

O USO DE GÊNERO DISCURSIVO NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA E A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

EL USO DE GÉNERO DISCURSIVO EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA Y LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Rosilene dos Anjos Sant'Ana 1
Maria Fernanda Lacerda de Oliveira 2

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB) 1
(2014). Especialista em Leitura, Linguística e Produção de texto pela Associação
Educativa do Brasil (SOEBRAS) (2011). Graduada em Letras/Espanhol pela
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (2010). Atualmente
é professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no IFNMG Câmpus
Almenara. E-mail: profrosii@gmail.com

Possui pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa e em Língua 2
Espanhola pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (2010) e graduação
em Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009).
Atuou como professora de Língua Espanhola na educação básica da rede
estadual de ensino de Minas Geras (SEE-MG). Atualmente é professora de
ensino superior no curso de Letras/Espanhol na Universidade Estadual de
Montes Claros e na Educação Básica como professora de Língua Espanhola
para alunos de Ensino Fundamental e Médio na rede particular de ensino,
além de trabalhar como tradutora autônoma Português-Espanhol.
E-mail: maria.lacerda@unimontes.br

Resumo: O ensino de língua estrangeira na educação básica desperta discussões sobre como criar, na aula, oportunidades de contato com as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir). Assim, partindo dos resultados obtidos com alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio no projeto de ensino Intercambio de Géneros e Ideas, que consistiu na produção escrita de diferentes gêneros enviados por correspondência entre os alunos de duas cidades de Minas Gerais, são apresentadas as análises das produções do gênero Carta de Apresentação Pessoal. Por meio do diálogo entre a teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; CRISTOVÃO, 2009) e da motivação (BAKER, 1993; BROWN, 1994; ALMEIDA FILHO, 2002), foi observado como a produção escrita, explorando os gêneros por meio de suas características composicionais e sociais, possibilita maior entusiasmo aos estudantes. Os dados apontaram que os alunos se mostraram entusiasmados ao participarem de produção escrita significativa.

Palavras-chave: Carta de Apresentação Pessoal; Espanhol/Língua Estrangeira; Géneros do Discurso; Sequência Didática; Motivação.

Resumen: La enseñanza de lengua extranjera en la educación básica despierta discusiones sobre cómo crear, en clase, oportunidad de contacto con las cuatro habilidades (leer, hablar, escribir y escuchar). Partiendo de los resultados obtenidos con alumnos de 1º y 2º años de la Enseñanza Media en el proyecto de enseñanza "Intercambio de Géneros e Ideas", que consistió en producción escrita de diferentes géneros enviados por correspondencia entre los alumnos de dos ciudades de Minas Gerais, son presentados los análisis de las producciones del género Carta de Presentación Personal. Dialogando la teoría de los géneros discursivos (BAKHTIN, 2006; CRISTOVÃO, 2009) con la motivación (BAKER, 1993; BROWN, 1994; ALMEIDA FILHO, 2002) fue observado como la escrita, al explorar los géneros por medio de sus características estructurales y sociales, posibilita más entusiasmo de los estudiantes. Los datos apuntaron que los alumnos se revelaron entusiasmados al participar de producción escrita significativa.

Palabras clave: Carta de presentación Personal; Secuencia Didáctica; Géneros del Discurso; Español/Lengua Extranjera; Motivación.

Introdução

A carga horária destinada ao ensino de língua espanhola na escola de educação básica tem sido um entrave para a proposição de projetos e ideias de aulas mais dinâmicas e interativas e, embora esse não deva ser um fator limitante para que possamos explorar nossas práticas, inviabiliza ações que demandam mais tempo com os alunos. Ainda assim, não é bom que nos conformemos com a baixa carga horária, mas sim, lutemos para que o espanhol tenha seu espaço e importância reconhecidos.

Dentro desse quadro de luta por valores, reconhecemos as dificuldades de se trabalhar as quatro habilidades necessárias para domínio de uma língua, quais sejam: ler, escrever, escutar e falar. E, embora o tempo de aula seja um obstáculo para abordar essas habilidades, concordamos que não se pode deixar de explorá-las na educação básica. É certo que a leitura continua tendo maior foco nessas modalidades, porém para melhor desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira (LE) o aluno precisa ter contato também com o escrever, o ouvir e o falar.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), a LE, no caso específico deste trabalho, a língua espanhola, não deve se restringir ao estudo de conteúdos linguísticos. Vai mais além, pois tem a função de expor o aluno a outra língua e a outra cultura, contribuindo para que se constitua como sujeito no contato e exposição à diferença, ao outro e, conseqüentemente, ao reconhecimento da diversidade.

Em suma, aprender uma língua estrangeira não significa conhecer somente os conteúdos gramaticais e lexicais para a mera memorização ou resolução de provas. Aprender uma língua estrangeira vai mais além. Envolve o conhecimento do outro por meio da sua música e da sua dança, das suas poesias e histórias, festas, comidas e bebidas, costumes, enfim, sua cultura. Esse conhecimento pode ser construído por meio da interação mediada pela linguagem, pois estudar a linguagem desses contextos é estudar o outro e suas práticas culturais.

Nesse sentido por meio de um diálogo, abordamos a teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; CRISTOVÃO, 2009) e da motivação (BAKER, 1993; BROWN, 1994; ALMEIDA FILHO, 2002), refletimos sobre como o ensino da produção escrita, explorando os gêneros por meio de suas características composicionais e sociais, possibilita maior entusiasmo por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, desenvolveu-se um projeto intitulado *Intercambio de Géneros e Ideas*, desenvolvido com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino, uma federal e a outra privada, de duas cidades de Minas Gerais cuja finalidade central foi aproximar os alunos da vivência e do uso da língua espanhola, a partir do desenvolvimento das habilidades leitora e escrita, por meio de gêneros discursivos, promovendo um intercâmbio de conhecimentos entre os estudantes das duas instituições. No entanto, por questões de extensão do texto e da abordagem temática, neste artigo apresentam-se somente os resultados obtidos apenas com as turmas dos 1º anos, considerando suas percepções relativas ao ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio do gênero *carta de apresentação pessoal* com uma dinâmica de aulas diferenciadas como fator motivador no processo de aprendizagem significativa. Para melhor estruturar essa observação, este trabalho foi realizado por meio de Pesquisa-ação (doravante P-A) baseada na concepção de Barbier (2007). Essa escolha se justifica devido ao fato de a P-A proporcionar momentos de reflexão tanto ao pesquisador quanto aos participantes.

