolección de datos para la investigación científica". Olha, vou te dar uma dica de uma coisa que eu sempre faço quando estou em dúvida. Você abre o Google Acadêmico (Prof1 muda tela de compartilhamento para a tela do Google Acadêmico), vem aqui e muda as configurações de idioma para espanhol... seleciona buscar somente pesquisas em espanhol tá, e digita, usando aspas, lembra da aula do professor Enrique...- vamos digitar "coleta de datos", ó, apareceram 137 resultados... e pode ver que a maioria é de revista brasileira, ou seja, de gente que traduz para o espanhol o resumo... Agora vamos colocar "recolección de datos", vixi 123 mil.

Karen: "Recolección" tem só um pouquinho a mais (riso).

(O.I., Karen, 23 de julho de 2022)

Prof1 altera seu modo de revisar, não aponta diretamente o erro, sugere que precisa de revisão, *"eu acho que você deixou em português essa palavra"*, e orienta-a com conselhos, falando sobre sua própria experiência e dizendo que também possui dúvidas e que recorre a modelos para saná-las, *"olha, vou te dar uma dica de uma coisa que eu sempre faço quando estou em dúvida"*. Talvez, essa iniciativa de procurar no Google Acadêmico o uso de determinado termo seja muito comum para escritores(as) mais experientes, porém para um(a) pesquisador(a) iniciante não é. Karen precisava dessa orientação com modelos, com explicações pontuais.

Após essa O.I., Karen fez uma nova versão do resumo e encaminhou-a à professora:

Imagem 17 – Segunda versão do resumo elaborado por Karen

CREENCIAS SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA Y CÓMO INFLUENCIAN AL ESTUDIANTE DE LAS CARRERAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CASTELINI, Ellen Vitoria¹
PIACENTINE DROGUL, Amábile²

Resumen: Son muchas las creencias de los ingresantes en la carrera de *Letras Español* con relación a la lengua española, en esta comunicación se presenta una investigación que está en curso, cuyo su objetivo principal se encuentra en identificar las principales creencias en relación al conocimiento lingüístico y evaluar se pueden afectar el desarrollo y la permanencia o deserción de los alumnos en la carrera. Esta investigación trata de un estudio de caso (ANDRADE, 2000), por medio del cual se utiliza de un cuestionario en Google Forms y de la realización de reuniones (grupo focal) para la recopilación de datos. Para el análisis de los datos, se basa en las teorías relacionadas con las creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje del español (BARCELOS; CUPERTINO, 2020), de modo a identificar la posibilidad de creación de dificultades, desencadenadas a partir de la ruptura de creencias, que afecten el rendimiento del estudiante y su desarrollo en la carrera y evaluar si es un factor que puede llevar el estudiante a desistir de la carrera, estudiando así las creencias que poseen y cómo es posible que afecten el académico en su proceso de formación docente. Hasta el presente momento ya se tiene formulados el cuestionario y las preguntas bases para el grupo focal, que fueron sometidos al comité de ética al fin de que se pueda proseguir para la recolección de los datos con los participantes, alumnos y exalumnos de la carrera de *Letras Español*, de Unesp – Campus Apucarana.

Palabras clave: ingresantes, alumnos brasileños, lengua meta, ruptura, creencias preexistentes.

amabile.piacentini@gmail.com
Sugiero quitar esta parte porque se repete.

amabile.piacentini@gmail.com
tiene el propósito de presentar

amabile.piacentini@gmail.com
es / se trata de

amabile.piacentini@gmail.com
creencias de los ingresantes de la carrera Letras Español en relación con la lengua española

amabile.piacentini@gmail.com
en el

amabile.piacentini@gmail.com
es posible presentar una reflexión teórica y se tiene también formulado el cuestionario y elaboradas las preguntas...

Fonte: a autora.

Em sua segunda versão, Karen apresenta um avanço, sinalizando para Prof1 que seu movimento de orientação havia sido produtivo. Ela informa que seu trabalho é uma pesquisa ainda não concluída, *“una investigación que está en curso”*, coloca objetivos de forma mais clara, *“identificar las principales creencias con relación al conocimiento lingüístico y evaluar se pueden afectar...”*, apresenta a metodologia da pesquisa, *“Esta investigación es un estudio de caso (ANDRADE, 2000), por medio del cual se utiliza de un cuestionario en Google Forms y de la realizacaion de reuniones (grupo focal) para la reconvilación de dados”* e traz a fundamentação teórica *“se basa en las teorías relacionadas con las creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje del español (BARCELOS; CUPERTINO, 2020)”*.

O segundo movimento pedagógico escolhido por Prof1, para seguir contribuindo nesse processo de aprendizagem de Karen, foi indicar, por meio de comentários, pontos a serem melhorados em relação à escrita. Diante das questões mais complexas, Prof1 sugere a redação, *“creencias de los ingresantes de la carrera Letras Espanhol en relación con la lengua española”*. Consideramos que essa participação mais atuante, na produção de iniciantes, seja essencial para que a progressão ocorra. Na imagem 18, está a versão final, submetida e aprovada pelo evento.

Imagem 18 – Versão final do resumo elaborado por Karen



Fonte: a autora.

Tendo seu resumo aprovado, Karen decidiu elaborar os *slides* utilizando o PowerPoint; informou sentir-se mais segura para usar essa ferramenta porque já a havia utilizado para preparar apresentações de seminários. Ela seguiu as explicações que a orientavam a situar o destinatário, fazendo um índice, o “plano da exposição” (Dolz et al, 2011), usou fonte sem serifas e não exagerou na quantidade de escrita. Enviou seus slides para Prof1 revisar, esta fez pequenos ajustes: revisões de língua e inserções de marcadores de tópicos.

Karen apresentou dia 27 de agosto, acompanhada de Prof1. Não foi possível gravar as apresentações; isso não faz parte do conjunto de instrumentos aprovados pelo comitê de ética para geração de dados. Prof1, logo após o evento,

marcou um encontro de orientação com Karen, para que ela contasse como foi sua experiência de apresentar a pesquisa:

/.../

Karen: Professora, eu fiquei muito nervosa, a senhora viu né, tinha gente com doutorado já. E aquele professor nome, ele é nativo... e eu fiquei com muita vergonha e comecei a errar tudo, eu erre palavras que eu sei faz tempo, saiu tudo errado.

Prof1: Karen, você foi ótima, primeira vez que apresenta e já foi em espanhol. Todo mundo entende que você ainda está na graduação e que está se desenvolvendo. Você viu que legal o que o professor nome falou de sua pesquisa?

Karen: Eu estava tão nervosa que não ouvi muito bem, mas ele disse que gostou e quer ver o resultado, foi isso?

Prof1: Sim, e ele achou super legal que seus instrumentos de pesquisa foram aprovados pelo comitê de ética.

Karen: Ah é, agora lembrei, ele disse que vamos poder publicar e que ele vai ler (riso), acho que ele foi legal porque viu que eu estava muito nervosa (riso).

Prof1: Karen, tirando o nervosismo, você acha que escrever o resumo, preparar os slides e comunicar no evento te ajudou a pensar em algo mais para sua pesquisa? Reformular uma ideia?

Karen: Professora, eu acho que foi bom pra eu retomar. Quando eu fiz os slides e quando eu falei do marco teórico, eu acho que eu consegui pensar sobre o que vou analisar, que a senhora tinha falado que eu precisava.

Prof1: As crenças que quer observar se os alunos têm?

Karen: Sim, porque na hora que eu falei das crenças de Barcelos e Cupertino, eu pensei que posso analisar se os ingressantes do curso de Letras Espanhol têm as mesmas. E aquela professora, acho que é da UEM [

Prof1: [A nome?

Karen: Acho que é essa, ela falou que talvez os alunos de Letras Espanhol possam ter outras, né.

Prof1: Perfeito, Karen, muito bom me::smo. Agora você já sabe que irá avaliar se as crenças mencionadas por Barcelos - Barcelos e Cupertino, certo?

Karen: Isso.

Prof1: Se elas aparecem também nas respostas de seus participantes de pesquisa, se aparecerem outras [

Karen: [e se influenciam durante o curso. Quando tem a ruptura dessas crenças, se desistem quando fica muito difícil.

(O.I, Karen, 29 de julho de 2022)

Falar para um público formal e com um nível de conhecimento respeitável, deixou Karen bastante nervosa, principalmente porque ela teve de apresentar e debater em espanhol, “*Professora, eu fiquei muito nervosa, a senhora viu né, tinha gente com doutorado já. E aquele professor nome, ele é nativo*”. Apesar disso, o fato de elaborar *slides* e expor oralmente sua pesquisa permitiu-lhe abrir caminho para suas análises, “*quando eu falei do marco teórico, eu acho que eu consegui pensar sobre o que vou analisar*”; ter de dizer para um outro a fez dizer para si, “*porque na hora que eu falei das crenças de Barcelos e Cupertino, eu pensei que posso analisar se os ingressantes do curso de Letras Espanhol têm as mesmas*”. Além disso, comunicar em um evento permite um momento de interação que pode levar o(a) pesquisador(a) a novas reflexões, “*ela falou que talvez os alunos de Letras*

Espanhol possam ter outras, né.”

A elaboração do pensamento para a interação é mais sofisticada do que o “dizer para si mesmo”, principalmente quando se trata dos gêneros formais públicos; a consciência de agentividade é muito maior. Acreditamos que esses movimentos sejam necessários para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A fala exterior, isto é, a dirigida a um outro, regressa para o falante com novas possibilidades de fala interior. Luria (2012), sempre retomando os estudos de Vygotsky, explica que a atividade humana consciente tem sua origem na relação com o outro, é primeiro interpsicológica para depois tornar-se intrapsicológica:

Conhecemos agora o papel decisivo representado pela fala exterior na formação da atividade humana consciente – e posteriormente pelo interior – por meio da qual uma pessoa pode analisar a situação, distinguir seus comportamentos e formular os programas das ações necessárias (Luria, 2012, p.211).

Karen retoma sua pesquisa com uma definição do que irá analisar e, a partir de então, “pode formular os programas das ações necessárias”. Interagir é uma atividade constitutiva do desenvolvimento humano, por isso defendemos que o(a) pesquisadora(a), sempre que possível, dialogue com outras pessoas sobre sua pesquisa, expõe-na em eventos científicos para capacitar-se a formular sua fala de modo mais complexo, ouça comentários e responda a perguntas sobre seu estudo. Luria (2012) conclui:

[...] através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação de decodificação das informações, como também da regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto as mais simples formas de reflexão como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. (Luria, 2012, p. 211)

Ler, escrever e falar são ações de linguagem constitutivas do agir acadêmico-científico. Elaborar e reelaborar o pensamento fazem parte da compreensão do próprio ato de pesquisar. A fala exterior, que altera a interior, permite-nos regular nosso comportamento, nosso agir, num movimento cíclico e espiral: “A ação de linguagem se traduz por uma ‘reposição em circulação’, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que tem sua sede no autor” (Bronckart, 2012, p. 322).

Karen uniu sua pesquisa ao TCC de seu curso de graduação. No início de 2023, apresentou novamente, no “V Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola”, da Unespar; infelizmente a Prof¹ não pode vê-la comunicar. Entretanto,

em setembro de 2023, Prof1 convidou-a para comunicar no “XIV Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do CLCH” (Sepech) da UEL, na modalidade presencial, um novo desafio. Ela aceitou o convite e juntas submeteram o resumo. Dessa vez em português, posto que já não era mais para cumprir a tarefa do curso IALA e o evento abria essa oportunidade. Dia 24 de outubro, Karen apresentou novamente seu trabalho; Prof1 esteve junto e pôde ver sua evolução, Karen não aparentou nervosismo e estava bastante segura. Dia 11 de dezembro de 2023, enquanto fechava este subcapítulo de análises, Prof1 enviou uma mensagem de áudio para Karen, por WhatsApp, solicitando que, se fosse possível, ela expusesse como foi apresentar sua pesquisa no XIV Sepech. Karen respondeu por escrito:

*Bem, o nervosismo foi menor kkkkk
Pra mim, apresentar no Sepech foi muito positivo, professora. Eu acredito que foi uma nova oportunidade para olhar com mais atenção para a pesquisa, por precisar não só analisar os dados, mas para selecionar o que seria mais relevante levar pra uma apresentação oral.
Essa oportunidade de reler, re-produzir e re-apresentar foi muito importante pra nossa (pelo menos para a minha kk) relação com a pesquisa.
Agora, sobre o dia da apresentação no Sepech, eu acho que foi mega acolhedor, principalmente por a maioria dos participantes da sala (senão todos) estarem ali para apresentar seus trabalhos.*
(Karen, 11 de dezembro de 2023)

Dolz et al. (2011) consideram a “exposição oral” um gênero textual e sustentam a importância de sua “organização interna” para o desenvolvimento do expositor. Os autores e a autora afirmam, acertadamente, que, pese ao fato de que a exposição oral está inscrita na interação:

[...] seu planejamento é, em princípio, monogerado, isto é, gerenciado somente pelo expositor. Dito de outra forma, **esse gênero nos dá uma ocasião privilegiada para trabalhar as capacidades de planejamento de um texto (relativamente) longo.** (Dolz et al., 2011, 187, grifo nosso)

A Comunicação em eventos, apesar de ser outro gênero, mantém essa característica, de estar inscrito “num quadro interacional” e ter seu planejamento “monogerado”, podendo ser um espaço privilegiado para que o(a) pesquisador(a) desenvolva capacidades para planejar seu artigo científico, “*Eu acredito que foi uma nova oportunidade para olhar com mais atenção para a pesquisa, por precisar não só analisar os dados, mas para selecionar o que seria mais relevante levar pra uma apresentação oral*”. Cada vez que comunica em um evento, Karen avança um pouco mais em sua pesquisa e na produção de seu artigo.

Quando alguém se compromete a apresentar/agir publicamente, o

processo mental é outro. Dolz e Schneuwly (2011) sustentam que, no ensino, a prioridade deve ser para as formas de comunicação oral mais institucionalizadas, que transcendam as produções cotidianas. Esses estudiosos da linguagem explicam: “Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 147).

No curso IALA, os(as) participantes que comunicaram em eventos foram mais longe com seus estudos. Karen está em fase de conclusão de seu artigo. Beatriz fez sua primeira Comunicação no início de 2022, no “V Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola”, da Unespar. Em 2022, ela gerou os dados e apresentou a pesquisa concluída no “VI Seminário de Pesquisas em Língua Espanhola”, da Unespar, sempre com apoio da Prof1 para elaboração do resumo, dos *slides* e de sua fala. Em 2023, comunicou novamente, desta vez no XIV Sepech, junto com Prof1, já com o artigo pronto, revisado e submetido para uma revista.

Sâmela se inscreveu para o ELI 2022, teve orientação individual para escrita de seu resumo; seu trabalho foi aceito. Formulou os *slides* também com o apoio da Prof1, mas não pôde apresentar porque coincidiu com seu horário de trabalho. Contudo, em 2023, em parceria com Prof1, ela apresentou no XIV Sepech. Seu artigo está em fase de conclusão.

Felipe, por razões que contrariaram sua vontade, teve de abandonar sua pesquisa em 2022, não encontrando motivação para comunicá-la no ELI 2022. Em 2023, ele retomou a pesquisa e apresentou-a no XIV Sepech. Prof1 pôde assistir à sua apresentação e ficou bastante emocionada.

Taty e Paulo apresentaram no ELI em 2022. Em encontro de orientação, após fazerem sua apresentação nesse evento, ambos comentaram que foi uma experiência excelente e que se sentiram motivados por dialogarem com outras pessoas sobre a pesquisa que estavam realizando. Embora não tenham concluído o artigo, por razões que preferiram não informar, apresentaram um desempenho muito bom.

Julia, assim como Sâmela, inscreveu-se para o ELI 2022, teve orientações para a escrita do resumo, formulou os *slides* com o apoio da Prof1, mas não pôde apresentar. Ela apresentou no “V Seminário de Pesquisas em Língua

Espanhola”, da Unespar. Em 2023, fez algumas alterações em sua pesquisa, pois passou em um concurso público e saiu da escola particular onde trabalhava (campo onde geraria os dados).

Franciele não cumpriu a etapa de expor seu trabalho em um evento; seu planejamento escrito para o artigo também se mostrou bastante afetado. Até o final do curso, em 2022, Francielle foi a que apresentou menor evolução. Sabemos que diversos fatores podem ter prejudicado seu desempenho. Até onde conseguimos acompanhar, ela informou estar com problemas familiares e sobrecarregada com as atividades do Mestrado, em que conseguiu ingressar enquanto realizava o curso IALA.

Essa etapa, de falar sobre a pesquisa em contextos menos formais (com os colegas do curso IALA, durante os E.C.) e em situações bastante formais e reguladas (Comunicação em eventos da área) foi marcada pelos movimentos pedagógicos e instrumentos que sintetizamos no quadro 40:

Quadro 40 – Síntese dos movimentos pedagógicos IV

(Continua)

Movimentos pedagógicos e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Realização de encontros coletivos para dialogar sobre a pesquisa. Incentivo do uso do gênero monólogo autodidático e do gênero diálogo.	Criar um espaço de interação para que os(as) estudantes possam falar e ouvir sobre as pesquisas que estão realizando. Estimular os movimentos de falar consigo mesmo e com os pares.	LA
Exposição de conteúdos e interação sobre o gênero Comunicação, com a construção coletiva de padrões.	Oferecer subsídios para que os(as) iniciantes em pesquisa possam compreender as coordenadas formais do contexto dos letramentos acadêmico-científicos. Interagir para construir, coletivamente, padrões para o agir mediado pelo gênero Comunicação oral/multimodal na modalidade remota.	LA

Fonte: a autora.

Quadro 40 – Síntese dos movimentos pedagógicos IV

(Conclusão)

Movimentos pedagógicos e Instrumentos mediadores	Intenção	Modelo de letramento
Atribuição da tarefa de comunicar em um evento.	Inserir o(a) estudante pesquisador(a) em um ambiente público formal pertencente ao contexto dos letramentos acadêmico-científicos, para que ele(a) possa compreender e se apropriar das coordenadas formas que o regem. Possibilitar a agentividade por meio do gênero Comunicação.	LA
Orientações individuais	Atender às necessidades individuais e favorecer o surgimento de operações mentais que permitem que o(a) estudante aperfeiçoe sua produção e compreenda que suas falhas fazem parte de seu processo de aprendizagem.	LA
Revisão por escrito com intervenções maiores	Propiciar condições para que os(as) estudantes possam imitar, no sentido vygotskyano, modelos aceitos pela comunidade avaliadora no contexto ao qual ele(a) deseja pertencer.	LA

Fonte: a autora.

Esses movimentos pedagógicos tiveram como finalidade levar os(as) estudantes à compreensão dos agires de linguagem que contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico e para a apropriação das propriedades constitutivas do contexto dos letramentos acadêmico-científicos, incluindo-se as normas reguladoras e as relações de poder. Por esse motivo, consideramos que tais movimentos se enquadram no modelo Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2014).

Na próxima seção, concluímos essa etapa de nossas análises, apontamos algumas lacunas e possíveis alternativas para reduzi-las.

4.4.4 Agires e Instrumentos para Ser Enunciador(a) e Destinatário(a) do Gênero Comunicação

Essas análises nos permitem concluir que: 1) a fala egocêntrica, monólogo autodidático, contribui para organizar o pensamento e para a

autorregulação, *“Eu tô falando sozinha, mas é pra eu entender”, “eu estou falando sozinha, estou organizando a minha mente”,* 2) conversar, dialogar e interagir com pares são movimentos que auxiliam na compreensão da própria pesquisa, na tomada de consciência do ponto em que se encontra e das necessidades de mudanças e reformulações, *“eu preciso conversar pra entender (riso), acho que por isso no EAD eu me dei tão mal (riso)”, “e aqui no projeto eu já fui conseguindo pensar coisas que ‘ah não, olha, mas tem essa ideia que alguém falou alguma coisa aqui e combina com o que eu penso’, igual hoje”* e 3) comunicar a pesquisa em evento é uma atividade complexa, que exige a escrita de um resumo, planejamento e estruturação regida por convenções muito específicas do contexto dos letramentos acadêmico-científicos; essa atividade, marcada por agires de linguagem e de outros meios de significação pode contribuir, significativamente, para o processo de se capacitar e desenvolver as funções psíquicas superiores, *“Eu acredito que foi uma nova oportunidade para olhar com mais atenção para a pesquisa, por precisar não só analisar os dados, mas para selecionar o que seria mais relevante levar pra uma apresentação oral.”*

Podemos dizer que os(as) participantes que dialogaram sobre suas pesquisas durante os encontros coletivos, que receberam orientações individuais e que expuseram seu trabalho em um evento, afirmam que essas atividades contribuem para (re)formulação do pensamento e para a apropriação de capacidades necessárias para agir no contexto dos letramentos acadêmico-científicos.

Após a análise e as reflexões sobre os agires que empreendemos nessa fase, consideramos que um movimento pedagógico deveria ser acrescentado, o de assistir, como iniciantes em pesquisa, a comunicações em eventos, tendo um instrumento de registro com o fito de contribuir para o desenvolvimento da atenção voluntária. Fomos inquietadas pelas reflexões suscitadas pelos(as) estudantes no encontro coletivo de 16 de julho de 2022, no IALA: *“Profesora, pienso que nosotros también tenemos que ver las Comunicaciones con más atención, porque a veces las personas van a los eventos solo para – es para poner el nombre y tener presencia”* (E.C., 16 de julho de 2022). Elaboramos um instrumento orientador e o disponibilizamos no quadro 41:

Quadro 41 – Ficha para análise apreciativa de uma Comunicação

Comunicação 1
Título da comunicação:
Nome(s) do(a)(s) comunicador(a) (es):
Modalidade:
Análise Apreciativa
Como você avalia
a) a organização do conteúdo?
b) a exploração do tempo para deixar claro as ideias centrais do trabalho apresentado?
c) a segurança ao apresentar?
d) a qualidade da voz, a fluência, as pausas, a respiração e a entonação?
e) os gestos?
f) o uso de recursos digitais?
g) o equilíbrio entre os diferentes modos de significação: verbal, imagético, sonoro etc.?
h) o lugar, a iluminação, o ambiente de fundo e de entorno do(a) apresentador(a)?
Registre seu aprendizado
a) Foi possível compreender o trabalho apresentado? Comente.
b) Foi possível aprender algo assistindo à essa comunicação? Comente.
c) O que você faria diferente?
Interação
d) Houve um momento para dialogar sobre essa apresentação? Se sim, você considera que foi produtivo? Por quê?

Fonte: a autora.

Bajtín (2013) explica que os gêneros secundários “[...] surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada” (Bajtín, 2013, p. 247). A Comunicação oral/multimodal é um gênero que pertence a um contexto criado, não espontâneo, não imediato, não primário; apropriar-se de capacidades para agir por meio desse gênero requer estudá-lo, analisá-lo e experienciá-lo algumas vezes, como agente aprendiz. Por isso, sugerimos o instrumento do quadro 41; ele pode contribuir para que os(as) aspirantes à agentividade por meio desse gênero possam estudá-lo e analisá-lo antes de suas primeiras experiências como agente. Almejamos, em pesquisas futuras, poder avaliar

o quanto esse recurso pode (ou não) ser eficaz.

Concluimos este subcapítulo defendendo que pesquisadores(as) interajam sobre seus estudos em ambientes informais e formais, que comuniquem suas pesquisas em diferentes fases. Acreditamos que esses movimentos contribuem tanto para a apropriação das capacidades para agir cientificamente quanto no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tão necessárias ao “homem cultural”.

No próximo subcapítulo, dedicamo-nos a um caso específico, que nos levou a refletir sobre nossas ações e a reorientá-las; trata-se de uma experiência de formação que revela como a trajetória histórico-cultural incide sobre o agir docente e discente.

4.5 TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-CULTURAIS EM CONFLITO

Nessa etapa das análises, peço licença para enunciar-me em primeira pessoa do singular, porque se trata de uma experiência bastante peculiar e carregada de subjetividade.

A participante Julia, em 2021, quando se inscreveu no curso IALA, estava no segundo ano da graduação em Letra Espanhol, na Unespar/Câmpus de Apucarana, onde atuo como docente e pesquisadora. No primeiro encontro coletivo do curso, dia 15 de maio de 2021, Julia preencheu o formulário de sondagem, sobre o tema de interesse, com as seguintes informações:

Quadro 42 – Respostas de Julia sobre seu tema de interesse

(Continua)

Pergunta	Resposta
Sobre qual tema/assunto deseja ler, pesquisar e produzir textos em espanhol?	<i>Espanhol para crianças</i>
Você já tem algumas leituras sobre esse tema? Comente.	<i>Sim, as leituras das aulas de espanhol para crianças e do projeto de extensão Cuenta Cuentos.</i>
Como você busca referências para ler e estudar sobre esse tema?	<i>Leio textos que ensinam, dão um direcionamento de como ensinar a LE de forma natural.</i>

Fonte: a autora.

Quadro 42 – Respostas de Julia sobre seu tema de interesse

(Conclusão)

Pergunta	Resposta
Você já produziu textos sobre esse tema? Comente.	<i>Ainda não.</i>
O tema, sobre o qual você deseja ler, pesquisar e produzir, está vinculado a algum curso de graduação ou de pós? (TCC, monografia, dissertação, etc.). Comente.	<i>Está vinculado ao meu projeto de extensão.</i>

Fonte: a autora.

