



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS PPgITE
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

CRISTIANE MONTEIRO DANTAS DOS SANTOS

O VÍDEO COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL NAS AULAS
DE ESPANHOL: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

NATAL/RN

2022

CRISTIANE MONTEIRO DANTAS DOS SANTOS

O VÍDEO COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE
ESPAÑHOL: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Alas Martins

NATAL/RN

2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Santos, Cristiane Monteiro Dantas Dos.

O vídeo como ferramenta motivacional nas aulas de espanhol:
uma experiência na educação de jovens e adultos / Cristiane
Monteiro Dantas Dos Santos. - 2022.
163f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Instituto Metrópole Digital, Programa de Pós-graduação em
Inovação em Tecnologias Educacionais, Natal, 2022.
Orientadora: Dra. Selma Alas Martins.

1. Motivação - Dissertação. 2. Aprendizagem colaborativa -
Dissertação. 3. Sequência didática - Dissertação. 4. Ensino Médio
EJA - Dissertação. 5. Produção de vídeo - Dissertação. I. Martins,
Selma Alas. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.091.64

CRISTIANE MONTEIRO DANTAS DOS SANTOS

O VÍDEO COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE
ESPANHOL: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 27/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. ou Profa. Dr(a)/Me(a). Selma Alas Martins

Orientador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. ou Profa. Dr(a)/ Me(a). Isabel Dillmann Nunes

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. ou Profa. Dr(a)./ Me(a). Josilene Pinheiro Mariz

Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Prof. ou Profa. Dr(a)./ Me(a). Carla Aguiar Falcão

Membro externo

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

Dedico este trabalho a meu saudoso pai (In memoriam), que se faz presente em todos os dias de minha vida e a minha mãe, meu maior exemplo de amor, fé e coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar as minhas forças a cada amanhecer.

Aos meus pequenos Herick e Isabella, minhas maiores fontes de amor, inspiração e alegria.

Ao meu esposo Hemerson, pela paciência, por entender a minha ausência e por apoiar as minhas escolhas.

À Franciane, minha irmã, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida e por sempre acreditar nos meus sonhos.

Ao meu irmão Flávio, por me socorrer nos momentos de brigas com o notebook e a internet.

A minha querida mãe por cuidar tão bem da minha pequena Bella nos momentos em que precisei.

A minha querida orientadora, a professora Dra. Selma Alas Martins, pelas valiosas orientações, pela paciência, pelas palavras de incentivo e, principalmente, por ser tão Humana.

As minhas queridas *chicas* da graduação de espanhol, por compreenderem a minha ausência durante o mestrado.

Ao grupo de amigas que o PPGITE me deu, que carinhosamente passei a chamar de “*Las chicas*”. Juliana, Noélia e especialmente a minha querida Angélica pelas conversas diárias sobre a vida, a academia e, principalmente, sobre a nossa dura caminhada em meio a maternidade.

Ao professor e amigo Vanilton pelo incentivo e atenção dada à escrita do projeto de seleção do mestrado.

Aos meus queridos alunos da EJA, pelo engajamento e comprometimento, mesmo diante de um período tão conturbado.

Aos colegas professores, pelas conversas descontraídas, pelo apoio e por compartilhar as suas experiências acadêmicas.

Aos professores do PPGITE, por nos fazer acreditar que é possível levar para a escola pública a inovação e a tecnologia.

“Queda prohibido no sonreír a los problemas, no luchar por lo que quieres, abandonarlo todo por miedo, no convertir en realidad tus sueños”.

Pablo Neruda

RESUMO

As demandas do mundo contemporâneo nos impelem inevitavelmente para o uso das diversas tecnologias no ambiente escolar. Nessa perspectiva, ao inserirmos as TDIC em nossa prática docente, poderemos não só potencializar o ensino-aprendizagem, como também fazer com que os aprendizes tenham mais motivação e interesse pelas aulas. Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma atividade colaborativa entre professora e alunos, visando motivá-los a aprender espanhol. Nessa direção, resolvemos investigar de que maneira os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebem o uso da tecnologia nas aulas de espanhol; propor, sob a mediação de sequência didática, a produção de vídeo como ferramenta para promover a aprendizagem da língua; bem como avaliar se o produto realizado pelos discentes incidiu no aumento da motivação e no interesse pela aprendizagem. Os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa tiveram como base, notadamente, os trabalhos desenvolvidos por Moran (1995); Freire (1996); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Lima (2008); Valente (2012); Barrére (2014); Leffa (2016); Bacich e Moran (2017). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e caracteriza-se como pesquisa-ação. Ademais, possui um viés bibliográfico, uma vez que recorre a materiais já publicados, e embasa a proposta interventiva aplicada aos aprendizes da 1ª série EJA do ensino médio da rede pública de Natal. Como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, utilizamos dois questionários e uma roda de conversa, que foram analisados de acordo com a técnica Análise de Conteúdo, tomando como base também o aporte teórico adotado. Os resultados apontam que a atividade de produção audiovisual realizada pelos estudantes promoveu o engajamento e a motivação para aprender a língua espanhola e deu oportunidade para ser o principal ator de seu processo de aprendizagem. A dissertação gerou um produto educacional, que se configurou como uma sequência didática.

Palavras-chave: Motivação. Aprendizagem Colaborativa. Sequência Didática. Ensino Médio EJA. Produção de vídeo.

ABSTRACT

The demands of the contemporary world inevitably impel us to the use of various technologies in the school environment. In this perspective, by inserting TDIC in our teaching practice, we can not only enhance teaching-learning, but also make apprentices more motivated and interested in classes. This research aimed to develop a collaborative activity between teachers and students in order to motivate them to learn Spanish. In this direction, we decided to investigate how students of Youth and Adult Education (EJA) perceive the use of technology in Spanish classes; propose, under the mediation of didactic sequence, the production of video as a tool to promote language learning; as well as assess whether the product performed by the students focused on increasing motivation and interest in learning. The theoretical foundations that guide this research were based, notably, on the works developed by Moran (1995); Freire (1996); Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); Lima (2008); Valente (2012); Barrère (2014); Leffa (2016); Bacich and Moran (2017). The methodology used is qualitative in nature and is characterized as action research. In addition, it has a bibliographic bias, since it uses materials already published, and supports the intervention proposal applied to the apprentices of the 1st grade EJA high school in the public Christmas network. As data collection instruments for this research, we used two questionnaires and a conversation wheel, which were analyzed according to the Content Analysis technique, based also on the theoretical input adopted. The results indicate that the audiovisual production activity carried out by the students promoted the engagement and motivation to learn the Spanish language and gave opportunity to be the main actor of their learning process. The dissertation generated an educational product, which was configured as a didactic sequence.

Keywords: Motivation. Collaborative Learning. Didactic sequence. Youth and Adult Education High School. Video production.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Critérios de inclusão e exclusão

QUADRO 2 - Atividades baseadas na produção audiovisual do aluno

QUADRO 3 - BNCC - Habilidades e competências no EM em LGG.

QUADRO 4 - Proposta de SD

QUADRO 5 - Atividade de identificação dos elementos da apresentação

QUADRO 6 - Atividade de escrita dos elementos da apresentação

QUADRO 7 - Justificativas dos alunos

QUADRO 8 - Sentimentos dos alunos diante da proposta de produção

QUADRO 9 - Justificativas dos alunos

QUADRO 10 - Comentários dos alunos

QUADRO 11 - Comentários dos alunos

QUADRO 12 - Afirmações dos alunos

QUADRO 13 - Opiniões dos alunos sobre as aulas de produção

QUADRO 14 - Relatos dos alunos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fases da SD

FIGURA 2 - Vídeo de apresentação pessoal

FIGURA 3 - Esquema de apresentação oral

FIGURA 4 - Produção inicial com registro de gravação

FIGURA 5 - Representação dos vídeos dos alunos

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Frequência no laboratório de informática

GRÁFICO 2 - Habilidades dos alunos

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
SEEC	Secretaria de Educação e Cultura
SD	Sequência Didática
AT	Abordagem Tradicional
AD	Abordagem Direta
AAL	Abordagem Audiolingual
LM	Língua Materna
AC	Abordagem Comunicativa
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
ABP	Aprendizagem baseada em Problemas
PBL	Problem-based Learning
ABP	Aprendizagem baseada em projetos
PBL	Project-based Learning
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
PEE	Plano Estadual de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
CI	Critérios de Inclusão
CE	Critérios de Exclusão
LI	Língua Inglesa
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 A motivação no ambiente escolar	25
2.2 Metodologias de ensino de línguas estrangeiras	28
2.2.1 As metodologias ativas com foco na aprendizagem colaborativa	36
2.3 Panorama histórico da EJA	41
2.3.1 O ensino de Língua espanhola na EJA	45
2.4 As TDIC: o vídeo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem na EJA	47
2.5 Levantamento de produções acadêmicas acerca da temática desta dissertação	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 Tipologia da pesquisa	66
3.2 O contexto da pesquisa	68
3.2.1 A escola	68
3.2.2 Os participantes	69
3.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	70
3.3.1 Etapa de diagnóstico: questionário inicial	70
3.3.2 Etapa de planejamento: Proposta didática	71
3.3.4 Etapa de intervenção: aplicação da Sequência Didática	74
3.3.5 Etapa de avaliação e reflexão	89
3.3.5.1 Questionário final	89
3.3.5.2 Roda de conversa	89
4 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA	91
4.2 A sequência didática como produto educacional	92
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
5.1 Questionário diagnóstico	105
5.2 Avaliação da Sequência Didática (SD)	108
5.2.1 Questionário final	109
5.2.1.1 A produção de vídeos como fator motivacional	110
5.2.1.2 O interesse pela aprendizagem de espanhol na EJA	115
5.2.2 Roda de conversa	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL	135
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL	138
APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Produção autoral de vídeos por alunos da EJA	140

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação e a escola como instrumento de transformação da sociedade me fez refletir sobre a minha prática pedagógica utilizada em sala de aula, principalmente ao atuar na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJA - EM). Esta modalidade de ensino é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, devendo ser ofertada nas escolas públicas para os que não tiveram acesso à educação na idade própria, promovendo assim o acesso à escola para jovens e adultos (BRASIL, 1996, online). Por ser professora de espanhol desse ciclo de ensino há alguns anos, pude conhecer um pouco da história desses aprendizes, que carregam uma bagagem de baixa autoestima, de incapacidade, de falta de confiança e de oportunidade com relação à aprendizagem não só da língua espanhola (LE), mas também de outras disciplinas julgadas por eles como complicadas.

Segundo Moita Lopes (1996), os alunos da EJA se acham incapazes de aprender algo, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (LE). Tal pensamento é corroborado por Teixeira e Lima (2019) quando afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos alunos são decorrentes do afastamento da escola, de reprovações, da rotina de trabalho, da idade, da baixa autoestima etc. Sobre a apatia dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola, Bottentuit et al. (2017) sinaliza que diversos fatores contribuem para a falta de interesse pelas aulas, tais como a dupla jornada de trabalho, a falta de contato com a língua e a metodologia tradicional.

Diante dessa realidade, é fundamentalmente importante ouvir e saber quem é o educando da EJA, com sua história, suas angústias e seus desafios diante das inúmeras dificuldades enfrentadas não só na vida pessoal, profissional, mas também na vida escolar. Nesse contexto, é extremamente importante que o professor lance o seu olhar para outras metodologias de ensino que o faça refletir sobre como elevar a autoestima do educando, tendo como objetivo fazê-lo compreender que todos possuem capacidade de aprender.

Em vista disso, mais do que se preocupar com o conteúdo programático, o professor precisa se atentar para propostas educativas que abranjam diferentes contextos sociais que façam parte da realidade do aluno, tal como estabelecido pelo Plano Nacional da Educação - PNE (2014).

Ao planejar as aulas, é preciso ter em conta a experiência de vida dos estudantes e, a partir daí, estimular a vontade de saber mais, tornando o conhecimento escolar algo significativo e relevante para eles.

Levando em consideração a realidade atual em que vivemos, permeada por tecnologias digitais, as quais veiculam as informações e atingem todos os espaços, quais sejam: familiar, profissional, político e, principalmente, os espaços escolares, observa-se que as instituições de ensino devem se adequar a esse contexto, procurando desenvolver o conhecimento através dos novos meios de comunicação e, com isso, trazer para seu cotidiano o uso de mídias integradas ao currículo. Sobre isso, as DCNEM, em seu capítulo sobre organização curricular, aborda que:

As propostas curriculares do ensino médio devem: [...] II - garantir ações que promovam: b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação (BRASIL, 2018a, on-line).

Ainda que as Diretrizes Curriculares tenham trazido em seu texto ações que promovam a inserção das tecnologias ao currículo escolar, percebe-se claramente que a maioria das escolas ainda não se adequou a esse planejamento. Essa adequação das escolas à tecnologia não é assunto atual, uma vez que outros documentos já abordavam essa necessidade de utilizar a tecnologia na prática docente - As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM (Brasil, 2000).

Visando substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, surge a Base Nacional Comum Curricular – EM

BNCC – EM (BRASIL, 2018), enfatizando a apropriação, pelos estudantes, das linguagens das tecnologias digitais, tornando-se fluentes em sua utilização. Além disso, é também finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018). Observamos que o documento enfatiza e reconhece a importância da inserção das tecnologias ao currículo do professor, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem. Também traz em suas orientações para o EM a formação humana do aprendiz, despertando a sua capacidade de aprender e pensar criticamente.

Mediante o exposto, nota-se que o ensino na Educação de Jovens e Adultos carece de uma nova visão que considere não só a inserção das ferramentas tecnológicas na prática do professor, mas também que este aborde os conteúdos a partir da realidade do aprendiz. Sobre o uso de ferramentas tecnológicas, percebe-se que ainda existe resistência de boa parte dos docentes quanto à inserção ao seu currículo. Tal resistência pode estar relacionada a vários fatores, tais como dificuldades de manuseio, falta de tempo para organizar a aula, desinteresse em aprender a utilizar novas tecnologias, dentre outros.