Os gêneros discursivos na aprendizagem de língua estrangeira

A preocupação em oportunizar momentos de interação é frequente nos diálogos entre professores de LE, pois atuar em momentos reais de uso da língua-alvo possibilita ao aluno praticar e utilizar o que aprende. Cristovão (2009) defende que é preciso oportunizar ações de linguagem para que ocorra a interação, pois “[é] apenas através da enunciação¹ que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade” (BAKHTIN, 1997, p. 154).

Nesse sentido, a busca por novos caminhos, os quais abram espaço para que as ações de linguagem ocorram em sala de aula, resultam no uso dos gêneros discursivos na sala de aula, isso porque “como resultado, gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e

1 A enunciação defendida por Bakhtin (1997) não é vazia de sentido, pois nenhum enunciado é totalmente novo. Sendo assim, dentro de um diálogo o papel de cada falante é influenciado por diversos fatores, internos e externos.

não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas” (BAZERMAN, 2011, p. 10). Portanto, basear-se na perspectiva dos gêneros discursivos é valorizar o falante nas ações de linguagem, considerando-os sujeitos de seu discurso.

Além de considerar o falante como sujeito, na prática em sala de aula as características dos gêneros discursivos já conhecidos pelos estudantes precisam ser exploradas, seu uso na sala de aula vai além da estrutura gramatical, haja vista que cada gênero, apresenta dimensões constitutivas (sócio-históricas e estilo, conteúdo temático e composição) específicas. Dessa forma, exploramos a gramática com suas regras, mas em uma abordagem baseada no contexto de uso, tomando, então, os recursos gramaticais como parte constitutiva do estilo do gênero. Por isso concordamos que

Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles (BAKHTIN, 2013, p.40).

Observando a citação acima, apontamos que o conhecimento dos gêneros discursivos não exclui o conhecimento linguístico, pois essa é a via pela qual a enunciação se materializa. Dessa forma, nossos alunos podem aprender a utilizar os recursos gramaticais compreendendo o uso dentro das ações de linguagem.

É nessas ações de linguagem que se concretizam a leitura e a escrita como prática sociocultural por meio de usos contextualizados da língua. Assim, as práticas de leitura e escrita em língua estrangeira promove um distanciamento da abstração gramatical, dado que cada língua e cultura utilizam de formas diferentes as ações de linguagem, adaptando-as conforme as finalidades e necessidades. A partir daí cria-se o poder de agir por meio da linguagem, pois o ouvinte não é mero espectador do discurso alheio, mas ele é aquele que participa ativamente da ação, podendo primeiramente escutar e depois posicionar-se a favor ou contra o discurso proferido (BAKHTIN, 2006).

A escolha por gêneros discursivos diversos ao que se conhece costumeiramente na estruturação de uma carta, por exemplo, se deve ao fato de que se tratam de textos que exercem uma função social e se aproximam da vivência dos alunos. Neste trabalho, no entanto, o gênero carta se transformou em um gênero secundário a partir da perspectiva bakhtiniana, originando o gênero *carta de apresentação pessoal*. Segundo os estudos de Bakhtin (2003) expressos por Rodrigues (2005, p. 169), os gêneros secundários “surgem nas condições da comunicação cultural mais ‘complexa’, âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, ‘medeiam’ as interações sociais”, inclusive na esfera escolar. Desta forma, esses gêneros se constituem a partir da incorporação de gêneros primários, como a carta, por exemplo, e passam a representar, assim, as interações cotidianas sob uma nova forma.

Compreendidos dessa maneira, os gêneros discursivos possuem configurações que podem se adaptar conforme a necessidade e o uso social de determinada comunidade, sendo possível, a plasticidade e dinamicidade dos gêneros conforme a situação de interação social. Além disso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que, ao cumprirem uma função social, os gêneros atuam como mediadores na construção de conhecimentos, pois são formas dinâmicas de comunicação que, por sua vez, segundo Cristóvão e Nascimento (2011) possui a linguagem como mediador nas interações humanas.

Como esta pesquisa teve como foco um gênero escrito, vale ressaltar a importância da produção escrita e da forma como é trabalhada nas aulas, porque

na medida em que os alunos aprendem que sua escrita não somente pode afetar as pessoas na sala de aula e na comunidade, mas também pode levar significados e intenções para outras pessoas que não conhecem pessoalmente, eles focam mais atenção no mundo de interação criado dentro do

texto (BAZERMAN, 2011, p. 21).

Assim, a escrita tem papel social importante, por isso não pode ser trabalhada na sala de aula de LE como autoritária e uniforme, mas sim dialógica² como uma poderosa ferramenta para formação dos estudantes.

O ensino de LE e a motivação para aprender

O ensino de LE vem sofrendo modificações em seus objetivos, isso porque também mudaram as exigências da vida social. Nesse aspecto, alguns pesquisadores não consideram mais que o ensino de língua estrangeira cumpre funções e que seja instrumental, dessa forma, “a compreensão dessa dimensão educacional conferida à aprendizagem de línguas na escola reforça a necessidade de questionar a noção de neutralidade linguística e discursiva, e ainda, pedagógica” (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Além de se preocupar em possibilitar que o aluno atue na língua-alvo, o ensino de LE deve se ater às questões sociais para que assim possa

dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças (ROJO, 2009, p. 89-90).