Ela frequentou os encontros coletivos, interagiu, mas não progredia nas produções escritas. Cumpria as tarefas sempre com um certo atraso e após orientação individual. Na etapa de busca por trabalhos para leitura e diálogo, ela formulou palavras-chave, realizou as buscas, selecionou textos para leitura (conforme modelo disponível no quadro 33), porém, diferente dos(as) demais participantes que concluíram a primeira etapa do curso, a versão final do trabalho enviado por Julia em 2021 foi esta:

Quadro 43 – Produção textual de Julia em 2021

LAS CONTRIBUCIONES DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA NIÑOS

Introducción

¿En qué medida un proyecto de extensión sobre enseñanza-aprendizaje del español para niños puede contribuir tanto para el público destinado como para la formación académico-profesional?

Objetivo general

- Identificar los beneficios de un proyecto de extensión tanto para el público destinado como para la formación académico-profesional

Objetivos específicos

- Analizar cómo un proyecto de extensión sobre la enseñanza del español para niños ayuda a los estudiantes a aprender
- Registrar la importancia del proyecto a los docentes que actúan en el área.
- Evaluar el desarrollo del académico durante la realización de la extensión universitaria.

Para realizar la extensión universitaria es necesario mucha investigación y reflexión. La extensión junto con la enseñanza del español a los niños es un gran desafío. En este trabajo vamos a discutir sobre la contribución de la extensión universitaria a estudiantes,

profesores y universitarios que aprenden y contribuyen a la sociedad al mismo tiempo.

Marco teórico y conceptual

Para esta investigación es muy importante definir la extensión universitaria, la enseñanza del español a los niños a través de la adquisición. Los estudios de Simone Rinaldi, Simoni Silva Pires, Marília dos Santos Lima, Alberto Mesquita Filho, Maria Luiza Ortiz Alvarez y Marcia Paraquett son fundamentales para una mejor comprensión de estos conceptos.

Metodología de la investigación

Para responder la pregunta, analizaremos el proyecto de extensión Cuenta Cuentos, desarrollado en 2020 sobre la contación de historias en la enseñanza del español a niños. Se realizarán entrevistas a docentes que utilizaron los materiales creados en el proyecto, para identificar sus percepciones sobre el aporte que estos materiales tuvieron en sus clases.

Referencias

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho, J.C. (org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. In: **Revista Integração**, v. 9, p. 138-143, 1997. Disponível em: . Acesso em: 01mar. 2014.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luiza. Aspectos da formação do professor de língua Espanhola na universidade: as duas caras da moeda. Artigo publicado em: **Anais VI Seminário de línguas estrangeiras**, 2006, Goiânia. p. 78-91.

PARAQUETT, Marcia. O Papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, n.38, p. 123-137, 2009. Disponível em:. Acesso em: 23 fev. 2014.

LIMA, Marília dos Santos. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In: **Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2002.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Fonte: a autora.

As referências estão no final do trabalho e foram mencionadas no “marco teórico y conceptual”, porém não é possível saber se a estudante realmente leu, se fez conexões com a pesquisa que estava realizando e se essas leituras contribuíram para seu desenvolvimento como pesquisadora; não há um diálogo com

os(as) autores(as). A produção textual de Julia foi muito menor (quantitativamente e qualitativamente) que as dos(as) demais 9 estudantes que cumpriram a etapa de 2021.

Para minha surpresa, além de inscrever-se para a continuidade do curso em 2022, Julia me escolheu como sua orientadora de Projeto de Pesquisa/TCC e, no preenchimento da ficha exigida pela Unespar, colocou o tema que estava desenvolvendo no curso IALA. Tomei como desafio compreender os motivos de seu resultado bastante aquém do esperado; talvez esse tenha sido o momento em que mais aprendi como formadora de pesquisadores(as).

Comprometi-me a prestar mais atenção no comportamento de Julia, para entender as razões de seu baixo rendimento. No encontro coletivo de 02 de abril de 2022, todos(as) estavam presentes, inclusive Letícia. Propus uma atividade interativa, usando, como instrumento tecnológico, o *Jamboard*²⁶. Os(as) participantes preencheram 3 páginas/*frames*, conforme quadro 44:

Quadro 44 – Interação no Jamboard

(Continua)

O que os(as) estudantes escreveram sobre a pesquisa que estavam realizando:

The screenshot shows a Jamboard interface with a title bar at the top containing 'Definir plano de fundo' and 'Limpar frame'. The main area is a grid of sticky notes with the following text:

- Minha pesquisa é importante porque...**
 - pode contribuir na busca por caminhos didáticos para compreensão e produção de gêneros textuais acadêmicos em português(LP) e Espanhol (LA)
 - Minha pesquisa é importante porque ela pode contribuir com o aprendizado significativo de Língua Espanhola para crianças de uma rede municipal.
 - aponta caminhos para trabalhar o gênero canção pelo karaokê para crianças em LE para desenvolver a habilidade comunicativa e sua autoconfiança pelo filtro afetivo.
- ... poderá contribuir para a explanação e solução das dificuldades enfrentadas por ingressantes em cursos de Letras com formação em língua estrangeira.**
- Minha pesquisa é importante para entender como práticas extensionistas no virtual pode contribuir para o crescimento da Cultura no ensino da ELE.**
- É importante porque a partir da análise do projeto de extensão, é possível ajudar os professores de espanhol para crianças, os alunos e os acadêmicos que estão realizando pesquisas dessa mesma área.**
- Nossa pesquisa é importante porque pode fazer com que os professores ajudem seus alunos a se verem como produtores/escritores em LE.**
- Acreditamos que o gênero dos micro contos podem despertar o interesse do aluno na literatura como um todo, pois vários autores publicam em outros idiomas.**
- Porque pode auxiliar os professores a trazerem a temática da violência doméstica para a sala de aula utilizando vídeos.**
- trata sobre alguns elementos dos fatores afetivos que incidem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Com isso, poderá dar uma visão aos professores para a condução das aulas.**

At the bottom right, there is a diagram with a central hexagon labeled 'LILA' and three surrounding hexagons labeled 'Ensino', 'Pesquisa', and 'Extensão'.

Fonte: a autora.

²⁶ O Jamboard é uma ferramenta Google de acesso grátis que funciona como um quadro branco na nuvem. Isso quer dizer que tudo o que você escreve ali pode ser compartilhado com as pessoas que você quiser e poderá ser acessado a qualquer momento (GCF Global, 2021).

Quadro 44 – Interação no Jamboard

(Conclusão)

O que os(as) estudantes escreveram em relação ao que já haviam cumprido:

Para que ela se concretize, eu já...

fiz um levantamento sobre as pesquisas anteriores nessa área. Escrevi parte da fundamentação teórica e metodológica, estou gerando dados por meio de uma disciplina e de um curso de extensão.

Busquei teóricos que tratam sobre o tema, delimitei o contexto, defini os elementos dos fatores afetivos que irei descrever e descrevi um desses elementos sob o ponto de vista de alguns teóricos.

→ Defini pergunta e objetivos chave, iniciei o marco teórico e conceitual (que ainda está em desenvolvimento), comecei a planejar a metodologia de investigação (pois dependerá da participação de terceiros para a coleta de dados) e iniciei leituras que tratam do tema

Defini minha pergunta e o objetivo, escrevi sobre a metodologia e a parte teórica, realizei pesquisas sobre autores que me ajudaram e ajudarão na elaboração de minha pesquisa.

Defini minha pergunta e os objetivos de pesquisa. Tenho definido alguns conceitos-chaves no marco teórico (lúdico, filtro afetivo e língua adicional) e textos para leitura para as próximas definições separados (habilidade comunicativa e karaokê).

Escolhi a pergunta, estabeleci os objetivos da minha pesquisa e li alguns textos que vão me auxiliar na escrita.

Fizemos um levantamento bibliográfico, lemos e fichamos alguns textos de autores que já publicaram a respeito. Definimos a pergunta, os objetivos e escrevemos a introdução.

Para minha pesquisa, já realizei algumas leituras na área de ensino do espanhol para crianças, já fiz fichamentos desses textos e escrevi uma pequena parte da introdução.

Fiz um levantamento de textos sobre o tema, analisei documentos que colocam a educação como política pública para diminuir a violência, analisei materiais didáticos que contêm ou não esse tema, defini os

Ensino, Pesquisa, Extensão, LILA

O que os(as) estudantes escreveram em relação ao que ainda faltava fazer:

Eu ainda preciso...

Fazer mais leituras para embasamento teórico sobre a pesquisa em si e produzir mais a escrita.

Procurar mais trabalhos sobre o assunto, terminar as leituras, reestruturar o que já escrevi e terminar as propostas metodológicas.

No geral, ler mais. A partir da leitura e dedicação terei mais conhecimento para realizar a escrita.

Precisamos retomar a leitura e avançar na construção do texto, assim como ter mais ênfase na escrita.

Definir as questões para a coleta de dados e qual o melhor método para isso; Procurar mais material para pesquisa e reestruturar a parte já escrita.

Tenho que realizar ainda mais pesquisas e leituras pra eu poder me desenvolver ainda mais como pesquisadora e realizar uma ótima pesquisa.

Aprofundar-me na definição de conceitos essenciais, fazer um capítulo teórico sólido, selecionar critérios de análise. Escrever mais!!

Definir: canção, habilidade comunicativa e karaokê. Organizar e separar as seções do artigo. Revisar o texto já produzido e me organizar para dar sequência a pesquisa.

Descrever os demais elementos que irei tratar no artigo dialogando com os pontos de vista dos teóricos levantados. Relacionar os elementos dos fatores afetivos com a interação. Definir a metodologia e fazer a análise dos dados. Apontar os caminhos possíveis para uma interação efetiva por meio da afetividade.

Ensino, Pesquisa, Extensão, LILA

Fonte: a autora.

Meu objetivo com esse exercício didático foi reconhecer a importância do trabalho de cada um(a), assim como criar condições para que tomassem consciência do ponto em que estavam na pesquisa e na produção textual/multimodal. A proposta, depois dessa aula, foi a elaboração de um cronograma para cumprir as atividades do “eu ainda preciso”.

Julia, embora estivesse durante todo o tempo na aula, não participou, não fez o exercício, não escreveu sobre sua pesquisa. Quando perguntei “*Julia, não estou vendo você escrever, precisa de uma ajuda?*”, ela respondeu “*Ai, profe, eu estou só no celular hoje, não vou conseguir fazer*”. Paulo se ofereceu para ajudá-la a fazer pelo celular “*Julia, tem como acessar o Jamboard pelo celular, você tem que abrir /*”, antes que ele concluísse a fala, ela o interpelou “*/ pelo meu celular não dá, não adianta; se eu sair dessa tela para tentar qualquer outra coisa, eu não consigo voltar mais, some tudo*” e sorriu. Enviei mensagem para o WhatsApp de Julia, perguntando se ela gostaria de me enviar as informações por mensagens e eu as colocaria no Jamboard; ela respondeu que não, que preferia fazer depois (E.C., 02 de abril de 2022).

Percebi que Julia não tinha a mesma motivação dos outros(as) participantes do curso; todos(as) comentaram com entusiasmo sobre o que estavam pesquisando, ela não quis escrever nem falar. Diante disto, resolvi ver a gravação da primeira orientação individual de Julia em 2021 (26/06), momento em que dialoguei com os(as) participantes para identificar os motivos que teriam para agir cientificamente. Ao retomar a gravação, percebi que Julia, em nenhum momento, manifestou satisfação com o tema que ficou definido. Trago para as análises trechos do diálogo ocorrido nessa orientação:

/.../

Prof1: *Julia, que áreas de pesquisa que te interessam? Eu penso que:: - como você está precisando de uma luz /*

Julia: */ Como estou... estou precisando de luz, estou muito atrasada.*

Prof1: *Então... é:: você colocou espanhol para criança e eu acho que tem tudo a ver com você.*

Julia: *É, eu acho que eu também estava pensando nisso. Não consigo nem imaginar outra coisa, nem imaginar.*

Prof1: *E também porque você fez a Extensão no Cuenta Cuentos e foi um sucesso, uma graça, tem o blog com todo material disponível.Forever (riso).*

Julia: *Para sempre?*

Prof1: *Sim. /.../ é preciso pensar o que você:: - o que você gostaria de pesquisar em relação ao ensino de espanhol para crianças?*

Julia: *Onde que eu pesquiso para saber disso?(riso)*

Prof1: *Nã::o. O que você gostaria de pesquisar, tipo, ah, eu gostaria de descobrir tal coisa em relação ao ensino de espanhol para crianças, eu*

gostaria de compreender mais como funciona o lúdico ou como o conto pode ajudar... como os contos infantis podem contribuir tanto para o desenvolvimento social quanto para o desenvolvimento intelectual da criança...

Julia: Acho que mais o lúdico né.

Prof1: O lúdico (Prof1 anota à caneta em um caderno). E você pretende usar o lúdico com contos? ou não? A parte dos contos seria - você deixaria o projeto de extensão como uma contribuição, mas não seria o foco de sua pesquisa?

Julia: Se eu usasse como foco, seria mais fácil, né?

(O.I, Julia, 26 de junho de 2021)

Esses momentos da orientação, que no total durou 59 minutos, foram bastante elucidativos para mim. Meu objetivo era despertar o “motivo para agir” de Julia e contribuir para que ela internalizasse as coordenadas formais a partir de sua trajetória histórico-cultural, de algo que realmente lhe fizesse sentido. Julia é professora de Educação Infantil e Fundamental I, sei de sua paixão por crianças, ela sempre evidenciou isso nas aulas e nos projetos.

O projeto “*Cuenta Cuentos*”, citado por Julia ao preencher o formulário, eu coordenei em 2020 e, na minha avaliação, apresentou resultados encantadores; Julia e mais 3 colegas produziram materiais didáticos a partir de vídeos de contação de histórias em espanhol, fizeram um trabalho excelente. Vendo e ouvindo a gravação, percebo muito mais motivação em mim do que em Julia para analisá-lo, ou seja, eu queria que Julia internalizasse os motivos para agir a partir do que eu imaginava que fizesse sentido para ela, porque fazia para mim. Envolvida por essa “certeza”, deixei de perceber sinais importantes de Julia. Vygotsky e Luria (1996, p. 197) explicam que em circunstâncias de estímulos culturais, “[...] a influência do ambiente histórico está em ação, organizando a atenção de um outro modo”. Por mais que Julia e eu estivéssemos diante do mesmo objeto de estudo, nossa historicidade não é a mesma, por isso não nos engajamos de igual modo na tarefa de analisá-lo.

Julia iniciou a conversa sem saber o que gostaria de pesquisar, provavelmente preencheu o formulário de tema de interesse com a informação sobre o projeto de extensão porque sabia que eu iria gostar; essa ação de linguagem de Julia pode estar diretamente relacionada às relações de poder veladas do contexto acadêmico. Depois de eu ter dito “*você fez a Extensão no Cuenta Cuentos e foi um sucesso, uma graça, tem o blog com todo material*”, perguntei-lhe sobre o que ela gostaria de pesquisar e a resposta foi “*onde que eu pesquiso para saber disso?*”. Ela questiona como descobrir o que quer pesquisar. No ato da orientação, não captei que

o projeto de extensão não tinha o mesmo encantamento para ela. Na sequência, ela evidencia que gosta do lúdico “*Acho que mais o lúdico né...*”. Reafirma que gosta “ *muito do lúdico*”, mas, como já tinha dados gerados por meio de um projeto de extensão, poderia ser mais fácil ir por esse caminho, “*Se eu usasse como foco, seria mais fácil, né?*”. Há outros momentos em que Julia sinaliza seu baixo interesse em relação aos dados gerados durante o projeto de extensão:

/.../

Prof1: *Então, se você quiser pegar seu projeto de extensão como objeto da sua pesquisa, você tem dados.*

Julia: *E, assim, eu vou ter que ver ele de novo, né, para eu fazer?*

Prof1: *Quantas vezes quiser?*

Julia: *Porque aquele:: - para eu fazer a pesquisa, porque é:: - aquele, tipo a live, que teve as coisas, não me lembro nada, praticamente nada.*

Prof1: *Não tem como lembrar também, com certeza terá que rever para separar o que vai analisar. /.../ Temos que pensar na pergunta de pesquisa, pra saber o que vai responder...*

Julia: *Eu vou abrir o Classroom*

Prof1: *Então, na extensão... - a extensão, você pode analisar diversos olhares. Você pode colocar o foco no cuento. Por exemplo, Cuáles son los factores específicos del cuento infantil que pueden contribuir para el desarrollo social y humano de los niños /.../.*

Julia: *E nisso - tem como entrar nisso e na vivência do aluno né?*

Prof1: *Você sempre tem que pensar assim: o que eu vou analisar para responder minha pergunta de pesquisa? Você vai conseguir analisar a vivência de alunos?*

Julia: *Não, porque eu não sei qual aluno né, não sei qual é a vivência desse aluno da realidade, as professoras do município que levaram os materiais pra eles né... então não tem como eu saber.*

/.../

Julia: *Vai ser uma análise da extensão em si, então?*

Prof1: *Ou você pode analisar a sua experiência de extensão, como contribuiu para sua formação enquanto professora.*

(O.I, Julia, 26 de junho de 2021)

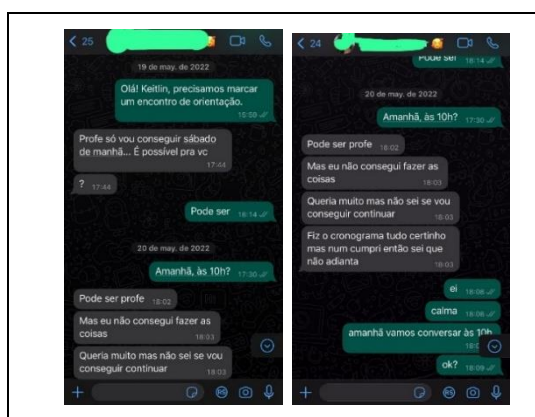
A reação de Julia em relação ao rumo que a pesquisa estava tomando não é motivadora, “*E, assim, eu vou ter que ver ele de novo, né, para eu fazer?*”, “*Vai ser uma análise da extensão em si, então?*”, bem diferente do que ocorreu com Sâmela (subcapítulo 4.1.1). Durante a orientação, eu acreditava que esse desânimo vinha das dificuldades que Julia relatava para escrever em espanhol, de suas inseguranças; não consegui fazer a leitura de que era possível haver algo mais, de que meus agires de linguagem não estavam encontrando o caminho para motivar Julia para agir. Retomo aqui a perspectiva vygotskyana: “Una verdadera y plena comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su base afectivo-volitiva” (Vygotsky, 2015, p. 320). Eu não consegui identificar a “base afetivo-volitiva” dos pensamentos de Julia, não percebi que seu motivo para agir não estava

em convergência com os meus.

Bronckart (2012, p. 99) afirma: “[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os **valores** que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado”. Somente (re)viendo a gravação consegui compreender que Julia internalizou as coordenadas formais e engajou-se em uma atividade que não correspondia ao objetivo real da tarefa. Julia tinha como atividade somente cumprir a consigna (Lantolf, 2000), “*vou abrir o Classroom*”, “*Se eu usasse como foco, seria mais fácil, né?*”. Interpreto esse distanciamento (entre o objetivo real da tarefa e o motivo para agir) como o responsável por parte das dificuldades que Julia teve em sua progressão. Acredito que ela também não tinha essa consciência; a falta de experiência no campo da pesquisa não lhe permitiu compreender que seria mais prazeroso e produtivo realizar um estudo sobre algo que realmente lhe fizesse sentido.

Talvez o(a) leitor(a) tenha desde logo percebido que Julia deixou claro que não se motivou com o tema que lhe propus e esteja pensando “como essa professora não observou o desinteresse de Julia?” Eu realmente não havia compreendido a (des)motivação da estudante; o peso de minhas bases afetivo-volitivas foi mais alto, projetei em Julia o modo como internalizei as razões para agir, ignorando sua trajetória e sua relação com o objeto de estudo. Júlia deixou pistas do que talvez gostaria de pesquisar, “*eu gosto muito do lúdico, né, muito do lúdico*”, “*tem como entrar nisso e na vivência do aluno né*”. Foi refletindo sobre isso que, dia 19 de maio de 2022, lhe enviei uma mensagem, conforme consta na imagem 19:

Imagem 19 – Mensagens trocadas por WhatsApp



Fonte: a autora.

Ela não havia conseguido postar as últimas tarefas e,

provavelmente, pensou que a avisei que precisaríamos ter esse encontro para eu cobrar o que estava atrasado. Prevendo essa cobrança, ela antecipa *“queria muito mas não sei se vou conseguir continuar”*. Compreender a subjetividade do(a) estudante é fundamental para identificar as razões de suas dificuldades no cumprimento de uma tarefa; Julia *“queria muito”*, fez até o cronograma, mas não conseguiu cumpri-lo. Dia 21 de maio, após saudações iniciais e uma conversa mais pessoal para tranquilizar Julia, iniciei a orientação buscando respostas para minhas inquietações:

/.../

Prof1: *Julia, você tem assim...- não gosto muito da palavra vocacionada, gosto mais da palavra preparada... estudada, mas você tem uma certa vocação aí pra essa área de criança [*

Julia: *[Eu acho que eu tenho mesmo.*

Prof. 1: *Algo parece que meio natural seu, você não precisa:: parece que se esforçar tanto para se relacionar com crianças, é fluído.*

Julia: *É:: e isso é coisa que é difícil quem tem, né?.*

Prof1: *Sim, é difícil, tem gente que até quer, mas não consegue isso /.../. O que eu tenho dúvidas e eu não sei o que falta, e eu quero ouvir você, é:: eu sinto falta de você, alguma coisa mais sua no projeto, que vai te motivar mais a pesquisar, que vai te encantar fazer.*

Julia: *Eu també::m, eu també::m, mas eu não sei o que é... Eu parei pra pensar por que a professora nome me perguntou "qual que é o seu?" e eu tive que entrar pra ler porque eu não sabia, daí eu fique "nossa eu não sei". Ela perguntou porque a gente já tem orientador e eu falei que vou fazer o mesmo do IALA. E já era pra eu saber, pelo menos um pouco, porque eu já tenho um norte, e eu não sabia, eu fiquei assim, "nossa, eu não lembro", tive que abrir pra ver. Era pra eu saber, não era?*

(O.I., Julia, 21 de maio de 2022)

Quando dei espaço, Julia confessou seu desânimo com essa pesquisa. Depois de mais de 6 meses realizando tarefas para seu estudo, ela não soube responder uma pergunta sobre o que ela estava pesquisando, *“eu tive que entrar pra ler porque eu não sabia”*. Ouvir isso deu-me uma sensação de desgosto, “como, depois de minhas aulas, orientações individuais e revisões nos textos, ela não soube nem dizer sobre o que está pesquisando?”. Entretanto, como eu já havia estudado suas reações, notado seu pouco envolvimento, e essa orientação era justamente para entender os motivos, segui o diálogo:

/.../

Prof.1: *Era. Não tudo, mas saber falar sobre o que já fez e vai fazer, sim. /.../ Eu vejo que você não fluiu na sua pesquisa, não andou [*

Julia: *[Eu fiz o cronograma, eu separei o sábado, mas eu não consegui fazer. Eu sei que estou procrastinando o IALA, mas é porque eu não sei... na hora que eu estou conversando com você, eu sinto que eu vou conseguir, mas a hora que eu vou tentar fazer não sai nada. Como é que vou conseguir escrever?*

(O.I., Julia, 21 de maio de 2022)

Aqui, Julia revela seu interesse por cumprir as tarefas, ela fez um cronograma e destinou o sábado para as tarefas, mas procrastinou. Não foi a falta de tempo nem a falta de vontade que a impediu de realizar, foi a falta de sentido. É evidente que outros fatores influenciam o(a) estudante, podendo (não) dar sentido a sua tarefa, mas meu objetivo era identificar o espaço em que eu poderia atuar dando minha contribuição. Onde errei? Poderei corrigir? Cristovão (2009, p. 182) destaca: “[...] é diante de uma insatisfação frente a uma situação de ensino que se pode considerar uma transformação”. Eu não podia mudar o contexto dessa estudante, mas, no meu agir docente, eu precisava encontrar um caminho para que seu processo de aprendizagem fosse menos penoso:

/.../

Prof1: Você está contente com a pesquisa que está fazendo?

Julia: Mas se eu mudar, eu perco tudo.

Prof1: Não perde, você aprendeu fazer pergunta e objetivos de pesquisa, vai ser mais rápido. E o que você leu poderá aproveitar de outro modo... Deixa eu perguntar pra você, dentro dessa mesma área, o que você acha que te moveria mais, te animaria mais, que te daria uma motivação maior pra fazer?

Julia: Então profe::, eu também não sei. Eu gosto da afetividade, eu gosto do lúdico, mas eu penso também que se eu vou passar bastante tempo pesquisando, tem que ser algo que eu gosto, mas eu não sei ainda (riso).

(O.I., Julia, 21 de maio de 2022)

Julia não tinha repertório para saber o que pesquisar, não sabia nomear eixos ou áreas de estudo, não conseguia formular seu pensamento, “*eu também não sei*”. E parecia estar preocupada em perder o que já produzira, embora fosse muito aquém do necessário, “*mas se eu mudar, eu perco tudo*”. Orientar Julia exigiu demonstrar que eu queria que ela se realizasse com sua pesquisa e, além disso, ter conhecimentos suficientes para encontrar caminhos:

/.../

Prof1: A gente já tem um campo, vamos confirmar esse campo, seria "español para niños"? Você /

Julia: / Isso eu tenho certeza, outra coisa eu não ia ter nada de interesse.