De acordo com Kenski (2003), as dificuldades no uso das TICs surgem geralmente pelo fato de os professores não terem o hábito de utilizá-las com as turmas da EJA, o que acaba tornando, inúmeras vezes, as aulas cansativas e enfadonhas. Tal fato pode gerar a desmotivação dos alunos e contribuir para a evasão escolar, uma vez que esse público se encontra em uma modalidade de ensino diferenciada, na qual muitos dos estudantes já possuem família constituída, trabalham e ainda precisam dar conta de outras responsabilidades.

Ainda sobre essa questão, que pode gerar a desmotivação, vimos que o processo de ensino, especificamente de língua espanhola, ainda é muito pautado em livro didático, dicionário e gramática. Ademais, também verificamos uma centralização na metodologia tradicional de gramática e tradução, o que pressupõe que pouco garante a iniciativa do aluno no processo de aprendizagem. Sobre essa questão, Catta Pretta (2008) e Labella-Sánchez

(2012) sinalizam que as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de espanhol da EJA estão relacionadas ao material didático inadequado para a faixa etária, aos conteúdos descontextualizados, às metodologias infantilizadas, além do despreparo de boa parte dos professores para atuar nessa modalidade.

A partir dessas questões, percebi que, em minhas aulas, o processo de ensino-aprendizagem não estava sendo trabalhado de forma satisfatória e nem motivadora e que, por isso, deveria mudar a metodologia, enquanto professora de Língua Espanhola, buscando implementar elementos que despertassem a atenção dos aprendizes, motivando-os a estudar de forma mais prazerosa e eficaz.

Mediante o exposto, a motivação para essa pesquisa surgiu durante a minha prática, enquanto professora da referida disciplina no Ensino Médio EJA da rede pública de Natal, a partir de observações e reflexões acerca da aprendizagem da língua espanhola, por parte dos alunos, uma vez que, para a grande maioria, era o primeiro contato com a língua. Essa experiência inicial, vista como novidade, despertou em boa parte dos alunos a curiosidade e o interesse diante do que lhes era apresentado. No entanto, a aplicação da dinâmica tradicional de ensino engessado fez com que a aprendizagem da língua espanhola não fosse tão atrativa, o que pôde ser visto por meio das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, que aparentavam desinteresse e consequente desmotivação.

Pensando em dinamizar as aulas, surgiu a ideia de trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com ênfase na produção de vídeos pelos alunos, visto que é uma ferramenta que pode promover uma mudança de comportamento em relação ao ensino da língua, tornando a aprendizagem mais significativa e colaborativa para os alunos.

A aprendizagem significativa é aquela que ocorre quando os novos conhecimentos adquiridos se relacionam com os conhecimentos prévios que o aluno já possui (Moreira, 1999). Já a aprendizagem colaborativa representa um contexto de aprendizagem no qual duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas (Dillenbourg, 1999). Desse modo, a troca de ideias entre os alunos

promove a interação, o engajamento, a motivação e a participação ativa deles no interior do processo de construção do conhecimento, com vistas a resolver um problema social real ou tarefas propostas pelo professor.

Visando motivar e engajar os alunos da EJA, escolhemos o vídeo como ferramenta tecnológica para propiciar a aprendizagem da língua e para promover a integração dos alunos diante da proposta de atividade. Vale salientar que a ferramenta vídeo foi selecionada para este trabalho por entender que os alunos, mesmo os da Educação de Jovens e Adultos, estão imersos dentro da cultura digital e, também, pelo fato de que boa parte deles se sentem mais à vontade ao gravar um vídeo do que apresentar-se em sala de aula.

Assim, a utilização da tecnologia digital na sala de aula pode tanto possibilitar a inovação na prática de ensino e aprendizagem, quanto viabilizar a circulação de informações de maneira atrativa. Nesse aspecto, o uso das mídias digitais, especialmente o vídeo, pode não só propiciar o despertar da criatividade dos alunos, à medida que estimula a aprendizagem da língua estrangeira, mas também promover o seu protagonismo. Sobre essa questão, Valente diz que:

“A criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das tecnologias digitais impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento com colaboração por meio de redes não lineares” (VALENTE, 2012, P. 31).

Nessa perspectiva, a sala de aula é entendida como o espaço onde se desenvolve a cultura digital, a qual favorece novas formas de ensino podendo propiciar a motivação em aprender, com base na colaboração entre os membros dos grupos.

A necessidade de se promover atividades que desenvolvam a aprendizagem da língua se torna ainda mais urgente pelo fato de os alunos da EJA não terem acesso à disciplina Espanhol nos outros ciclos de ensino,

somente na 1ª série, de acordo com a grade curricular da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). Outro fator importante é a carga horária semanal da disciplina, que acaba afetando a qualidade do que acontece em sala de aula, visto que uma aula por semana com duração de 40 minutos é insuficiente.

Apesar de alguns autores, tais como ARAÚJO (2020), SANTOS, COSTA (2019), LEÃO (2018), GUALDA (2017) e LASSEN (2017) tratarem do ensino de língua estrangeira por meio do vídeo em sala de aula, ainda não encontramos estudos concretos que tratem da produção de vídeos, realizada por alunos, como atividade para desenvolver a aprendizagem da língua espanhola, especificamente no ensino médio EJA.

Em vista disso, elaboramos alguns questionamentos que passaram a nortear este empreendimento investigativo, quais sejam: De que maneira os alunos da EJA percebem o uso da tecnologia nas aulas de espanhol? Como a produção colaborativa de vídeos, pelos alunos da EJA, poderia promover a motivação e interesse pela aprendizagem da língua espanhola?

Desse modo, a proposta da pesquisa consiste em promover uma atividade coletiva e colaborativa entre os estudantes e a professora, visando à criação de vídeos pelos alunos, com vistas a promover o interesse pela aprendizagem da língua espanhola, podendo possibilitar a futuros professores e alunos do Ensino Médio EJA um maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Assim, ainda tratando da aprendizagem significativa corroborada pela teoria de David Ausubel (1978), entendemos que ela leva em consideração as ideias existentes na estrutura mental do indivíduo se relacionando com novos conhecimentos. De acordo com a referida teoria,

o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (Ausubel; Novak; Hanesian, 1978, p. 159).

Nesse processo de assimilação, o aluno trará à tona os conhecimentos que foram adquiridos durante a sua trajetória de vida, relacionando-os com o ensino de alguns conteúdos da língua espanhola, e as concepções a respeito da tecnologia, no momento em que começarem a manusear os vídeos.

Nessa direção, promover o uso das tecnologias digitais, especificamente a produção de vídeos, como instrumento gerador de motivação e engajamento para promover a aprendizagem da língua, fortalece a noção de que os discentes são agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, bem como portadores de um conhecimento próprio, notadamente no mundo contemporâneo no qual estão inseridos em uma cultura digital. Portanto, desenvolver um trabalho nessa perspectiva pode fazer com que as aulas de espanhol sejam mais dinâmicas e atrativas para os aprendizes, fazendo-os refletir e aprender por meio de suas produções.

Para desencadeamento da proposta da dissertação, definiu-se como objetivo geral: Desenvolver uma atividade colaborativa entre professora e alunos que vise motivá-los a aprender espanhol. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: *i)* Investigar a percepção dos alunos sobre o uso das tecnologias, especificamente do vídeo, para dinamizar as aulas de espanhol; *ii)* Propor, sob a mediação de sequência didática, a produção de vídeo como ferramenta para promover a aprendizagem da língua; e, *iii)* Avaliar se o produto realizado pelos alunos incidiu no aumento da motivação e no interesse pela aprendizagem da língua.

Para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos expostos, propusemos a elaboração de uma Sequência Didática (SD), tomando como base o gênero apresentação oral, para implementar a produção de vídeos pelos alunos. A referida SD caracteriza este estudo como uma pesquisa-ação, tendo em vista a participação da professora pesquisadora em suas etapas de desenvolvimento, implementação e execução.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo II, apresentamos a fundamentação teórica com base em temáticas relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa que foram organizadas em subcapítulos

para proporcionar uma exposição mais clara e didática. Nessa direção, abordamos, respectivamente, a motivação no ambiente escolar; as metodologias de ensino de línguas estrangeiras, enfatizando as metodologias ativas com foco na aprendizagem colaborativa; o panorama histórico da EJA, destacando o ensino de língua espanhola nessa modalidade de ensino; as TDIC com relevo no vídeo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem na EJA; e, por fim, apresentamos um levantamento de produções acadêmicas acerca da produção de vídeo nas aulas da EJA e em outras modalidades de ensino, trazendo também uma descrição de outros trabalhos, além dos já apresentados, mas que não foram contemplados na revisão, devido aos critérios de inclusão.

No capítulo III, versamos sobre os pressupostos metodológicos que subsidiaram a nossa escolha e nos orientaram no percurso da pesquisa.

No capítulo seguinte, trazemos o relato de aplicação da sequência didática que se configurou como nosso produto educacional.

Sequencialmente, no capítulo V, efetuamos a análise e discussão dos resultados obtidos, bem como a sua validade e limitações.

Em modo de conclusão, avaliamos os resultados da presente Investigação-ação à luz das hipóteses iniciais e das opiniões dos outros investigadores citados nesta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação [...]. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”.

Kanavillil Rajagopalan

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam este trabalho. Tratamos inicialmente dos aspectos relativos à motivação e sua importância no ambiente escolar. Em seguida, abordamos as metodologias de ensino de línguas estrangeiras tratando de algumas abordagens que vêm se desenvolvendo e se aperfeiçoando ao longo do tempo. Descrevemos as metodologias ativas com foco na aprendizagem colaborativa, a partir do uso das TDIC. Na sequência, traçamos o panorama da EJA no Brasil e o lugar da língua espanhola. Trazemos também o vídeo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem na EJA de modo a integrar a tecnologia ao currículo escolar. Para finalizar, discorreremos sobre o levantamento de produções acerca da temática desta dissertação.

2.1 A motivação no ambiente escolar

Na vida, tudo o que fazemos está, de alguma forma, ligado à motivação. Na infância, somos motivados de diversas maneiras – o simples ato de brincar, por exemplo –; na adolescência, começamos a nos deparar com desafios e somos motivados a conquistar nossos sonhos; e, na fase adulta, a motivação torna-se um fator indispensável para nos levar adiante em busca de objetivos. Segundo Lima (2008):

A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é

indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento. (LIMA, 2008, p. 1)

Dessa forma, a motivação promove a dinamicidade do processo de aprendizado, retirando o indivíduo da inércia e fazendo com que ele se mova em direção a determinadas metas. Nesse caso, a motivação desperta o sujeito para a necessidade de interagir com o ambiente em busca de um interesse que lhe traga satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir.

De acordo com Tapia e Fita (2000, p. 77), a motivação é um conjunto de variáveis que ativa a conduta do ser humano e o orienta em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. É, portanto, um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais.

Já Huertas (2001, p. 54) enfatiza que a “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação”. Isto é, o ser humano deve atuar e participar conscientemente de cada ação em sua vivência. Desse modo, a motivação seria um conjunto de padrões de ação que instigaria o indivíduo a executar determinadas metas plenas de carga emocional (querer e aprender, por exemplo), as quais se instauram na própria cultura do sujeito.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, é inquestionável que a escola possui um papel determinante no desenvolvimento cognitivo do aluno. E, nesse sentido, deve estar atenta aos benefícios que a motivação pode proporcionar, principalmente em termos de melhoria na aquisição do conteúdo ministrado.

Assim sendo, a implementação de técnicas e instrumentos didático-pedagógicos no cerne da sala de aula pode potencializar os estímulos necessários ao bom êxito do processo de ensino-aprendizagem, o que se coaduna com Pilleli (1997), segundo o qual

A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. (PILLETI, 1997, p. 233).

E esse desejo é fundamental na resolução de problemas e na superação de obstáculos. É por isso que a motivação é tão importante na relação professor-aluno e na transformação sadia e eficaz de conteúdo em aprendizado significativo.

Quando pensamos nessa relação na educação de jovens e adultos (EJA), verificamos que a maioria dos aprendizes se sentem desmotivados por diversos motivos que vão desde a falta de confiança em si mesmos, até a carga pesada de trabalho em que são submetidos para garantir o sustento da família. O aprendiz, que faz parte dessa modalidade de ensino, possui várias especificidades que precisam ser observadas pelo professor para que este possa traçar estratégias de ensino adequadas a esse público. Assim, para que haja esse planejamento, a partir de observações, é necessário que o professor esteja motivado a buscar novas metodologias de ensino para poder motivar o seu aluno, principalmente, aquele que estuda no turno noturno que, devido às questões já mencionadas, pode possuir baixa autoestima e, conseqüentemente, falta de motivação.

A motivação parece ser uma via de mão dupla, devendo ser parte efetiva das relações entre alunos↔professor, alunos↔alunos, uma vez que não só o aluno pode aprender com o professor, este também pode aprender com o aluno. E, nessa relação, é necessário que o professor esteja atento para que tenha condições de motivar seus alunos a se interessarem pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula. Esse entendimento é corroborado por Tiba (1996, p. 122), de acordo com o qual “o professor precisa provocar, captar a atenção dos alunos para o que ele está falando”.

Nesse sentido, acreditamos que é pela intervenção pedagógica que os professores motivam seus alunos e indicam caminhos a serem trilhados em direção a objetivos e anseios específicos. Em outras palavras, a intervenção

pode ser ancorada em estratégias baseadas em atividades motivacionais. No caso, selecionamos a produção de vídeos, como forma de diversificar o ensino, podendo constituir uma ótima ferramenta para o ensino-aprendizagem de LE.