As aulas de LE, sob essa perspectiva, além de cumprir um papel social, possibilitam maior engajamento dos alunos, ao passo que eles podem ver sentido nos gêneros discursivos e temas abordados, pois têm relação com sua vida cotidiana, com o que acompanham pelos veículos de comunicação e informação. Isso pode fazer com que o estudante tenha maior motivação para participar das ações em sala de aula.

Mas esse novo caminho para o ensino de línguas é um desafio para os professores de LE, que se questionam sobre as melhores estratégias para sua atuação em sala de aula a fim de que seus alunos se interessem pela aprendizagem e que de fato aprendam. Porém, questionamentos como esses são respondidos ao longo da experiência do professor em sala de aula, em suas práticas cotidianas.

Nesse contexto, a motivação tem sido um fator importante no processo de aprendizagem. Apesar de parecer simples, definir motivação como atitudes voltadas para uma ação, criar estratégias motivadoras de ensino requer o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, para compreender como ela se processa individualmente. Ou seja, é preciso analisar como pensam e aprendem, para desenvolver estratégias de ensino a partir de contextos reais, atribuindo aos alunos o papel de agentes da sua aprendizagem (POZO, 2002).

Em se tratando de analisar as formas como pensam e aprendem os alunos. Devemos considerar também que, no caso de línguas estrangeiras, o processo de aprendizagem envolve

configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividades podem surgir motivação ou resistência em variados matizes (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15).

Além disso, essas configurações de afetividade devem estar associadas às mudanças contemporâneas nas abordagens de ensinar. Isso quer dizer que a abordagem de ensinar deve se pautar na necessidade do aluno em aprender a significar nessa nova língua por meio das relações com os outros em um intercâmbio de experiências, e “crescer numa matriz de relações interativas

² O dialógico é compreendido aqui sob o viés de Bakhtin (2006) interpretado por Faraco (2009). Assim, é considerado o fenômeno que ocorre entre os sujeitos nos discursos e que possibilita emergir as diferentes e diversas vozes que neles permeiam, sendo que essas vozes não se opõem, mas conversam entre si.

na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15).

Acrescenta-se ainda as ideias de Baker (1993) sobre a motivação como uma orientação integradora associada à questão sociocultural a partir do desejo de se identificar com o outro grupo e fazer parte desse novo grupo, dessa nova língua. Além disso, quando motivados tanto intrínseca quanto extrinsecamente, os alunos terão maiores possibilidades para ser competentes e autônomos para aprender (BROWN, 1994) favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança para si e para o estudo de língua estrangeira, como a língua espanhola.

Consoante a isso, os fatores motivacionais que podem estimular a aprendizagem de uma língua estrangeira são as práticas e pesquisas de sala de aula, por meio de observações, registros, bem como de um processo crítico-reflexivo por parte de professores e alunos quanto às abordagens de ensinar e aprender, respectivamente. Distancia-se, assim, da concepção clichê de motivação como aulas divertidas com a atribuição de jogos e dinâmicas sem qualquer propósito significativo para aprendizagem.

Ademais, também ressaltamos ser importante levar em consideração a opinião dos alunos envolvidos nas práticas, pois “quando os alunos de línguas consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas percebe-se um engajamento nas ações [...]” (ARAGÃO, 2011, p. 177), pois “(...) se a criança ou adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer” (LEFFA, 2003, p.239). Na realidade com as condições de cada escola hoje, talvez não seja possível que todas as aulas sejam interessantes, mas esse fator deve ser lembrado pelo professor ao planejar sua prática em sala de aula.

Os caminhos da pesquisa

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa-ação (P-A). Ela “diagnostica uma situação, inicia uma ação, acompanha, observa, confere sentido, avalia e incita a desencadear novas ações” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.86). Além disso, a P-A propicia a aplicação das soluções formando um verdadeiro espiral, “cada fase, em verdade, modifica o conjunto do sistema interativo” (BARBIER, 2007, p.121), fazendo com que a pesquisa cumpra seu valor social e devolva para a sociedade pesquisada o resultado antes mesmo da conclusão da pesquisa.

Esse fator possibilita uma pesquisa de caráter humano, social e histórico dos sujeitos envolvidos. Mas para que essa atividade em espiral e essa implicação ocorram, é importante que o ambiente pesquisado seja propício, que se estabeleça confiança para que todos os envolvidos se sintam engajados e participem ativamente, principalmente na sala de aula em que os alunos não estão acostumados a opinar sobre seu processo de aprendizagem.

Esta P-A foi realizada no projeto *Intercambio de Géneros e Ideas*, desenvolvido ao longo do ano de 2017 e contou com a participação voluntária dos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino, sendo uma da Rede Federal e outra da Rede Privada. O projeto consistiu na correspondência entre os alunos das duas escolas, divididos apenas por série que estavam cursando. Para se corresponder, os alunos escreviam cartas para transmitir informações por meio de outros gêneros discursivos, tais como: a carta de apresentação pessoal, a rotina – trabalhados com os alunos do 1º ano –, e a biografia e o convite/cartão postal – trabalhados com os alunos do 2º ano. Conforme já mencionado neste texto, por questões de temática e de extensão, neste artigo abordaremos somente os resultados obtidos no desenvolvimento e correspondência utilizando o gênero *carta de apresentação pessoal* entre os alunos do 1º ano das duas instituições.

As turmas envolvidas no projeto eram compostas por 40 alunos (Rede Federal) e 50 alunos (Rede Privada). Vale ainda ressaltar que os alunos da Rede Federal estudavam o 1º Ano Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e tinham 01 hora aula de espanhol por semana. A maioria desses alunos nunca tinha estudado a língua espanhola antes, a outra parte tinha conhecimento básico por já ter estudado em escolas pelas quais passaram anteriormente. Em contrapartida, os alunos da Rede Privada cursavam o 1º ano do Ensino Médio regular, com duas aulas semanais de espanhol. A maioria desses alunos estudava espanhol desde o 6º ano do Ensino Fundamental, para alguns outros - em pequena proporção - era o primeiro contato com a língua.