Prof1: Tá, "español para niños" (prof1, anota em seu caderno). Tão bom ter professora de criança que realmente gosta de crianças.

Julia: Eu adoro as crianças [

Prof1: [Dentro do campo "español para niños" vou te dizer algumas coisas e você pode pensar. /.../ (prof.1 apresenta diferentes eixos relacionados ao ensino de espanhol/línguas para crianças e interage com Julia).

Julia: /.../ Eu acho que descobrir o sentido de uma língua estrangeira pra criança, com o olhar da criança, eu gostei muito, muito...isso da criança ter motivação intrínseca... Aí é qual - qual o sentido de aprender uma língua estrangeira na infância né?

Prof1: *Aham /.../ Como eu, professora, posso fazer que tenha sentido para a criança, a partir do olhar dela...Eu, como professora, faço algo que faz com que o olhar da minha criança seja /*

Keitlin: */ É a minha ação, é a minha ação, só que é no olhar da criança né?*

Prof1: *Isso. /.../ A corrente vygotskyana do bem (riso).*

(O.I., Julia, 21 de maio de 2022)

A motivação de Julia alterou-se diante de meus olhos, ela cortava minhas falas para demonstrar que havia compreendido, *“Eu acho que descobrir o sentido de uma língua estrangeira pra criança, com o olhar da criança, eu gostei muito, muito...isso da criança ter motivação intrínseca”*. Deixar a ideia de analisar o projeto de extensão parece ter-lhe sido um alívio. Temos que aprimorar a nossa perspectiva em relação às questões afetivo-volitivas na fase adulta; ao meu ver, elas não são secundárias ou complementares, seguem sendo centrais e incidem diretamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Nesse mesmo sábado (21/05), no período da tarde, Julia esteve no encontro coletivo. Nesse encontro, trabalhamos introdutores de citação, os(as) participantes acessaram, por meio de um *link* que gerei, um arquivo no *Google Docs* e construíram um quadro com exemplos de citações introduzidas por diferentes verbos e expressões utilizadas para dialogar com as referências. Desta vez, Julia aceitou ajuda e conseguiu participar. Perceber que Julia estava mais motivada, também me motivou.

Durante a semana, busquei textos sobre o tema que Julia estava problematizando, a fim de orientá-la novamente (no sábado 28, pela manhã, como havíamos marcado). Lendo os textos e refletindo, percebi que Julia queria pesquisar algo que era muito próximo daquilo que eu estava pesquisando: eu queria identificar o motivo de Julia para agir por meio da pesquisa; ela, por sua vez, queria encontrar caminhos para despertar nas crianças o desejo de aprender uma língua estrangeira, de modo que essa aprendizagem realmente lhes fizesse sentido. Dia 28, após nossas conversas paralelas, comentei:

/.../

Prof1: *E:: essa semana eu pensei muito na sua pesquisa, direto algo me fazia lembrar do seu tema.*

Julia: *Eu também, e eu fiquei feliz porque eu pensei bastante nisso... Mas eu estava tentando fazer uma pergunta e não consegui terminar. Então pensei “vou tentar fazer o objetivo primeiro”. Mas pensei, “não, preciso fazer a pergunta primeiro, porque o objetivo vai depender da pergunta”.*

Prof1: *Perfeito. “O que eu quero descobrir”. A pergunta, ela diz para você, pesquisadora, o que você quer descobrir ou demonstrar. O que você quer descobrir?*

Julia: *Antes eu não pensava, eu só pensava “ah não posso, não posso”, mas agora eu tô na escola, né, no meio da aula, meu Deus, e penso na motivação intrínseca (riso). Não é que sua vida seja mais fácil porque você tem uma motivação intrínseca, mas você faz porque tem sentido. Então, eu acho que eu quero descobrir como despertar essa motivação intrínseca nas crianças para aprender espanhol. Todo mundo fala que é importante aprender outras línguas na infância, que ajuda, que isso, que aquilo, mas pra criança, né, o que ela pensa disso? A criança aprende um monte de coisas porque os adultos falam que ela precisa, né.*

Prof1: *No::ssa, Julia, você foi muito profunda agora. Você ouviu o que você mesma disse?*

Julia: *O que profe? (riso)*

Prof1: *“A criança aprende um monte de coisas porque os adultos falam que ela precisa”. Menina, eu amei isso que você falou.*

(O.I., Julia, 28 de maio de 2022)

Nesse momento da orientação, eu senti que Julia realmente havia pensado no seu tema de interesse, ela estava “incomodada” com a falta de sentido que muitos conteúdos podem ter para as crianças, “*A criança aprende um monte de coisas porque os adultos falam que ela precisa*”. Esse encontro de orientação durou quase 1 hora e nele Julia decidiu que, para gerar os dados, iria realizar uma pesquisa-ação, dando aulas de espanhol no contraturno da escola particular onde lecionava. Ela me explicou que tinha uma ótima relação com os pais e com a escola, “*eles vão até gostar, esse horário temos que inventar um monte de coisas, porque fica tudo junto*” (O.I., Julia, 28 de maio de 2022). Combinamos de organizar-nos para que ela pudesse implementá-la em 2023.

Suas produções começaram a aparecer para revisões, ela lia os textos e os comentava durante os encontros coletivos e as orientações individuais. Ela continuou com dificuldades de escrita, necessitando de amplo suporte, mas estava agindo, não quis desistir. Julia uniu sua pesquisa à disciplina “Projeto de Pesquisa” do curso Letras Espanhol da Unespar/Apucarana, por isso orientei que sua produção seguisse o formato exigido por esse contexto. Dezembro de 2022, Julia entregou o trabalho presente no quadro 45:

Quadro 45 – Produção textual de Julia em 2022

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS

1 INTRODUCCIÓN

Creemos que el aprendizaje necesita ser significativo desde la mirada de los niños,

no solamente de los adultos, y que, uniendo lo lúdico con el enfoque Histórico-Cultural, podemos impartir clases que les despierten en los estudiantes la motivación intrínseca para el aprendizaje del español.

Con base en los estudios de Vygotsky, nos proponemos a realizar una investigación-acción por medio de una intervención pedagógica en una escuela privada ubicada en Apucarana. Pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida es posible despertar la motivación intrínseca en los niños para el aprendizaje de la lengua española?

En este manuscrito, presentamos los objetivos de esta investigación, la justificación, el marco teórico inicial, la metodología, un cronograma, las contribuciones esperadas y las referencias.

2 OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es identificar estrategias metodológicas que puedan contribuir para despertar en los niños la motivación intrínseca para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De ahí surgen tres objetivos específicos, que son: i) promover una reflexión teórica sobre la motivación intrínseca en la perspectiva Histórico-Cultural; ii) evaluar el proceso de aprendizaje de los niños inseridos en un contexto de enseñanza basado en el enfoque Histórico-Cultural y iii) registrar caminos pedagógicos que puedan contribuir para despertar la motivación intrínseca y resultar en aprendizaje.

3 JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de lenguas para niños es una temática que merece atención y necesita más estudios. Esta investigación se justifica por la necesidad de identificar caminos posibles para la enseñanza de la lengua española a partir de la motivación intrínseca. Aún que tengamos encontrado investigaciones sobre el español para niños, son pocas las que se destinan a implementar una propuesta de enseñanza y analizarla con base en el enfoque Histórico-Cultural y en la motivación intrínseca.

4 MARCO TEÓRICO

En este apartado, nos proponemos a discutir dos conceptos fundamentales para nuestro estudio: la motivación intrínseca y la Zona de Desarrollo Próximo. Señalamos que estas definiciones serán ampliadas mientras desarrollemos el proyecto investigativo.

4.1 RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO

Como nuestra investigación está centrada en la motivación intrínseca como eje de la enseñanza de español, desde el paradigma Histórico-Cultural de Vygotsky, buscamos trabajos que fuesen desarrollados a partir de este autor, por eso elegimos las palabras "español para niños", "lengua extranjera", "Vygotsky" y "motivación intrínseca".

En el Google Académico, tuvimos 18 resultados y, tras leer los títulos, los resúmenes y, de algunos, la introducción, seleccionamos 5 que pueden traer aportaciones relevantes para nuestro estudio: Vilas Eiroa (2010), Souza (2011), Torres Mariño (2018), Ortells-Muñoz (2019) y Corrales González et al. (2020). Pesquisando en el "Jstor", con las mismas palabras, no encontramos nuevos trabajos.

Haciendo una pesquisa en el portal de la CAPES, inicialmente elegimos las palabras clave "espanhol para crianças" "Vygotsky" y "motivação intrínseca" juntas, pero no logramos encontrar ningún resultado. En un nuevo intento, pesquisamos por "Espanhol para crianças" y encontramos solamente 11 trabajos. De estos, señalamos los estudios de Rinaldi (2006, 2011) que tienen aportaciones teóricas fundamentadas en Vygotsky y discuten "el aprendizaje con sentido" para los niños. Como los textos no estaban disponibles para descargarlos desde la plataforma, los buscamos en la red y los encontramos juntamente

con otros de la autora, individualmente o en coautoría.

En suma, buscamos en tres portales: Google Académico, Jstor y CAPES. No encontramos, en esta búsqueda, algún registro de análisis de una intervención como la que deseamos hacer: elaborar e implementar una propuesta didáctica, con base en el enfoque histórico-cultural y en los estudios sobre motivación intrínseca, actuar en una Zona de Desarrollo Próximo y evaluar en qué medida este método puede contribuir para el aprendizaje y el desarrollo de niños brasileños en un contexto de no obligatoriedad de estudio de la lengua española. Este parece ser el hueco que nuestro estudio podrá contribuir para reducir.

4.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una de las quejas existentes en la enseñanza de lenguas es el desinterés, la falta de motivación de los alumnos para realizar las actividades. Eso puede acontecer si el contenido no le cautiva al alumno, no le encuentre sentido. Cuando un niño nace, aprende su lengua materna sin reglas, porque el propósito es simplemente comunicarse. Más tarde, cuando va a la escuela, se enfrenta a innumerables formas de utilizar lo que sabe y aprender aún más.

El profesor de español tiene un gran desafío, que consiste en crear contextos de aprendizaje. Para que el nuevo idioma despierte la motivación intrínseca en el alumno, es necesario que lo que se va a enseñar tenga sentido desde la perspectiva del discente. Cuando el niño es desafiado dentro de una situación lúdica que tiene sentido para él, no hay necesidad de recompensas o castigos para mediar el aprendizaje. Este ocurrirá a través de la motivación intrínseca. Como bien expuesto por Cunha y Nascimento (2005):

Quando o niño joga, expressa suas necessidades e desenvolve seu potencial a través de los desafíos constantes de las situaciones lúdicas, lo que provoca el pensamiento, ejercita habilidades y lo lleva a alcanzar niveles de desempeño que solo las acciones basadas en la motivación intrínseca tienen éxito, porque jugando el niño aprende a realizar actividades de forma libre, sin buscar recompensas ni temer al castigo (CUNHA; NASCIMENTO, 2005 apud FERNÁNDEZ; RINALDI 2005, p. 358, traducción propia).

Quando o maestro encontra a maneira de ensinar desde o ponto de vista do niño, isto tem sentido e ele aprende porque está dentro de sua realidade. Assim se desperta a verdadeira motivação e o aluno aprende sem se dar conta.

El enfoque Histórico-Cultural se preocupa justamente por encontrar rutas para que el proceso de aprendizaje tenga sentido. Uno de los ejes de esta propuesta es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

4.3 EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO.

Este trabajo busca ver el mundo y el aprendizaje desde el punto de vista del niño, ya que, según Vygotsky, incluso antes de asistir a un salón de clases, el niño ya tiene conocimientos. En la concepción de Vygotsky, el hombre se constituye en la interacción con el medio, el aprendizaje y el desarrollo del ser humano pasa por las interacciones de los individuos.

El concepto de zona de desarrollo próximo es muy importante para el enfoque Histórico-Cultural. En esta perspectiva, Vygotsky aclara que

La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el desarrollo real, determinado generalmente a través de la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (VYGOTSKY, 2007,p.97,traducción nuestra)

Para el enfoque Histórico-Cultural, el “dominio de un sistema complejo de signos no puede ser alcanzado de modo mecánico” (VYGOTSKY, 2007, p. 126, traducción nuestra), es necesario comprender como la mente del niño internaliza estos conocimientos y cuáles instrumentos resultan eficientes para su desarrollo.

El desarrollo de la mente humana ocurre del social hacia el individual, de lo interpersonal al intrapersonal; en contacto con lo ya existente y con compañeros más experimentados. El rol del profesor en este enfoque es, además de ser el adulto experto, crear condiciones para que el estudiante aprenda y se desarrolle por medio de la interacción mediada por los instrumentos adecuados. La manera de proponer la enseñanza y el modo de conducirla no pueden estar aislados de las necesidades de aprendizaje del estudiante.

5 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es una investigación-acción, definida por Thiollent (2001) como

Un tipo de investigación social de base empírica que se concibe y lleva a cabo en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en la que los investigadores y participantes representativos de la situación o problema están involucrados de manera cooperativa o participativa. (THIOLLENT, 2001, p.14, traducción propia)

La propuesta de intervención educativa será en una escuela privada de Apucarana, con alumnos de seis a diez años que están juntos en el “Período Integral” para el desarrollo de actividades interactivas.

Vamos a elaborar una propuesta de enseñanza basada en la perspectiva histórico-cultural para implementar en esta escuela, en un ciclo de diez clases. Creemos que a partir de la intervención del docente en la Zona de Desarrollo Próximo, podrán aparecer avances que no se producirían sin esta intervención.

6 CRONOGRAMA

	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV
Lectura sobre el tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientación	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escritura del trabajo	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aplicación						X	X		

Análisis de datos						X	X		
Resultados								X	

7 CONTRIBUICIONES ESPERADAS

Esperamos que podamos contribuir con una nueva mirada hacia el aprendizaje de lengua española para niños hablantes de la lengua portuguesa. Tenemos la necesidad de ocupar estos espacios

Más allá de esto, yo, como profesora de niños, tengo muchas ganas de encontrar caminos para mejorar mi práctica docente, de manera que el alumno tenga la motivación intrínseca para estudiar.

REFERENCIAS

CORRALES GONZÁLEZ, Sara Ángela. **Gramática lúdica en ELE para estudiantes de primaria**. 2020. 78 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Espanhol/Catalão para Imigrantes), Universidad de Lleida, Lleida, 2020.

FERNÁNDEZ, Simone Rinaldi; RINALDI, Simone. **Formação de professores de espanhol para crianças no brasil: alguns caminhos possíveis**. USP, São Paulo (SP), Brasil. p. 353-365, Jul./Dez. 2009.

ORTELLS-MUÑOZ, Ángela. **Enseñanza de la lengua y la cultura españolas en Educación infantil a través del arte de Joan Miró**. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura), Universidad de Jaén, Jaén, 2019.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRÍGUEZ, Oralia; BERRUECOS, María Paz. **La adquisición del español como lengua materna**. Distrito Federal: El colegio México, 1997,

SOUZA, Talita Pires de. **El folklore y su aplicación, a través de leyendas**, en las clases de español, lengua extranjera, para niños de 8 a 12 años. 2011. 121 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011,

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASQUEZ HERNANDEZ, Jorge Hernan. **La lúdica como estrategia pedagógica del aprendizaje en el ámbito escolar**. 2018. 71 fls. Monografía (Especialização em Processos

Pedagógicos), Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, 2018

VILAS EIROA, Paula et al. Los usos del cuento y de las tareas comunicativas en la enseñanza de español a niños. 2009. 71 fls. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores de Espanhol Língua Estrangeira, Universidad de León, León, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Fonte: a autora.

Destaco que o texto de Julia teve muitas idas e vindas até chegar a essa versão que, apesar de ainda ter falhas, é muito superior à elaborada em 2021 (Quadro 43). É possível identificar leituras e diálogo com os(as) autores, há citações, discussão de conceitos e um caminho metodológico.

Julia apresentou seu projeto de pesquisa no “V Seminário de Pesquisa em Língua Espanhola”, do curso Letras Espanhol da Unespar de Apucarana, no dia 15 de fevereiro de 2023. Infelizmente eu não pude estar, nesse dia fui internada para realização de uma cirurgia que me exigiu um pós-operatório de repouso e cuidados.

Eu deixei esta mensagem, para que fosse lida pela debatedora:

Julia, lo más lindo de ser tu tutora fue verte encontrar la motivación para realizar tu trabajo. Desde que te invité a pensar sobre lo que te daría ganas investigar, empezaste a hablar con entusiasmo de tu tema y de cómo lo iba a desarrollar. Me encanta tu preocupación por descubrir caminos para que el aprendizaje de E/LE sea significativo desde la perspectiva de los niños.

Tu desafío más grande es confiar que puedes. No me gustan las frases de superación personal “cree en ti”, “tienes el poder”, pero lo contrario tampoco contribuye “no consigo”, “nunca voy a conseguir”. Usaste muchas veces estas expresiones. Yo siempre supe que lograrías hacerlo y no te dejé sola, pues sé que escribir académicamente no es nada fácil; investigar y producir un texto en español es un trabajo duro y que exige la constante presencia del tutor o de la tutora.

Tu proyecto es lindo, tu investigación va a contribuir muchísimo para el área de enseñanza del español para niños.

Quiero estar contigo en las próximas fases y verte brillar mucho.

Te admiro

Profa. Amáble P. Drogui.

Depois dessa experiência, analiso com mais cuidado meus agires docentes, sei que eles são influenciados pela bagagem histórico-cultural que carrego. Quando avalio e concluo que determinado objeto precisa ou merece ser estudado/pesquisado, procuro encontrar caminhos para despertar no(a) estudante, que está sob minhas orientações, motivos para pesquisá-lo comigo. Vygotsky e Luria (1996) ressaltam: “[...] as tarefas propostas não servem em si e por si sós como

estímulos suficientemente forte para prender a atenção da criança” (Vygotsky; Luria, 1996, p.196). Se bem que na fase adulta o controle da atenção voluntária esteja mais desenvolvido, evito chegar à problematização de um tema, e à formulação de perguntas e objetivos de pesquisa, sem antes conferir se o(a) estudante-pesquisador(a), que oriento, encontrou sentido para realização de tal estudo/tarefa.

Outro caso que corrobora a tese (de que a trajetória histórico-cultural precisa ser considerada nos contextos de ensino de aprendizagem) é o trajeto de Felipe. Em 2022, ele ficou muito desanimado porque seu(sua) orientador(a) de “Projeto de Pesquisa”, disciplina do 3º da graduação que está cursando, não aceitou que ele seguisse com a pesquisa que iniciou no IALA e impôs-lhe um tema de estudo. O desânimo foi tanto que ele me confidenciou que ficou retido nesse componente curricular, contou-me que conversou apenas duas vezes com seu(sua) “orientador(a)” e não teve mais forças para seguir, ou seja, ele pode ter reprovado nessa disciplina porque não conseguiu pesquisar o que seu(sua) professor(a)-orientador(a) exigiu que ele pesquisasse.

Em 2023, ele pôde trocar de orientador(a) e teve consentimento para retomar sua pesquisa “do coração”, aquela vinculada às razões que ele internalizou como motivos para agir no contexto acadêmico-científico. Ver Felipe apresentar no XIV Sepech emocionou-me muito, embarguei as palavras após vê-lo falar, com tanto entusiasmo, de seu estudo. Esses exemplos (de Julia e Felipe) ilustram como nossa subjetividade, conectada diretamente à nossa trajetória histórico-cultural, incide sobre o modo como internalizamos as razões para agir e encontramos o motivo para nossas ações. A apropriação de determinadas propriedades pode ser algo extremamente difícil e, diante da falta de sentido, pode tornar-se impossível.

No próximo subcapítulo, último de nossas análises, discutimos nossos resultados e apresentamos uma síntese dos movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores identificados e analisados.

4.6 O CAMINHO PERCORRIDO

Iniciamos nossas análises propondo responder, conjuntamente, nossas três perguntas de pesquisa e, por conseguinte, cumprir os objetivos elencados, ou seja, identificar movimentos pedagógicos e o uso de instrumentos que

atuem como facilitadores da apropriação de propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científicos; avaliar como a trajetória histórico-cultural do(a) estudante influencia no seu motivo para agir e na sua relação com os novos saberes e, por fim, averiguar como um projeto/curso de extensão pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros textuais/multimodais acadêmicos em Língua Espanhola.

Da seção 4.1 a 4.4, identificamos e analisamos movimentos pedagógicos, assim como elencamos instrumentos mediadores, que podem contribuir para a apropriação de capacidades necessárias para agir nesse campo. Nestes subcapítulos, também discutimos sobre como a trajetória histórico-cultural dos(as) envolvidos(as) influencia no modo como internalizam as coordenadas formais e encontram os motivos para agir; na seção 4.5, aprofundamo-nos nesta questão, trouxemos para o debate um caso específico, que possibilita compreender, de modo mais evidente, como, a partir de suas trajetórias histórica-culturais, duas pessoas internalizam de modo diferente as razões para agir em determinado contexto de atividade.

Os agires de linguagem e extralinguageiros, do curso IALA, buscaram respeitar a bagagem e o contexto histórico-cultural dos(as) estudantes. No quadro 46, estabelecemos uma relação entre as etapas da pesquisa e os movimentos pedagógicos identificados e explicados neste capítulo de análises.

Quadro 46 – Movimentos pedagógicos registrados em nossas análises

(Continua)

ETAPA DA PESQUISA	MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS					
1 Problematizar e formular a(as) pergunta(s) de pesquisa	Explicações sobre a importância de pesquisar	Proposição de que os(as) estudantes falem e escrevam sobre seu tema de interesse	Designação da leitura de um texto orientador e da formulação da primeira versão da pergunta de pesquisa.	Proposição da revisão coletiva das questões de pesquisa.	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora
2 Buscar referências e dialogar com elas	Exposição de conteúdos	Interação e construção coletiva de modelo para formular palavras-chave.	Designação da tarefa de formular palavras-chave, fazer o levantamento bibliográfico e selecionar trabalhos para leitura e fichamento.	Discussão de texto seguida da realização de exercício didático, durante a aula.	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora
3 (Re)formular os objetivos da pesquisa	Designação da leitura de um texto orientador e da formulação dos objetivos de pesquisa.	Apresentação e discussão de modelos passíveis de serem “imitados”.	Encontros coletivos para discutir elementos especificamente linguísticos da composição dos objetivos de pesquisa.	Designação da tarefa de (re) formular os objetivos de pesquisa.	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora

Quadro 46 – Movimentos pedagógicos registrados em nossas análises

(Conclusão)

ETAPA DA PESQUISA	MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS					
4 Definir o percurso metodológico	Exposição e interação sobre os diferentes tipos de pesquisa e instrumentos de geração ou coleta de dados.	Apresentação e discussão de modelos passíveis de serem “imitados”	Designação da leitura de um texto orientador e de escrita da seção metodológica	Proposição de espaços para expor e dialogar sobre a pesquisa em andamento.	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora
5 Gerar ou selecionar dados	Exposição e interação sobre o percurso de geração de dados e a ética na pesquisa.	Discussão de texto seguida da realização de exercício didático, durante a aula.	Designação da tarefa de descrever a geração de dados.	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora	
6 Disseminar a pesquisa em eventos	Realização de encontros coletivos para dialogar sobre a pesquisa. Incentivo do uso do gênero monólogo autodidático e do gênero diálogo.	Exposição de conteúdos e interação sobre o gênero Comunicação, com a construção coletiva de padrões.	Proposição de espaços para expor e dialogar sobre a pesquisa em andamento.	Atribuição de tarefa que exige agir publicamente	Orientação Individual	Revisão da Professora orientadora

Fonte: a autora.

Os movimentos de expor os conteúdos e interagir com os(as) estudantes nos encontros coletivos, - assim como a designação de tarefas, as orientações individuais e as revisões textuais/multimodais -, estiveram presentes em todas as etapas de pesquisa desenvolvidas durante o curso o IALA. De acordo com a especificidade de cada fase, outros movimentos foram acrescentados: a proposição da revisão coletiva das questões de pesquisa, na etapa 1; a construção coletiva de modelos, nos passos 4 e 6; a realização de tarefas coletivas durante a aula, nas fases 2, 4 e 5; a apresentação de modelos validados pelo contexto, nos passos 3 e 4, e a abertura de espaço para expor a pesquisa em andamento, nas etapas 4 e 6.

Além dos movimentos pedagógicos descritos no quadro 46, identificamos e discutimos instrumentos mediadores. No quadro 47, elencamos esses instrumentos, retomando as categorias que propusemos no quadro 12: instrumentos físicos/tecnológicos, instrumentos psicológicos de estudo (gêneros orientadores e gêneros de prática de estudos) e instrumentos psicológicos de registro e disseminação (gêneros circulantes do contexto acadêmico-científico).

Quadro 47 – Instrumentos mediadores registrados em nossas análises

(Continua)

Etapas da Pesquisa	Instrumentos físicos/ tecnológicos	Instrumentos (gêneros) orientadores dos estudos	Instrumentos (gêneros) de prática de estudos	Instrumentos (gêneros) de disseminação de pesquisas
1 Problematizar e formular a(as) pergunta(s) de pesquisa	Computador ou aparelho similar. Internet. Canva. <i>Google Forms</i> . <i>Padlet</i> . Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Artigo publicado em periódico da área. Modelos Validados pelo contexto. Rubrica (pauta de cotejo) Comentários de revisão.	Diálogo. Questionário. Comentário colaborativo. Material Anotações.	Artigo científico em constante construção.