2.2 Metodologias de ensino de línguas estrangeiras

As demandas do mundo contemporâneo nos impelem inevitavelmente para o compartilhamento de saberes promovido pelo uso das diversas tecnologias dentro de uma sociedade. A conexão entre as pessoas facilita o compartilhamento de informações a qualquer hora e em qualquer região, até mesmo de culturas e línguas diferentes. Ao tratarmos da língua como instrumento de comunicação, entendemos o quão complexa ela é quando pensamos no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira (LE), uma vez que esta vai muito além do código. Sobre essa questão, Leffa (2016) corrobora que

língua é instrumento de ação que usamos em nossas interações com os outros para mudar o mundo. Mas a língua também é mais do que ação; a língua traz com ela a cultura, a literatura e os valores de uma sociedade, elementos que deixam rastros dentro de nós e nos constituem como sujeitos. (LEFFA, 2016, p. 06).

Diante do exposto, compreendemos que a aprendizagem de uma LE se dá não só por meio de regras, traduções e frases prontas, mas principalmente através de situações reais, da interação que mantemos com o outro, da cultura, na qual o sujeito descobre e constrói novos conhecimentos por meio da interculturalidade.

Em se tratando do ensino, diversas abordagens¹ de ensino de línguas foram utilizadas no âmbito da sala de aula, para promover uma aprendizagem efetiva. Para tal, cabe ao professor, a depender do contexto da sala, escolher a abordagem mais adequada para a sua prática pedagógica. Assim, nesta pesquisa tratamos de algumas abordagens que vêm se desenvolvendo e se

¹ Termo utilizado na acepção atual por ser mais abrangente e englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

aperfeiçoando ao longo do tempo, desde quando o ensino era apenas uma atividade repetitiva, sem relação com a realidade, até os dias atuais em que as abordagens promovem a comunicação e a interação, sendo o aprendiz protagonista de sua aprendizagem.

A Abordagem Tradicional (AT), também conhecida como gramática-tradução, trazia a aprendizagem pautada em livro, dicionário e gramática, nos quais “o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos com vistas a dominar a morfologia e a sintaxe” (Martins, 2017, p. 77). Além de dominar a gramática, o aluno também era submetido a leituras com ênfase na tradução de textos, conforme nos fala Cesteros (2004)

(...) foi o que provavelmente ocupou um período mais amplo na história do ensino de segundas línguas, é certo de que este tipo de aprendizagem baseada na gramática não seguiu um único modelo, pois foi se estabelecendo e se destacando ao longo dos séculos. (...) Por tanto, não se trata de elaborar uma gramática, pois a pretensão destes livros de diálogos é ensinar a língua através da leitura e memorização de textos usuais; (...) podemos dizer, para finalizar, que o que este método é, define-se em seu caráter eminentemente prático e a escassa atenção que mereceram dentro do sistema escolar, apesar de que foram muito empregados e valorizados por sua utilidade. (PASTOR CESTEROS, 2004, p.136).

Apesar de ser considerada a pioneira no ensino de língua estrangeira, a AT recebeu muitas críticas, visto que o aluno era passivo diante das informações apresentadas, com pouca iniciativa, e o professor era visto como o detentor do saber e sua interação com o aluno era praticamente nula. Assim, esse método começou a cair em desuso a partir de meados do século XX devido à ineficácia na produção oral.

Mesmo com a ineficácia da produção oral, tal abordagem ainda continua sendo praticada até hoje por muitos professores. Isso se deve ao fato de que, segundo Brown (2007), esse método requer poucas habilidades especializadas por parte do professor e os testes e exercícios sobre regras gramaticais e traduções são fáceis de construir e podem ser corrigidos e avaliados objetivamente. Em face disso, entendemos que a AT enfatiza o escrito, dando

pouca ênfase à oralidade e se opondo totalmente a Abordagem Direta (AD), que pouco trabalha o escrito enfatizando a oralidade.

A Abordagem Direta (AD) surgiu como resposta à Abordagem Tradicional, visto que esta recebeu inúmeras críticas por considerar o uso da gramática mais importante do que a capacidade de se comunicar. Diante disso, a AD objetivava ensinar uma LE a partir da interação oral, na qual o aprendiz deveria aprender a “pensar” na língua (LEFFA, 1988). Para tanto, a ampliação lexical dava-se através de gestos, imagens e simulações de situações. As atividades eram baseadas no uso de diálogos situacionais da vida real e exercícios escritos baseados em questionários. O ensino-aprendizagem centrava-se na figura do professor, o qual era visto como o guia, enquanto que o aprendiz ainda não possuía nenhuma autonomia e tão pouco interagiu em grupos.

Diante desse contexto, a AD também recebeu algumas críticas por não apresentar bases teóricas consistentes (BORGHI, 2013), e não propiciar aos aprendizes uma aprendizagem mais efetiva da língua estrangeira, uma vez que se expressavam com dificuldades e de forma superficial. Sobre essa questão, Morosov e Martinez (2008) versam que:

Mesmo com a intenção de obter uma comunicação oral de maneira efetiva, o MD também não traz discussão a respeito do conceito de linguagem que aborda, o que nos faz entender que a linguagem ainda é vista de forma neutra e transparente. Antes os alunos aprendiam o código para tradução, agora aprendem o código para comunicação oral, como se a linguagem fosse apenas um código. (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 28-29).

Assim, com o passar do tempo, a AD foi perdendo a sua força devido à ineficiência do professor em garantir a efetividade na fluência da língua por parte dos aprendizes, os quais não podiam pensar na Língua Materna. Diante disso, foi surgindo uma nova abordagem trazendo nuances da Abordagem Direta que privilegiava a oralidade.

A Abordagem Audiolingual (AAL) surgiu em 1940 dentro do contexto da II Guerra Mundial, motivando o ensino de diversas línguas para que os soldados pudessem se comunicar com outras tropas de forma mais eficiente e em pouquíssimo tempo. Diferentemente da Abordagem Direta, em que o aprendiz não podia pensar na Língua Materna (LM), na AAL enfatizava-se a análise contrastiva entre as duas línguas, objetivando prever os possíveis erros cometidos pelos alunos, devido à interferência da LM.

Assim, a AAL foi desenvolvida a partir da Abordagem Direta, pois ambas tinham como foco a oralidade, sendo que aquela pretendia desenvolver a proficiência oral de forma mais efetiva.

De acordo com as autoras Morosov e Martinez (2008, p. 30), as atividades mais usadas nessa abordagem eram atividades orais com foco na pronúncia e na prática da conversação, feitas por meio de unidades linguísticas repetidas pelo aluno. Aqui, os exercícios de repetição eram realizados pelo aprendiz até a língua oral ser automatizada, o que ocasionava, inúmeras vezes, a falta de compreensão do que era repetido. A língua, então, era entendida como um conjunto de hábitos condicionados adquiridos por meio de um processo mecanicista de estímulo e resposta oriundo do behaviorismo de Skinner.

A cada resposta certa dada pelo aluno havia o reforço do professor para garantir que o erro não fosse cometido de nenhuma maneira, pois não se aprendia uma língua errando, se aprendia praticando. Pensar na escrita como atividade inicial não era permitido, visto que poderia prejudicar a aprendizagem da pronúncia, que, por sua vez, só poderia ser trabalhada quando a língua oral já estivesse internalizada pelo aluno.

Depois de um tempo, foi observado por meio da crítica, que essa abordagem também não obtinha os resultados esperados, visto que os aprendizes não conseguiam transferir o que aprendiam/repetiam em sala para situações reais fora da sala e, com isso, veio a desmotivação.

A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu no final da década de 70 e início dos anos 80 com o objetivo de aperfeiçoar a habilidade oral dos aprendizes, levando-os à aprendizagem efetiva da língua estrangeira e

ênfatizando a comunicação a partir de enunciados linguísticos de acordo com o contexto comunicativo. Assim, segundo Calicchio e Fernandes (2015)

[...] o ensino das quatro habilidades, oral (listening and speaking), escrita (Reading and writing), passa a ser conhecido como o Ensino Comunicativo, em que as ações passam a ser realizadas, organizadas conforme suas funções comunicativas. Por exemplo: são comuns, em sala de aula, os trabalhos em pares ou em grupos, considerando sempre o uso da língua em contexto a partir de simulações do uso real, isto é, a ênfase do ensino centra-se no texto, com atividades de leitura, em uma visão interacionista da linguagem, em que a interação em sala de aula constitui-se como foco dos objetivos da prática docente no ensino de uma LE. (CALICCHIO; FERNANDES, 2015, p. 29).

Nesse sentido, entendemos que o objetivo principal é que o aprendiz desenvolva competências interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua estrangeira, fazendo uso em situações reais de comunicação para uma aprendizagem mais efetiva.

Vieira-Abrahão (2015) refere-se ao momento inicial da abordagem comunicativa a partir da prática em situações que simulam interações em diversos contextos comunicacionais, tais como: fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, ir às compras em uma loja, em supermercado, entre outras. Leffa (2001) afirma que o ensino da língua estrangeira deve propiciar a interlocução e não apenas o consumo de informação, ou seja, propiciar a conversação entre duas ou mais pessoas a partir de um contexto comunicativo, o qual pode levar os aprendizes a refletirem sobre sua realidade, tornando-os sujeitos críticos.

Nesse aspecto, entendemos que a dialogicidade defendida por Freire (1996) não consiste apenas em conversar com o educando, mas em levá-lo a passar de uma consciência ingênua a uma consciência crítica (FREIRE, 1994). Logo, para Freire, o diálogo é tratado como um fenômeno humano, no qual

“se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça,

se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (Pedagogia do Oprimido, 2005, p.89).

Assim, não existe diálogo que não surja da *práxis* humana. Quando dialogamos, estamos exercendo a prática da fala que depende da cena enunciativa na qual estamos inseridos, e essa cena/contexto social nos possibilita a ação e a reflexão.

Diante disso, o professor deve possibilitar ao aprendiz uma sequência de atividades autênticas objetivando a aprendizagem da língua através de diálogos provenientes de situações reais de uso, não se restringindo somente ao livro didático, mas trazendo diversos gêneros textuais (apresentação oral, notícia, propaganda, carta, cardápio etc.), que podem ser abordados na sala de aula a fim de trabalhar as competências linguísticas.

Nessa abordagem, o professor passa a ser o orientador, facilitador ou mediador, não sendo mais visto como o detentor do saber, que somente distribui conhecimentos. A aprendizagem é focada no aluno, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula (Martins, 2017). O professor deve levar em consideração os interesses dos alunos, mostrando-se sensível diante dos aspectos afetivos que envolvem uma sala de aula.

Tal como as abordagens anteriores, a AC também recebeu algumas críticas por não trazer, na prática, tecnologia, procedimentos e exercícios, sendo pobre nesses aspectos e rica na teoria.

Apesar dos inúmeros intentos de se trabalhar a oralidade em sala de aula, muitos professores parecem não ter o domínio da LE, se expressando, muitas vezes, na Língua Materna (LM), levando-os a seguir a abordagem tradicional, enquanto que a AC acaba sendo trabalhada de forma descontextualizada, arraigada em práticas antigas que não propiciam a oralidade dos aprendizes.

Segundo Almeida Filho (2010), para ser comunicativo o professor deve propiciar experiências de aprender com conteúdo de significação e relevância para o aluno, utilizar uma nomenclatura comunicativa, compreender o papel de

apoio da língua mãe (incluindo erros), representar temas e conflitos do universo do aluno, oferecer condições de utilizar conteúdos relevantes, respeitar as individualidades e avaliar o desempenho do aluno em atividades e tarefas comunicativas mais do que medir conhecimento gramatical sobre a língua alvo.

Na sala de aula, é imprescindível que o professor dê voz e vez ao aprendiz para que este possa desenvolver sua autonomia e seu papel ativo diante de situações em que utilize a língua alvo. Para tanto, as propostas de atividades devem ser pensadas não só no individual, mas também em pares e em grupos, promovendo, dessa forma, a interação diante de situações mais próximas da realidade.

Ao se fazer uma retrospectiva de algumas abordagens, acreditava-se que a abordagem comunicativa tinha chegado para ficar na teoria e na prática do ensino de línguas, com uma extensa produção de material didático. No entanto, os materiais traziam a língua compartimentalizada em funções que acabavam se tornando repetitivas, ocasionando uma separação da aprendizagem, o que não propiciava a ação do aluno diante das atividades.

Assim, para tornar a aprendizagem de línguas mais efetiva e a comunicação mais eficaz, nos anos 2000, surgiu o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência) com vistas a esclarecer aquilo que os alunos de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua, por meio de uma interação social mais intensa. Para tanto, o quadro adota uma abordagem orientada para a ação e nos revela dois conceitos que, de acordo com Martins (2017, p. 82), vão além da aprendizagem de uma língua estrangeira: a perspectiva acional e a abordagem plurilíngue.

A perspectiva acional propõe uma abordagem orientada para a ação, na qual o aprendente de uma língua é considerado o ator social que tem que cumprir tarefas relacionadas ao seu contexto social. O QECR (2002, p. 09) nos alerta que a abordagem baseada na ação deve levar em consideração os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, bem como todo o conjunto de

capacidades específicas que um indivíduo aplica como agente social²". Tal perspectiva se constitui como um caminho didático centrado na ação em que os aprendizes agem conjuntamente com vistas a resolver um problema dentro de um contexto real. O professor toma suas próprias decisões em sala de aula a partir da realidade existente e estabelece um elo entre as atividades propostas e a realidade de cada aprendiz, tornando as tarefas mais significativas e motivadoras para o uso da língua, além de promover a colaboração no grupo classe. Estando alicerçada nessa abordagem é que desenvolvemos a nossa proposta de atividade em que coloca o aprendiz no centro do processo, sendo o principal ator de sua aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva de aprendizagem, podemos perceber que a tarefa é o que move o aprendiz, é o que o aciona para a construção da aprendizagem, enfatizando o trabalho em grupo e propiciando em cada um ser protagonista de seu aprendizado, a partir de problemas e situações reais. É nesse cenário que surgem as metodologias ativas de aprendizagem.