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados sugeridos pela P-A, tais como: (i) diário de

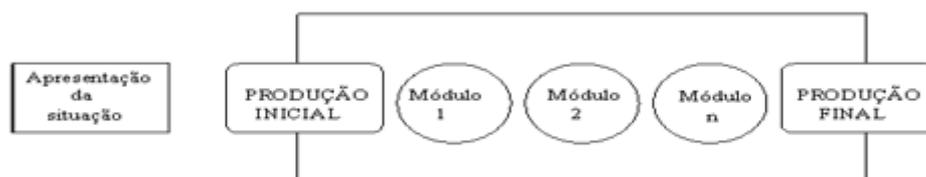
itinerância do professor-pesquisador, em que nós enquanto professoras das turmas apontamos as observações de cada ação no decorrer das aulas e da realização das atividades; e (ii) diário de itinerância dos participantes, que captou respostas dos alunos ao questionário aplicado. Com o questionário objetivamos conhecer como os participantes se sentiram ao realizar cada etapa de trabalho e quais as suas considerações.

Ao longo do ano escolar os alunos tiveram a oportunidade de ler e escrever o gênero Apresentação Pessoal na língua espanhola. A abordagem com o gênero foi realizada por meio de sequências didáticas (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) elaboradas em conjunto por nós, professoras, nas quais eram desenvolvidas habilidades de leitura e escrita, além de possibilitar o estudo do gênero em questão, aprofundando os conhecimentos dos alunos sobre a utilização no cotidiano dentro da esfera social de comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015).

O estudo dos gêneros discursivos usando SD ocorre por meio de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.82). Portanto, o aprimoramento de questões de ordem da configuração do gênero e a adequação linguística para a produção do mesmo podem ser contempladas, uma vez que a SD “pode dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita” (CRISTOVÃO, 2009, p. 308-309).

Para especificar com clareza os passos deste trabalho, apresentamos abaixo um esquema que serviu de modelo para a elaboração da SD aplicada.

Figura 1: Esquema de sequência didática



Fonte: (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.83).

Sendo assim, os alunos tiveram contato com uma carta de apresentação pessoal escrita em espanhol, como apresentação da situação, o que foi considerado pelos alunos como algo novo, já que alguns a conheciam apenas em língua portuguesa – em leituras em livros didáticos para fins de interpretação de texto – ou nunca tiveram contato. Nessa etapa, além da leitura e interpretação, os alunos fizeram exercício de análise das características do gênero, de compreensão do texto e de estudo de questões linguísticas inerentes ao gênero específico. Essa etapa teve duração de 04 horas aulas.

A produção escrita das cartas de apresentação pessoal foi elaborada pelos alunos depois de realizadas as sequências de atividades. A produção inicial consta da primeira versão, que era iniciada na sala de aula e concluída em casa, já que o horário de aula não era suficiente para a conclusão do texto. As cartas foram revisadas e reescritas pelos alunos duas vezes, o que consideramos como módulos sugeridos na Figura 1. As reescritas eram feitas como tarefa de casa. A última reescrita, ou seja, a terceira versão consideramos como versão final.

Na produção final os participantes escolhiam papéis mais trabalhados e faziam envelopes ilustrados para que as cartas fossem enviadas ao destinatário da outra escola identificado por meio de pseudônimos criados pelos próprios alunos. Foi feito sorteio para saber com quem cada aluno trocaria sua carta. As cartas foram enviadas pelo Correios, devido à distância entre as duas cidades nas quais estão localizadas as escolas. Assim, a duração do período de espera era de mais de uma semana.

Sendo assim, para a análise apresentada neste artigo, selecionamos os relatos dos alunos, expressos no questionário, focando no que eles consideraram pontos positivos e pontos negativos da ação, bem como selecionamos os trechos nos quais foram manifestadas motivações para estudar a língua espanhola por meio das práticas desenvolvidas.

Análise dos dados: o intercâmbio de gêneros discursivos

Observando todo o processo do projeto realizado em 2017, separamos aqui algumas observações para análise. De acordo com as percepções de alguns alunos, destacaremos primeiro os encontros e desencontros na realização das ações do projeto, apresentados pelos participantes. Em seguida, apontaremos o entusiasmo, o altruísmo e a alteridade como fatores motivadores para o estudo da língua espanhola.

Ressaltamos que as frases que constituem as opiniões dos alunos não passaram por correções, dessa forma, são apresentadas, neste texto, da maneira como eles escreveram.

Os encontros e desencontros

Ao prepararmos nossas aulas já sabemos que as ações podem gerar encontros e desencontros, porém permitir que os próprios alunos classifiquem e identifiquem quais aspectos se encaixam nessas definições gera amadurecimento no processo de ensinar e aprender a LE. Por isso, neste trabalho deixamos espaço para que os alunos pudessem expressar suas opiniões do que foi considerado positivo e negativo nas práticas da realização do projeto *Intercambio de Géneros e Ideias* e após o recebimento da carta. Inicialmente, observemos o que eles consideraram como pontos positivos.

Quadro 2: opinião dos alunos da Rede Federal

<p>Amadeu: aprendi com as correções da professora podendo corrigir meus erros.</p> <p>Paula: Os pontos positivos são a melhora do vocabulário e a interação entre professor e aluno.</p> <p>Ágata: ponto positivo é que ampliamos nossas escritas, vocabulários, fonética</p> <p>Pablo Emílio: São inúmeros pontos positivos, entre eles estão: enriquecimento de vocabulário; conhecer novas pessoas, e talvez novos amigos; conhecer a estrutura de um gênero que atualmente não é tão comum; etc.</p> <p>Sofia: Aprendi mais palavras, conheci gostos de outra pessoa, e falei de mim em outro idioma.</p> <p>Carmen: os pontos positivos foram a ampliação do nosso vocabulário, conhecer pessoas novas, com isso aprendemos frases essenciais para comunicação em espanhol, etc...</p> <p>Diogo: Treino de escrita e leitura do espanhol, além de uma nova forma de comunicação e o descobrimento de novos amigos. O fato de expressar as nossas características, o que gostamos, etc.</p> <p>Bianca: Foi interessante, principalmente na hora de aperfeiçoar o estudo da língua.</p> <p>Maria Flor: Positivos: ter a magia de conhecer uma pessoa que conversou por carta, fazer novas amizades.</p> <p>Bia: Ponto positivo é o aprimoramento do vocabulário, aprendi muito com a carta, porque para falar de nós, temos que falar sobre muitas coisas diferentes, e acabando que aprendi todo tipo de palavra.</p> <p>Laura: oportunidade de conhecer novas pessoas de uma forma bastante criativa aplicar o que aprendemos nas aulas em prática.</p>

Fonte: dados de pesquisa.