Fonte: a autora.

Quadro 47 – Instrumentos mediadores registrados em nossas análises

(Continuação)

Etapas da Pesquisa	Instrumentos físicos/ tecnológicos	Instrumentos (gêneros) orientadores dos estudos	Instrumentos (gêneros) de prática de estudos	Instrumentos (gêneros) de disseminação de pesquisas
2 Buscar referências e dialogar com elas	Computador ou aparelho similar. Internet. <i>Google Docs.</i> Powerpoint. Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Quadro orientador. Ficha de referências. Comentários de revisão.	Diálogo. Ficha de referências. Fichamento de leituras. Anotações. Exercício didático.	Artigo científico em constante construção.
3 (Re)formular os objetivos da pesquisa	Computador ou aparelho similar. Internet. Canva. Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Artigo publicado em periódico da área. Material com explicações. Modelos validados pelo contexto. Comentários de revisão.	Diálogo. Anotações.	Artigo científico em constante construção.
4 Definir o percurso metodológico	Computador ou aparelho similar. Internet. <i>Jamboard.</i> <i>Google slides.</i> <i>Google docs.</i> Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Artigo publicado em periódico da área. Material com explicações. Comentários de revisão.	Diálogo. Anotações. Exercício didático. Exposição oral/multimodal.	Artigo científico em constante construção.

Fonte: a autora.

Quadro 47 – Instrumentos mediadores registrados em nossas análises

(Conclusão)

Etapas da Pesquisa	Instrumentos físicos/ tecnológicos	Instrumentos (gêneros) orientadores dos estudos	Instrumentos (gêneros) de prática de estudos	Instrumentos (gêneros) de disseminação de pesquisas
5 Gerar ou selecionar dados	Computador ou aparelho similar. Internet. Canva. <i>Google Forms</i> . Gravador. Livros. Páginas web. Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Manual da Plataforma Brasil. Comentários de revisão. Documentos educacionais.	Diálogo. Anotações. Exercício didático.	Artigo científico em constante construção.
6 Disseminar a pesquisa em eventos	Computador ou aparelho similar. Plataformas de apresentação (Canva, <i>Google Slides</i> etc). Word.	Exposição oral multimodal. Diálogo. Comentários de revisão. Material com explicações. Parâmetros construídos coletivamente.	Monólogo autodidático. Diálogo. Anotações. Exercícios de fixação. Exposição oral/multimodal.	Artigo científico em constante construção. Resumo científico. Comunicação oral/ multimodal.

Fonte: a autora.

Esses instrumentos foram cruciais para a mediação e para reconhecer “o que já existe no aluno” e adicionar conteúdos necessários para que ele(a) alcance “o nível a que deve chegar”. Alguns dos instrumentos físicos/tecnológicos (computador, *word*, plataformas de apresentações e de interação), assim como os gêneros orientadores dos estudos (exposição oral/multimodal feita pelo professor, diálogos, artigos, modelos validados, rubricas, revisões por comentários, quadros e fichas criados conjuntamente) ou, como denominam Schneuwly e Martin (2022), ferramentas de ensino, tornaram possíveis os movimentos pedagógicos cuja intenção foi de que os(as) estudantes se apropriassem das propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científico e desenvolvessem

capacidades para agir nele.

Os gêneros de prática de estudos (diálogos, anotações, exercícios didáticos, fichamentos, comentários colaborativos, questionários, monólogos autodidáticos e exposições orais/multimodais realizadas pelo(a) estudante) possibilitam a preparação do(a) agente-aprendiz para agir por meio dos gêneros de registro e disseminação de suas pesquisas (artigo científico, resumo científico e comunicação oral/multimodal). Estamos cientes de que há vários outros gêneros no campo acadêmico-científico, mencionamos estes porque são os que foram trabalhados no curso IALA e analisados nesta tese.

Os movimentos pedagógicos que registramos e explicamos, agires linguageiros e extralinguageiros, ocorreram por meio um curso de extensão, o IALA. Respondendo nossa terceira questão de pesquisa, podemos afirmar que este curso possibilitou encontros coletivos, orientações individuais, escrita e reescrita, produções textuais/multimodais e disseminação de pesquisa em eventos. Entretanto, por suas limitações, não foi possível dar uma volta completa no primeiro degrau da espiralada e expansiva escada dos letramentos acadêmico-científicos (Figuras 4 e 5). Entre essas limitações, podemos elencar: tempo, pandemia, condições socioeconômicas de estudo, pouca experiência da Prof1 em ministrar aulas na modalidade remota, carga de trabalho (tanto da Prof1 como dos(as) participantes do curso) e a própria natureza complexa das atividades do campo dos letramentos acadêmico-científicos, quando comparadas às presentes nos demais campos de atividade humana.

Como mencionamos em nosso capítulo metodológico, em momento algum tivemos a expectativa de que os(as) participantes saíssem com pesquisas concluídas e artigos publicados; prevíamos desistências e muitas dificuldades pelo caminho. Dos 18 inscritos, 10 concluíram a primeira etapa (2021), 8 dos quais optaram por seguir pesquisando em 2022. Consideramos esse saldo bastante positivo, principalmente quando levamos em conta o contexto pandêmico e que os(as) participantes não faziam o curso por obrigação, não era uma disciplina obrigatória de seus currículos. Sâmela, Taty, Paulo e Franciele já estavam graduados em 2022, não vincularam seus estudos à TCC ou a outras disciplinas curriculares, como foi o caso de Beatriz, Karen e Julia.

Os(as) participantes puderam seguir com suas pesquisas em outros contextos de formação; no curso IALA, conseguimos chegar até a geração dos dados,

incluindo a aprovação dos instrumentos pelo comitê de ética, via Plataforma Brasil, (no caso de três participantes: Sâmela, Beatriz e Karen). Taty e Paulo também saíram com seu artigo bastante adiantando, eles não fizeram uma pesquisa com humanos, não foi necessário gerar os dados, “apenas” analisar um conjunto de microcontos que selecionaram. Ana, que participou da etapa de 2021, seguiu com a pesquisa em seu TCC e a concluiu; Julia teve que fazer algumas alterações no percurso metodológico, mas segue empolgada, principalmente este ano (2024), no qual assumiu aulas de espanhol em uma escola municipal de Apucarana, como professora concursada; Beatriz uniu ao seu TCC, concluiu e submetemos o artigo para uma revista e ela entrou no Mestrado; Sâmela e Karen estão na “reta final”, com lindos trabalhos em conclusão, Sâmela também entrou no mestrado; Felipe cumpriu a disciplina “Projeto de Pesquisa” em 2023 e, agora, segue realizando seu estudo, com o objetivo de finalizá-lo no ano letivo de 2024, na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, de seu curso de graduação e Franciele informou-nos que segue com a pesquisa em seu Mestrado.

Tendo concluído as análises e cumprido nossos objetivos de pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na retomada de nossos questionamentos (Quadro 14), estamos cientes de que realizar este estudo permitiu-nos registrar e analisar movimentos pedagógicos e uso de instrumentos que atuam como orientadores, possibilitadores, facilitadores e mediadores da apropriação de propriedades constitutivas do contexto acadêmico-científicos; nos quadros 46 e 47, apresentamos uma síntese dos movimentos e instrumentos identificados e analisados. Convém reforçar que esses movimentos e instrumentos cooperam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, posto que: “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base a operação com signos” (Vygotsky, 2007, p. 58).

De igual modo, cabe destacar que analisar os dados nos fez perceber que alguns instrumentos de estudos poderiam ser acrescentados. Hoje, se fôssemos repetir o curso IALA, deixaríamos sempre uma tarefa para realizar durante cada encontro (um mapa conceitual, uma figura, um parágrafo sintetizador, um quadro etc.); parece-nos que o espaço/tempo entre o conteúdo exposto e o ato de colocá-lo em prática (ou de testar se o(a) aluno(a) realmente compreendeu) fez com que tivéssemos que retomá-lo muitas vezes, para que o aprendizado se concretizasse; como no caso do resumo científico, tratado na seção 4.4.3 deste manuscrito. Em pesquisas futuras, pretendemos analisar novos movimentos e instrumentos mediadores, a fim de verificar se contribuem para melhor retenção dos conteúdos.

Nossos resultados também nos deram condições para avaliar como a trajetória histórico-cultural do(a) estudante influencia no seu motivo para agir e na sua relação com os novos saberes. A maioria dos(as) participantes encontrou o motivo para agir, a partir de suas vivências pessoais, de estudo ou de trabalho; os fatores externos foram internalizados com base no lugar sociocultural que cada um ocupa; corroborando a perspectiva de Vygotsky e Luria (1996) de que: “O adulto não está só ligado ao meio ambiente por milhares de elos os mais estreitos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se na essência das condições ambientais” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 155).

Na seção 4.5, quando analisamos o caso de Julia, ficou mais evidente como a historicidade incide sobre os motivos para agir e, por conseguinte, para

aprender os caminhos direcionados à ação; Julia “destravou” quando compreendeu o que ela realmente queria descobrir por meio de sua pesquisa. O trajeto de Felipe, por sua vez, demonstra como a falta de sentido dificulta o desenvolvimento das capacidades para agir; ele só conseguiu evoluir, e ser aprovado em uma disciplina, quando pesquisou a partir de suas motivações, ou seja, a partir do modo como ele internalizou os fatores externos constitutivos do contexto acadêmico-científico (Quadro 12). O campo dos letramentos acadêmico-científicos é extremamente complexo; se suas propriedades não fizerem sentido para o(a) iniciante em pesquisa, sua jornada pode ser interrompida no início da primeira volta (figuras 4 e 5).

Com esses dados, pudemos averiguar como um projeto/curso de extensão pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros textuais/multimodais acadêmicos em Língua Espanhola. O IALA pôde dar sua contribuição por ter inserido os(as) estudantes em uma prática real do contexto dos letramentos acadêmico-científicos, sem ignorar suas bases “afetivo-volitivas”. Os(As) participantes do curso IALA não formularam perguntas e objetivos como uma simulação para conferir a grafia, não estudaram metodologias de pesquisa para citá-las em uma prova, nem fizeram um levantamento bibliográfico apenas para mostrar que sabiam fazer; as ações estiveram vinculadas aos mundos objetivo, social e subjetivo e contemplaram os aspectos do agir teleológico, do agir regulado pelas normas e do agir dramatúrgico. Os conteúdos estruturais e linguístico-discursivos, ou seja, as Habilidades de Estudos (HE), foram relevantes para a Socialização Acadêmica (SA) e para que o(a) estudante-pesquisador(a) progredisse no sentido de realizar uma pesquisa, registrá-la e disseminá-la, produzindo conhecimento e compartilhando-o, agindo, inserido em práticas do modelo Letramento Acadêmico (LA).

Confirmando nossa tese, podemos afirmar que fundamentar os movimentos pedagógicos na perspectiva histórico-cultural pode contribuir no sentido de que iniciantes em pesquisa desenvolvam capacidades para agir do contexto dos letramentos acadêmico-científicos. Também ficou evidente que a falta de um motivo/necessidade/sentido para agir incide sobre o comportamento do(a) aprendiz em relação à não-apropriação dos conceitos teóricos e das propriedades coletivas indispensáveis para tornar-se um(a) agente.

Entre as contribuições teórico-metodológicas que esta pesquisa pode

trazer estão: 1) a união entre o ISD, a abordagem histórico-cultural e os Novos Estudos de Letramento, como alternativa para não se incorrer em generalizações, nem no âmbito das habilidades, nem no das culturas disciplinares; 2) a perspectiva de que o conjunto dos letramentos acadêmicos comporta, pelo menos, três subconjuntos (Figura 2); 3) a composição dos “mundos representados”, das “coordenadas formais” e dos “critérios de validação”, assim como dos “aspectos do agir”, para o campo dos letramentos acadêmico-científicos (Quadro 10); 4) a proposição de um quadro de propriedades constitutivas dos letramentos acadêmico-científicos (Quadro 12) e 5) a classificação de alguns instrumentos do meio acadêmico-científico, de acordo com suas propriedades e funções (Quadro 47).

No domínio prático, este estudo contribui ao reunir um conjunto (de ações e de instrumentos) que pode ser transferível para outros espaços cuja finalidade seja o desenvolvimento de capacidades para atuar no contexto acadêmico-científico. Como componentes desse conjunto replicável, podemos mencionar: 1) movimentos pedagógicos e agires de linguagem que visam a identificar como o(a) estudante internalizou as razões para agir (Seções 4.1, 4.1.1 e 4.5); 2) apresentação de modelos passíveis de serem “imitados” (Seções 4.2 e 4.2.1); 3) quadros, com propriedades específicas, que podem auxiliar no cumprimento de tarefas/atividades acadêmico-científicas (Quadros 33, 34, 37 e 41) e 4) padrões para agir por meio do gênero Comunicação oral/multimodal (Seção 4.4.3).

Entre as limitações de nosso estudo, destacamos que cursos como o IALA exigem tempo dedicação e um envolvimento profundo do(a) professor(a)-pesquisador(a). Ministras aulas, orientar, revisar e acompanhar individualmente cada estudante são atividades que não aparecem no trabalho final do(a) agente-aprendiz; poucas pessoas sabem o que foi realizado nos bastidores até que a pesquisa de um(a) iniciante brilhe nos palcos de uma publicação. Muitas vezes, o trabalho do(a) professor(a)-pesquisador(a) não é valorizado e suas atividades não são devidamente computadas.

Para que práticas como as do curso IALA sejam replicáveis na íntegra, e aperfeiçoadas, é preciso haver políticas públicas que deem suporte aos(as) docentes e aos(as) estudantes. Não é justo esperar que um(a) professor(a) universitário(a), com todas as demandas que acode, atenda de modo individualizado e minucioso um número elevado de iniciantes em pesquisa; adoecemos. Por outro

lado, é também injusto exigir que estudantes respondam, simetricamente, aos estímulos culturais do contexto acadêmico, ignorando que cada um(a) traz uma bagagem histórico-cultural e pertence a um macrocontexto fortemente marcado por fatores socioeconômicos e sociosubjetivos.

Em que pesem esses fatores, realizar esta pesquisa ampliou, significativamente, meu ângulo de visão em relação às práticas de letramento; incorporei aos meus agires acadêmico-científicos, tanto no papel de professora-orientadora quanto de estudante-pesquisadora, movimentos e instrumentos que elaborei, testei e analisei na concretização deste estudo. Ciente de que as propriedades constitutivas dos diferentes campos de atividade humana não são estáticas, pretendo seguir estudando os diferentes fenômenos que incidem sobre os processos de (não-) apropriação das capacidades para agir, tanto no contexto acadêmico-científico quanto em outros espaços de interação.

REFERÊNCIAS

- AINCIBURU, C. Las comunicaciones ASELE: Un género textual entre estilo profesional y académico. *In*: 21 Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. **Anais Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE**. Salamanca: ASELE, 2011. p. 69-82.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.
- ARIAS-CASTRILLÓN, J.C. Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. **Revista lasallista de investigación**, Caldas, v. 17, n. 1, p. 301-313, jan./jun. 2020.
- ARIAS GONZÁLES, J. L. A; GALLARDO, M.R.C; CHÁVEZ, M. C. Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, v. 4, n. 2, p. 237-247, jul./dic. 2020.
- ARIAS GONZÁLES, J. L. **Proyecto de tesis: guía para la elaboración**. Arequipa: Agogocursos, 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação - apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. 2 ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P.; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRONCKART, J. P. **Teorias da Linguagem: nova introdução crítica**. Campinas: Mercado das Letras, 2022.
- BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma**

abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-158.

CANTERO, L. A. Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, Madrid, v. 12, n. 24, p. 7-31, 2018.

CARLINO, P. La escritura en la investigación. Transcrição de conferência pronunciada dia 12 de Noviembre de 2005. **Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación**. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2006.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a alfabetización académica. 8. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2019.

CARREIRA ZAFRA, C.; KAZMIERCZAK, M.; SIGNES, M.T. La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo. **Álabe**, Almería, n. 23, p. 1-16, jan./jun. 2021.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; NAKATA, M. Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CEDUC. Tutorial para uso da plataforma Padlet. Tutorial. 2023. Disponível em: <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/tutorial-para-uso-da-plataforma-padlet> Acesso em: 03 out. 2023.

CORCELLES, M., CANO, M., MAYORAL, P., CASTELLÓ, M. Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. **Revista signos**, Valparaíso, v.50, n.95, p.337-360, dez. 2017.

CORREIA, I. A. C. N.; MARQUES DE JESUS, M. G.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FERRARINI-BIGARELI, M. A. Representações de gestores/as da UEL e do IFPR: Uma análise sobre o laboratório integrado de letramentos acadêmico-científicos. **Revista X**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 831-862, 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 37-55.

CRISTOVÃO, V.L.L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M.C.C. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 179-190.

DE BARRERA, J. H. **Cómo formular objetivos de investigación**. Caracas: Quirón Ediciones, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.; ZAHND, G. A exposição oral. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.183-212.

DROGUI, A.P.; CRISTOVAO, V.L.L. Ações de letramentos acadêmico-científicos: um estudo exploratório realizado na Universidade Estadual do Paraná. **Revista Linguagem em Foco**. No prelo.

DUFFY, P. B.; INSÚA, E. S. Funciones del metadiscursio en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso1. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.15, n. 2, p. 269-283, maio/ago. 2017.

ESPINOZA FREIRE, E.E.; RUÍZ, D.T. **Metodología de investigación educativa y técnica**. 1.ed. Machala: Ediciones Utmach, 2015.

ESPINOZA FREIRE, E.E. El problema de investigación. **Conrado**, Cienfuegos, v. 14, n. 64, p. 22-32, jul. 2018.

ESPINOZA FREIRE, E. E. El objetivo en la investigación. **Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas**, Guayaquil, v. 3, n. 2, p. 206-215, maio/ago. 2020.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-138, 2016.

FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica**. 2007. 342 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLOREK, Cristiane Salete. Uma proposta didática para o ensino de leitura e de escrita de um gênero acadêmico multimodal. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 2, p. 239-256, 2016.

GCF GLOBAL. Como usar o Jamboard, o quadro do Google. Tutorial. 2021. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/google-sala-de-aula-para-professores/como-usar-o-jamboard-o-quadro-do-google/1/> Acesso em: 13 out. 2023.

GODKE, A. V. B. B., SANTOS, C. D., GASPARELLO, E., ALMEIDA, F. V. A. D., LINDSTRON, J. A., RETORTA, M. S., WATANABE, T. Letramentos acadêmico-científicos: o ensino da escrita na universidade tecnológica federal do paraná. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, p. 1-16, 2023.

GODKE, A. V. B. B.; RETORTA, M. S.; MARRIOTT, R.C.V. Recursos educacionais abertos (rea) no ensino de gêneros textuais: projeto de TCC em foco. **Revista Interfaces**, Guarapuava, v. 13, n. 2, p.155-168, 2022.

GUIARRA, P. Pandemia de covid-19. **Brasil Escola**. Artigo em meio eletrônico. 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm> Acesso em: 28 jan. 2024.

ESTUPIÑÁN, M.C.; ARIAS, G.O. **Redacción y publicación de artículos**

científicos: enfoque discursivo. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRAEMER, M.A.D.; LONGARETTI, R.B. Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna: um estudo de caso em um curso de letras. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 639-665, jun./set. 2019.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. *In*: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. New York: Oxford, 2000. p. 1-26.

LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Komesu e Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEONTIEV, A. O homem e a Cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995. p. 277- 302.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Quem são os atuais estudantes das Licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 225-243, jul./set., 2019.

LUCIANI TORO, L. R.; MORILLO MORENO, M.C. Retos de los artículos científicos: bases para su elaboración y presentación. **Conrado**, Cienfuegos, v. 14, n. 64, p. 121-132, jul. /set. 2018.

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone editora, 2012. p. 39-58.

MARCON, V.S. **Leitura e escrita para multiletramentos:** caindo na rede, saindo do papel. Dissertação (Mestrado em Educação). 118 fls. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

MALDONADO GONZÁLEZ, B. **Fundamentación epistémico-metodológica para enseñar a problematizar objetos de estudio en proyectos de investigación de licenciatura en el área de ciencias sociales**. 2019. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Metodologia Científica), Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2019.

MANRIQUE, M. Propuesta de formación en línea sobre lectura académica dirigida a docentes universitarios del área de lengua. **Experiencias y Propuestas Pedagógicas**, Táchira, v.19, n.2, p. 123-145, jan./jun. 2015.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In: A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Marília: Unesp, 2012. p. 1-17.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2003. p. 19-36.

MASSI, M.P. Las citas en la comunicación académica escrita. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n.5, p. 1-8, 2005.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: práticas de fichamentos, resumos, resenhas. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENESES, J. **Investigación educativa**: una competencia profesional para la intervención, Barcelona: Editorial Sònia Poch, 2019.

NAVARRO, F.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTUOSO, V. A. B. Letramentos Acadêmico-científicos no Ensino Superior: um olhar latino-americano. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 1, p. 10-16, abr. 2021.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, Flórida, v. 1, n. 9, p. 4, nov. 2021.

PADILLA, C. Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad. *In: MUSE, C. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. p. 206-220

PALMAR, A.S. Los fines de la investigación: hipótesis y objetivos. **NURE investigación**, Madrid, n. 4, p. 1-8, abr. 2004.

PANIAGUA-MACHICAO, F.; CONDORI-OJEDA, P. **Investigación científica en educación**. 2. ed. Puno: Juliaca, 2018.

PÉREZ BEDOLLA, A.N. **Prácticas de escritura en reportes de lectura con opinión en estudiantes de bachillerato y licenciatura**. 2016. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2016.

PEREIRA, G. OBS Studio: como usar programa para gravar tela do PC com áudio. Tutorial. **Techtudo**. 2023. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2023/04/obs-studio-como-usar-programa-para-gravar-tela-do-pc-com-audio-edsoftwares.ghml> Acesso em: 12 set. 2023.

RABARDEL, P. Introduction. *In: RABARDEL, P. Les hommes e les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995. p. 2-

7.

RAINERO, M.; BOZZO, A.; AUTRÁN, V. A. La circulación del conocimiento entre procesos de lectura y escritura. **Revista Contextos de Educación**, Río Cuarto, v.14, n.17. p. 45-57, 2015.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. Elección de la metodología de investigación. *In*: MENESES, J. **Investigación educativa**: Una competencia profesional para la intervención, Barcelona: Editorial Sònia Poch, 2019. p. 82-132.

SALA ROCA, J.; ARNAU-SABATÉS, L. **El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación**: criterios de redacción y checklist para formular correctamente. Departamento de Psicología Sistemática y Social. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014. p.1-12.

SANCHES, B.S.; CRISTOVÃO, V.L.L Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 236-252, jan. /abr. 2022

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I. L. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento proximal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p.1-22, 2022.

SMAGORINSKY, P. The Background for Current Literacy *Studies In*: SMAGORINSKY, P. **Vygotsky and literacy research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 99-122

SILVA, L. L. S. **Práticas de multiletramentos na formação inicial de professores de língua inglesa**: uma leitura hipertextual.2019.153f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TONELLI, J.B.; LOUSADA, E.G. Análise de inserção de vozes em textos acadêmicos: como retextualizar os textos de outrem? *In*: FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. **Pesquisas sobre letramento em contexto universitário**. Araraquara: Letraria, 2021. p.13-31.

VIGNOLI, J. C. S.; FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V.L.L. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções de gestores de universidades públicas paranaenses e experiências prático-investigativas. **DELTA**, São Paulo, v. 37, n.3, p.1-33, 2021.

VILLAR, C. M. Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes

de E/LE: del discurso monológico al dialógico. **Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas**, Madrid, n. 10, p. 130-172, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L.S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. 4. ed. Espanã: Paidós, 2015.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

ZAMORA, G. H. **Literacidad académica**. 2016. Ciudad de México: Caja Abierta al tiempo, 2016.

ZANI, J.B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Revista Letras, Santa Maria, v. Especial**, n. 01, p. 349-368, 2020.

APÊNDICES

1.6.2. Plano Nacional de Extensão Universitária	
Área de extensão	Educação
Linha de extensão	Educação

1.7. Período de Realização			
Início:	Março/2021	Término:	

1.8. Carga Horária			
Semanal:	4h	Total:	144h

1.9. Dimensão	
Público alvo: Acadêmicos e demais interessados, que já possuam conhecimento da língua espanhola e desejam aperfeiçoar-se na compreensão e produção de textos acadêmicos nesse idioma.	
Abrangência: Local e regional.	
Local de realização: Plataforma digital / virtual da Unespar e, havendo possibilidade, encontros presenciais.	

1.10. Parcerias			
x	Sim		Não
1 – Nome da Entidade: Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba.			
Atribuição da Entidade: parceria com professores que ministrarão aulas no curso, em espanhol, sobre a produção de textos acadêmicos.			
2 – Nome da Entidade: Universidade Estadual de Londrina.			
Atribuição da Entidade: parceria com o Laboratório de Letramentos Acadêmicos-científicos (LILA)			

1.11. Equipe Executora (acrescentar quantos quadros forem necessários)	
Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Colegiado/setor/Campus: Letras Espanhol – Unespar Apucarana Categoria funcional: (X) Efetivo () Colaborador. RT: 40 <i>Se colaborador, período do contrato:</i> <i>Se aluno, ano de ingresso e previsão de conclusão do curso:</i> Titulação: Mestre (Doutorado em andamento) Função na equipe: Coordenação e docência.	
Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Colegiado/setor/Campus: Facultad de Lenguas / UNC - Argentina Categoria funcional: (X) Efetivo () Colaborador. <i>Se colaborador, período do contrato:</i> <i>Se aluno, ano de ingresso e previsão de conclusão do curso: 2019 – 2022</i>	

Titulação: Mestre

Função na equipe: docência.

Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Colegiado/setor/Campus:

Categoria funcional: (X) Efetivo () Colaborador.

Se colaborador, período do contrato:

Se aluno, ano de ingresso e previsão de conclusão do curso:

Titulação: Doutora

Função na equipe: Organização do curso e orientação aos membros do LILA que contribuirão em algumas aulas do curso.

Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Colegiado/setor/Campus: Unespar

Categoria funcional: (X) Efetivo () Colaborador.

Se colaborador, período do contrato:

Se aluno, ano de ingresso e previsão de conclusão do curso

Titulação: Doutor

Função na equipe: docência.

Nome: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Colegiado/setor/Campus: Unespar

Categoria funcional: () Efetivo () Colaborador.

Se colaborador, período do contrato:

Se aluno, ano de ingresso e previsão de conclusão do curso: 2019 – 2022

Titulação: Graduanda – 3º ano do curso Letras Espanhol.

Função na equipe: Monitoria

II. DADOS TÉCNICOS

2.1. Resumo do Projeto

Este projeto interinstitucional, com parceria nacional (UEL) e internacional (UNC), tem por objetivo somar-se às políticas linguísticas de internacionalização e letramentos acadêmicos, proporcionando um curso para aperfeiçoamento da compreensão e da produção de gêneros textuais em Língua Espanhola.

Com encontros quinzenais, de duas horas, e atividades de compreensão e produção para cumprir periodicamente, o curso centra-se no desenvolvimento de capacidades de linguagem para agir por meio dos gêneros textuais acadêmico-científicos. Todas as atividades serão acompanhadas pelas docentes, os participantes receberão retorno de modo coletivo e individual. Espera-se que, ao término do curso, os participantes tenham em andamento um artigo para futura publicação e

uma apresentação para comunicar em um evento.

O curso será ministrado na modalidade remota.

2.2- Equipe do projeto (recursos humanos)

Nº	Nome	Instituição	Formação	Função	E_mail	Telefone (fixo e celular)
1	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Unespar	Mestre	Coordenação e docência	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx
2	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	UNC	Mestre	Docência	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx
3	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	UEL	Doutora	Organização	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx
4	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Unespar	Doutor	Docência	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx
5	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Unespar	Graduanda (3º ano)	Monitoria	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx

2.3 - Descrição do Projeto.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Sabemos que a necessidade de publicar em outros idiomas. Divulgar nossas pesquisas em eventos de outros países tem se tornando uma exigência, entretanto, ainda são poucas as atividades de letramentos, em nossos *campi*, destinadas ao desenvolvimento das práticas discursivas (orais, escritas e multimodais) necessárias para cumprir tais demandas. Diante desta problemática, este projeto se justifica por sua finalidade de reduzir essa lacuna.

OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OBJETIVO GERAL

Somar-se às políticas linguísticas de internacionalização da universidade, proporcionando um curso, em parceria com a “Facultad de Lenguas” da “Universidad Nacional de Córdoba” – Argentina, para aperfeiçoamento da produção de gêneros textuais acadêmicos em Língua Espanhola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar a aprendizes o desenvolvimento de capacidades para agir no contexto dos letramentos acadêmico-científicos;
- Contribuir para o aperfeiçoamento da produção oral, escrita e multimodal de textos acadêmicos em espanhol.
- Trabalhar coletivamente para que nossas pesquisas sejam divulgadas em Língua Espanhola.

PUBLICO ALVO

Acadêmicos e demais interessados, que já possuam conhecimento da língua espanhola e ambicionem aperfeiçoar-se na compreensão e produção de textos acadêmico-científicos nesse idioma.

METODOLOGIA PARA EXECUÇÃO DO PROJETO

Encontro quinzenais de duas horas e atividades de compreensão e produção para cumprir periodicamente. Além das aulas coletivas, que ocorrerão aos sábados, os participantes do curso poderão solicitar orientação e atendimento individualizado.

O curso será ministrado na modalidade online.

O programa do curso está anexado a esta proposta.

PRODUTOS/SERVIÇOS ESPERADOS

Produções em espanhol para disseminação em eventos e futuras publicações.

CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA E DE INOVAÇÃO**CONTRAPARTIDA NÃO FINANCEIRA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE****LISTAR OS MUNICÍPIOS ABRANGIDOS PELO PROJETO****2.9. Informações Complementares**

a) Emissão de Certificação: (x) Sim () Não

Número de Certificados previstos: 20

b) Outras informações que julgar importantes.

Apucarana, 23 de fevereiro de 2021.

Assinatura do(a) Coordenador(a) Geral do
Programa de Extensão
(No caso de Projeto vinculado)

Assinatura do(a) Coordenador(a) da Proposta

Parecer Circunstanciado do Colegiado

Parecer do Conselho de Centro de Área

(Obrigatório)	(Obrigatório)
Data Assinatura do(a) Coordenador(a) de Curso	Data Assinatura do(a) Diretor de Centro de Área
Parecer da Divisão de Administração e Finanças do Campus (caso envolva recursos financeiros)	Parecer da Divisão de Extensão e Cultura (Obrigatório)
Data Assinatura do(a) Diretor(a)	Data Assinatura do(a) Chefe de Divisão

APÊNDICE B – Programa do curso

PROGRAMA DO CURSO

COMPREENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS
 Projeto: Internacionalização em atividades de letramentos acadêmicos

Docentes:

- XXXXXXXXXXXXXXXX
- XXXXXXXXXXXXXXXX
- XXXXXXXXXXXXXXXX

Monitora:

XXXXXXXXXXXXXX

Carga horária: 60h - 72 h/a

1. OBJETIVOS

Geral: Compreender e produzir gêneros textuais orais, escritos e multimodais presentes na esfera acadêmico-científica, em língua espanhola, sabendo reconhecer as relações de poder que subjazem suas produções e publicações.

Específicos:

- Ampliar conhecimento no que se refere à ética, às relações de poder e às estruturas organizacionais presentes no campo de atividade universitário, manifestadas por meio de diversos gêneros textuais orais, escritos e multimodais.
- Reconhecer e apropriar-se das capacidades necessárias para agir por meio da pesquisa científica e da disseminação de seus resultados.
- Compreender e produzir determinados textos acadêmicos, em língua espanhola, de forma a respeitar as circunstâncias de produção (contexto, destinatário, finalidade etc.), organização e progressão textual, incluindo aspectos linguísticos-discursivos.
- Desenvolver a produção oral, escrita e multimodal, em língua espanhola, por meio de atividades relacionadas aos contextos reais de circulação dos gêneros textuais acadêmico-científicos.
- Estudar com maior ênfase os gêneros artigo científico e comunicação oral, por serem os principais meios de divulgação de pesquisas.

2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Apresentação do curso e de sua função no currículo formador.
- Razões para desenvolver pesquisa científica: Por que pesquisar?
- Relações de poder que permeiam a publicação de textos no universo acadêmico-científico.
- Ética na produção acadêmica.
- Contextos, fatores culturais, elementos discursivos e recursos linguísticos que compõem a compreensão e a produção de textos.
- Padrões historicamente construídos e os gêneros textuais que mais circulam na esfera acadêmico-científica.
- A leitura e a escrita como processos constantes no agir científico.
- Fases constitutivas do agir científico: problematizar, formular perguntas e objetivos de pesquisa, definir palavras-chave, buscar por referências, construir a fundamentação teórica, identificar a metodologia da pesquisa, selecionar instrumentos e técnicas de pesquisa, gerar ou coletar dados, analisar dados, adequar a produção textual ao campo de disseminação da pesquisa, voltar a problematizar e retomar o processo em um movimento cíclico, vertical e espiralado.
- Gênero fichamento.
- Gênero resumo (de estudo e científico).
- Gênero comunicação oral.
- Gênero artigo científico.
- A importância acadêmica da divulgação da pesquisa / trabalho em outros idiomas.
- Espaços nacionais e internacionais para submissão de artigos em espanhol.
- Eventos nacionais e internacionais para submissão de comunicações em espanhol.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

- Leitura de artigos científicos pertinentes ao conteúdo.
- Aulas expositivas e interativas.
- Produção, correção e refacção de textos.
- Encontros de orientação individual.

4. RECURSOS DIDÁTICOS

- Plataformas digitais (Classroom, Google meet, Pedlat, Jamboard, Canva, Google slides etc.)
- Arquivos em doc., pdf, pptx, mp4, etc
- Internet.
- Computador / notebook.

5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Produção escrita, oral e multimodal nos gêneros estudados.
- Para cada instrumento de avaliação, serão estabelecidos os devidos critérios, ex:
Fichamento: conter as proposições mais relevantes de cada texto, sendo possível compreender seus objetivos, metodologia, fundamentação teórica e resultados.

6. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ARIAS-CASTRILLÓN, J.C. Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. **Revista lasallista de investigación**, Caldas, v. 17, n. 1, p. 301-313, jan./jun. 2020.

ARIAS GONZÁLES, J. L. A; GALLARDO, M.R.C; CHÁVEZ, M. C. Formulación de

los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, v. 4, n. 2, p. 237-247, jul./dic. 2020.

ARIAS GONZÁLES, J. L. **Proyecto de tesis: guía para la elaboración**. Arequipa: Agogocursos, 2020.

CANTERO, L. A. Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, Madrid, v. 12, n. 24, p. 7-31, 2018.

DE BARRERA, J. H. **Cómo formular objetivos de investigación**. Caracas: Quirón Ediciones, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

ESPINOZA FREIRE, E.E.; RUÍZ, D.T. **Metodología de investigación educativa y técnica**. 1.ed. Machala: Ediciones Utmach, 2015.

ESPINOZA FREIRE, E.E. El problema de investigación. **Conrado**, Cienfuegos, v. 14, n. 64, p. 22-32, jul. 2018.

ESPINOZA FREIRE, E. E. El objetivo en la investigación. **Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas**, Guayaquil, v. 3, n. 2, p. 206-215, maio/ago. 2020.

ESTUPIÑÁN, M.C.; ARIAS, G.O. **Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2021.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: práticas de fichamentos, resumos, resenhas**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PALMAR, A.S. Los fines de la investigación: hipótesis y objetivos. **NURE investigación**, Madrid, n. 4, p. 1-8, abr. 2004.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. Elección de la metodología de investigación. In: MENESES, J. **Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención**, Barcelona: Editorial Sònia Poch, 2019. p. 82-132.

SALA ROCA, J.; ARNAU-SABATÉS, L. **El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y checklist para formular correctamente**. Departamento de Psicología Sistemática y Social. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2014. p.1-12.

COMPLEMENTAR

CARLINO, P. La escritura en la investigación. Transcrição de conferência pronunciada dia 12 de Novembro de 2005. **Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación**. Universidad de San Andrés, Buenos

Aires, 2006.

PANIAGUA-MACHICAO, F.; CONDORI-OJEDA, P. **Investigación científica en educación**. 2. ed. Puno: Juliaca, 2018.

ZAMORA, Gregorio Hernández. **Literacidad académica**. 2016. Ciudad de México: Caja Abierta al tiempo, 2016.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Letramentos Acadêmicos na Unespar: documentos, perspectivas discentes e ações integradas**

Prezado(a) Senhor(a): Ao responder esse formulário (inscrever-se nesse curso / fazer parte desse diálogo), você é convidado a participar da pesquisa *Letramentos Acadêmicos na Unespar: documentos, perspectivas discentes e ações integradas*. Os objetivos da pesquisa são: 1) descrever as perspectivas discentes em relação a (não) presença de atividades de letramentos acadêmicos em seus cursos de graduação, nos campi da Unespar. 2) identificar e apresentar os conhecimentos prévios que os alunos (não) possuem ao ingressar em um curso superior, em relação à compreensão e à produção de gêneros textuais orais, escritos e multimodais, incluindo competências relacionadas ao letramento digital, presentes em praticamente todos os cursos de graduação. 3) avaliar e analisar se a presença de uma disciplina, destinada à compreensão e à produção de gêneros textuais acadêmicos em português, contribui para melhor desenvolvimento dos discentes em relação aos Letramentos Acadêmicos em espanhol. 3) verificar e registrar como curso de extensão, com parceria internacional, pode influenciar no desenvolvimento da compreensão e da produção de gêneros textuais acadêmicos em Língua Espanhola.

Sua participação é muito importante. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa (esta e futuras) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os participantes podem ser direta ou indiretamente beneficiados com o envolvimento na pesquisa, tanto ao contribuir com o levantamento de necessidades e demandas em prol de letramentos acadêmicos quanto participando de oficinas, cursos e assessorias na produção textual de gêneros acadêmicos. Quanto aos riscos, você não será exposto a nenhum risco maior do que já experimenta como cidadão em sua vida diária e como membro de uma comunidade acadêmica. Acrescentamos que, por essa pesquisa fazer uso de formulários do meio digital / virtual, gravação de aulas e de encontros on-line, há também os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Quaisquer que sejam os desconfortos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que a pesquisa possa causar, dispomo-nos a concordar com a desistência voluntária e dar os encaminhamentos necessários para o acolhimento em suas necessidades.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Vera Lúcia Lopes Cristovão, Sala 181, CLCH, Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970, e-mail cristova@uel.br; Amábile Piacentine Drogui, Gabinete 28, Av. Minas Gerais, 5021 - Núcleo Hab. Adriano Correia, Apucarana - PR, 86813-010, Unespar, Apucarana – PR, telefone 55 43 99646 9205, e-mail: amabile.piacentine@unespar.edu.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo

Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. (Obs. Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012 e do Comunicado SEI/MS – 0014765796 de maio de 2020).

Para confirmar sua participação, assinale a alternativa "Sim, eu concordo em participar dessa pesquisa"

Sim, eu concordo em participar dessa pesquisa ()

Não, eu não concordo em participar dessa pesquisa. ()

APÊNDICE D – Exemplo de transcrição manual com apoio do aplicativo O
Transcribe

Encontro do dia 06 de abril de 2022.

Siglas:

PA: Prof1

P1: Julia

P2: Franciele

P3: Taty

P4: Karen

P5: Letícia

P6: Beatriz

P7: Paulo

P8: Sâmela

00:00 PA: Bueno, vamos a pasar al español y pueden hablar en portugués.... P1, pode apresentar em português, tá? Hoje não é uma apresentação como se fosse uma comunicação em evento. Eu vou anotar. Yo voy a hablar un poco en español porque en la clase de hoy retomamos investigaciones que están en español. P1 está sin el móvil... (professora responde comentario de chat) no, no ...estoy con la computadora, por eso no será posible compartir imágenes, no será posible poner la pregunta de investigación (professora lendo), pero lo que más quiero hoy es que comparta tu experiencia de investigación, en que punto estás, como estás haciendo, dónde estás en este momento, tus búsquedas, es esto, y puede hablarlo todo en portugués, sin ningún problema.

00:52 P1: Oi, gente. Boa tarde! Então, eu tô no zero de novo (risos), porque eu mudei, né, conversei com a PA, ela conversou comigo na verdade, e a gente decidiu mudar. Eu estava pesquisando, né, a minha pergunta de pesquisa era esta: "As contribuições dos projetos de extensão sobre o ensino e aprendizagem do espanhol para crianças". E eu não tava me vendo ali, eu só tava cumprindo mesmo, durante a semana nem pensava nisso, então realmente eu só estava cumprindo. E me chamou muito a atenção que eu tava numa apresentação de trabalho, na semana retrasada eu acho,

e a professora perguntou, né, porque eu estou fazendo um projeto de pesquisa com ela também e ela perguntou qual que era o tema da minha pesquisa, né, com PA e tal e eu falei que eu não sabia. Tipo, eu tive que entrar no arquivo pra ver o que que era, né. E eu já tava vendo que não tava gostando, não tava- não tava me chamando a atenção aquilo, aí conversando com a PA a gente decidiu mudar, ela me apresentou vários temas, né, ela me ajudou bastante, e o que mais me chamou a atenção foi "Como despertar a necessidade intrínseca na criança para a aprendizagem da língua estrangeira". Isso já me deu um gás, foi muito legal, aí agora já estou sentindo a diferença, porque durante a semana estou lá na escola e já anoto coisas, já tô pensando no que fazer, né, e eu e a PA estamos conversando quase a semana inteira sobre. Então, eu ainda tô no começo, mas agora estou sentindo mais vontade de fazer. Vai ser mais trabalhoso agora, (baixa o tom de voz) mas vai dar certo.

02:26 PA: É... P1, e como que vai ser, você já saberia dizer o seu tipo de pesquisa?

02:28 P1: É uma pesquisa ação (tom de interrogação).

02:37 PA: Isso, e por que que é uma pesquisa ação?

02:41 P1: É uma pesquisa ação porque vou colocar em prática e analisar depois, é isso?

02:46 PA: Isso, porque você é a pesquisadora que vai colocar a sua proposta de pesquisa em prática, isso mesmo, tem a ver com prática. É... Quando que você vai fazer essa pesquisa você vai escrever sobre as necessidades de aprender e vai ficar na escrita ou você vai fazer algo a mais, para ser pesquisa ação?

03:11 P1: Eu vou... Primeiro vai ser a parte escrita, quero saber a importância para a criança de aprender uma língua estrangeira, né? Com- ali para eles, o porquê né, e qual é a diferença a partir dos diferentes métodos do professor.

[**PA:** E daí pra gerar esses dados...]

[**P1:** Aí depois que eu fizer essa pesquisa, eu quero colocar em prática, lá na escola né, mas ainda a gente tá pensando em como fazer isso. Porque seria muito interessante dar uma aula tradicional, né, mostrando um bolígrafo "ah, esse é um bolígrafo, olha o bolígrafo", para a criança, como é em todas as escolas né, tudo... mas também chegar na escola e, nossa, fingir para as crianças que não sabe falar português e tal e "ah, dame un bolígrafo" (risos), seria muito legal ver eles tendo esses motivos para aprender, a comunicação, porque na cabecinha deles, por que será que eles estão aprendendo o "o que que é uma caneta", "um lápis", tudo, por quê? Eu

acho que seria mais próximo da língua materna, de como nós aprendemos.

04:13 PA: Perfeito, P1, eu acho que deu pra entender bem o que você quer descobrir. E também deu pra perceber a sua mudança de interesse pela pesquisa, né? Eu posso dizer que P1 dormia na pesquisa dela, eu que tinha que ficar mandando. Agora ela que não me deixa em paz, não é?

04:30 P1: Verdade! (rindo)

04:32 PA: E agora é um "professora, tão falando sobre tal tipo de pesquisa, é o meu, o meu é esse também?" e "professora, olha se a gente fizer assim, quando eu for fazer a atividade vai dar certo?", aí nos tivemos uma longa conversa de quase 2 horas, não foi, P1?

04:44 P1: Sim!

04:45 PA: "Dá pra colocar no grupo X?", "E se eu fizer com as crianças que eu trabalho juntas, todas, crianças de séries diferentes, elas tem níveis de conhecimentos diferentes?", então P1 tá tendo muitas ideias e ciente das leituras. Muito obrigada, P1.

05:00 P1: Imagina, profe, eu que agradeço.

05:01 PA: Pontos positivos eu acho que você elencou bastante...Você vê significado na sua pesquisa, é:.... "o que significa aprender língua estrangeira pra criança?", "o que significa de verdade pra ela?", "com o que ela se comunica em espanhol ou inglês?", "o que significa verdadeiramente pra criança aprender uma língua estrangeira?" e essa pergunta não deveria ser feita só para a língua estrangeira, essa pergunta deveria ser feita para Matemática, para História, para todas as disciplinas! Mas como o nosso eixo é língua estrangeira, a gente quer encontrar sentido, e Vygotsky fala muito sobre isso, sobre como despertar a necessidade interior que P1 comentou. E, P1, quais você acha que vão ser suas principais dificuldades nessa pesquisa?

05:52 P1: Minhas principais dificuldades? Para mim primeiro vai ser para escrever em espanhol, porque tô bem parada, né, nesses períodos de pandemia todo foi bem prejudicial pra mim, eu não pratiquei nada, então isso eu acho que vai ser um monstro bem grande pra eu enfrentar (risos). E depois eu acho que na hora de colocar em prática, vai ser bem desafiador, porque vou ter que ter muito domínio do que tô fazendo pra conseguir chegar no resultado que eu espero, pra conseguir ver os alunos-, pra ver a diferença nos alunos.

06:30 PA: Perfeito. Anotei aqui (profe.1 mostra caderno onde anota) A dificuldade de

escrever em espanhol é realmente uma dificuldade latente, porque não é a nossa língua. Escrever em português cientificamente já é muito difícil, não é? Em espanhol então fica mais- mais pesado. Por isso que essa aula de hoje, é, até porque eu fiz aquela aula com os conectores e eu percebi o quanto que é importante a gente discutir questões de língua, nessa etapa que a gente tá, questão de escrita acadêmica em espanhol, de usar corretamente os conectores discursivos, introdutórios de citação, é::, enunciados complexos, como organizar um parágrafo complexo, como pegar a ideia de um autor com outro autor e construir um trabalho com um parágrafo de comparação e divergência, por exemplo, "isso eles tem em comum, isso eles tem diferente", como construir um parágrafo assim? Isso é escrever, então nós vamos ter mais- nós vamos nos centrar- nós já estamos na verdade, mas é bom anotar (anota enquanto fala). Ó, pra quem chegou depois, eu vou colocar de novo a ordem ali no chat, das apresentações, pra vocês saberem.

(No chat da chamada de vídeo estava a ordem dos participantes a apresentarem seu projeto de pesquisa atual)

07:38 PA: P1 pediu para antecipar porque está no 3G, está com uma outra tarefa além de estar na aula hoje, está em uma atividade familiar que depende dela, uma situação familiar que depende dela e então por isso a gente autorizou a mudar a ordem. Mais alguma coisa que você queira comentar, P1?

08:00 P1: Profe, acho que não, acho que é só isso. Também que você usou a motivação intrínseca em mim (risos), que eu quero usar com os alunos e deu certo comigo também, né.

08:14 PA: É, e foi muito bom pra mim, muito gratificante fazer parte desse processo. É muito melhor dar um passinho pra trás, pra dar um efeito estilingue, no "eu não vou usar esse, essa e essa pergunta e objetivos de pesquisa" "eu vou mudar isso, eu vou mudar meu tema de pesquisa um pouco", não saiu completamente do tema, continua espanhol para crianças, mas deu um efeito estilingue, porque você sente que está regredindo, com um "nossa, eu já tinha uma pergunta de pesquisa, já tinha três objetivos de pesquisa", e de repente quando você faz isso e solta, você vai parar lá na frente. Porque você se motiva para fazer, você já está buscando leituras, você já quer se inscrever na plataforma Brasil, porque você vai usar humaninhos na sua pesquisa, então- — eu chamo de humaninhos porque são crianças —, e isso eu acho que é o que aconteceu com P1, bora lá. Obrigada P1.

09:06 PA: A próxima então é P2. P2, não precisa compartilhar a tela se você não quiser, só se quiser "ó, esse é meu objetivo, minhas perguntas...", pode, mas não precisa, o objetivo hoje é conversar.

09:21 P2: Oi, gente! Então, boa tarde. Primeiramente, eu queria assim, pedir perdão pra PA aqui em público, porque eu tô muito em falhas nesse curso, eu nem tenho acessado pra fazer as últimas tarefas, então, assim, eu tô bem atrasada mesmo com o que eu tinha- eu me propus a fazer, só que graças a Deus eu queria falar que a minha licença saiu — do município — e essa semana foi a última semana de aula que eu dei, tanto que eu chorei um monte, as crianças choraram e eu chorei também (risos). Aí eles choraram "profe, não vai, por favor!", me agarraram pela minha perna e aí eu comecei- cheguei a pensar "ai meu Deus do céu, será que tô tomando a decisão certa?" porque crianças me agarrando e pedindo pra ficar mexeu bastante comigo, fiquei ali indecisa, mas aí eu os acalmei e disse que era por um tempo, que eu tava estudando porque queria voltar para oferecer o melhor, expliquei, falei que "quando eu voltar vocês já não vão estar aqui", alguns né, "vão estar já no — colégio do — estado", aí enfim, conversei com eles e foi muito bonito, foi muito emocionante, foi muito chororô da minha parte e das crianças... e:::....

10:26 P2: Tava realmente muito difícil pra mim, conciliar duas escolas com 15 turmas, desde a educação infantil, com classe especial, ao quinto ano, com- e trabalhando a tarde na loja que é uma coisa totalmente diferente da minha rotina de escola e sem hora atividade. As aulas do mestrado, que era aquilo que eu imagina mesmo, muito puxado em termos de leitura, umas leituras horas bem tranquilas, horas que parece que é uma coisa que não entra na cabeça e se tem que ler de novo, então é difícil. E os planejamentos diários, né? Quem é professor sabe, cê planeja quinze aulas pra turmas diferentes, atividades avaliativas tomavam muito tempo em casa, então foi ficando o curso foi ficando assim, mas assim...