Uma vez que trouxemos a abordagem plurilíngue, vimos que ela vai de encontro com a tendência de tratar a língua de forma compartimentalizada, como sistemas isolados, visto que considera que o aprendiz deve ter o domínio não só de sua língua materna, mas, a partir dela, fazer combinações dos conhecimentos e competências adquiridos para aprender outras línguas e se adaptar a outras culturas . De acordo com o QECR (2002)

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos(ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.(CONSEJO DE EUROPA, 2002, p.4)

² "el enfoque basado en la acción debe llevar en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social".

Como podemos perceber, a abordagem plurilíngue não trata se há aprendizagem de uma, duas ou mais línguas isoladamente por parte do aprendiz, mas a aprendizagem por meio do uso de conhecimentos prévios adquiridos na língua materna ou em outras línguas, para compreender e ser compreendido em diferentes contextos. Dentro dessa abordagem surge a intercompreensão entre línguas que, em consonância com Martins (2017, p. 84), “apresenta-se como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, procurando desenvolver competências estratégicas que podem favorecer a compreensão [...] sobre o funcionamento de línguas ‘aparentadas’”. As línguas aparentadas ou vizinhas são aquelas que possuem a mesma raiz linguística que favorece ao aprendiz compreender diferentes línguas da mesma família.

Diante do exposto, verifica-se que os métodos e abordagens existentes para o ensino de língua estrangeira sofreram transformações ao longo do tempo para acompanhar as mudanças decorrentes de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, onde a comunicação é o fator primordial para atender a necessidade da língua. Aqui, o objetivo não é mostrar qual é o melhor método ou abordagem, mas sim desmistificar a ideia de que o professor só deve trabalhar em sala de aula utilizando apenas uma abordagem de ensino. O professor pode escolher uma ou utilizar várias abordagens, que irão depender do objetivo da aula, das características dos aprendizes e, claro, da experiência do professor.

2.2.1 As metodologias ativas com foco na aprendizagem colaborativa

Pensar em inovação pedagógica na educação significa apropriar-se de metodologias ativas de aprendizagem que estejam subsidiadas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, as metodologias ativas podem ser definidas como atividades que levam o aluno a pensar, raciocinar, refletir constantemente, sobre o que está fazendo, com acesso a diferentes fontes de informações que poderão auxiliá-lo na tarefa

(BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996). Surgiram, na década de 1980, como estratégia didática para desmistificar a ideia de que o professor só deveria repassar os conteúdos por meio da exposição oral, da transmissão da informação como na educação bancária, bastante criticada por Paulo Freire (1970). O professor ativo é visto como orientador, que incentiva os alunos à pesquisa e ao desenvolvimento do pensamento crítico, através da criação de diversas atividades. E o aluno é estimulado, desafiado e encorajado a assumir uma postura ativa diante do que lhe é proposto a aprender, buscando agir de forma colaborativa na construção do conhecimento. Barbosa e Moura (2013) apontam que a aprendizagem ativa acontece quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Segundo os autores, é de fundamental importância que o aluno ative as suas capacidades mentais para que a aprendizagem ocorra de forma ativa dentro do processo de ensino. Caso isso não ocorra, o aluno continuará assumindo uma atitude passiva, característica do ensino tradicional.

Conforme Moran (2015), a aprendizagem do aluno acontece dentro do ritmo e necessidade de cada um e que também aprende em pares, em grupos e projetos, com orientação do professor. Assim, as metodologias ativas proporcionam a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno através de atividades colaborativas, que propiciam a construção do saber. Neste sentido, Moran (2015) ainda nos afirma que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

Assim sendo, entendemos que a metodologia adotada em sala de aula vai depender dos objetivos pretendidos para aquele momento e do grupo

classe, uma vez que cada aluno possui especificidades que vão desde a falta de motivação até a ritmos diferentes de aprendizagem.

Na atualidade, observamos que são apresentadas diversas metodologias ativas de aprendizagem que têm como foco a aprendizagem colaborativa. A título de exemplo, citamos algumas delas: Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), Instrução por Pares (Peer-instrucción), Aprendizagem Baseada em Times (Team-based Learning – TBL), Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-based Learning - PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-based Learning - PBL), dentre outras.

A Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) é uma modalidade de ensino na qual os alunos estudam previamente os conteúdos curriculares em casa, no formato *online*, ficando as discussões a respeito dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades em grupo concretizadas em sala de aula. Nesse processo de aprendizagem, o aluno é o protagonista sendo o principal responsável pela sua formação. O professor é o facilitador da aprendizagem, que seleciona os conteúdos a serem trabalhados e prepara o ambiente da sala de aula para que faça sentido para o aluno.

A Instrução pelos colegas ou em pares (Peer-instrucción) consiste no envolvimento dos alunos para a realização de atividades, colocando em prática os assuntos estudados durante a aula. A aula é iniciada por meio de uma pergunta geradora na forma de múltipla escolha, na qual os alunos têm um tempo determinado para respondê-la por meio de cartões de resposta. Dependendo da quantidade de acertos por cada aluno, inicia-se a discussão entre pequenos grupos de colegas até encontrarem uma solução para a pergunta. Os pares agem como mediadores do processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo ensino do colega (Crouch, Mazur, 2001).

A Aprendizagem baseada em times ou equipes (team-based learning – TBL) embasa-se numa aprendizagem desenvolvida em equipe por meio do trabalho em conjunto, a qual traz vários benefícios para o aprendiz, tais como a construção de habilidades comunicacionais, trabalho colaborativo, interação do grupo e valorização das capacidades cognitivas.

A Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP (Problem-based Learning-PBL) utiliza situações-problema como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (Filatro, Cavalcante, 2018). Ao contrário do método tradicional, a ABP valoriza o aprendizado por meio do pensamento crítico e reflexivo. O professor deixa de transmitir informações e passa a mediar a aprendizagem do aprendiz que é desafiado a encontrar soluções para os problemas, de forma autônoma e estimulado a usar a criatividade na elaboração das soluções.

A Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP (Project-based Learning - PBL) foi desenvolvida por John Dewey (1859-1952), que trouxe questionamentos importantes no que se refere à aquisição do conhecimento do aluno por meio de problemas apresentados em projetos.

Marques (2016, p. 21) define a Aprendizagem Baseada em Projetos como “uma metodologia de ensino na qual a apresentação de uma situação-problema é utilizada para motivar o estudo dos alunos, os colocando no centro do processo ensino-aprendizagem”. De acordo com a autora, a inserção de projetos na prática do professor proporciona ao aprendiz a capacidade de resolver problemas reais através do trabalho em grupo, promovendo, assim, a aprendizagem colaborativa.

Sobre essa abordagem, Bacich e Moran (2018) sinalizam que:

Adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los. (BACICH, MORAN, 2018, p. 61)

Desse modo, a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) preconiza o trabalho colaborativo, visto que os aprendizes trabalham em grupo na construção do conhecimento com vistas a solucionar problemas sociais que ultrapassam as barreiras da escola. Pensando nesse contexto, na tentativa de fazermos com que as aulas sejam mais dinâmicas e atrativas para o aluno, a nossa pesquisa traz algumas nuances da Aprendizagem Baseada em Projetos

(ABP) objetivando desenvolver a colaboração, a autonomia, o engajamento e a motivação para que ele possa aprender ativamente dentro do processo de ensino.

A Aprendizagem Baseada em Projetos requer um planejamento que considere as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos aprendizes dentro da sala de aula, com foco na resolução de problemas. Pensando nas competências que podem ser desenvolvidas pelo aluno, a BNCC (2018) possibilita

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Desse modo, entendemos que tanto a Aprendizagem Baseada em Problemas quanto a Aprendizagem Baseada em Projetos são recursos pedagógicos que promovem no aluno o ‘aprender fazendo’, a partir de problemas e situações reais que são gerados em sala de aula, seja através do professor ou do aluno.

Assim, ao propor atividades em que levam o aluno a ‘aprender fazendo’ por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos, o professor traz inovações não só em sua prática pedagógica, mas também na aprendizagem do aluno, o qual se torna o principal ator social de sua aprendizagem, sendo esta uma das principais características da perspectiva acional. Nessa perspectiva de aprendizagem, as tarefas podem ser desenvolvidas pela Aprendizagem Baseada em Projetos, a qual promove a interação, o pensamento crítico e, principalmente, a aprendizagem colaborativa, dentro do processo de ensino.

Diante do exposto, enfatizamos que a adoção de algumas nuances da Aprendizagem Baseada em Projetos, para esta pesquisa, estão relacionadas com a ideia de apresentar situações-problemas por meio de projetos como ferramenta pedagógica na construção de conhecimento, sendo essa a principal

razão de termos selecionado esse recurso pedagógico para o trabalho a ser desenvolvido com a EJA.

2.3 Panorama histórico da EJA

O caminhar pela história da EJA, no Brasil, está intrinsecamente ligado ao contexto político instaurado em cada período de nossa sociedade, que nos remonta desde o período colonial, com a catequização dos índios pelos jesuítas, até o surgimento de um dos principais documentos legais que orienta a EJA: a Resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000. Esse documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade e essa resolução é acompanhada do Parecer CNE/CEB 11/2000.

Os primeiros passos da EJA iniciaram durante a política colonizadora, com a atuação das missões jesuítas, que objetivavam catequizar os adultos para alfabetizá-los (STRELHOW, 2010). Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação de adultos acabou ficando a cargo do império, que acreditava que a educação era um privilégio apenas da elite. Somente a partir da década de 1930 é que a educação de jovens e adultos efetivamente começa a se destacar no cenário educacional do país, quando em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010).

Seguindo para a década de 40, Silva (2020) sinaliza que a EJA passou a ganhar destaque como Política Nacional, implantando várias campanhas nacionais contra o analfabetismo, além da criação do Fundo Nacional para o Ensino Primário (1942).

Foi a partir de Paulo Freire, na década de 60, que surgiu a proposta de alfabetização conscientizadora, a qual leva em consideração a realidade do aluno, com a ideia de que não se deve só alfabetizar, mas também despertar a consciência crítica dos aprendizes. Tal proposta permitiu alfabetizar, na região de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, mais de 300 adultos, até então

analfabetos, em apenas 40 horas de aulas (LYRA, 1996). Ainda nesta década, devido a conflitos militares, as atividades de alfabetização foram canceladas e seu maior representante foi exilado, devido às suas ideias consideradas revolucionárias pelo novo governo (FEITOSA, 2011). Durante a atuação do governo militar de 1967 até início dos anos 80, surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), objetivando alfabetizar jovens e adultos de todo o país. No entanto, apesar das tentativas em alfabetizar, tal programa não atendeu às expectativas dos alunos e foi extinto juntamente com a ditadura militar. É importante ressaltar que dentro desse período, mais precisamente em 1971, foi implantado o ensino supletivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº5.692/71, sendo ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados (BRASIL, 2002).

Com o fim da ditadura militar, já na década de 80, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes, sendo extinta em 1990 (VIEIRA, 2004). Em seguida, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, criada em 1990 em Jontiem (Tailândia) onde todos os países participantes assumiram o compromisso de expandir e melhorar o atendimento ao público EJA (BRASIL, 2002). Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (nº. 9.394/96), que coloca a EJA como prioridade social e dever do Estado, fortalecendo o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico de oferta gratuita, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996). A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18 anos, no Ensino Médio. Em 1997, na Alemanha, a UNESCO liderou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), que resultou na Declaração de Hamburgo, ampliando o conceito de EJA para o princípio da educação ao longo da vida. Este princípio reside no conceito de que aprendemos sempre, em todos os momentos para além da escola.

Silva (2020), em sua dissertação, nos alerta que na década de 90 ocorreram várias ações mundiais que buscaram consolidar e proporcionar à

EJA um ensino significativo, na tentativa de sanar os elevados índices de evasão. Pensando num modelo pedagógico mais sólido e que considere o perfil e a faixa etária dos alunos da EJA, a resolução CNE/CEB n.º 1/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assegurando as suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida. Em 2001 foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), que trata da integração de ações do poder público para erradicar o analfabetismo (Brasil, 2001).

Para reafirmar a aprendizagem ao longo da vida, em 2009 ocorreu a VI Confinteia em Belém/PA, trazendo o documento Marco de Ação que,

“... considera a aprendizagem ao longo da vida “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento’ (UNESCO, 2010, p. 3 - 4).

Para Torres (2009), o conceito de aprendizagem ao longo da vida inclui diversas esferas, como o desenvolvimento pessoal ao longo dos ciclos de vida, a aquisição de competências laborais, o manejo de tecnologias, a aprendizagem de línguas e de relações multiculturais, a socialização política e a participação cidadã.

Embora esse conceito nos pareça novo, Ventura (2013), em seu artigo, teceu alguns comentários sobre a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO em 1972. Na Comissão

citada foi apresentado o Relatório de Delors³, enfatizando o conceito de educação permanente.

Ainda no tocante às regulamentações para a EJA, vale salientar que a LDBEN passou por alterações em 2018 por meio da Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, acrescentando em seu artigo 37 o princípio da “educação e aprendizagem ao longo da vida”. Desse modo, podemos compreender que a EJA possui não só a garantia do direito à educação básica, mas também o direito de aprender a vida toda, além da sala de aula.