De acordo com a opinião dos alunos, observamos que eles compreenderam a intenção do projeto. Visto que a maioria citou o desempenho na língua espanhola, a melhora no vocabulário e na aprendizagem de expressões e palavras para a comunicação. Ao produzirem as cartas, os participantes conseguiram atuar na prática com as ferramentas aprendidas nas aulas. Assim o uso dos recursos linguísticos deixou de ser algo chato e passou a ser útil. Mesmo assim, vale ressaltar que ao trabalharmos por meio de gêneros discursivos, algumas dificuldades são encontradas pelo caminho, pois nas aulas nas quais a escrita é explorada é possível que os alunos tenham que utilizar recursos linguísticos que ainda não conhecem, que ainda não foram estudados, mesmo o professor tendo o cuidado de explorar a estrutura do gênero na aula inicial. Isso pode ser melhor observado na fala da aluna Bia, que considerou ter aprendido diferentes tipos de palavras. Mesmo com esse entrave, não se torna impossível arriscar e produzir gêneros escritos nas aulas de espanhol, porém é muito importante adequar a escolha ao nível de cada turma.

Ademais, dois pontos nos chamou mais a atenção nas opiniões dos alunos: a satisfação em conhecer novas pessoas destacada por Pablo Emílio, Carmen, Diogo e Maria Flor; e a alegria de falar de si mesmo em outro idioma, como foi citado por Sofia. Abordando primeiramente a satisfação dos alunos em conhecer outros estudantes, isso parece comum se levarmos em consideração a faixa etária na qual eles se encontram; porém é surpreendente que na era do mundo digital, os participantes se entusiasmem em conhecer pessoas por meio de cartas. A aluna Laura considerou criativa essa maneira de conhecer novas pessoas, o que revela que esse projeto talvez tenha despertado a criatividade dos participantes quanto à imaginação de como poderia ser a pessoa com quem se comunicavam.

Da mesma maneira, com relação ao entusiasmo, os alunos da rede privada mencionaram o anonimato³ das cartas como incentivo para estudar. O propósito com o anonimato era instigar os alunos a utilizarem outras maneiras de se conhecer alguém, utilizando um recurso pouco frequente na realidade dos jovens de hoje: a carta impressa assinada com um pseudônimo. Esse foi um ponto destacado nos comentários dos alunos ao final do projeto, como se verifica no Quadro 3 que apresenta opinião de alunos da escola privada.

Quadro 3: Opinião dos alunos da Rede Privada

A.A.: Estava muito ansiosa para receber a carta por isso sem incomum hj em dia.

Mi: A partir do momento que a professora disse que havia mandado as cartas, já comecei a ficar muito ansiosa, queria receber a carta também naquele momento, queria que fosse tudo muito rápido, mas não foi assim.

Fonte: dados de pesquisa

Os alunos, tão acostumados com o imediatismo da comunicação nas redes sociais, se viram diante de uma forma de comunicação nova para eles. E, ao contrário do que se pensou ao início do projeto, o veículo de comunicação e o anonimato foram fatores importantes para que os alunos se sentissem motivados para escrever e para se dedicarem ao estudo da língua espanhola, como mostram os dizeres seguintes dos alunos Sophia, Débora e Lua sobre suas expectativas ao escrever e receber uma carta e sobre os pontos positivos com relação ao processo de conhecimento do gênero, à elaboração da Carta de apresentação pessoal e ao envio e recebimento das cartas.⁴

Quadro 4: Opinião dos alunos da Rede privada

Sophia: Os pontos positivos foram: conhecer pessoas novas; interagir com alguém distante sem o uso das redes sociais; aprender um pouco mais sobre como era a comunicação antes da tecnologia.

Débora: Foi muito boa, porque me fez sair um pouco do conforto do celular e escrever uma carta a mão, me fez voltar a minha infância de quando escrevia para a minha mãe.

Lua: Pontos positivos: a experiência nova de um costume tão antigo que era enviar cartas. A contribuição para enriquecer minhas experiências de vida.

Fonte: dados de pesquisa.

Ao mencionar a contribuição para suas experiências vivenciais, como fator positivo, as alunas Débora e Lua reforçam os pressupostos da aprendizagem significativa, tão importante para

3 O anonimato é aqui tratado como a ausência do nome verdadeiro dos alunos nas cartas, uma vez que foram utilizados pseudônimos para a correspondência. Utilizamos essa forma de identificação para que os alunos não buscassem outras formas e mídias (como buscas pelos nomes em redes sociais, por exemplo) para se conhecerem antes da culminância do projeto.

4 Considera-se neste trabalho tópicos positivos, comentários dos alunos sobre o que de fato conseguiram perceber como contribuição significativa para o aprendizado. Sendo assim, esses pontos positivos foram compreendidos pelas pesquisadoras como fatores motivadores para aprendizagem da língua espanhola.

o desenvolvimento cognitivo do ser humano em suas interações, como aponta Moreira (2012, p. 2), baseado na teoria de Ausubel (2000), a qual “se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos” que “adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Agora tratando da alegria de escrever sobre si mesmo em outro idioma, essa opinião da aluna Sofia muito nos tem a dizer. Considere, a seguir, a opinião da estudante.