11:13 P2: No começo, é::, sempre meu objetivo foi falar sobre o ensino de espanhol para crianças, esse era o meu objetivo. "De que forma- a melhor forma para ensinar criança". E no começo eu fiz até pergunta com "como", aí eu já aprendi, lá::: que a PA falou "olha é terrível — digamos assim — começar com uma pergunta como"

[**PA:** nã::o, né (rindo).]

[**P2:** porque assim/

11:39 PA: Não é tão terrível se você tiver o caminho pra responder (risos). É difícil se

você não tiver o caminho, se você tiver uma pergunta com "como" bem respondida é ótima!

11:48 P2: É::, mas- aí eu fiquei meio assim, tivemos várias aulas que falavam sobre e eu fiquei meio- meio pensativa. E aí, é::... até então as leituras tem aberto bastante a minha mente com relação a isso, tem me ajudado bastante para esse artigo também, que é coisas que eu não tinha pensado antes que estão vindo à tona, por exemplo, houve uma época que eu ficava pensando sobre essa questão, assim, "ah, nós temos que ensinar as crianças e tem que ser uma coisa totalmente natural" "trazer essa abordagem natural pra dentro da sala de aula", mas até dentro de mim, através de algumas leituras, eu percebi o quê: nós não somos- tá, nós somos brasileiros e falamos o espanhol, então assim, é claro que isso não deve ser uma desculpa pra gente falar errado o espanhol, não é isso, porque a gente tem que estar buscando aperfeiçoar a língua e aprender isso faz parte da nossa profissão, mas não quer dizer que eu vou falar como uma espanhola. Eu nunca vou falar como uma espanhola, eu nunca vou falar como uma argentina, [porque eu sou brasileira!]

12:51 PA: [você tá querendo dizer o sotaque — o acento — essa necessidade de ter que falar igual nativo, entendi, isso é um absurdo.

13:00 P2: Isso! E isso caiu pra mim! Eu achava que eu tinha uma obrigação (usou ênfase) de falar como uma nativa, então, é::, lendo e entendendo isso que não é necessário- não que seja- igual eu falei, não quer dizer que eu não tenha que falar o espanhol correto, não é isso, mas não exigir de mim uma coisa que eu não sou: eu não sou- eu não nasci em um país hispanohablante. Então isso entrou- eu comecei- eu tô lendo bastante sobre a questão do ensino de língua estrangeira para criança, já se sabe a importância que aprender uma língua desde muito cedo faz na vida da pessoa: o diferencial, a concentração, a inteligência, o raciocínio, o conhecimento de mundo. Então assim, eu quero poder abordar um pouco disso. Então, na última aula que eu consegui participar eu perguntei pra PA "professora, pode ter muitos capítulos num artigo?", porque eu fiz assim, né, a justificativa lá, o ensino de espanhol para criança... Só que aí eu conversando com a professora também fiquei com vontade de colocar alguma coisa sobre o material didático, que::: as crianças aqui em Apucarana usam, mas isso eu quero colocar, mas eu ainda não sei muito bem em qual momento fazer essa- essa interligação, não sei muito bem em qual momento ali do artigo, é, eu

vou conseguir fazer isso. Eu espero poder sim- eu tenho já os capítulos que eu quero falar, mas eu quero poder escrever mais pra eu mandar pra PA pra ela poder assim orientar, falar um "olha cabe ou não cabe", [se não puder/

14:27 PA: [é, deixa eu perguntar, você subiu alguma coisa lá na sala? Você chegou a subir na sua pasta no classroom?

14:32 P2: Não.

14:33 PA: Ah, então tá certo. Que eu dei uma olhada e não vi, fiquei "será que tá lá e eu não vi?"/

14:39 P2: Eu falei- Eu quero assim, pelo menos mandar uma coisa a mais antes de mandar, entendeu, compor. Mas o quê que eu coloquei, é, alguns pontos que eu acho importantíssimo, né, o processo de ensino-aprendizagem no ensino de línguas para criança — isso tem que ser abordado —; falar um pouco do espanhol nessa questão de serem línguas irmãs e de como isso facilitaria ou encantaria a criança a aprender, um convite assim- um chamariz, digamos; teria que abordar o ensino de língua espanhola no contexto público, porque uma coisa é o ensino de língua espanhola no contexto privado e uma coisa é no público; teria que ser abordado também a questão da carga horária, porque falando daqui, do contexto de Apucarana, é uma hora aula de as vezes 60 minutos e as vezes 50, e digamos, o pessoal sabe que na maioria é uma sala de 30 crianças no mínimo, então assim, crianças que estudam o dia inteiro no ensino integral, então assim/

15:44 PA: P2 deixa eu te perguntar, você deu uma mudada no eixo inicial da sua pesquisa ou não? Ou estou tendo uma visão equivocada?

(P2 começa demonstrar reação ao perceber que mudou o eixo de sua pesquisa)

15:53 PA: Por que eu lembro que a sua pesquisa- lembram P3, P4, acho que P5 não chegou a pegar o comezinho, a P1 viu também o comezinho da pesquisa... A gente vai participar tá, não é só eu falando não. Ah, gente, quem poder abrir a câmera, abre aí pra ficar mais aconchegante, pra gente ver o colega falando e interagir, perguntar, de repente- não é o momento pra profe falar, tá? É um momento pra gente pensar juntos a pesquisa de cada um. Vocês lembram que- acho que de P2 iria fazer um levantamento de metodologias de ensino de língua espanhola/

16:24 P2: Sim!

16:25 PA: Um levantamento bibliográfico, é isso?

16:27 P2: Sim! Ainda é isso, eu vou ter que fazer esse levantamento, mas dentro eu

não quero fazer só um levantamento, eu quero poder colocar o contexto de Apucarana, e aí se eu fizer só um levantamento — eu fiquei pensando — eu acho que "não vai ficar muito aberto?", não vai ser uma coisa que vai estar falando da realidade daqui do ensino pra crianças, é isso- eu queria por um pouco dessa característica daqui. Eu vou ter que fazer esse [levantamento bibliográfico/

16:53 PA: [Então você tá mudando o seu eixo, porque o levantamento bibliográfico era- a sua pesquisa toda era o levantamento bibliográfico. Que que era a sua pesquisa nas minhas anotações? Você tinha uma pergunta de pesquisa, é:: : "Como diferentes abordagens de ensino orientam o ensino de espanhol para crianças?". Eu até falei "o como numa pesquisa bibliográfica desse ponto você pode deixar"... que era assim "Como diferentes abordagens orientam o ensino de espanhol para crianças?" aí você iria ter uma seção "abordagem natural", "abordagem comunicativa", "abordagem com base em tarefas", "abordagem construtivista", "abordagem histórico-cultural"... Você iria ter uma seção, um apartado, para cada abordagem, porque são muitas as abordagens, e depois você iria de repente fazer seção fechamento se posicionando... "levando em conta os aspectos positivos e negativos das diferentes abordagens, elencamos um quadro", e poderia fazer um quadro, "abordagem tal" e "como a abordagem tal considera o aluno?", "como foco?", na outra "como participante", na outra "como u::m receptor de conteúdo" — em que ele só recebe, recebe e não participa —, aí você iria construir um quadro de alguns conceitos essenciais, a partir das diferentes abordagens. Pelo o que eu estou percebendo agora, você tá fazendo algo mais próximo, a:::, seria... "o contexto de ensino de espanhol para crianças- "o contexto público de ensino de espanhol para crianças", ou algo como "questões contextuais no ensino de espanhol para crianças", questões contextuais que daí você teria o contexto da criança em si, se ela é uma criança que tem acesso a informação ou não tem, se é uma criança de escola pública ou escola privada, com recurso ou sem recurso, o contexto da criança em si; o contexto do país que a criança está, que é um país que fala português e que espanhol é uma língua irmã; você teria o contexto publico, enquanto escola com a sua carga horária de uma hora semanal e o seu contexto específico que seria as escolar municipais de Apucarana (usou ênfase) e como esse ensino se dá hoje aqui. Então você tem muito mais questões contextuais no ensino de espanhol para crianças do que um levantamento bibliográfico sobre diferentes metodologias de ensino. E aí, colegas, P4, P5, P1, eu falo ou vocês falam

pra P2? Que ela está fazendo duas pesquisas (risos).

20:03 P5: Verdade! [(risos) Ou ela pode ter decidido trocar, né, professora?

[**PA:** E que ela tá ferrada (risos).]

20:08 PA: P2...

20:09 P2: Quê??

20:10 PA: Fala P5...

20:13 P5: Ou que ela pode ter decidido trocar a pesquisa dela por outra coisa que ela viu que está mais presente na vida dela.

20:19 PA: Sim! E aí vem uma coisa muito louca, a de P1. P1 você percebe o que está acontecendo com P2?... Tá aí, P1?

20:32 P1: Oi, profe!

20:33 PA: Você consegue perceber o que está acontecendo com P2?

20:36 P1: É bem parecido, não foi? (risos)

20:40 PA: Você tá levando a sua pesquisa pra algo que te motiva mais, você tá caminhando sua- você tá ignorando o que você se propôs a fazer lá no começo e você tá indo pela necessidade intrínseca que P1 quer investigar e que eu investigo no doutorado. E você P2 está me ajudando, está me dando dados, entendeu?? (risos) O que que acontece com a gente? Quando a gente tem uma motivação interior, ela se converte- essa motivação não quer dizer assim, no sentido de "eu tô motivado hoje porque levantei feliz, aeheh" (gesticula como se estivesse muito animada), não, é a motivação de motivo. Motivo no sentido de necessidade de descobrir algo, de conhecer algo. E talvez, pra uma pessoa que não é da área da pesquisa, a pessoa vai pensar assim "ai, que necessidade que alguém vai ter de fazer isso?", porque a pessoa atribui necessidade a comer, beber, dormir e sobreviver, necessidades elementares, mas nós não somos seres elementares iguais aos outros animais, nós somos seres sociais e estamos em esferas diferentes da comunicação humana, e dentro desses nossos espaços nós desenvolvemos motivações e necessidades. E, ouvindo você falar — e anotando, porque eu tô anotando tudo —, você tem hoje muito mais do que descobrir métodos de ensino de língua, você tem a necessidade de compreender contextos, de averiguar, de conferir, de criticar inclusive, de registrar o que não está correto, promover mudanças ou pelo menos impulsionar mudanças, ou deixar um registro de que é necessário fazer mudanças porque você não consegue mudar... Então, não tá errado P2, só que eu vou te dizer algo sim que eu disse pra P1.

Já (usando ênfase), já toma rumo, porque senão você vai caminhar pensando assim "eu tô fazendo isso, mas eu não tô fazendo o que eu deveria fazer, eu não fiz levantamento e as metodologias ainda", você não tem uma seção sobre abordagem comunicativa, enfoque natural, construtivismo, abordagem histórico-cultural, você não tem como juntar os dados que você leu e fazer um quadro hoje, por exemplo, colocando como a abordagem comunicativa vê a criança, como a abordagem natural vê a criança, como a abordagem construtivista vê a criança. Por quê? Porque você foi... você foi! Você encontrou algo que está te motivando, e se você quer colocar o material didático de Apucarana eu acho que você pode seguir nessa caminhada de contexto, sabe? "Situações contextuais do ensino de língua espanhola: análise de um material didático", aí você pode fazer (gesticula com as mãos) todo o contexto e chegar no material didático.

24:13 P2: Profe, sabe por que me chamou muito a atenção? Lendo e tudo, e vendo, além da prática de estar na sala de aula e ver, eu fiz tanto parte fora fazendo aquele planejamento das videoaulas, coordenando- quanto estando atuando, foi que eu percebi muitas falhas das quais também eu nem conhecia. Por exemplo, eu não sabia, gente, de verdade, que você tinha que fazer uma análise de uma pré-análise de um material didático, gente, eu nunca tinha ouvido falar nisso na minha vida! (usou ênfase)

24:45 [PA: De pré-análise de material didático?

[**P2:** Que você tem que/ sim! Eu nunca tinha ouvido falar, embora que no município não foi feito assim porque foi pregão eletrônico, então assim, venceu o custo/

24:55 PA: Mas dentro do pregão eletrônico tem análise do material, é que eu não sei como eles fizeram. Eu me coloquei a disposição, a professora *nome* também. Nós entramos em contado com a prefeitura, como a gente fez parte da implementação... , parte direta da implementação do espanhol aqui, nós entramos em contato e falamos "ó, nós estamos a disposição pra analisar", porque tem tabelas de critérios de acordo com as diferentes abordagens de ensino

25:19 P2: [Sim!]

PA: [e de carácter ideológico. Por exemplo, essa primeira unidade do livro *Marcha Criança*, que eu problematizei naquela reunião, a gente iria problematizar em uma reunião de aprovação, a gente iria dizer "olha, é muito elitista, é muito distante da realidade dos alunos da escola pública", a gente pode dizer

que pelo menos 60% — se não mais — não tem mãe e pai juntos, não tem isso de "¡Buenos días, Papá!", "¡Buenos días, Mamá!" (gesticulando tchau e beijos) e o papai entrando no carro indo trabalhar...Porém, por outro lado, não existe material perfeito, P2, então, talvez esse material fosse aprovado mesmo com uma equipe avaliando, fazendo avaliação prévia. Só que o quê que essa equipe faria se fosse *nome*, eu, *nome*... agente faria um curso: "gente, você vai usar esse material, mas nessa unidade aqui façam isso, façam essa adaptação", "na unidade X essa adaptação", "na unidade Y essa adaptação contextual". P2, eu acho que você tem que seguir nessa segunda linha, que que vocês acham, gente? Opinem comigo aqui::, P3, P5, P4, P1.

26:51 P2: Porque aí né, Profe, quando eu cheguei já tinha até- já tinha ido, já foi, venceu e eu nem- eu só entrei e já tinha vencido, eu entrei ali junto.

27:07 PA: Não! Nós também...

27:10 P2: E é isso, gente. Me chamou muito a atenção agora, é, essa importância. Realmente, não existe material didático perfeito e nunca vai existir, mas é claro que::, é::, você, assim, ter esse tipo de conhecimento, uma rede, estar preocupado com isso é outra coisa que me chamou muito a atenção. Nós, no município, usamos a pedagogia histórico-crítica. O que que o material escolhido tem a ver com essa pedagogia? Tá inserido? Foi pensado nisso? Não foi! Não fica uma coisa contraditória? Chega a ser ridículo. Bom, "o município fala que é isso, mas o material escolhido nem- não foi- nem pensaram nisso", então isso começou me dar uma inquietação, uma coisa assim, isso que tá me chamando muito a atenção.

27:54 PA: P4 e P5, o que que vocês acham? Pra que lado que P2 vai?

28:02 P5: Eu acho que pra- pro contexto que a gente tá agora, com o espanhol para as crianças em Apucarana, o trabalho dela seria mais vantajoso para a gente com essa segunda abordagem dela.

28:15 PA: P4? Que também tá com o espanhol no município?

28:18 P4: Esse ano eu não estou como professora de espanhol, mas eu acho que é muito importante ela seguir essa- essa linha de pesquisa, que seria mais vantajoso pro ensino e:: também pela motivação dela (risos), que se ela não se encontrava motivada com a primeira pesquisa nem adiantava continuar procurando sobre ela, iria ser uma perda de tempo para ela.

28:39 PA: Eu acho que P2 até estava motivada, porque ela queria realmente conhecer caminhos pro ensino de espanhol para crianças. Até no começo, eu lembro

que comentei com ela da questão do material, mas eu acho que não tinha feito tanto sentido, P2, até você pegar o material em mãos e ir pra sala. Por isso que a gente diz, tem que fazer sentido. A nossa pesquisa tem que fazer sentido (usou ênfase), senão fizer ela não caminha, ela empaca. Pra P2 o espanhol para crianças faz sentido, levantamento de metodologias faz sentido, mas, igual P4 falou agora, a motivação é outra da P2. Até o perfil nosso, o nosso perfil enquanto professor influencia nas nossas escolhas, e o perfil de P2 eu acho que é muito mais um perfil, ai, como que eu diria, um perfil crítico-analítico do que um perfil teórico. P2 é da prática, é a professora da escola que os alunos amam, então ela tem que fazer alguma coisa que ela dê aula para gerar dados, que ela implemente, que ela vá lá e que ela faça pra ela ter ali os dados em mãos. Ó, acabei de falar de P2 e ela conseguiu voltar. (A conexão da Participante 2 havia caído) Isso também influencia. P2 eu não sabia que você estava nesse caminho porque você não me mandou os seus escritos, me mande os seus escritos! Por isso, você tá escondendo debaixo do tapete, não é? Tá fazendo outra coisa, aí colocou debaixo do tapete para a orientadora não ver...(riso). Manda lá P2, que vai ser gostoso ver o que você já tem e se você ainda não se debruçou nesse novo caminho manda pelo menos o que você pensa em fazer: "seção isso" e "seção aquilo". Pensa em contexto de ensino de língua espanhola que eu acho que é isso que vai caminhar sua pesquisa até chegar em material didático, que você quer analisar o material didático contextualizado para crianças de escola municipal de Apucarana, escola pública e municipal. Então pensa em contexto que você vai ter um caminho melhor. E vamos marcar uma conversa, pra gente reorganizar pergunta de pesquisa, objetivos e tudo mais.

31:39 PA: Deixa eu ver quem tá na ordem aqui:... P6 caiu, é P5, vamos lá P5. Da pesquisa de P5 agora.

31:50 P5: Boa tarde, gente! A minha pesquisa, como- não sei se todo mundo vai lembrar, é sobre a violência doméstica com propostas metodológicas. A minha pergunta de pesquisa é "Por que os livros didáticos de espanhol não abordam temas sociais como a violência doméstica?" e o meu objetivo principal é trazer propostas metodológicas com o tema da violência doméstica nas aulas de espanhol, com curta metragens.

32:26 PA: Hu::m. E você já selecionou um conjunto de livros didáticos que você analisou e viu que não aborda a violência doméstica? Por exemplo, "ah, os principais

materiais- livros didáticos de espanhol não abordam a violência doméstica", quais assim que voc- você já selecionou? Você tem um corpora? "Esse grupo aqui eu selecionei e analisei e vi que não apresenta"?

32:56 P5: Eu vi:: uma coleção- duas coleções que você e a professora Silvana disponibilizaram pra gente. Ao certo agora não lembro a data, que a minha- uma das professoras que tá ajudando na pesquisa, ela falou que é pra mim ver e colocar as datas, né, porque ele é do PNLE...(baixa o tom de voz) agora não sei ao certo se é essa sigla (acredito que foi isso o dito).

33:18 PA: Harran. Ah então você vai (incompreensível)... (PA está ajustando algo no no microfone)... pronto, agora você já disse algo importante, você vai analisar coleções de livros didáticos do PNLD, é isso?

33:28 P5: Sim! Mas elas são coleções mais antigas, porque agora, como a gente sabe, não tem mais livros didáticos pra espanhol desse programa. Do ensino médio, eu tô analisando do ensino médio e daí....

33:45 PA: Esse aqui? (Mostra para a câmera um livro didático da coleção sentidos)

33:47 P5: Não, professora. É:: Enlaces e/

33:51 PA: Cercanía?

33:52 P5: Cercanía Joven.

33:54 PA Então você coloca período, e é importante analisar o mais atual, P5. Porque o mais atual é esse aqui (Mostra novamente para a câmera um livro didático da coleção sentidos), o último que saiu pela coleção do::: PNLD foi esse aqui, eu posso te arrumar. Eu tenho a coleção inteira. Por que que é importante? Porque senão a banca vai dizer: "mas será que esse tema não evoluiu nos últimos anos?" e "Será que a última coleção não abordou?". E eu acho que não viu? Eu acho que não abordou (risos).

34:32 P5: Então, professora, é:: até uma das coisas que é um dos meus problemas, porque a:: professora que analisou meu projeto pediu que eu trouxesse trabalhos mais antigos relacionados a isso e eu não encontro. Não tem trabalho que mostra propostas metodológicas de violência doméstica com o espanhol, ou mesmo em português. [É, é u::m/

34:53 PA: [ah, tá... Não, então o que ela pediu pra você foi- não foi trabalhos, foi autores que discutem — eu acredito, tô deduzindo, tá? —; que o que ela tenha pedido sejam autores mais antigos que já versavam sobre a necessidade de trabalhar temas

como violência doméstica, não livros didáticos mais antigos que trabalhem. Que isso você não vai encontrar mesmo. Mas autores. Será que não foi isso que ela quis dizer? Autores que falavam sobre violência doméstica?

35:23 P5: É porque o que ela escreveu que seria trabalhos, que ficassem aquelas lacunas, sabe? "Ah, o trabalho respondeu isso mas não respondeu aqui::lo", e eu não encontro, eu achei um único trabalho, mas que é uma proposta completamente diferente da que eu penso. E daí/

35:40 PA: Ahh, literatura sobre. Ah, tá. Leit-(PA anota) Você buscar no Google Acadêmico, você pode buscar no Redalyc, no JStor. Pesquisa sobre- P5, se você quiser, a gente teve uma aula no ano passado que ajuda muito a achar referências e eu posso ter uns 10, 15 minutos contigo pra você ver. Aí você vai fazer uma varredura e você vai colocar: "coloquei essa e essa palavra chave, não apareceu", "essa e essa palavra chave, não apareceu". Ninguém vai reclamar, porque você vai mostrar "eu entrei no Google Acadêmico, no Redalyc, no Scielo, no JStor e:: não tem", aí ninguém reclama, porque você vai registrar no seu artigo que você não encontrou trabalhos referentes a violência doméstica, a tratar de temas com violência doméstica em aulas de língua estrangeira, entendeu? Importante é você mostrar, se for te cobrado isso. P2, por favor? (A participante demonstrou interesse)

36:45 P2: Eu só queria dizer, P5, que é um tema muito interessante e acredito que essa dificuldade sua seja porque acho que não tem muito- não tem muito que alguém fale sobre isso. Olha, é uma coisa inovadora — pelo menos eu penso que seja muito inovador —, e:: o que eu vejo é como isso vai fazer diferença na vida das crianças que vão estar participando, dos jovens que vão ser envolvidos por esse tema É de muita relevância mesmo, porque as vezes a gente fala assim "ai, violência doméstica é uma coisa que parece ser tão distante", mas é tão comum, estando nas salas de aula a gente sabe de cada coisa tão terrível, é:: eu presenciei cada coisa que é terrível de ver, de você perceber. E aí, língua estrangeira abordar isso? É muito inovador, é algo assim, muito bacana que precisa ser feito. Eu te parablenizo! E eu não vejo a hora, assim, com certeza vou falar pra todo mundo sobre esse artigo que eu quero muito ler (usou ênfase) e falar, porque vai fazer uma diferença, é::, no contexto, realmente, das crianças e no contexto como nós professores também lidamos, gente, com essas crianças que são agredidas. Eu trabalhei com crianças assim, é::, de... toda criança, gente, que é muito quieta demais, quieta demais, você tem que ter um olhar atento

com essa criança, ou aquela que é agitada demais, a gente tem que ter essa consciência. Eu lembro de um dia — que eu não vou me esquecer — eu passei- ele era muito foguetinha, era do quarto ano, eu pus a mão aqui no ombro dele e fiz assim (gesticulou como tocando no ombro da criança) "senta, rapaz", quando eu fiz esse "senta, rapaz" ele "A::i", eu falei "eu não- eu fiz só assim" (gesticulou como tocando no ombro da criança novamente) e falei "O que foi? O que você tem?". Gente, quando eu levantei eu falei "não, eu quero ver essa blusa, o que você tem?", quando eu levantei a blusa do menino ele tava che::io de roxo, mas daqui (gesticulou com a mão na clavícula à barriga) inteiro. Eu falei com ele- gente, mas era cheio, ele tinha 9 anos. Eu tirei ele da sala e falei "o que que aconteceu?" e ele me falou, ele tinha apanhado de cabo de vassoura. Gente, mas tava uma coisa, ai gente, eu abracei ele e ai meu Deus eu comecei a chorar. Eu não podia chorar, mas eu chorei. Eu chorei abraçando ele e tal. Ai depois, é claro, eu falei "eu não vou aceitar, não vou permitir", entende? Não sei o contexto mas não vou permitir que adultos batam nele de cabo de vassoura, porque isso não é aceitável, falei com a diretora "eu não aceito, se não fizerem anda eu vou na rádio", eu ameacei a escola que eu ir na rádio, que eu ia fazer qualquer coisa, mas que ia ter que ser tomada uma posição. Ai, descobri que o padrasto dele bebia, fazia coisas horríveis, e a mãe era bem conivente, sabe? Coisas horríveis, inclusive as vezes ele dormia até pra fora de casa, ele colocava o menino pra fora de casa a noite e o menino ficava. Então, gente, assim, a gente fala- por final essa mãe ela até largou o rap- o cara porque deu conselho tutelar, ele chegou a ser tirado da família, foi uma coisa bem grave assim, sabe?

39:44 P2: Mas o que eu quero dizer é que é de muita relevância, é muito- é muito triste, eu poderia ficar horas aqui falando de vários outros casos que eu peguei nas redes nesses anos de escola pública, tanto aqui em Apucarana quanto em Arapongas. Então, parabéns, P5! Maravilhoso seu tema, a sua pesquisa.

40:01 PA: Ai, legal P2, motivação P5 pra você q seguir a diante com a sua- P5 é forte, porque ela tem história forte por trás dela também, ela é forte na marra que a gente diz... Ela diz- não precisasse ser forte e pudesse ser mais fraca. Eu sei que P2 também é forte porque tem história forte por trás (risos). A gente se torna forte... E a gente se torna justiceiro de alguma forma (riso) É::, eu consigo me identificar com vocês grandemente e:: uma hora a gente faz uma terapia em grupo e a gente põe um monte de coisa pra fora.