Como podemos perceber, vários foram os documentos implementados para operacionalizar a EJA ao longo dos anos, mas muitas das metas estabelecidas nesses documentos não foram atendidas ou efetivadas. Nesse sentido, visando atender as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos, a resolução CNE/CEB/ nº 01/2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Nessa nova configuração, o 3º segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido, totalizando 1.200 horas. (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º). É interessante esclarecer que a organização do documento da BNCC, publicado em 2017, não trouxe em nenhum momento a EJA e, por essa razão, foi alvo de muitas críticas pelo fato de excluir essa modalidade de ensino.

³ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, de 1992 a 1996 presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. Foi autor do Relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, no qual explorou os Quatro Pilares da Educação – Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. No Relatório apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada nos Quatro pilares citados, que estão interligados e constituem interação com o fim único de uma formação histórica do indivíduo.

No Rio Grande do Norte, de acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2024), a Educação de Jovens e Adultos se estrutura de forma diversificada para atender ao público de 15 anos ou mais, que necessita dar continuidade aos seus estudos. Configurada na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, como está contemplada nos documentos Marco de Ação de Belém/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução Nº 01/2000, a EJA no RN tem sido ofertada em diversos espaços, com vistas a aproximar o local de trabalho ou de moradia do público atendido, facilitando o acesso e objetivando garantir a continuidade do processo de escolarização conforme se explicita em suas Propostas Curriculares.

Com relação à estrutura curricular da EJA, a disciplina de espanhol somente foi inserida à grade da 1ª série no ano de 2015, sendo ofertada pela escola de forma obrigatória e, mais adiante, passou a ser opcional tanto para a escola, quanto para o aluno, como veremos no próximo subtópico.

2.3.1 O ensino de Língua espanhola na EJA

O ensino de língua espanhola na Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma realidade a partir da promulgação da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória, a partir de 2010, a oferta de espanhol no ensino médio, sendo a matrícula facultativa para o aluno. Todavia, em 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), a qual revogou a Lei 11.161, determinando que, no ensino médio, os currículos “incluam, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Diante dessa Lei, o espanhol deixa de ser obrigatório e passa a ser ofertado de acordo com cada escola, sendo opcional ao aluno incluí-lo em seu rol de disciplinas. Apesar de a língua espanhola constituir uma disciplina facultativa, o estudante acaba sendo matriculado para estudar todas as matérias ofertadas pela escola, não havendo essa seleção.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura SEEC/RN, a inserção da língua espanhola, na estrutura curricular da 1ª série EJA, ocorreu em 2015, pois antes era ofertada somente às turmas da 3ª série, devido ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal mudança afetou diretamente os alunos da 3ª série que tinham o desejo de realizar o exame, optando pelo espanhol. Com a reestruturação da grade curricular da EJA, a disciplina espanhol entrou na parte diversificada da Base Comum, abrangendo a área de linguagens a ser estudada pelos alunos da 1ª série. Com apenas uma aula semanal, a carga horária total da disciplina é de 20 horas, sendo distribuídas no decorrer de um semestre.

Aprender uma segunda língua parece ser algo distante em se tratando dos aprendizes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que já carregam consigo a crença de que mal sabem falar o português, que dirá uma Língua Estrangeira. Esse pensamento nos revela a falta de autoconfiança em boa parte dos alunos e a fragilidade da educação voltada para essa modalidade de ensino, que ainda é vista de forma compensatória. Do mesmo modo, ensinar uma L2 nessa modalidade de ensino é algo desafiador, visto que o professor deve fazer uso de diversas metodologias para conseguir atender as reais necessidades desse público. Além dos desafios, o professor também enfrenta uma série de dificuldades que vão desde a falta de material didático apropriado para esse público, até a desmotivação do aluno, devido ao conteúdo ser constantemente apresentado de forma tradicional.

Percebe-se que, muitas dessas dificuldades e desafios enfrentados pelo professor da EJA estão nitidamente ligados à falta de um parâmetro curricular voltado para a língua espanhola, que tem como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem, além das práticas pedagógicas nas salas de aula. Em contrapartida, outros estados, num esforço coletivo de professores e secretarias, conseguiram construir os parâmetros curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente Pernambuco, que elaborou um caderno específico de língua espanhola voltado para essa modalidade. Apesar de nosso Estado ter sido palco da proposta de Paulo Freire no que concerne à educação de Jovens e Adultos, os caminhos trilhados hoje tomaram outros

rumos com grandes lacunas, principalmente pela ausência dos parâmetros curriculares que orientam o professor no seu fazer pedagógico. Não havendo parâmetros para seguir, o professor fica sem orientação de como planejar a sua aula, estando, muitas vezes, preso ao livro didático, caso possua.

Ainda sobre a estrutura curricular da EJA, atualmente a língua espanhola encontra-se inserida na grade de 2018, que versa sobre a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, tais como as atividades em línguas estrangeiras desenvolvidas em ambientes adequados com a utilização de recursos que facilitem o aprendizado dos estudantes.

Frente a essas situações apresentadas, a minha prática pedagógica começou a trilhar novos caminhos para conseguir engajar os alunos da EJA diante das atividades propostas. Como não havia e ainda não há livro didático, inicialmente acabei utilizando o livro do ensino médio regular para poder dar um suporte maior aos alunos, uma vez que boa parte deles, de acordo com o questionário diagnóstico, nunca havia estudado espanhol, anteriormente. Porém, devido à grande demanda, não havia livro para todos e eu acabei por deixar de utilizá-lo. Diante disso e devido à prática tradicional, comecei a trabalhar com projetos voltados para a aprendizagem da língua espanhola, incluindo as TDIC com ênfase no vídeo que será apresentado no tópico a seguir.

2.4 As TDIC: o vídeo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem na EJA

No atual contexto, marcado por rápidas transformações tecnológicas, a integração das TDIC ao currículo escolar nunca foi tão importante, uma vez que a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TDIC impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, envolvendo o contexto local e global, propiciando o desenvolvimento da

capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações.

Nesse contexto, é cada vez mais propenso o uso de notebooks, tablets e smartphones para produzir, compartilhar e visualizar conteúdo na internet, com uma tendência cada vez maior para a mídia vídeo (BARRÉRE, 2014). Além disso, dentro do espaço escolar, o vídeo pode ser utilizado de diversas maneiras, visto que é uma ferramenta bastante acessível e prática, possibilitando ser utilizada para introdução de conteúdo, para promover uma reflexão, para explorar o mundo, dentre outros. Contudo, ao utilizar o vídeo em sala de aula, o professor deve fazê-lo com cautela, a partir de um planejamento previamente definido atendendo aos objetivos da aula.

De acordo com Silva e Oliveira (2017), utilizar ferramentas de mídia, especificamente o vídeo, promove ao aluno um aumento de interesse por meio da criatividade, motivando-o a construir aprendizados múltiplos.

Para Moran (1995, p. 28), esse recurso é facilmente tolerado pelas pessoas porque “[...] parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e “tocamos” os outros, que estão ao nosso alcance [...]”.

Ao tratar ainda do assunto vídeo e educação, Moran (1995) propõe um roteiro simplificado e esquemático com algumas formas de trabalhar com o vídeo na sala de aula, pressupondo total liberdade de adaptação à realidade de cada professor e dos seus alunos. Tal roteiro possui propostas de utilização que vão desde o uso de vídeo como sensibilização até o seu uso como produção.

Assim, no tocante ao vídeo como sensibilização, o autor destaca, que é a proposta de uso mais importante na escola, visto que é utilizada de forma motivacional para introduzir um novo assunto que será estudado pelo aluno; na sequência, o autor apresenta o vídeo como ilustração, que é quando é mostrado o assunto abordado em sala de aula, de forma a aproximar o aluno daquela realidade distanciada, como, por exemplo, um passeio pelo Museu do Prado; em seguida, o autor aborda o vídeo como simulação que, segundo ele, é uma ilustração mais sofisticada, pois demonstra ao aluno como acontece um

experimento de laboratório, por exemplo, de forma mais rápida e segura; O vídeo como conteúdo de ensino trata do assunto que é abordado na aula, seja de forma direta ou indireta.

Outra proposta interessante é o vídeo como avaliação, que pode ser dos discentes, do docente e do próprio processo de construção da atividade. O vídeo espelho que, de acordo com Moran, é utilizado objetivando compreender e analisar o grupo classe e o papel do professor em sala de aula. Por fim, o vídeo como produção, na qual o autor estabelece três categorias distintas para esse contexto: vídeo como documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos; vídeo como intervenção, na qual o professor interfere, modifica e edita um determinado material; e vídeo como expressão, objetivando a comunicação. Dentre as possibilidades da utilização do vídeo numa aula, esta dissertação dará ênfase para a produção de vídeo pelos alunos.

Pensando nas inúmeras possibilidades de utilização do vídeo em sala de aula, observamos que essa valiosa ferramenta pode ser utilizada não só pelo professor, mas também pelo aluno com foco na aprendizagem da língua. Um vídeo vale tanto para uma aula de língua estrangeira, quanto aquilo que o docente conseguir fazer dele (Silva, 2001).

Sendo a EJA uma modalidade de ensino que necessita de aulas mais ativas e significativas devido ao seu caráter situacional, a aplicação de atividades deve pautar-se na realidade do aprendiz. Nessa perspectiva, Ferrés (1996) sinaliza que:

Por intermédio da imagem em movimento pode se potenciar uma aproximação à realidade. Não se trata de partir da realidade para chegar ao vídeo, senão de partir do vídeo para chegar à realidade. Ou para ser mais exato, partir da realidade para, com a mediação do vídeo, chegar novamente a ela. (FERRÉS,1996, p.38)

Assim, dentro da proposta de se trabalhar com a produção de vídeos por alunos da EJA, devemos levar em consideração o contexto no qual os alunos estão inseridos e como essa realidade trará significado para a vida de cada um. Nesse aspecto, é fundamentalmente importante o olhar do professor para o

seu aluno, para que este tenha voz e vez diante das propostas de atividades lançadas em sala de aula, que devem ser pensadas e organizadas de acordo com o perfil do grupo classe. Desse modo, cabe ao professor ouvir, valorizar, sugerir, analisar e acompanhar o seu aluno no processo de construção da aprendizagem.

Pensando na adequação à realidade de meu aluno, a inserção do vídeo a minha prática pedagógica está alicerçada nas palavras de Moran (1995), quais sejam:

“A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários onde muitas crianças possam assisti-los.” (MORAN, 1995, p. 31)

Nesse sentido, a linguagem audiovisual permite que a escola ofereça essa oportunidade ao seu aprendiz, pois o processo de produção de um vídeo possibilita o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos tecnológicos, que podem ser adquiridos durante a realização do trabalho. Além disso, oportuniza a socialização por meio do trabalho em grupo, no qual o aluno passa a ser ativo e participativo e promove a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo diversas habilidades, tais como organização, produção e edição de vídeos autênticos. Ademais, possibilita, ao longo do processo de produção, um conhecimento reflexivo que favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos (FREIRE, 2011), além de estarem em consonância com as atuais políticas educacionais do Ministério da Educação presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que coloca o aluno como protagonista no processo educativo.

Sobre o protagonismo do aluno no contexto da produção de vídeo, Santos (2009) nos fala que

Os alunos podem tornar-se realizadores de filmes, criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar histórias, tendo acesso a vários cenários. Assim, serão elaborados trabalhos originais e criativos de acordo com as exigências curriculares. (SANTOS, 2009, p. 34).

O aluno protagonista tem um papel muito importante na construção de seu próprio aprendizado, visto que ele não apenas recebe o conteúdo, mas também busca outras informações, pesquisando, explorando e estudando soluções para resolver problemas. Em outras palavras, o aluno protagonista acaba por sair de sua zona de conforto, visando à construção de conhecimento.

Assim, ao inserir a produção de vídeo por alunos, no contexto da sala de aula, o professor o fará levando em consideração os objetivos traçados para o momento. No entanto, Sato (2015) nos alerta que cabe ao professor saber aproveitar o potencial das tecnologias, especialmente o vídeo, para que o aluno deixe de ser receptor para se tornar produtor.

Portanto, ao utilizar o vídeo como ferramenta de aprendizagem, o professor deve explorar as diversas possibilidades de aplicação, buscando entender que cada proposta de utilização em sala de aula possui especificidades que devem ser levadas em consideração para promover o ensino e aprendizagem por parte do aluno que não receberá somente informação, mas produzirá conhecimento. Assim, na elaboração de vídeos pelos alunos, o objetivo é fazer com que eles expressem suas ideias e pensamentos, de forma natural, por meio de uma linguagem própria no ambiente escolar.

2.5 Levantamento de produções acadêmicas acerca da temática desta dissertação

Com o intuito de identificar, avaliar e interpretar como têm ocorrido as propostas de atividades baseadas na produção audiovisual do aluno da EJA, focadas na melhoria da aprendizagem da língua estrangeira, especialmente a língua espanhola, realizamos uma busca por pesquisas científicas em algumas bases de dados. O objetivo principal foi, a partir dos trabalhos encontrados, compreender essa realidade, trazer elementos importantes e comprovadamente aplicáveis para o nosso percurso de pesquisa também. Além disso, esse levantamento nos ajudou a evidenciar lacunas em relação às pesquisas e a nos guiar na busca por elementos de inovação para o nosso percurso metodológico.

Apresentamos alguns caminhos para o levantamento da literatura, pois o seu planejamento foi pensado a partir de passos sistematizados para o processo de busca por trabalhos acadêmicos, com vistas a nos trazer informações importantes sobre as questões de pesquisa delineadas, a saber:

- a) De que maneira se apresentam as propostas de atividades relacionadas com a produção colaborativa de vídeos, realizada por alunos, para promover a melhoria da aprendizagem da LE no ensino médio EJA?
- b) Existem propostas de atividades que tratam da produção colaborativa de vídeos, realizada por alunos, que têm como eixo a língua estrangeira espanhol?