Quadro 5: opinião dos alunos da Rede Federal

Sofia: Aprendi mais palavras, conheci gostos de outra pessoa, e falei de mim em outro idioma.

Fonte: dados de pesquisa.

Ainda nos tempos atuais existe a crença de que não se aprende LE em escola pública e, dessa forma, pensar que um aluno pode escrever uma carta falando de si mesmo é considerado uma utopia. Como a aluna Sofia é estudante da Rede Federal, uma instituição de ensino com apenas 01 aula de espanhol por semana, a realidade deixa cada vez mais distante a crença de que é possível. Não podemos deixar de lembrar que selecionamos os gêneros que fossem possíveis de serem desenvolvidos nesse número exíguo de aulas, pois queríamos tratar nossa prática de acordo com a realidade e não de acordo com o que queríamos que ela fosse. Assim, falar de si mesmo é ainda complexo para os adolescentes, se assim ocorre na língua materna, imaginemos então como deve ser na LE.

Ao refletir sobre isso, nos questionamos sobre o espaço que é dado aos estudantes para falarem de si na escola. Para os participantes deste projeto, o falar de si foi algo positivo: alguns falaram mais sobre si, outros menos, mas todos se envolveram e cumpriram o objetivo de se apresentar. Nos tempos nos quais vivemos, onde falta espaço para reflexão sobre si mesmo, possibilitar isso aos alunos é cumprir um papel social, dando conta de demandas da vida, como afirma Rojo (2009).

Essas manifestações observadas nas opiniões dos alunos podem ser lidas como vontade de atuar na língua, e, ao conseguir isso, eles começam a se identificar como sujeito dessa nova língua e querer atuar nas práticas de linguagem propostas por considerá-las interessantes, como lembra ARAGÃO (2011).

Passemos agora a observar os pontos negativos destacados pelos alunos.

Quadro 1 - Opinião dos alunos da Rede Federal

Amadeu: esperava que a pessoa falasse mais dela.

Pablo Emílio: Não encontrei nenhum ponto negativo nesse processo

Ágata: Para mim, não há ponto negativo pois costumo ver tudo pelo lado positivo, porque afinal, tudo que tem haver com o conhecimento é algo benéfico para todos. Sobre o envio e recebimento, não tenho nada a declarar até porque recebemos tudo certinho, sem nenhum estrago.

Paula: o negativo foi que alguns alunos não se empenharam para fazer e acabaram enviando de qualquer jeito.

Nina: Na minha opinião eu não vejo pontos negativos porquê quando eu escrevi a minha carta eu tive mais conhecimentos e foi muito legal escrever pra alguém que eu nem conheço, e fiquei com muitas expectativas e muito curiosa na hora de receber a minha carta

Sofia: Gostaria de ter um diálogo maior, algo do tipo... Conhecer melhor a pessoa que enviar uma carta assim como poder me apresentar melhor.

Carmen: Para mim só houve um ponto negativo, que é a curiosidade ansiedade em conhecer a(s) pessoa(s) para quem mandamos as cartas.

Bianca: negativo é o fato de que nem todos poderão participar da viagem.

Laura: Pontos negativos: A demora para recebermos as cartas

Fonte: dados de pesquisa.

Ao responderem os questionários, os alunos tiveram dificuldade em avaliar sua própria aprendizagem, conforme se verifica nos excertos precedentes, se deve ao fato de que eles não

têm o costume de avaliar o processo no qual estão inseridos. Essa ausência de participação no seu processo de aprendizagem pode não contribuir para que o aluno desenvolva seu poder de agência (BAZERMAN, 2011), o que pode causar problemas na aprendizagem, uma vez que essa é uma característica importante para um estudante de LE. Talvez por isso, participantes como Pablo Emílio, Ágata e Nina não conseguiram destacar pontos negativos. Notemos que os pontos negativos perpassaram mais pelas emoções causadas pela espera em receber a carta do que pelo próprio processo de aprendizagem em si. Além disso, mesmo no espaço que seria para críticas ao projeto, alguns alunos optaram por apresentar pontos positivos. Embora consideremos importante saber que os alunos acreditaram ser positivas as práticas, deixar de dar sugestões e apontar problemas impossibilita a discussão quanto às críticas construtivas que esperávamos receber.

Quanto à confecção da carta, a falta de capricho foi lembrada pela aluna Paula, isso porque a maioria dos estudantes da rede federal se entusiasmou, tanto com a escrita quanto com a produção e ornamentação das folhas e dos envelopes, fazendo com capricho e dedicação toda a proposta. E quem teve esse cuidado esperava receber também uma carta bem enfeitada, o que não aconteceu. Além disso, a aluna Laura demonstra ainda mais ansiedade ao reclamar sobre a demora em receber a carta: como as duas cidades são distantes, precisávamos esperar o serviço de entrega dos correios para que o momento de entrega das cartas fosse realizado em sala de aula.

Observando as frases de Sofia e Amadeu, percebemos que a ansiedade em receber as cartas não terminou quando elas foram entregues, já que após a leitura ainda ficou a curiosidade de saber mais sobre a pessoa que a enviara. Esse sentimento estimulou o interesse dos alunos, que perguntavam qual seria o próximo gênero e quando fariam a próxima carta. Esse tempo entre o recebimento da primeira carta e a espera em estudar o segundo gênero para escrever a segunda deixou o clima das aulas mais atrativo - mesmo que outros assuntos tenham sido desenvolvidos, o foco dos alunos sempre era as cartas.

Com isso, percebemos, então, que os alunos começavam a desenvolver uma percepção de como a escrita é significativa e o quanto ela pode ser prazerosa. Com isso, corroboramos Bazerman (2011), ao enfatizar a importância de os alunos verem sentido em sua prática com textos. Ademais, concordamos com Baptista (2010), quando aponta que o ensino de LE na escola não é meramente transmissão de conteúdo, e não se pode apenas pensar no cronograma a ser seguido ou numa ementa a ser cumprida com conteúdos linguísticos: dar significado à aprendizagem é um dos importantes papéis do ensino de LE.