40:35 PA: Hoje, P5. Eu estou anotando aqui o que você falou (mostra as anotações), coisas para direcionar a sua pesquisa, que eu quero contribuir com você, é:: a sua temática é relevante e acho que P2 deu um show falando sobre e trazendo exemplos... Então não vou reforçar. Você precisa de corpos, de delimitação. Por exemplo, "eu vou analisar a ausência ou a presença do:::- de conteúdos relacionados a violência doméstica nos livros do PNLD para o ensino médio nos anos de X a X", senão a sua pesquisa fica muito aberta e você não vai dar conta, porque ninguém dá, não é porque você P5 não vai dar conta, você dá conta mais do que a maioria, mas você não vai dar conta porque é impossível dar conta (usou ênfase) em uma pesquisa dessa imensidão que tem. Por exemplo, se você deixar aberto e não falar que é em livros didáticos do PNLD para o ensino médio no ano tal, eu vou achar um livro, alguém vai achar um livro, alguém vai perguntar pra você "ma:: e naqueles materiais didáticos criados pelo grupo Rede Conectada, também tem alguma coisa lá de espanhol para crianças e ele foi desenvolvido por um grupo de vulnerabilidade social, lá deve ter alguma coisa sobre violência doméstica, cê chegou a ver?", ó, e aí, você vai responder o quê? Se você citar. você vai deixar claro que você vai olhar material didático para o ensino médio do PNLD, então você cerca a sua pesquisa, você fecha, você quer trabalhar com esse grupo (gesticula um sinal de círculo fechado), porque se você deixar aberto dema::is... você deixa muito espaço pra você submeter o seu artigo pra alguma pesquisa e voltar com muitas perguntas, com falta de delimitação contextual, "não abarca tudo que a pergunta promete", "não responde a pergunta", "não alcança os objetivos", então fecha, sabe? Fechar não é empobrecer a pesquisa, é situar a pesquisa. Então, "eu vou analisar três coleções de livros didáticos" ou duas coleções, porque você tem que terminar o a ano analisando e aí você pode - uma coisa que pode contribuir para deixar a sua pesquisa um pouquinho mais completa se você quiser é ouvir professores, só que eu acho que seria be::m... aí você trocaria o material didático, você já analisou algum? Alguma coleção? Você já chegou a pegar e analisar a coleção, P5?

44:12 P5:

[essa é de que ano

professora?

44:14 PA: Essa aqui é a última (mostrando os livros na câmera), é a que praticamente não foi nem usada, porque o espanhol- ela saiu, ela foi aprovada, ela chegou nos núcleos, mas ela praticamente não foi nem usada, olha aqui o ano, ó (Na capa do livro

estão indicados os anos de 2018 a 2020), para ser usado em 18, 19 e 20, consegue ver?

44:32 P5: Ha::n...

44:34 PA: É boa!

44:34 P5: Professora, vou querer sim! Porque o meu é só até 2017.

44:38 PA: Então, você pode analisar as três e deixa seu trabalho ainda mais rico. Se você quiser você pode pegar algumas coisas, por exemplo, dessa aqui, que já não tinha nas outras, que eu achei muito boa essa coleção, principalmente pro universo cultural, tá, o universo cultural é bem mais amplo que o Enlaces e Cercanía, que eu já analisei. Cercanía eu acho o mais pobre dos três em relação a conteúdo sociocultural, ele é muito gramatical, não é que é ruim ser gramatical, porque eu sou fã de língua e gramática, é ruim ser muito isso e pouco sentido. Mas eu gosto, na verdade eu gosto das três coleções, fiquei muito feliz que teve três coleções... A lá (Abrindo mensagem do chat) "eu lembro em 2010 quando eu estava [...] foi uma coleção nova, depois do último enlace". É essa (Coleção Sentidos)! 2018 é essa, você pegou um pouquinho dessa. Ai, gente, a gente tem bebê nessa sala! Que pegou essa coleção (risos). É essa coleção, depois dos do Enlaces é o Cercanía e essa. Bom, é isso, o Enlaces e o Cercanía foram concomitantes, e tem uma de antes que foi a Síntese, que eu tenho também (Se afasta da câmera para a estante), eu tenho todas. É essa aqui ó, essa aqui também é do PNLD (Mostra o livro para a câmera), do Ivan Martins, essa aqui foi a mais conhecida porque ele passou nas escolas, ele fez palestras nas universidades, Ivan Martin. É::, eu fui à palestra, ele é muito simpático, o Ivan Martin, um querido. Tá, tendo feito isso você deixa claro na sua pesquisa, ok? Que é pro ensino médio, aí você vai:: analisar isso, a não presença, do conteúdo violência doméstica, a necessidade da presença. Então você vai ter um capítulo sobre porque que no contexto brasileiro, América Latina e contexto brasileiro, é importante trabalhar a violência doméstica em todas as disciplinas inclusive na língua estrangeira, "porque a disciplina de língua estrangeira é um campo propício para o trabalho com a violência doméstica?" Porque a gente pode tratar dos mais variados temas, a gente pode trabalhar os mais variados temas. Língua estrangeira você pode trabalhar história, geografia, matemática, tudo você pode trabalhar em língua estrangeira, já justifica a aula de língua estrangeira como um campo fértil e adequado para o trabalho da violência doméstica. **49:44 P5:** Sim, professora. Eu já fiz pensando no ensino

médio porque os curta metragens que eu selecionei, eles já são uma coisa que não é condizente pra criança, por isso eu [selecionei e depois

49:56 PA: [Mas não é pra cima de dezoito não, né?]

P5: [... já fui pensando "tem coisa aqui que não dá pra colocar pra criança, então é melhor colocar a proposta pro ensino médio".

50:08 PA: E tem classificação esses filmes, P5? 12, 13, 15 ou é livre?

50:13 P5: Se eu não me engano é livre, porque eles não são nada assim extremamente (Usou ênfase), mas para uma criança já seria uma coisa que as vezes ia ser demais, que poderia deixar a criança chocada ou abalada.

50:27 PA: Perfeito! Sempre olhe a classificação, tá? Não pode ter uma classificação de adulto, porque ensino médio ainda não é adulto, a maioria tem menos de dezoito anos, é muito importante olhar a classificação pra você não- depois você faz algo lindo e maravilhoso e não pode colocar em prática porque tem a classificação do curta. É::, olha bem certinho... Muito linda a sua pesquisa, P5! E pra essa questão de falarem pra você que tem que buscar mais antigo, você vai buscar e vai mostrar "busquei e não tinha porque o problema é antigo, mas o espaço dado é novo",,,Essa preocupação de trabalhar a violência doméstica em aulas de línguas estrangeiras realmente não se vê por aí, P5, isso se fala muito lá::, de passar, fazer um projeto pra que vá um pedagogo, pra que vá um médico, pra que vá alguém na escola e faça uma palestra, ou o pessoal da pedagogia, também tem essa questão da violência doméstica, mas em aulas de língua estrangeira especificamente e ainda pro ensino médio? Eu não vi nenhum trabalho ainda sobre, vai ser o seu, que eu vou ler, com certeza. Beleza, P5, obrigada. Qual que você acha que vai ser a sua dificuldade?... Acho que você já falou, certo? As referências...

51:43 P5: É::, em parte eu não tenho, assim, outras dificuldades, a não ser esses trabalhos que eu não encontro.

51:49 PA: Referências mais antigas (anota enquanto fala). É que eu tô anotando as dificuldades de todo mundo pra tentar ajudar. Ah, P2, vê se eu anotei certo, a sua eu coloquei aqui que a dificuldade tá sendo "definir um eixo específico da pesquisa", tá certo?

52:10 P2: Sim, mas também cabe ressaltar (risos) que a escrita do espanhol não vai ser tão- tá sendo um desafio, hein? Essa escrita, ai (Gesticula com a mão no rosto), professora, porque, né, gente, a gente fala assim, gente, meu Deus a linguagem

acadêmica é muito difícil, meu Deus do céu. Português é difícil, professora, eu tô pensando no mestrado, hein?

52:31 PA: A linguagem acadêmica é difícil em qualquer idioma, ainda quando não é o nosso de origem ele fica mais difícil ainda, concordam? E escrita em/

52:40 P2: Eu não sei que palavra usar! Eu falo "ai meu Deus, que palavra eu uso pra esse aqui?". Eu falo- Mas agora eu não tô mais esquentando, tá? Eu falei "deixo para a minha orientadora se esquentar e mandar as orientações pra mim" (risos), ela vai fazer um texto assim do lado e aí eu vou- ah, eu tava me esquentando com coisa que depois eu não vou conseguir? Falei "não, minha orientadora vai me mandar aquela cartinha básica e eu vou seguir a orientação" (risos).

53:03 PA: Pior que não existe a cartinha básica, gente (risos). Se existisse seria tão bom, pra cada texto é um jeito, pra cada contexto, pra cada livro, pra cada momento de escrita você tem que rever, reconstrução de parágrafo, definição correta de conceito, incoerências paradigmática, divergência da interpretação da leitura que reflete na escrita, são muitos fatores... P5, anotei aqui então que as suas dificuldades, a sua dificuldade maior tá sendo encontrar referências mais antigas sobre o tema. Tá. Vamos lá, cadê nossa ordem crescente e decrescente? É P3, porque era P7 e P3, vamos lá.

53:43 P3: Boa tarde! É::, então eu e P7 estamos pesquisando sobre micro contos, em como eles podem fomentar, incentivar e motivar a escrever criativamente em língua estrangeira. É::, a gente vai focar mais no ensino médio. A gente conseguiu delimitar os capítulos do artigo, a gente vai fazer: introdução, um capítulo sobre escrita criativa, um sobre micro conto, um descrevendo micro contos — analisando eles — e a conclusão. A gente conseguir escrever a introdução e começar dois- escrever um pouco sobre a escrita criativa e sobre os micros contos, aí a gente pediu pra professora ler o que a gente tinha feito, voltou com os balõezinhos e já arrumamos alguns — ainda faltam alguns pra arrumar — (risos), mas conseguir arrumar alguns então já estou um pouco mais tranquila. A gente tinha, primeiro, tentado ver quais micro contos a gente ia selecionar pra poder analisar, aí começou a dar conflitos (risos) porque a gente tinha pensado primeiro em selecionar alguns micro contos de mitologia grega, aí a gente ficou assim no meio da orientação "porque que a gente escolheu isso?", né? Num- depois na orientação a gente ficou assim "porque diabos a gente escolheu por gosto pessoal?" mesmo, enfiamos no meio da pesquisa um

negócio que a gente queria, que não ia ter muito sentido, aí a gente decidiu agora trabalhar com micro contos de terror, que são- que a gente selecionou três, porque P7 trabalhou com eles quando estava no estágio no laboratório de línguas da Uel. Aí como a gente pretende propôr algumas atividades com o micro conto, e como ele já trabalhou, a gente pode ter uma base pra propor essas atividades no futuro, né? Então a gente decidiu trocar para micro contos de terror, a gente selecionou três e precisamos analisá-los ainda, não fizemos essa parte, mas estão lá selecionados, e é o que a gente fez até agora. Precisamos escrever mais e eu acho que escrever academicamente está sendo a parte mais difícil, porque às vezes eu estou escrevendo ou ele está escrevendo, aí eu vou ler, aí eu odeio tudo, aí eu quero apagar porque eu não gostei do que eu fiz porque eu acho que ficou ruim, aí eu apago e eu não devia apagar — eu sei que eu não devia, mas eu apago —, aí eu fico lá com o mesmo tanto de texto que eu tinha antes e eu não consigo avançar pra frente. Então aí a gente fez isso até agora (risos).

56:24 PA: O desabafo da escrita acadêmica, muito bom P3! Mas vocês tem bastante conteúdo já escrito. Uma coisa bacana sua e do P7 é a mesma que está acontecendo com P2 agora, com P1, vocês tem uma motivação pra essa temática, pra escrita criativa, vocês querem que o aluno desenvolva isso, vocês sabem a importância de escrever na língua estrangeira e de ser uma escrita significativa não só mandada,... [não o escrever "porque eu tô mandando", né?]

56:52 P3: [Sim! Porque- Principalmente quando a gente tava no::, no estágio, a gente não pode trabalhar muito com essa parte de escrita criativa, né. Então, eu acho que é uma coisa legal porque motiva o aluno também, principalmente quando ele tá lendo o micro conto, é um- como- ele já sab- é um micro conto dá pra ele entender, ele entendendo um texto em língua estrangeira eu acho que é uma motivação muito forte. Porque as vezes ele pega um texto muito grande, aí ele não entende nada e já não quer participar, já não quer escrever, ele já se sente meio incapaz de participar daquela atividade. Como o texto é mais curto e muitas vezes ele abre espaço para a interpretação, eu acho que o aluno se sente mais motivado a também produzir o seu próprio- a sua própria história, o seu próprio micro conto. Então, essa parte é muito legal, pelo menos eu acho muito legal (risos).

57:41 PA: Não, e eu fico encantada. Porque você tem, os dois têm, é:: essa consciência de que é preciso mostrar isso, vocês tem a preocupação com o aluno de

ensino médio, pra ele se sentir motivado diante de um texto, pra ele ler um texto que ele entenda, pra ele tentar fazer um texto que ele dá conta de produzir... Porque não é um texto de duzentas páginas, é um texto de duas linhas, três linhas ele já tem um texto até pra publicar. Dá pra se criar um blog, publicando os micro cuentos de los estudiantes, dá pra jogar na rede, dá pra fazer declamação, dá pra fazer eles oralizarem, eles contarem isso em pequenos vídeos, dá pra colocar cenário atrás, dá pra mexer com a literatura digital depois, certo? Cada micro conto tem um cenário, tem/

58:27 P3: Em alguns dos textos que a gente tava lendo também, é:: acho que em uns dois, trabalharam com o Twitter, porque como ele tem um número de caracteres limitado, então esses autores dos que a gente viu, as propostas deles foram criar-fazer cada aluno criar um Twitter e escrever os seus micro contos no Twitter e publicar lá, daí os amigos podiam comentar e tudo mais, então...

58:47 PA: É, essa foi a que eu comentei com vocês que eu fiz com o Agrícola — não sei se vocês lembram —, essa do micro conto eu fiz com o Agrícola, só que assim, o Twitter não era o que é hoje quando eu fiz, com esse alcance, eles não tinham Twitter, eles não sabiam o que era, então eles tiveram que abrir uma conta no Twitter e só- e na época era até quarenta caracteres...

59:06 P3: Agora são duzentos e quarenta.

59:08 PA: Façam uma pesquisinha que vocês vão ver que eram quarenta, então era uma frase, gente. Mas saiu coisas mu::itos legais em u::ma frase, saiu coisas assim "uou". Dificuldade de escrever eu anotei aqui também (prof1 mostra que está anotando) e, P3, não apague, deixa para apagar depois, deixa lá, marca de outra cor, usa um recurso visual. Aquilo que você tem vontade de apagar, pinta de outra cor. Eu tenho feito isso, e tanto tenho feito isso/

1:00:14 P3: Eu tava até comentando, falei assim que eu vou escrever, aí eu vou deixar lá e depois que a professora ler se ela escrever um balão escrito assim "não faz sentido nenhum isso aqui que você escreveu" aí eu vou lá e apago (risos). Porque tem- porque depois/

1:00:26 PA: Eu vou olhar e pelo menos eu vou nortear, mas deixe lá. Ou se você falar "eu não quero que a professora veja isso porque/

1:00:33 P3: Dá uma vergonha, falar assim "ai meu Deus, a lá, a professora vai ler isso aqui e se nem eu gostei imagina [ela (risos): "O quê que vai virar isso aqui?"

1:00:38 PA: [Não precisa ter vergonha, a gente tem muito medo acadêmico;;; Daq- [(incompreensível)

1:00:42 P3: [É que vou- até que depois que voltou tinha até um parágrafo a professora escreveu no balãozinho assim: "esse parágrafo está solto". Aí, tipo, eu fiquei assim "meu Deus,[olha esse parágrafo aqui, não tem sentido nenhum" (risos).

1:00:51 PA: [é que como ele tá- não foi bom- não foi bom um outro olhar?

1:00:57 P3: Foi! Ai tava lá assim- eu fiquei "verdade", depois eu fiquei assim "gente, que que eu tava pensando?", [não sei, mas eu escrevi./

1:01:02 PA: [Mas não tem problema nenhum, ainda bem que você não apagou, você pode tirar ele dali e encaixar em outro lugar, ele tá solto, [mas ele não tá errado.

1:01:07 P3: [É, eu tentei dar uma incrementada nele, pra- tipo, escrever mais nele pra ver se agora ele faz sentido, aí depois que eu terminar de escrever e pedir pra olhar de novo vamos ver vai ficar melhor.

1:01:16 PA: Eu vou compartilhar aqui rapidinho (espelhando página do Word na tela), P3, porque pode ajudar você e todo mundo, que que- ó, tô num artigo aqui gente que eu tô escrevendo, escrevendo e escrevendo, só que eu vou ter que cortar porque eu já tenho o problema do contrário hoje, ele tá com dezenove páginas e não pode, pra revista que eu tenho não vai dar e eu não fiz ne::::m, falta mais da metade ainda acho que pra terminar, então não vou poder deixar tudo isso, eu vou ter que tira... Deixa eu mostrar pra vocês aqui o que que eu tenho feito, eu vou deixando, tá vendo isso aqui? (Referente ao documento aberto) Uma cor laranja, uma cor vermelha, quer ver, cada cor dessa significa alguma cosia pra mim, o verde... cada cor dessa se vocês olharem signif- tem alguma coisa que eu quero- que eu quero mudar, então eu vou deixando. Não apaga! Use cores. Quando você ficou em dúvida naquele texto e "ai parece que não tá casando" — ó aqui, acho que tem um azul aqui ainda que eu não lembro, ó aqui tem mais um verde aqui —, use cores, e saiba o que são cada das cores, você sabendo tá bom, não é? Ó, mais um pedaço em verde ali, conseguiram ver? Que que é isso? São coisas que eu pretendo mexer ou que talvez eu queira tirar, o vermelho provavelmente é- eu sei que eu não deveria...Porque a gente cristalizou o pobre do vermelho como uma coisa negativa, mas não é, o vermelho é tudo de bom

— minha cor preferida é vermelho, vermelho e preto —. (risos) É:: o que eu mais gosto é vermelho. Bom, voltando pro texto. O verde, normalmente é algo que falta uma citação, que eu coloquei, mas não lembrei o autor, ou é quadro e eu vou ter que depois enumerar cada quadro pela quantidade de quadros que eu fiz, então eu deixo "quadro X" de verde porque toda vez- depois eu não vou ter que procurar cada quadro pra colocar o nome? Então eu deixo de verde. Aí eu escolho a cor laranja quando eu acabo de escrever e eu não tenho certeza se eu já escrevi aquilo em algum lugar antes, então eu pinto de laranja porque provavelmente é informação repetida, como eu demorei pra voltar pro artigo eu posso estar repetindo coisa que eu já coloquei ali em cima. Usem alguns recursos que ajudem vocês, mas não apagar, deixa lá, coisa que a hora-

1:03:41 P3: Eu não vou mais apagar, vou falar pro P7: "P7, a gente não apaga mais nada, tudo que a gente escrever deixa lá, daí a gente manda e quando a professora mandar de volta a gente faz de novo".

1:03:49 PA: É! Ou você marca pra conversar, certo? Na minha escrita da tese eu tô pintando de cores coisas que eu quero dialogar com a minha orientadora, que eu meti lá, mas estou achando que está em divergência paradigmática com a teoria que nós estamos usando, que eu vi alguns outros autores e ela tá viajando e eu li por minha conta e meti lá e agora preciso que ela dê uma olhada, que ela fale "Amábile, você foi pro mundo da maionese" ou que ela diga "beleza, conversa e podemos seguir por aí" . Então aqui, dificuldade na escrita acadêmica (profe 1 anota), eu acho que a outra dificuldade de vocês era em relação á seleção dos contos, mas isso vocês já suprimam porque vocês já selecionaram, certo?

1:04:41 P3: Sim! Depois da orientação a gente conseguiu conversar e decidir, ver que a gente tava viajando muito e colocando outra coisa que a gente gostava no meio e que não ia fazer sentido, então...

1:04:51 PA: Gente, vocês serão- com certeza vocês serão referências de leituras no curso Letras Espanhol da Unespar e da Uel, porque pra Uel eu também aviso, eu meto meus dedinhos lá e falo "vocês têm que ler esses textos aqui, ó, são pesquisas sérias, pesquisas motivadas, pesquisas com sentido, não são pesquisas só pra cumprir a obrigação de fazer um TCC", certo? Cumprir tarefas, gente, é diferente de engajar-se numa atividade, atividade é social, atividade tem sentido, tarefa é obrigação, é obrigação social e não sentido social: "tô fazendo porque me mandaram, porque tenho

que me livrar dessa disciplina". É diferente de algo com sentido: "eu tô fazendo porque a disciplina mandou, mas faz sentido para mim", eu tenho uma motivação intrínseca, eu tenho necessidade de descobrir isso dentro do meu lugar de trabalho, porque necessidade não é só comer, beber e dormir. P4, é você.

1:05:47 P4: Oi gente, boa tarde! Tudo bem? E::ntão, a minha pesquisa- igual P2 falou que tá muito atrasada, a minha tá muito atrasada (risos), aí, gente. Mas é normal, pra mim é::... tô tudo atrasada na faculdade, qualquer tarefa pra entregar eu tô atrasada (risos), mas eu tô compartilhando aqui que... (Espelhando arquivo Word na tela) quando a gente fechou ano passado a pergunta, o objetivo e os objetivos específicos, a minha pergunta tava focada para as dificuldades mencionadas pelos estudantes brasileiros que ingressam na carreira de Letras Espanhol. Em relação ao conhecimento do idioma, em relação à produção textual também, e::, e se manteve como o objetivo geral identificar essas dificuldades e a relação que ela tem com o conhecimento do idioma. Porque tem aluno que simplesmente se evade do curso pela dificuldade com o idioma, durante a pandemia isso se mostrou muito, minha turma tinha vinte e dois no primeiro ano e tem quatro no quarto ano, tipo... isso. [(Lendo mensagem de P3 no chat) "É no desespero que floresce a criatividade" (risos).

1:07:03 PA: [Maior índice de desistência de todos, todos, todos os tempos. A gente nunca teve isso, uma turma que começasse com mais de vinte alunos e chegasse ao quarto ano com quatro só.

1:07:15 P4: É, e desses vinte são dois, né? No quarto são apenas dois.

1:07:20 PA: Desses alunos que começaram em 2019 e estão no quarto ano são apenas dois, mas o resto não desistiu, gente, o resto tá aí, só que tá assim, perdeu um ano, ficou com DP em muitas e alguns resolveram "não, não vou fazer na pandemia, então eu vou fazer depois que voltar", P1 falou "Os dois anos da pandemia foram perdidos pra mim". P1 resolveu fazer uma ou duas disciplinas e viu que esse negócio de EAD não dava pra ela e agora ela tá de volta, P4 também segurou algumas... Eu acho que só as duas alunas do quarto ano que não seguraram nenhuma, estou certa?

1:07:51 P4: Só elas. Eu::- eu não consegui, eu falei "vish, o EAD pra mim não dá certo, não", daí no primeiro ano de EAD eu fiz algumas matérias e deixei pra 2021 a outra parte, porque eu vi que se eu fosse fazer não ia ficar bem feito, não ia ficar do jeito que eu gosto de fazer as minhas coisas (risos), daí eu deixei pro segundo ano —

de pandemia —.

1:08:08 PA: É, e a língua é igual você falou, você percebeu que em vários colegas a questão da língua sem a presença do professor mais próximo pra ajudar foi um fator que contribuiu sim, porque o professor dá um trabalho, se não tem o professor ali pra perguntar. E muitos também deixaram a desejar em relação à quantidade de aulas remotas. Nem todo mundo deu bastantes aulas remotas, isso afetou também, não foi P4? Porque daí não tinha o professor ali. Mas bora lá, P4, continua.

1:08:34 P4: Então, é, no meu artigo, né- "meu artigo" tá tão incompleto, mal comecei. Mas no momento a gente tava na parte de produzir, né, porque se eu preciso descobrir quais são essas dificuldades eu preciso produzir dados, então ia ser através de questionários, ou formulário e grupo focal, a gente tava — eu e a profe —, a gente tava tendo umas ideias de perguntas e questões pra eles, e::, e tava pensando nas possíveis seções, porque por enquanto tem só introdução e metod- e embasamento teórico, que tem um comecinho, na parte das crenças, e tava pensando que podia ter sobre as crenças, né, deles entre o português e o espanhol, porque tem a ruptura do estereótipo de língua fácil, quando a gente entra no curso a gente fica "é fácil, é moleza, é igual" e passou do primeiro bimestre a gente vê que não é isso (risos). É::, e também poderia manter dos fatores que incidem a desistência desses ingressantes, por exemplo, a língua — mas nem todos saíram pela língua, por exemplo —, alguns foram por questão de "ah, onde eu moro só tem vaga pra quem cursa tal curso", então houve a desistência de alunos por isso também. Tem a relação das competências do perfil do ingressante com o decorrer do curso, a perspectiva que ele tem e essa dificuldade como fator de desmotivação, né. Mas desse comecinho que está na pergunta e objetivo já tem mudança, né, conversando com a profe ela falou "não é tão ingressante, é mais segundo e terceiro ano que vão entrar nessa pesquisa", por ser o decorrer do curso que mostrou a dificuldade e a desistência, que quem tá no primeiro ano talvez não passou por isso, ainda n sentiu isso, né. E eu acho que é isso, não tenho muito que dizer, está bem no começo minha pesquisa, tá be::m atrasada perto das dos outros.