A construção da busca se deu em bases de dados científicas da área utilizando palavras-chave que foram selecionadas de acordo com cada base, com data específica, desde 2015, classificação por relevância e pesquisa por páginas em português.

Com o propósito de encontrar um número maior de artigos, dissertações e teses nas máquinas de busca, a partir da pesquisa avançada, combinamos as *strings* com operadores booleanos OR e AND. Inicialmente, utilizamos a máquina de busca Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –

BDTD, que possui somente teses e dissertações, sendo esse o formato dos trabalhos dessa base. Na organização da *string* de busca, usamos as seguintes palavras-chave: "Ensino médio da EJA" AND "Produção de vídeo" OR "Produção audiovisual" OR "Uso de vídeo" AND "LE" OR "Língua estrangeira" que foram selecionadas com o intuito de encontrar trabalhos voltados para a produção de vídeo em língua estrangeira, especialmente em língua espanhola, dentro do contexto da EJA. No entanto, mesmo com a busca avançada, não encontramos nenhum estudo relacionado com nosso objetivo, o qual foi abordado no início dessa discussão. Contudo, não significa dizer que não existam pesquisas dentro desse contexto, requerendo, portanto, uma busca mais apurada.

Diante disso, seguimos para os Periódicos da Capes, onde tivemos que inverter a ordem das palavras-chave para obter resultados satisfatórios, uma vez que utilizando a mesma sequência de palavras da base anterior não alcançamos os resultados esperados. Nesse sentido, para essa busca foram utilizadas as palavras-chave: "produção de vídeo" "produção audiovisual" "educação de jovens e adultos" "EJA" "língua estrangeira".

Por último, recorreremos ao Google Acadêmico para termos outros resultados a partir de palavras-chave mais simplificadas, visto que aqui os resultados são muito amplos a depender das palavras utilizadas na *string*. Sendo assim, optamos por utilizar os termos "produção de vídeo", "uso de vídeo" e "língua estrangeira", para alcançarmos todas as modalidades de ensino e assim fazermos a inclusão daqueles que se enquadram na proposta dessa pesquisa.

Para a nossa construção da *string* de busca, utilizamos três formas para tratar do assunto vídeo, quais sejam: "Produção de vídeo", "Produção audiovisual" e "Uso de vídeo" com o intuito de ampliar os nossos resultados. No entanto, o nosso foco, ao tratarmos do vídeo, está relacionado com a sua elaboração, mais precisamente com a produção realizada por alunos.

Após esses parâmetros iniciais, definimos os critérios para inclusão e exclusão das pesquisas encontradas a partir dos descritores já mencionados. Foram incluídos trabalhos que abordam, de alguma maneira ou em algum grau, a produção colaborativa de vídeos, realizada por alunos, para promover a

melhoria da aprendizagem da LE no ensino médio EJA. Assim, obedecemos aos seguintes critérios:

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	
CI1	Práticas focadas em propostas de atividades baseadas na produção audiovisual do aluno;
CI2	Práticas focadas na melhoria da aprendizagem da língua estrangeira;
CI3	Práticas realizadas no Ensino Médio EJA, em escolas públicas;
CI4	Trabalhos em língua portuguesa.
Critérios de exclusão	
CE1	Práticas que utilizam o vídeo como suporte pedagógico (videoaulas, filmes, vídeos motivacionais, videoclipes);
CE2	Trabalhos produzidos apenas pelos professores;
CE3	Trabalhos publicados como pôsteres e relatórios técnicos;
CE4	Trabalhos duplicados;
CE5	Trabalho com acesso restrito.

Fonte: Da autora (2020)

Os critérios foram definidos de acordo com os objetivos e as questões da pesquisa e aplicados de acordo com a seleção de cada trabalho. Uma vez definidos os critérios e organizadas as *strings* de busca, partimos para a seleção e leitura dos trabalhos que foram realizados logo após a busca nos repositórios e nas máquinas de busca convencionais. Os estudos selecionados foram identificados inicialmente através do título e do resumo e, em seguida, foi realizada a leitura da introdução e da metodologia para poder definir com segurança a seleção dentro dos critérios de inclusão.

Mediante a definição dos estudos incluídos, foi realizada a leitura integral tendo como foco principal a proposição ou aplicação de atividades relacionadas com a produção colaborativa de vídeos, realizada por alunos, para promover a melhoria da aprendizagem da língua estrangeira e da língua portuguesa no ensino médio, no ensino fundamental e no ciclo de alfabetização da EJA. É importante destacar que os trabalhos selecionados não atendem integralmente a todos os critérios de inclusão, porém contemplam os critérios iniciais que são considerados mais importantes dentro dessa pesquisa.

Assim, na extração dos resultados para os periódicos da Capes, 11 trabalhos foram encontrados e apenas 3 estavam dentro dos critérios de inclusão: (SANTOS, COSTA, 2019), (DA COSTA PEREIRA, 2015) e (ARAGÃO, 2017). Já no Google Acadêmico, encontramos 37 estudos e listamos apenas 7 que se enquadraram nos critérios: (PAULA, 2015), (CAPRECCI, 2016), (GUALDA, 2017), (LEÃO, 2018), (LASSEN, 2017), (SILVA, 2020) e (ARAÚJO, 2020).

Os estudos selecionados nessas duas bases trazem propostas de atividades com produção de vídeo realizadas por alunos dos níveis fundamental, médio e superior. Cada um desses trabalhos apresentou propostas específicas para a aprendizagem da língua estrangeira e portuguesa (Quadro 1) envolvendo gêneros textuais, tais como: receita, apresentação, conto, séries, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Pesquisas sobre atividades baseadas na produção audiovisual do aluno

#	Autor/ano/ Base	Título	Crítérios de inclusão atendidos	Modalidade de ensino	Proposta da atividade com produção de vídeo
1	PAULA, 2015 / GOOGLE ACADÊMICO	Do it yourself: O processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no ensino médio por meio de programetes televisivos.	11, 12	Ensino Médio	Os alunos criaram vídeos programetes a partir de temas voltados para a realidade da turma. O objetivo era trabalhar estruturas gramaticais a partir da criação de vídeo.

2	DA COSTA PEREIRA 2015/ PERIÓDICOS DA CAPES	O uso da produção audiovisual no ensino de jovens e adultos.	I1, I4	EJA alfabetização	O vídeo foi gravado por alunos da EJA com a ajuda de um jornalista. Trata de assuntos envolvendo o bairro e a identidade do sujeito.
3	CAPRECCI, 2016 / GOOGLE ACADÊMICO	Da língua portuguesa à linguagem cinematográfica: do roteiro ao vídeo	I1, I4	Ensino Médio	Os alunos criaram vídeos a partir de vídeos cinematográficos, objetivando a melhoria da escrita.
4	GUALDA 2017/GOOGLE ACADÊMICO	O uso de recursos audiovisuais em sala de aula: a criação de vídeos nas aulas de língua inglesa	I1, I2, I4	superior	Os alunos elaboraram um vídeo com tema livre todo falado em inglês, sendo individual ou em grupo e realizado em local escolhido por eles. Envolve todas as habilidades.
5	ARAGÃO, <i>et al.</i> 2017/ PERIÓDICOS DA CAPES	Projeto educação de jovens e adultos I Cine fest EJA Baltazar de bem.	I1, I4	EJA fundamental	Os alunos produziram vídeos a partir da releitura de contos em língua portuguesa. O processo contou com roteiro, gravação, edição e finalização.
6	LASSEN 2017/ GOOGLE ACADÊMICO	Oralidade e tecnologias na escola pública: uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental.	I1, I2, I4	Ensino fundamental	Os alunos elaboraram vídeos para o Youtube com temática a critério de cada grupo. O objetivo foi trabalhar a oralidade em língua inglesa.
7	LEÃO 2018/ GOOGLE ACADÊMICO	Produção de vídeos em língua espanhola: o WhatsApp como meio de interação.	I1, I2, I4	Ensino médio	Os alunos produziram vídeos a partir de series objetivando se expressar em língua espanhola.
8	SANTOS, COSTA 2019/PERIÓDICOS DA CAPES	Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo	I1, I2, I4	Superior	Gravação de um vídeo no qual os discentes fazem a apresentação de uma receita culinária em língua inglesa.
9	SILVA 2020 / GOOGLE ACADÊMICO	Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA	I1, I4	EJA fundamental	Os alunos criaram vídeos a partir de contos curtos relacionando-os com a sua realidade
10	ARAÚJO 2020 / GOOGLE ACADÊMICO	“Oratia”: uma metodologia para desenvolver e avaliar a habilidade oral na aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis	I1, I2, I4	Ensino Médio	Os alunos criam minivídeos a partir da metodologia <i>Oratia</i> , objetivando a melhoria da oralidade em língua espanhola.

Fonte: Da autora (2020)

Após a leitura de alguns trabalhos, notamos a existência de poucos estudos que tratam da produção audiovisual por alunos no ensino de línguas. Dentre eles, está o desenvolvido por Paula (2015), que pesquisou sobre a busca e a aplicação de novos caminhos para se concretizar a aplicabilidade do ensino de língua inglesa junto aos alunos do Ensino Médio. A pesquisa trata da criação, pelos alunos, de vídeos programetes (uma transmissão de 3 a 5 minutos inserida no decorrer de uma programação de uma emissora de TV, canal de rádio ou redes sociais) a partir de temas voltados para assuntos cotidianos objetivando trabalhar estruturas gramaticais por meio da criação de vídeo. A autora ressalta a importância do trabalho em grupo, visto que a atividade promove a descoberta ou o aprimoramento de várias habilidades, tais como a liderança, a colaboração, a criatividade, a persistência, e traz a reflexão sobre a possibilidade de utilização de outras estratégias inovadoras em sala de aula.

Da Costa Pereira (2015) pesquisou sobre o uso da produção audiovisual no ensino de jovens e adultos voltando o seu estudo para o ciclo de alfabetização. Em seu artigo, aborda o trabalho de duas professoras do ensino de jovens e adultos, que buscaram mesclar produção textual com produção audiovisual com a finalidade de promover uma reflexão nos alunos a respeito da aprendizagem. A proposta de produção de vídeo girou em torno da história de vida de cada aluno, contando um pouco sobre o seu bairro e sobre a própria identidade do sujeito. O autor traz algumas reflexões a respeito do uso das mídias em sala de aula, que deve ser feito de forma reflexiva e responsável.

Caprecci (2016), por sua vez, traz em sua dissertação a linguagem cinematográfica como uma prática educacional nas aulas de língua portuguesa, visando a prática desta linguagem em sala de aula por meio da produção de vídeo realizada por discentes do Ensino Médio. Segundo ela, o objetivo principal de sua pesquisa foi o de provocar no discente uma nova maneira de se expressar desenvolvendo a sua autonomia e aprimorando uma consciência mais crítica através da linguagem cinematográfica. Outro objetivo importante que a autora ressalta é trazer o “mundo” do discente para a prática e retratar este “mundo” através de atividades e de um vídeo.

Gualda (2017), em seu trabalho, pretende apresentar a importância da produção de vídeo e o uso de recursos audiovisuais nas aulas de Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Comércio Exterior. A autora intenciona mostrar que a produção de vídeo pelos próprios alunos se constitui como uma ferramenta integradora e facilitadora no processo de ensino/aprendizado de Língua Estrangeira, com vistas a fomentar o protagonismo, a autonomia e a (re)significação de conhecimento, considerando os saberes prévios dos estudantes. O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas nas áreas de Metodologia de Ensino, Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, em particular de Língua Inglesa, e Prática de Ensino.

Na proposta metodológica, a autora destaca que os alunos deveriam elaborar um vídeo com tema livre, todo falado em Inglês, podendo ser individual ou em grupos de até quatro integrantes e realizado em qualquer local escolhido por eles. Também ressalta que as propostas serviram apenas como um elemento norteador da tarefa, pois o objetivo não era limitar nem taxar uma forma adequada de apresentação. Pelo contrário, diversidade, criatividade, desinibição e comprometimento faziam parte do objetivo da atividade.

Aragão, *et al.* (2017) destacam em seu trabalho o propósito de verificar como ocorre a utilização do vídeo enquanto recurso audiovisual e contribuir para aprimorar o trabalho docente, enriquecendo a aprendizagem dos alunos na escola através da construção do conhecimento e do protagonismo. Os autores trazem em sua metodologia um projeto que contou com a realização de oficinas de roteiro, direção, fotografia, aulas de interpretação, edição e montagem, enfatizando a produção de vídeos pelos alunos a partir da releitura de contos em língua portuguesa. Os autores ressaltam que os alunos desenvolveram várias habilidades como a leitura, a interpretação, a comunicação oral, a criatividade, a criticidade, o raciocínio, e ainda enfatizam que o trabalho com essa linguagem contribuirá para a formação integral do educando.

Em sua dissertação, Lassen (2017) traz uma proposta de utilização de material didático autoral como estímulo para o engajamento dos alunos durante as aulas de inglês com ênfase na produção oral. Em sua metodologia, o autor

elabora um material autoral com diversas atividades contextualizadas, utilizando-se de várias ferramentas, como: *Google Forms*, *Kahoot*, *ELO*, *WhatsApp*. Para compartilhamento das produções elaboradas, o autor criou um canal no Youtube, e usou o site *Voki*, que permite criação de avatares com gravação de áudio em qualquer língua, como uma alternativa de apresentação para alunos que se recusam a apresentar oralmente um trabalho, ou aparecer em vídeo.

Leão (2018), em sua pesquisa, apresenta como possibilidade pedagógica o uso do WhatsApp, como meio de interação oral para organização e desenvolvimento de um projeto de produção de vídeo nas aulas de Língua Estrangeira (espanhol). O objetivo era a regravação autêntica de cenas do seriado *Chavo del Ocho* (Chaves). Com o intuito de interagir e realizar as gravações, os alunos utilizaram seus aparelhos celulares. A avaliação foi realizada a partir de dois critérios: a produção do vídeo (avaliação em grupo) e a interação e interatividade através do WhatsApp (avaliação individual).