Ainda sobre a ansiedade dos participantes, ao mencionar sobre viagem, a aluna Bianca se refere ao dia da culminância do projeto, no qual os alunos da Rede Federal viajariam para conhecer os alunos da Rede Privada. No entanto, por falta de recursos financeiros, embora mais de duas turmas participassem do projeto, apenas uma poderia participar da viagem. Na culminância, os alunos teriam a oportunidade de se conhecerem pessoalmente, porém essa turma que produziu o gênero Carta de Apresentação Pessoal não foi contemplada com a viagem.

Caminheamos agora pelos dados que demonstraram a motivação dos participantes nas práticas desenvolvidas no projeto.

Conhecer o outro como motivação para aprender

As percepções dos alunos da instituição de ensino pertencente à Rede Privada de ensino apontaram também diversos aspectos da aprendizagem por meio da participação no projeto. Dentre as ações realizadas no projeto a que mais motivou os estudantes correlaciona-se com a preocupação em compreender o que dizia a carta do outro e se fazer compreendido. Isso fez com que os alunos buscassem aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos durante as aulas que antecederam a escrita da versão final da carta. Além disso, sentiram a necessidade de se comunicar, falar sobre si mesmo para esse outro desconhecido.

Quadro 6: Opinião dos alunos da Rede Privada

Carla: Esperava encontrar uma pessoa totalmente diferente, mas acabei encontrando uma menina (julieta S2) muito parecida comigo, até demais.

Fonte: dados de pesquisa. Grifo nosso.

Os alunos tinham que se reconstruir em palavras, em espanhol, para se apresentar a esse

colega e, assim, formar uma imagem de si e do outro. Com isso, os alunos buscaram se reconhecer uns nos outros, conhecer o outro e, a partir da carta, passaram a conhecer e respeitar o modo de viver e de se expressar do outro. Isso significa que tiveram que pensar na alteridade e também sobre si, reconhecendo-se no outro, estando aberto para aquilo que esse outro quis lhe mostrar, ou seja, correspondendo com ele nas semelhanças e diferenças, como destaca a aluna Carla. Pensar na alteridade faz parte da aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras, uma vez que, de acordo com Paraquett (2010), implica a aceitação do outro sem preconceitos e assim poder reconhecer-se como sujeito social e cultural.

A questão da alteridade, entendida por Triches e Paviani (2007) como uma condição para a construção da identidade, por meio de uma aprendizagem intercultural, foi ponto positivo e de incentivo desde o início do estudo do gênero em língua espanhola para os alunos, como vemos nos relatos a seguir (Quadro 7):

Quadro 7: Opinião dos alunos da Rede Privada

Beatriz: Positivo: todo esse mistério de quem é a outra pessoa acaba deixando tudo muito emocionante, e acaba impedindo que as pessoas possam julgar umas às outras pela aparência. Também acho que vai ser uma experiência única poder aprender tantas palavras e Ainda se divertir aprendendo.

AGMC: Acho que alguns dos vários pontos positivos é a identificação e reconhecer o cotidiano de outras pessoas da mesma idade em outra língua que é o espanhol.

A.A.: Só vi coisas positivas principalmente o fato da emoção ao escrever e receber a carta

Nindi: - Estar conhecendo alguém novo, e assim imaginar que é a pessoa, como ela é.

Fonte: dados de pesquisa. Grifos nossos.

O nosso destaque para o comentário do aluno AGMC ao dizer “reconhecer o cotidiano de outras pessoas”, se deve ao fato de o aluno mencionar justamente o propósito do projeto: (re) conhecer esse outro utilizando a língua espanhola como meio para esse aprendizado. De igual modo, podemos destacar, na fala de Beatriz a consideração de que essa prática de ensino foi uma “experiência única”, porque despertou seu interesse em se corresponder livre de julgamentos, com liberdade de ser e de escrever. Isso mostra que a aluna institui-se como sujeito por meio do outro e como outro do outro, numa interação dialógica e de alteridade, conforme afirma Teixeira (2006).

Essa visão condiz com o que se pretende no ensino de LE, para além da instrumentalização linguística. Isso se faz ao estender o horizonte de comunicação do aprendiz, com várias formas de organização, categorização e expressão da experiência humana nas suas interações sociais por meio da linguagem, conforme expresso nas OCEM (BRASIL, 2006). Além disso, ensinar e aprender línguas estrangeiras deve aguçar a sensibilidade linguística do aluno e, assim, contribuir no desenvolvimento da sua confiança em relação à língua que aprende e às demais interações que fará em sua vida cotidiana, por meio do uso da linguagem (BRASIL, 2016).

Outro fator motivador no intercâmbio das cartas de apresentação é evidenciado nas falas de Beatriz e Nindi (Quadro 8), ao mencionarem que a metodologia para o estudo do idioma e dos gêneros discursivos tornou mais prazeroso o aprendizado da língua espanhola. Esse fator se deve ao distanciamento de métodos tradicionais e puramente instrumentais no ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2002).

Quadro 8: opinião dos alunos da Rede Privada

Beatriz: (...) Também acho que vai ser uma experiência única poder aprender tantas palavras e Ainda se divertir aprendendo.

Nindi: Positivo: Estar aprendendo de maneira descontraída

Fonte: dados de pesquisa.

Os jovens de hoje têm novas formas de aprender e por isso são necessárias e urgentes novas formas de ensinar e mediar o conhecimento. A inovação dos métodos e técnicas de ensinar

contribui para despertar para a autonomia de aprendizagem de que tanto carecem os estudantes (FRAIMAN, 2014).

E uma das técnicas destacadas pelos alunos como relevantes para a sua aprendizagem foram as correções e revisões linguísticas feitas pelas professoras e por eles. Essas revisões são apontadas como fator positivo para aprendizagem de espanhol de modo geral e também de um ponto de vista específico – considerando a aprendizagem de regras gramaticais e a ampliação do conhecimento lexical – como evidenciam os comentários do Quadro 9.