1:10:21 PA: Tá não, P4. Cadê P1? Cadê P1 pra falar que não tá? (risos). Tá não, você se engana. P2 também, está dando novos rumos. Então fica tranquila, você tem um capítulo teórico bem escrito — que você não mostrou aí, mas você tem —, que você define crenças, você define dificuldades, tanto que você já usa uma palavra que

você acabou de dizer: "ruptura". Ela já vem das suas leituras. A própria P1 que acabou de mudar de tema, você viu que ela usou necessidade intrínseca? É um termo Vygotskiano que P1 já absorveu, você viram? Aí você vê, cada um de vocês eu fui anotando alguma coisa, de cada um que vocês já estão com um vocabulário das pesquisas de vocês. A pesquisa, fazer pesquisa, escrever academicamente nos transforma (usou ênfase). Ninguém faz uma pesquisa e sai igual, nos transforma. E eu vejo isso em cada um, até em P1 que acabou de mudar de pesquisa faz umas duas semanas e ela já tá querendo saber se a pesquisa dela é uma pesquisa-ação, se é uma pesquisa intervencionista, estudando necessidade intrínseca, o que motiva a criança a aprender, que significado tem. Então vocês estão- e::: eu vejo P7 e P3 falando da escrita criativa de um modo diferente que uma pessoa que não leu fala, pra mim que que é escrita criativa? "Ah, escrever com criatividade" pronto, qualquer um define escrita criativa com escrever com criatividade, pa::ra a corrente teó::rica a escrita criativa tem muito mais por trás do que uma pessoa que nasceu com o do::m de criativida::de para a escrita (usou ênfase): a escrita criativa pode ser estimulada, ela tem que ter sentido, ela tem que ser de alguém para alguém, ela não pode ser no vazio; e tô eu estudando isso junto com eles e aprendendo, mas é óbvio que eles saberão muito mais, porque estão produzindo um artigo. Aí você vê P2 discutindo questões contextuais, ensino público e ensino privado, questões de carga horária, processos de ensino e aprendizagem, espanhol como língua irmã... São origens da- termos da pesquisa. P5 discutindo violência doméstica em línguas estrangeiras, a necessidade da abordagem, a palavra abordagem, do conteúdo nos livros didáticos, "como os livros didáticos não abordam esse conteúdo". Vocês vão incorporando essas questões, e você P4, já está nessa questão das crenças, dos estudantes, isso é da sua fundamentação teórica, a ruptura que tem entre a expectativa e a realidade... quando você entra no curso de Letras Espanhol você fala "eu não sabia espanhol, mas é igual português, eu vou tirar de letra". As primeiras aulas uma beleza, depois o negócio começa a dificultar, o professor pede a primeira apresentação oral lá na frente e você fala cinco palavras em espanhol- em português e uma em espanhol e você se sente "cara, eu não sei falar essa língua, eu não sei desenrolar, eu não sei", não é isso? Então as rupturas elas acontecem no confronto, no conflito. P4, você já comentou que mudou ali, certo?, você tem o seu questionário praticamente pronto, acho que a última vez a gente fez os ajustes, certo? (P4 gesticula com negativa) Não?

Não fez? Oxê, que- ah, eu fiz ajustes no questionário de P8, perdão, gente, são tantos questionários, verdade. (Anotando) "P4 marcar para os ajustes", porque eu já li o seu questionário, tá bom. Marcado. O de P8 nós fizemos hoje o final dele, P8 ficou mais de duas horas comigo hoje de manhã. (Anotando) "Marcar os ajustes: questionário P4", tá. Quase terminando. P4, qual você acha que vai ser- Ah, e eu vejo motivação, tô certa. P4? Mudar te motivou, não é? Que você também tinha um outro tema no começo do IALA e no final do IALA você mudou, lembra? Que era mais os projetos de extensão, da interculturalidade- da questão do Enem?

1:14:23 P4: Acho que o meu era expressão idiomática e a variação linguística, que eu gosto muito também! Mas acho que tava muito complicado pra minha cabeça (risos).

1:14:29 PA: E você- e te motivou, eu acho que você se motivou tão mais com esse tema que você produziu o questionário em dois- três dias que você mandou.

"Puff" (gesticula como algo aparecendo) ela fal-, a gente mudou pra isso e P4 já tinha um questionário pra eu avaliar. Como a motivação intrínseca, o significado (usou ênfase), "isso faz sentido pra mim, eu quero descobrir porque, o que que as pessoas pensam", "eu quero mostrar que os alunos podem desistir por dificuldades de línguas", "eu quero mostrar que essa crença de que vai entrar num curso de letras espanhol por ser língua irmã e vai ser fácil ela não é sempre verdadeira, que há contextos que ela não se comprova" e ao mostrar isso P4 ajuda a nós formadores do curso, em que ao fazer o PPC talvez a gente tenha que colocar mais disciplinas de espanhol básico, criar projetos de extensão paralelo para que os alunos não desistam por não conseguir fazer uma primeira apresentação oral, não desistam quando chegar extensão e ter que gravar vídeos (risos), certo P4? Porque aconteceram coisas assim, não de desistir, mas de reclamar muito. Bom, P4, qual você acha que vai ser- quais você acha que são suas principais dificuldades?

1:15:49 P4: Acho que vai ser mais no "quais" do que no "qual" (risos). É::, eu acredito que no formulário vai ser de boa, é de fácil aplicação, pode ser online, pode ser impresso para os alunos dos cursos de língua estrangeira, que dá pra fazer com o curso de inglês também, mas acredito que a maior dificuldade nessa parte de questionário será com o grupo focal, não de como planejar, mas de como realizar esse grupo focal, de como manter todo mundo junto... como tirar proveito das respostas aí do grupo, porque eu sou um pouco confusa com essas coisas (risos).

1:16:21 PA: P4 não comentou, mas na pesquisa dela tem um questionário e um grupo focal. O que é um grupo focal, P4, você consegue explicar?

1:16:28 P4: Seria um grupo pra trazer as experiências de cada um, qual foi o motivo, as causas de terem saído do curso, [no caso da minha pesquisa

1:16:37 PA: [Se não saber língua influenciou.. porque o foco da pesquisa é a língua, então vão surgir outros motivos, com certeza, mas a ideia é quem está no terceiro ano dizer se sente dificuldades com a língua... e quem saiu responder se saiu por questões de dificuldade de língua, né P4?

1:17:01 P4: Isso!

1:17:02 PA: E o grupo focal, como que ele aconteceu? Que que a gente tem que fazer pra ter um grupo focal? [O instrumento de pesquisa.

1:17:06 P4: [Então, essa parte eu tenho dificuldade, para pensar, como realizar esse grupo focal.

1:17:11 PA: Gente, grupo focal é um instrumento de pesquisa bastante utilizado, mas que tem ter um certo cuidado, porque o grupo focal não é uma conversa qualquer, mas ao mesmo tempo ele não é uma conversa mega formal. Ele tem a sua formalidade porque ele acontece em contexto de pesquisa, todo mundo que tá ali sabe que tá participando de uma pesquisa, então isso já é formal, porque não é uma conversa de boteco, porque não pode fazer conversa de boteco mais. Antes você podia chamar pra conversar sem as pessoas saberem porque elas estavam ali, dizer "ah, vamos comer alguma coisa juntos" e você puxava o assunto, e o assunto vinha e as pessoas- inclusive você podia pedir até servir uma cerveja pra fluir, pras pessoas se sentirem a vontade e falar e depois você podia us- e depois você podia dizer "olha, durante essa conversa eu gerei dados, você falou sobre isso e eu anotei e gravei, você me autoriza usar na pesquisa?" e a pessoa autorizava, agora não, agora pela plataforma Brasil você tem que submeter que você vai fazer um grupo focal e as pessoas que vão participar do grupo focal elas tem que saber que elas estão conversando pra você gerar dados (usou ênfase). Então isso já deixa a coisa um pouquinho mais engessada, porém é diferente de entrevista, por quê? Porque a gente vai jogar perguntas assim, é:: "gente, quando vocês entraram no curso de letras espanhol, vocês que estão agora no terceiro ano, cês achavam fácil? Cês achavam que ia ser mais fácil?", vai ser assim, entendeu? Então, "quando foi o momento, assim, mais complicado da sua vida em relação à língua?", "Cê achou que ia saber falar com

um ano e não sabe?", aí a pessoa vai comentando, a gente vai estimulando sair o assunto, então por isso que é diferente de uma entrevista guiada, é diferente de um questionário. E aí as pessoas podem fluir na conversa sobre aquilo, entendeu? Esse é o objetivo do grupo focal, ser um pouco mais espontâneo, mas dizer que é totalmente espontâneo não é, não é porque as pessoas sabem que faz parte de uma pesquisa. Mas o grupo focal falta escrever as perguntas ainda, mas três- quatro perguntas já é suficiente pra plataforma Brasil, o resto flui, o resto as pessoas falam, e sempre tem o que puxa, um aluno que participa, um participante da pesquisa que é o rancador de conversa — e nem é o professor na maioria das vezes —.

1:19:25 P2: Professora, deixa eu fazer uma pergunta. É, eu achei interessante. Então tem que ser uma entrevista mesmo? Ela tem que se encontrar com essas pessoas e perguntar, ter um bate-papo? Não poderia ser um questionário, então?

1:19:37 PA: Pode! Ela vai fazer os dois. Ela vai fazer o questionário e o grupo focal. [Porque a/

1:19:41 P4: [É, eu abri o formulário como- como se ele fosse sobre a língua estrangeira e não sobre a língua espanhola, porque tem muita pouca gente em língua espanhola (risos) daí pra juntar um pouquinho mais de dados eu pensei — a professora ajudou consigo — "dá pra trazer o pessoal de língua inglesa também".

1:19:56 PA: Apesar de que deve ter número sim, viu P4? Dez- doze é mais do que suficiente pra pesquisa, senão você fica com dados demais. Qual que é a ideia do grupo focal? Somar. Agora, se não tiver "ah não conseguiu o grupo focal", só o questionário ela já tem uma pesquisa pra realizar, só o questionário já supre o assunto da pesquisa, então por isso que é muito importante o questionário. Se não tiver o grupo focal, "ah a gente não conseguiu eu ir, a gente chamou os alunos desistentes, mas eles não vieram" — porque não é fácil você convencer as pessoas a virem para participar da sua pesquisa —, é claro, a gente vai fazer uns comes porque a gente morre de saudades desses alunos que não estão mais com a gente.

1:20:33 P4: Nosso curso funciona assim, tá gente, quem não é do curso de espanhol (risos).

1:20:36 PA: Nós vamos trazer- vamos comprar pelo estômago, não pode pagar, tá? Isso aí é ilegal e eu jamais iria apoiar, ou a pessoa dizendo que ela quer contribuir com a ciência, que ela quer contribuir com a pesquisa, ou ela não precisa vir. Você precisar pagar? Ah, "pelamor". Agora, fazer um comes gostoso, pra conversa fluir

melhor, isso a gente pode, pra ficar mais aconchegante, e tudo vai ser filmado, então ninguém vai dizer assim "nossa, vocês fizeram comida e bebida para as pessoas virem?", não, as pessoas vão receber convite formal e vai ser tudo filmado: "ó, teve comida e bebida sim e não foi nada escondido foi só pra gente" e sem bebida alcoólica, obviamente, que é um contexto acadêmico de geração de pesquisa, ninguém quer alcoolizar ninguém (risos). E de preferência a gente faz isso numa sala da Unespar! P5 vai ser convidada a participar. P5 tá metade no três e metade no quatro, vai poder falar... se algum colega que saiu ela percebe que teve influência da língua ou não? Bom, seguinte. Externalizar o que vocês estão pesquisando, falar sobre, como foi isso pra vocês em relação a sistematizar? Ajudou a compreender em que estágio vocês estão da pesquisa? Não as minhas contribuições, não a minha fala, vocês mesmo falando e se auto ouvindo, falando e se escutando, de alguma forma contribuiu para entender o momento que vocês estão na pesquisa? Sistematizar esse conhecimento e voltar pra pesquisa? Vou começar por P5. P5, fala aí.

1:23:01 P5: Ah, professora, é que agora nesse momento, como que eu já tenho que entregar não vai demorar muito mais pra terminar minha redação, nesse momento eu já me sinto mais segura em relação a tudo, mas na primeira vez desse ano em que a gente conversou eu já comecei a "nossa, parece que eu tô aqui estagnada, parada, não sei nada, parece que eu não sei nada de nada", e daí eu já vi uma luz no fim do túnel, já consegui- essa semana eu consegui entregar a introdução, eu já vi que eu tenho bastante coisa e coisas que eu pensava que não eram nada, eu pensava "nossa, minha introdução tá toda errada, eu vou ter que fazer tudo de novo" e a professora falou que não, que já tá bom e faltam algumas informações que são coisas, assim, que eu já sei onde estão, que eu já sei o que colocar. Já estou com fé que no final do ano eu entrego isso e graças a Deus vou acabar com essa história de TCC (risos).

1:23:58 PA: Não::o, não fala assi::m, não pode fala::r, que daí é só cumprir tarefa:: (risos). Mas além de acabar/

1:24:04 P5: Não, professora, é porque eu vou acabar com o TCC (usou ênfase). Depois eu quero uma dissertação, eu quero outras coisas, professora.

1:24:10 PA: A::h, aí sim. Mas em relação ao falar aqui hoje, a pergunta é mais assim: "você consegue, ao externalizar a sua pesquisa aqui pra nós, compreender algo — por exemplo, do significado dessa pesquisa — que você não compreende quando tá

só escrevendo?" Quando você externaliza para nós, quando você oraliza para nós, como que é esse movimento de externalizar para nós a sua pesquisa?

1:24:39 P5: Ai, eu ac- pra, assim, pra eu organizar os meus pensamentos é que eu acho uma coisa legal, porque eu sou uma pessoa que pensa muito, então é tudo muito rápido, o que eu escrevi hoje amanhã já não vale de nada para mim, eu troco tudo, e eu tô conseguindo manter uma consistência na pesquisa. O que eu comecei, o primeiro pensamento que eu tive, né, que eu presenciei violência doméstica a minha vida toda praticamente, então eu pensei em "como que eu vou fechar isso... estando estudando espanhol?" Daí eu pensei "vou colocar isso", daí o professor *nome* falou: "dá pra fazer, vamos ver assim, assim e assim". Só que às vezes eu fico naquele sentimento de- antes eu tava muito mais, né, que "nossa, o que que eu tô fazendo? Essa pesquisa tá toda errada, não vai dar em nada" e aqui no projeto eu já fui conseguindo pensar coisas que "ah não, olha, mas tem essa ideia que alguém falou alguma coisa aqui e combina com o que eu penso", igual hoje, eu já sabia que faltava eu colocar a data do livro- dos livros que eu escolhi, mas já é outra coisa que tá aí, que eu tenho que arrumar, mas que não está totalmente errado porque eu já tinha colocado que era desse projeto, mas faltou alguns pontos pra arrumar e que falando assim já é uma coisa que a hora que eu sentar pra mexer eu não vou esquecer de arrumar.

1:26:08 PA: Obrigada, P5! P4? Como foi pra você externalizar em relação, a saber, da sua pesquisa, ao falar você consegue ter essa compreensão do todo da sua pesquisa? Ou como disse P5, organizar os pensamentos e encontrar os sentidos...

1:26:30 P4: Eu- eu preciso falar pra entender (risos), acho que por isso no EAD eu me dei tão mal (risos). Porque eu sou uma pessoa que tem que conversar. Eu tô falando sozinha, mas é pra eu entender, falando sozinha, igual doida. Mas eu preciso disso, é normal meu. Então acho que conversar sobre o assunto me ajudou muito. Seja em reunião, seja com algum colega, seja aqui no curso de sábado, eu preciso falar pra me compreender melhor, tanto que eu acho que minha dificuldade, não é explicar o que eu tô expressando em palavras na oralidade, né, porque eu tenho uma dicção meio assim (Gesticula um "mais ou menos"), e é "isso", tá pegando tá pegando (risos), mas o meu problema é mais na escrita, é a parte de colocar o que eu tô pensando e o que eu tô falando em texto escrito, essa é minha dificuldade pra expressar o que eu penso.

1:27:15 PA: E você acha que falar aqui, externalizar aqui, falar, pode te ajudar depois na retomada da escrita?

1:27:22 P4: Acredito que sim.

1:27:23 PA: Quando você vai pra escrita depois de falar, você retoma mentalmente aquilo que você mesmo disse e a contribuição dos colegas e volta pra escrita de um outro modo? Você acha que isso acontece?

1:27:36 P4: Sim, porque eu tento- é como se fosse dar uma editada, uma atualizada no que eu disse, só que de forma escrita, então eu preciso falar pra depois escrever (risos).

1:27:49 PA: Olha, essa frase: "preciso falar, para depois escrever". Sabia que tem muita gente que tem esse movimento, P4? E que as vezes as nossas aulas precisam ser mais conversadas. É::, deixa eu ver aqui como ficou a ordem da desordem (Conferindo o Chat online da reunião), que eu tô desordenando tudo que eu tinha ordenado. Então, é, pode falar P2.

1:28:21 P2: Ô, profe, quer deixar P3? Que daí eu apresentei primeiro, né, quer deixar P3?

1:28:27 PA: Eu baguncei, eu fiz totalmente fora da ordem (risos). Sem a ordem alfabética, sem quem foi primeiro e quem foi segundo, ma::s se você quiser que P3 fale primeiro, pra mim- não é ordem de preferência, é ordem bagunçada, é desordem agora. Pra não ter aquele modelo de trás pra frente, de frente pra trás todas às vezes, pra gente começar do meio, sabe...

1:28:50 P2: Eu confesso, gente, que, é::, eu não tinha percebido que eu tinha mudado tanto assim o foco da minha pesquisa, foi um choque pra mim (risos). Porque assim, eu fui falando com vocês o que tá escrito aqui — eu tô dentro do Drive aqui do Google —, coisas que eu tinha anotado, e quando eu comecei a falar sobre isso e a professora falou um "você percebeu que você tá totalmente- que voc- não é totalmente, mas que...", eu levei um choque, assim, falei "meu Deus, verdade, eu mudei". [Mas assim/

1:29:21 PA: [Mas você consegue perceber agora, depois da sua própria fala e não da minha fala, quando você foi falando, sistematizando isso pensado, você falou "peraí, era isso mesmo?"? Teve esse momento seu contigo mesma?

1:29:36 P2: Sim! Eu tive um momento que eu falei "gente, mas é isso mesmo então?", porque daí eu- é- agora eu tenho mais, assim, o foco, do que- do que eu quero e falar sobre isso, P4, eu entendo muito do que você falou sobre o "eu falo primeiro pra depois

escrever", eu sou uma pessoa extremamente- eu falo sozinha, o tempo inteiro, as pessoas pensam que eu sou louca, dentro do carro eu estou falando sozinha, eu estou organizando a minha mente. A minha mente pensa milhões de coisas ao mesmo tempo. Eu falei com PA e ela sabe, eu sou diagnosticada com Transtorno de Atenção e Hiperatividade então eu tenho uma dificuldade tremenda de manter o foco em uma determinada coisa, tremenda mesmo. Então, o que que acontece? Eu preciso falar pra eu poder me organizar, organizar o meu pensamento, e pra escrever é a mesma coisa, então assim, antes de escrever alguma coisa eu já falei, eu falo em voz alta inclusive. E quando eu tô escrevendo, eu tô aqui eu tô escrevendo e eu tô falando e tá uma coisa natural, então expor essa situação e ouvir vocês falando também, para mim, é mais significativo do que se eu tivesse que ler algum documento que vocês colocassem, porque não faz tanto sentido pra mim, entende? A leitura pra mim ela é importante, é interessante sim, mas nada melhor do que ouvir alguém falar. Essa coisa de eu ouvir, de eu falar, pra mim tem um resultado muito importante. Eu me identifico P4, eu entendo você.

(P4 aciona o botão "mãozinha" da chamada)

1:31:01 PA: P4 quer interagir? Pode falar.

1:31:04 P4: Sempre que eu preciso fazer uma apresentação, de slide, né, como um seminário, eu falo o que eu tô pensando e escrevo no roteiro, que não é pra eu ler o roteiro, é porque o roteiro é o que eu falei sozinha, porque eu penso melhor sozinha (risos), daí o roteiro é o que eu falei sozinha porque eu sei que aquela ordem ali vai estar boa. Se eu precisar na hora ler eu não vou conseguir sintetizar aquilo bem pra conversar, vai ficar robótico, então eu falo sozinha primeiro pra depois escrever e ver se aquilo estava bom pra conversa (risos).

1:31:40 P2: E coloca só alguns pontos, né P4? Porque eu também- eu não suporto, se eu colocar ali um roteiro eu não vou falar nada do que tá naquele roteiro, eu não consigo ler aquilo, parece que não sou eu, é muito estranho, eu tenho essa dificuldade. Mas aí, eu entendo você quando você fala sobre a dificuldade da escrita, porque não é que a gente não gosta de escrever, pelo contrário, eu gosto muito de escrever, mas eu acabo achando que a escrita é pobre ou não corresponde com aquilo que eu tô pensando (usou ênfase), sabe? "Nossa, mas eu tô pensando uma coisa e a minha escrita não tá correspondendo com aquilo", não sei, é esquisito, P4.

1:32:14 PA: O pensar por escrito, a gente trabalha isso no primeiro ano, trabalhei com

a turma de P4, não sei se ela vai se lembrar. A gente trabalhou o pensar por escrito, sistematizar o pensamento por escrito é bem mais complexo (risos). Muito be::m, meninas. P3, por favor.

1:32:34 P3: É::, eu também preciso falar (risos) pra poder perceber o que eu realmente fiz, porque quando eu tô só lendo ou tô só escrevendo eu não sei a quantidade de coisas que eu acabei fazendo, daí quando eu estou falando, estou comentando o que eu vi- que eu fiz bastante, ou que eu tenho que melhorar, porque quando eu estou escrevendo só eu não consigo as vezes perceber que eu já fiz tu::do isso ou que eu ainda falto fazer aquilo. Então, quando eu tô comentando as vezes- aí eu percebo, eu fico assim "no::ssa, mas eu não fiz isso" ou "eu já fiz isso" daí na hora de falar, também como P4 eu preciso, eu falo antes aí eu vou lá e anoto os tópicos, aí eu treino de novo, falando de novo, pra poder falar um "agora sim eu entendi", entendeu? Aí eu preciso poder falar várias vezes antes de apresentar qualquer coisa, porque senão já me dá um negócio e aí já não vai...

1:33:32 PA: Ge::ente, que bacana ouvir você::s. Olha como são coisas essenciais da fala, do diálogo, da interação...E a gente não pode perder isso na modalidade remota, porque a modalidade remota reduz um pouco isso, né? Mas a gente tem que promover... Vocês em comum colocaram que em algum momento, é::, falar fez perceber que já tinha coisa produzida e o que precisava fazer e o que não precisava ser feito, viram? P5 começou ali comentando que foi falando aqui no começo que ela percebeu que já tinha uma introdução e não precisava mexer tanto assim como ela achava... foi falando sobre! Não foi num momento de leitura de um documento, foi dialogando sobre. E vocês todas colocaram algo como "eu tenho que falar pra eu entender" ou "tenho que falar pra eu esclarecer algo", e é falando que a gente percebe o que tem de registro, até escrito... O que eu já fiz por escrito as vezes eu preciso ler, eu faço isso com os meus artigos, gente. Às vezes eu pego os meus artigos e explico eles pra mim antes de submeter a qualquer lugar, se eu não consigo explicar alguma coisa eu falo "é sinal que lá também não vai estar bom, hein?" ou "deixa eu mexer nesse negócio porque eu não sei definir oralmente a escrita criativa ainda não, será que eu defini direito lá no texto ou eu só copieei de alguém?", e aí eu vou voltar pro texto. Usei o termo escrita criativa porque foi o último termo que a gente falou agora a pouco do artigo de P3, mas eu não sei realmente definir escrita criativa (risos), eu sei dizer um pouco porque li o trabalho de P3 e P7. Mas eu a::mei essas últimas

colocações de vocês, contribui muito para a necessidade de externalizar a pesquisa para compreendê-la, dizer para o outro e para si várias vezes o que estou fazendo. Gente, obrigada pela tarde! São quinze para as seis já, obrigado por estarem comigo e vão marcando essa semaninha aí para a gente tentar sanar as dificuldades que vocês mencionaram e:: vou planejar aulas de língua, escrita acadêmica bem intensa mesmo, aquelas aulas assim que "taca exercício (usou ênfase), escreve um parágrafo, reescreve um parágrafo, analisa esse parágrafo e o que que tem de problema nele, vamos trocar esse conector por outro", isso ajuda muito a melhorar a escrita. Porque para vocês tem sentido, não ajuda em nada quando não tem sentido, mas quando tem sentido ajuda bastante. (Gesticula sinais de beijos) Me chamem para o que precisarem, tchau tchau, gente!

1:36:55 P3: Tchau, bom fim de semana!

1:36:58 PA: E obrigada pelas pesquisas lindas que eu vou poder ler!