Santos e Costa (2019), em seu artigo, buscam analisar as contribuições da utilização das TDIC no processo de desenvolvimento das habilidades de *speaking* e *writing* em aprendizes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, partindo da proposta de produção de um vídeo e da escrita colaborativa de um *e-book*. Em se tratando desse aspecto, elas fazem uma distinção entre aprendizagem cooperativa e colaborativa, esclarecendo que nesta perspectiva, o professor é o mediador do processo. As autoras destacam que as atividades apresentadas e analisadas foram pensadas com a pretensão de estimular o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever) de maneira mais ampla.

A pesquisa de Silva (2020) trata da elaboração e aplicação de uma proposta interventiva de leitura e da análise crítica de contos, além da produção de roteiros e de curtas-metragens, destinada ao público do segundo segmento (anos finais do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora tece algumas considerações sobre o público da EJA que envolve alunos jovens, adultos e idosos que, por motivos diversos, deixaram a escola e retornaram alguns anos depois. Outro problema destacado

pela autora está relacionado ao livro didático que propõe atividades descontextualizadas e distantes da realidade dos alunos. A autora ainda traz uma reflexão bastante pertinente sobre como os professores devem trabalhar as habilidades socioemocionais dos alunos. Esse aspecto é, muitas vezes, deixado em segundo plano ou não trabalhado pela grande maioria dos professores da EJA, descaracterizando o papel do professor diante de uma educação humanizadora.

No que concerne à proposta metodológica, Silva (2020) propõe um trabalho de leitura e de análise crítica de histórias narradas em contos, no qual o aluno foi motivado a relacioná-las com a realidade em que vive, podendo apresentar alternativas para as situações conflituosas dessas histórias.

Araújo (2020), em sua pesquisa, traz como proposta central o desenvolvimento de uma metodologia, com foco na aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis, que desenvolva e avalie a habilidade oral nas aulas de Língua Estrangeira. Apresenta uma nova perspectiva metodológica, a Oratia, pautada no reconhecimento do cotidiano dos alunos de um instituto de língua e de uma escola pública para criação de uma proposta didática significativa que estimule a criação constante de mini vídeos. Aborda em sua metodologia o desenvolvimento de atividades práticas a partir da produção de vídeos pelos alunos, reconhecendo e considerando o que o aluno já possui para incorporar novos conhecimentos.

Destaca-se nas pesquisas (PAULA, 2015; LASSEN, 2017) o engajamento como fator importante para o trabalho em grupo, uma vez que, de acordo com os autores, promove a descoberta e o aprimoramento de habilidades. No entanto, Lassen (2017) alerta que longos períodos sem aula afetam o engajamento dos alunos nas atividades. Chama a atenção as reflexões da pesquisa de Silva (2020) sobre a falta de autonomia e protagonismo do aluno diante dos contos escolhidos. Isso precisa ser evidenciado e reconhecido pelo professor como fator limitante diante da proposta de atividade, uma vez que se apresenta como uma tarefa pronta, não dando alternativa para o aluno se posicionar a partir do que lhe era proposto.

Em alguns trabalhos, identificamos as dificuldades em lidar com a tecnologia, seja por parte do aluno, seja por parte do professor. Os mais significativos foram: “a necessidade de se intensificar práticas de letramento digital com fins pedagógicos no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI)” (SANTOS, COSTA, 2019); “A sala se dividia entre os mais jovens, ansiosos por aprender a lidar com o computador, e os de mais idade, receosos em ter de “enfrentar” a máquina” (DA COSTA PEREIRA, 2015); “Foram identificadas dificuldades, como a edição de vídeo e o trabalho em grupo para boa parte dos alunos” (LASSEN, 2017). Identificamos ainda como desafio, relatado em boa parte dos trabalhos, a carga horária insuficiente na aula de Língua Estrangeira, demandando mais aulas para a realização de determinadas atividades, como a produção de vídeos por alunos, por exemplo.

Em se tratando das contribuições para os aprendizes, todos os trabalhos trouxeram o aspecto motivacional como fator preponderante para a aprendizagem da língua, seja ela estrangeira ou materna.

Nos estudos que abordavam a EJA, observamos o cuidado e a preocupação dos autores em trazer propostas de atividades condizentes com a realidade do aprendiz, tal como descrito por o mencionar que os alunos elaboraram os vídeos a partir de sua realidade, através de situações conturbadas sobre o preconceito, a conscientização de problemas causados pelo uso das drogas, o trabalho infantil e a importância da amizade verdadeira em nossas vidas.

Todas as pesquisas apontaram resultados positivos e concluíram ter alcançado os seus objetivos, contribuindo para o ensino não só da Língua Estrangeira, mas também da Língua Materna. No entanto, observamos que esta é uma temática que ainda carece de mais estudos relacionados a propostas de produção de vídeos pelos alunos voltadas para o ensino médio EJA e que contribuam para a aprendizagem da Língua Estrangeira. Na tentativa de ampliar nossa pesquisa, envolvendo a temática deste estudo, fizemos mais um levantamento de produções e encontramos outros trabalhos relacionados, mas que não satisfizeram os critérios de inclusão e estão de alguma forma nos fazendo refletir sobre as propostas de atividades baseadas

na produção audiovisual do aluno. Logo, abordaremos, aqui, alguns estudos voltados para o uso de vídeo em sala de aula, na tentativa de mostrar como a ferramenta vídeo pode ser usada de formas e idiomas diferentes, e em outras modalidades de ensino no contexto da sala de aula.

Abordagens diversas já foram apresentadas para o ensino da língua espanhola utilizando o vídeo como recurso educacional. Há trabalhos que direcionam para as habilidades de escrita e leitura, outros para a competência auditiva e alguns para a habilidade oral. Em face disso, começamos a exposição descrevendo alguns estudos acadêmicos que vão desde o uso do vídeo na sala de aula, de forma geral, à mera exibição de vídeos na aula de Língua Estrangeira, até a elaboração de vídeos autênticos no ensino de línguas promovendo a compreensão do discurso oral.

Para iniciar, recorreremos a Sato (2015), professora do ensino fundamental que, em sua dissertação, traz alguns questionamentos acerca da tecnologia ser usada pelos alunos, em sala de aula, apenas como entretenimento ou como uma possibilidade para garantir aprendizagem. A autora apresenta uma discussão bastante pertinente a respeito do uso da tecnologia que se coaduna com as questões levantadas em nossa pesquisa, esclarecendo que a tecnologia não deve ser usada como mera distração, mas sim para produzir conhecimento.

A autora, em sua pesquisa, objetivou explorar as possibilidades pedagógicas do uso das TDIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Traz em sua metodologia o desenvolvimento de atividades práticas, como a construção de vídeos digitais. Tais atividades relacionam-se, em parte, com nossa proposta de trabalho, uma vez que esta traz a produção de vídeos por alunos como ferramenta para a aprendizagem da Língua Estrangeira e àquelas estão voltadas para a aprendizagem dos recursos tecnológicos por parte dos alunos.

Winter (2013) também desenvolve um trabalho com a construção de vídeo, no qual analisa, em sua produção acadêmica, o vídeo como um instrumento de motivação na aula de Língua Estrangeira, considerando a importância da motivação na aprendizagem de línguas. A autora fundamentou

o seu trabalho nas formas de multiletramento, objetivando avaliar como os alunos relacionam a imagem, o som e o texto verbal por meio da criação de seus próprios vídeos, e identificar maneiras de ensinar a Língua Estrangeira em que o aluno seja, além de receptor, também produtor de seu discurso.

Em linhas gerais, alguns dos objetivos propostos por Winter conversam com o nosso trabalho. No entanto, em sua dissertação, o vídeo é usado como instrumento de motivação na aula de Língua Estrangeira para que os alunos sejam capazes de produzir textos multimodais, contrariando o foco do nosso estudo que é a aprendizagem da língua por meio da produção de vídeo.

Almeida (2014) pretende demonstrar a validade do material audiovisual como estratégia de ensino-aprendizagem do léxico de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Em seu trabalho, a autora aborda o ensino de língua inglesa e língua espanhola com o apoio do vídeo para aumentar o campo lexical dos alunos. Em face disso, de acordo com a autora, o termo vídeo corresponde, em sentido lato, ao conceito de documentos audiovisuais (programas de televisão, séries de ficção, noticiários, curtas-metragens, documentários, vídeos musicais, anúncios publicitários etc.).

Enquanto Almeida aborda o uso de vídeo para promover a aprendizagem do léxico em seus discentes, em nossa pesquisa a utilização dessa ferramenta permite a exploração da aprendizagem. Em se tratando do termo vídeo, a nossa proposta está relacionada com a elaboração, por meio de gêneros orais, de vídeos autênticos.

Bressan (2002) busca fornecer aos professores de línguas estrangeiras subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas (materiais didáticos) com base em vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras, especificamente a língua italiana. A autora analisa o processo de compreensão oral e suas implicações para a elaboração de materiais didáticos com base em vídeos autênticos criados para o ensino da língua italiana, para demonstrar aos professores de línguas estrangeiras como podem operacionalizar a teoria na prática.

Bressan aborda os vídeos autênticos, assim denominados na literatura, como vídeos com gravações de programas da televisão. Nessa perspectiva, a

autora focaliza a compreensão do discurso produzido por meio da oralidade, destoando de minha pesquisa que tem como foco a aprendizagem da língua espanhola.

Souza (2009) propõe a aplicação didática do vídeo (autêntico e amador) no ensino de inglês e alemão, pela sua ligação próxima ao cotidiano dos participantes e, por conseguinte, pelo fato de ser um meio a que todos eles têm acesso.

A autora defende que a versatilidade e o valor motivacional tornam o vídeo um bom catalisador da produção linguística e do desenvolvimento da competência da oralidade pela apresentação de estimulantes tópicos que induzem os alunos ao compromisso ativo, preparando-os para tarefas comunicacionais do mundo real. Na proposta de atividade, os alunos assistem a diversos vídeos e, em seguida, tecem comentários a respeito do que se passou no vídeo. De acordo com a autora, é uma forma de motivá-los a praticar a oralidade tanto na língua inglesa, quanto na língua alemã. No aspecto motivacional, a pesquisa de Souza tem relação com a nossa pesquisa, uma vez que eles serão motivados por meio do audiovisual, sendo protagonistas de seus próprios vídeos.

Apesar de sabermos que o vídeo pode ser trabalhado de diversas formas no ambiente escolar, optamos por elaborar uma proposta mais direcionada à produção de vídeos pelos alunos com foco na aprendizagem da língua por entendermos que esse tipo de recurso – pouco empregado nas salas de aula de escola pública – pode trazer consideráveis benefícios tanto para os alunos, quanto para os professores, principalmente nos aspectos interacionais e motivacionais, gerando uma maior dinâmica e engajamento dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Esse tipo de ação pedagógica faz com que os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente na construção do conhecimento juntamente com os professores, transformando discentes e docentes em coparticipantes do processo de ensino-aprendizagem. E para que isso ocorra de fato, é necessário que ambos estejam motivados.

Ao final deste levantamento, várias referências bibliográficas puderam ser coletadas e utilizadas para o fortalecimento teórico desta pesquisa. Além disso, os trabalhos selecionados nos fizeram refletir sobre as inúmeras possibilidades de se trabalhar o vídeo em sala de aula, especialmente a produção audiovisual, a qual traz o aluno para o centro do processo, tornando-o mais ativo e participativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, apresentamos a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o contexto de intervenção referente à aplicação da Sequência Didática (SD). Em seguida, descrevemos o perfil dos participantes e os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados. Por fim, apresentamos os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa.

3.1 Tipologia da pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que produz conhecimentos que devem ser aplicados com o objetivo de solucionar problemas específicos. Nesse sentido, este trabalho, no que se refere aos procedimentos técnicos, se configura como pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (2011),

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

Dessa maneira, há o envolvimento de modo colaborativo dos sujeitos da pesquisa, que são os alunos, e eu como professora e pesquisadora, estando todos em uma estreita relação com uma ação, que é a gravação de vídeos

pelos alunos, visando à resolução de um problema coletivo, que é a aprendizagem da língua espanhola.

Para Nunan (1992), a pesquisa-ação é definida como:

um estudo de caso escolar, feito por professores que se valem do status de participantes para desenvolver habilidades de observação, identificação de um problema real na sala de aula, ação e análise da prática docente. (Nunan 1992, p. 18).

Diante disso, interagir com os participantes é de grande relevância para esse tipo de pesquisa, uma vez que a participação e a colaboração são focos na promoção das ações desenvolvidas dentro de um contexto específico.

Pretendendo provocar mudanças em minha prática docente e, conseqüentemente, melhorias na aprendizagem dos alunos da EJA, a pesquisa foi desenvolvida empiricamente, visto que aqui, em consonância com Thiollent (2011, p.85), “[...] o problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais [...] aceitos pelos grupos interessados”. Dessa forma, visualizamos como fundamental desenvolver uma pesquisa que, de fato, traga mudanças no contexto educacional com a plena participação dos sujeitos envolvidos, objetivando trazer melhorias na aprendizagem de espanhol para o público da EJA.

Para tal, tomamos como base algumas fases essenciais que fazem parte desse método de pesquisa, apresentadas por Filippo, Roque e Pedrosa (2018): diagnosticar, planejar, intervir, avaliar, refletir. De acordo com as autoras, a etapa do *diagnóstico* compreende a fase exploratória da pesquisa-ação; na etapa *planejar* acontece o planejamento das intervenções, que serão realizadas para minimizar ou até mesmo resolver o problema; na etapa *intervenção*, ocorre a execução da ação (ou ações) modificadoras, que foram planejadas anteriormente; na etapa de *avaliação*, todos os envolvidos (pesquisadora e aprendizes) avaliam os resultados, tendo em vista os objetivos propostos; por fim, a etapa de *reflexão*, na qual se deve refletir sobre as atividades realizadas e os resultados obtidos.