Quadro 9: opinião dos alunos da Rede Privada

Nindi: Sim, pois com a correção fez com que eu pudesse visualizar os erros e assim aprender com eles, facilitando até mesmo na compreensão da carta recebida.

A.A.: Sim pois é uma forma de aprender com o meu erro

Débora: As correções foram positivas, porque a partir do meu erro eu pude concerta-lo e da próxima vez não repetirei esse mesmo erro

Mharresa: Foram ótimas, assim pude aprimorar o meu espanhol e aprender algumas palavras que tive dificuldade de traduzir.

Carla: sim, aprendi muito mais sobre palavras que as vezes trocava

Fonte: dados de pesquisa.

Não se pretendeu evidenciar os erros como forma de aprendizagem principal, mas sim discutir com eles a possibilidade de reescrita para aperfeiçoamento do texto e consequente elevação do nível de conhecimento linguístico, a fim de saber adequá-lo ao contexto de uso. Muito mais do que aprender com os erros, o que se depreende dos comentários dos alunos é a importância do aprender fazendo, na prática. Isso demonstra que teorizar sobre um conteúdo não garante uma aprendizagem significativa, nos termos utilizados por Lorenzo Bergillos (2005), de acordo com as estratégias de aprendizagem de cada aluno, que só percebe a utilizada e a função das regras da comunicação, ao colocá-la em prática. Os efeitos disso estão além de pesquisas e leituras teóricas, como nos mostra a aluna Tsunami (Quadro 10), ao dizer que as revisões contribuíram para a sua aprendizagem de espanhol.

Quadro 10: opinião dos alunos da Rede Privada

Tsunami: Sim, aprendi algumas regras que não tinha conseguido entender ao pesquisar na internet.

Fonte: dados de pesquisa.

Por meio da atuação em um contexto real de uso da língua, o aluno se posicionou como agente de sua aprendizagem, participando ativamente do processo, podendo refletir sobre os seus erros e acertos e assim definir o seu percurso de aprendizagem (POZO, 2002). Esse poder de agência lhe confere autonomia, sensação de aplicabilidade e, conseqüentemente, prazer e motivação para o estudo, o que contribui para construção de significado dentro de seu contexto de vida cotidiana.

Considerações finais

Ao realizar as práticas desta pesquisa, cada reação e opinião dos participantes despertou ainda mais forte em nós o desejo de refletir sobre nossa prática em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao uso de textos e à realização da produção escrita.

Os dados apontaram que explorar os gêneros discursivos por meio de ações de linguagem significativas pode estimular o entusiasmo dos alunos, pode envolvê-los e engajá-los, principalmente em práticas escritas, mesmo que o cenário seja uma escola com turmas cheias e com quantidade exígua de aulas de LE. Com isso, participar de atividades que fazem sentido pode fazer diferença na decisão futura que o aprendiz tomará a respeito dos estudos dessa língua.

Sendo assim, ao trabalho mediado pelos gêneros discursivos a oportunidade, atribuímos aos gêneros discursivos a oportunidade de dar voz aos alunos nas aulas, além de oportunizar também momento de aprendizagem e de avaliação do que se aprende, por meio, nesse segundo caso, da

refacção da escrita, com vistas a uma prática real de linguagem. Essa ação dinâmica e interativa, portanto, parece ser uma das vias para que os estudantes atribuam sentido à prática da sala de aula. Além disso, o fato de usar os gêneros discursivos atrelados ao intercâmbio entre estudantes possibilitou maior entusiasmo entre os participantes, o que foi relevante para a aprendizagem da língua espanhola e fez com que a ação de escrever fosse considerada pelos alunos como mais interessante e significativa.

As ações de linguagem por meio dos gêneros discursivos, ao evidenciarem estímulo positivo à aprendizagem e à interação, por meio do entusiasmo na produção da carta, assim por meio do intercâmbio de informações entre alunos de realidades socioculturais diferentes, se revelaram como fonte de motivação para que queiram e possam aprender a língua espanhola. Se defrontar com o desconhecido por meio da língua espanhola parece ter desestrangeirizado a própria língua, diminuindo, assim, as barreiras para sua aprendizagem.

Deste modo, a ação didática descrita neste texto parece ter proporcionado o que objetivamos ao início do projeto: permitir uma vivência prática na língua espanhola, acionando, por meio de motivação, habilidades leitoras e discursivas. Com isso, não se fez apenas intercâmbio de gêneros discursivos e conhecimentos linguísticos; mas, para além disso, tanto os alunos como nós, as professoras, pudemos experienciar um intercâmbio de saberes, que terão sentido para as interações educativas e sociais nos mais diversos contextos que poderemos vivenciar.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

ARAGÃO, R.C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2011, p.163-189.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000). Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BAKER, Colin. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Trad. Ángel Alonso-Cortés. Madrid: Cátedra, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. (Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: 34, 2013.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos; letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C; COSTA, E. (coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. (Tradução Lucie Didio). Brasília: Líber Livro, 2007.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology**. Nueva York, Prentice Hall Regents, 1994.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FRAIMAN, L. **Como ensinar bem a crianças e jovens de hoje**. São Paulo: Esfera, 2014.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LORENZO BERGILLOS, F. J. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. IN: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso 18 fev. 2018.

RODRIGUES, R. H. R. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183 (Coleção Língua[gem]).

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros IN: BARROS, C.S; COSTA, E. G. de M. (coord.) **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 119-136) (Coleção Explorando o Ensino; v. 16)

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TEIXEIRA, M. T. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006. p. 227-234.

TRICHES, C. F.; PAVIANI, N. M. S. **O conhecimento o do outro através da língua estrangeira: Redefinições de identidade**. Londrina, Revista Entretextos, jan/dez 2007, p. 127, p. 133. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18534/14484>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Recebido em 26 de fevereiro de 2018.
Aceito em 19 de julho de 2018.