Em nossa pesquisa, na fase de diagnóstico, utilizamos como instrumento o questionário inicial, objetivando verificar qual a percepção do aluno sobre o uso das tecnologias e sobre o seu conhecimento em relação à Língua Estrangeira, especialmente a língua espanhola; na fase de planejamento ocorreu a elaboração da proposta interventiva; na etapa de intervenção ocorreu a aplicação da proposta interventiva por meio de uma sequência didática; e na etapa de avaliação e reflexão aplicamos o questionário final e a roda de conversa, objetivando saber como os alunos avaliaram a proposta de produção de vídeo e como se sentiram ao fazer a gravação.

3.2 O contexto da pesquisa

A seguir, descrevemos o contexto escolar onde ocorreu a pesquisa e a caracterização dos participantes envolvidos no contexto da EJA.

3.2.1 A escola

Dentre as duas instituições em que atuo, optei por realizar a pesquisa na Escola Estadual General Dióscoro Vale, visto que ela possui a modalidade Ensino Médio EJA. A escolha por esse ciclo de ensino, como já tratado anteriormente, se deu pelo fato de oportunizar aos alunos ter contato com outra língua estrangeira, além do inglês e, principalmente, pelo fato de que essa será a única série em que eles estudarão espanhol, visto que na 2ª e 3ª séries não têm a disciplina na grade curricular. Diante disso, sentimos a necessidade de planejar e aplicar aulas mais dinâmicas, com o intuito de que a aprendizagem seja efetiva e que faça sentido para o aluno diante dos conteúdos ministrados.

Em se tratando da escola, ela está localizada na zona norte de Natal e conta com Educação de Jovens e Adultos - EJA (1ª a 3ª etapa) do Ensino Fundamental e (1ª a 3ª etapa) do Ensino Médio, sendo que cada etapa possui duração de 6 meses, funcionando apenas no turno noturno. Conta também

com Ensino Fundamental II, funcionando nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio abarcando os três turnos da escola.

Atuo nesta escola desde maio de 2013, no regime de 20 horas semanais, como professora de língua espanhola efetiva. A escola é bem organizada com professores que buscam metodologias de ensino diferenciadas fazendo com que a procura por uma vaga, por parte do aluno, seja bastante frequente.

Com relação ao Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, verificamos que está sendo reformulado em consonância com o Documento Curricular do Estado do RN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto ao público atendido, de acordo com o PPP, a escola atende, em sua maioria, alunos provenientes de famílias de classe baixa com dupla jornada de trabalho e que pouco acompanham a vida escolar dos filhos.

Quanto à estrutura física, a escola possui 11 salas de aula com quadro branco, 1 quadra coberta, sala de professores, secretaria, biblioteca, cozinha, sala de multimídia, 1 sala de recursos (para alunos com necessidades especiais) e 1 laboratório de informática com 10 computadores com acesso à internet que podem ser usados pelos alunos para realização de atividades. A escola também oferece a rede Wi-Fi, que chega em algumas salas, permitindo que os alunos e professores conectem-se à internet em seus próprios notebooks, celulares ou tablets, por meio de uma rede sem fio.

3.2.2 Os participantes

Os participantes da pesquisa, em sua maioria, já faziam parte da escola, pois migraram do segundo segmento EJA, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, para o Ensino Médio. A minoria, ou vieram de outras escolas ou estavam retomando os estudos depois de alguns anos fora da sala de aula, sendo este último um dos motivos mais comuns nessa modalidade de ensino. Foi diante desse contexto que tivemos o nosso primeiro contato não presencial, que aconteceu por meio de uma conversa descontraída realizada no *Google Meet*.

No segundo semestre de 2021, com o retorno das aulas presenciais, iniciamos a aplicação de nossa proposta que contou inicialmente com 10 alunos. No entanto, no decorrer das aulas, especificamente no módulo I, outros alunos passaram a frequentá-las totalizando 13 alunos participantes, o que pressupõe que a proposta interventiva acabou motivando esses alunos a participarem das atividades presentes em cada módulo da SD.

Os 13 participantes da EJA são oriundos do bairro em que está localizada a escola e de bairros vizinhos e estão na faixa etária entre 18 e 53 anos.

3.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para alcançar os objetivos delineados, quais sejam: i) Investigar a percepção dos alunos sobre o uso das tecnologias, especificamente do vídeo, para dinamizar as aulas de espanhol; ii) Propor, sob a mediação de sequência didática, a produção de vídeo como ferramenta para desenvolver a aprendizagem da língua; e, iii) Avaliar se o produto realizado pelos alunos incidiu no aumento da motivação e interesse pela aprendizagem, selecionamos os instrumentos, elaboramos e aplicamos algumas atividades com os aprendizes, resultando em uma sequência didática como produto educacional. Assim, utilizamos os instrumentos abaixo por meio das seguintes etapas:

- a. Questionário inicial
- b. Sequência Didática (SD)
- c. Questionário final
- d. Roda de conversa

3.3.1 Etapa de diagnóstico: questionário inicial

Inicialmente, aplicamos de forma presencial o questionário diagnóstico (APÊNDICE A) com o intuito de caracterizar os aprendizes selecionados para

esta pesquisa e fazer o levantamento dos seus conhecimentos prévios inerentes à língua estrangeira, especialmente a espanhola e, à percepção dos alunos quanto ao uso das TDIC dentro e fora da sala de aula. Assim, o questionário, conforme descrição de Gil:

[...] é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1991, p.121).

O questionário elaborado e aplicado aos alunos constitui-se de perguntas abertas e semiabertas totalizando 10 questões. A primeira parte do questionário serviu para fazer o levantamento da faixa etária do aluno e apresentou apenas 1 questão. A segunda parte tratou do uso da tecnologia e está composta por 5 perguntas semiabertas. A terceira parte também se compõe de 5 perguntas semiabertas e buscou saber acerca dos conhecimentos prévios dos alunos com relação à língua estrangeira, especialmente a língua espanhola.

Nesse sentido, o questionário inicial ou diagnóstico foi aplicado para conhecer melhor o perfil dos alunos, seus costumes com relação ao uso da tecnologia, além de seus conhecimentos sobre a língua estrangeira.

3.3.2 Etapa de planejamento: Proposta didática

Durante a etapa de Planejamento, vivenciamos um longo período de incertezas provocado pela Covid 19 no ano de 2020 e metade de 2021. Por esse motivo, houve a suspensão das atividades escolares presenciais oficializadas pelo Governo do Rio Grande do Norte através do Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, ficando posteriormente apenas no modo remoto. Nesse período, várias foram as alternativas pensadas em como se trabalhar o gênero apresentação oral, por meio da elaboração de vídeos, a

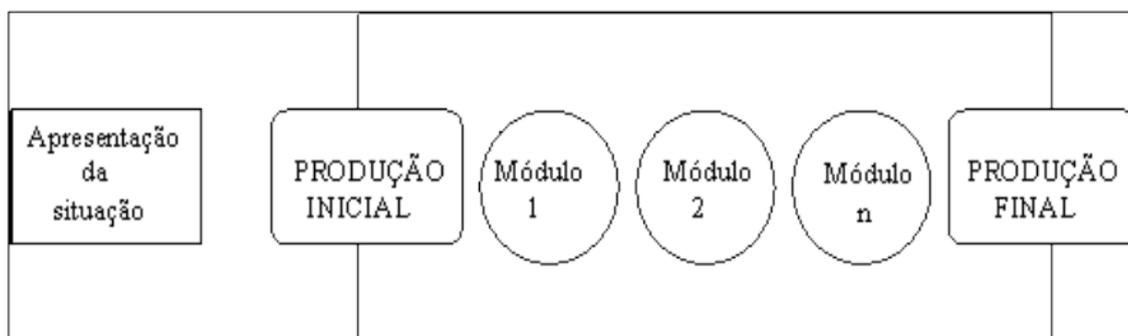
distância. Porém, queríamos aplicar um projeto em que os alunos se sentissem acolhidos e pertencentes à proposta, como também, que pudéssemos observar a sua caminhada, isto é, o seu processo de aprendizagem. Com a publicação da Portaria-SEI Nº 250, de 15 de julho de 2021, que dispõe sobre o Plano de Retomada Gradual das atividades presenciais da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, as aulas retornaram no mês de agosto de 2021, com apenas 30% dos alunos, em formato de rodízio (as turmas foram divididas em 2 ou 3 grupos a depender da quantidade de alunos por sala). Diante desse retorno, no referido mês, percebemos o número baixíssimo de alunos, não chegando muitas vezes a 5 alunos por turma. Já no mês de outubro, com o “retorno de 100%” dos alunos, encontramos uma quantidade maior de discentes, 15 a 20 estudantes por turma. Esse número ainda não representava a quantidade de alunos no formato presencial, mas, de acordo com o decreto, ficou facultativo ao aluno assistir às aulas presencialmente ou remotamente.

Foi diante desse cenário mais animador que planejamos as ações trazendo algumas nuances da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a qual compreende uma abordagem diferente da tradicional (BENDER, 2014). Tal abordagem foi organizada por meio de uma Sequência Didática envolvendo o gênero textual “Apresentação oral” produzido por alunos a partir da criação de vídeos curtos em espanhol. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido por meio do gênero apresentação oral surgiu a partir de minha reflexão em relação às aulas tradicionais ministradas, que não colocavam o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Diante disso, pensamos numa proposta de atividade que pudesse engajar os alunos tendo como foco o gênero textual apresentação oral, na qual possibilita ao aprendiz aprender algumas estruturas da língua por meio da ferramenta vídeo. Assim, a atividade envolvendo o gênero textual foi construída objetivando trazer melhorias para a prática docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, de acordo com Dolz *et al.* (2004), a apresentação oral é uma exposição que ocorre de maneira estruturada, com a finalidade de transmitir informação, descrever ou explicar algo. Mas, como ensinar o gênero apresentação oral aos alunos da EJA que se dizem mal saber falar português,

quanto mais espanhol? Diante dessa indagação, e de todo o contexto que envolve os aprendizes dessa modalidade de ensino é que desenvolvemos uma proposta de atividade colaborativa através de uma SD, tomando como base as concepções de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), os quais sinalizam que uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, de acordo com os autores, a estrutura de base da referida SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1 – Fases da sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 98).

Assim, na sequência, trataremos do gênero textual apresentação oral a partir dos temas escolhidos pelos alunos, com vistas a trazer informações relevantes a respeito dos temas. Os aprendizes produzirão os vídeos de acordo com o tema escolhido por cada um e seguirão as seguintes etapas: *i) roteirização*: cada aluno produzirá um pequeno roteiro de apresentação de acordo com o tema escolhido, por exemplo: se a temática escolhida por ele for A família, então fará a gravação apresentando os membros de sua família em espanhol. *ii) gravação do vídeo*: o aluno fará a gravação do vídeo, de acordo com o que foi produzido no roteiro. *iii) edição do vídeo*: após a gravação, cada aluno fará a edição inserindo cortes, letreiros, legendas, créditos etc. *iv) Apresentação*: Após esse processo, cada estudante apresentará o vídeo para apreciação da turma, a qual fará uma autoavaliação de suas produções.

Por fim, os alunos responderam ao questionário final com o intuito de avaliar o processo de produção de vídeo e, conseqüentemente, a aprendizagem. Em seguida, fizemos uma roda de conversa objetivando saber dos alunos o que eles acharam da proposta de atividade com o vídeo e como se sentiram em relação à gravação e à motivação pela aprendizagem do espanhol.

3.3.4 Etapa de intervenção: aplicação da Sequência Didática

Visando demonstrar como seria realizada a Sequência didática de produção audiovisual pelos alunos da EJA, nos apropriamos das ideias de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) que propõem o seguinte planejamento do ensino através de uma estrutura de base organizada:

- a) Apresentação da situação: este primeiro momento envolve a preparação do aluno para a sua primeira produção, o qual recebe explicações sobre as atividades a serem desenvolvidas nos módulos para alcançar a produção final desejada.
- b) Primeira produção: é nesta parte da sequência didática que o aluno elabora a escrita de seu primeiro roteiro e produz o vídeo, tendo como base as explicações dadas na apresentação da situação. Nesta etapa, o professor observa as capacidades que os alunos já possuem, aquelas que precisam ser desenvolvidas e o momento em que deverá intervir.
- c) Módulos: é a partir da produção inicial que o professor aprimora as atividades e intervém conforme as necessidades dos alunos.
- d) Produção final: nessa última etapa o aluno coloca em prática os conhecimentos construídos durante os módulos para a criação da atividade final. A partir dessa organização, entendemos que o professor, ao elaborar uma sequência didática, deve estar atento às atividades propostas que são ajustadas e modificadas de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo assim, para a construção da SD inicial, a professora pesquisadora elaborou

algumas atividades envolvendo o gênero apresentação oral dentro da temática de apresentação pessoal.

A etapa de gravação do vídeo teve como objetivo fazê-los despertar para a língua, ousando se expressar em língua espanhola ou até mesmo em ‘portunhol’⁴, devido ao caráter lúdico da atividade. Ressaltamos que o uso do ‘portunhol’, neste trabalho, foi permitido também como uma forma de estimular o aluno a falar, levando em consideração a prosódia que, segundo Silva (2017) trata do estudo, do ponto de vista articulatório, acústico ou perceptivo, do sinal de fala usado para transmitir informações sobre a estrutura e significado de enunciados. Assim, a produção de vídeo pretendeu envolver a apresentação oral feita pelos próprios aprendizes que utilizaram dispositivos móveis, tais como o celular ou máquina fotográfica digital da escola, caso o aluno não possuísse celular.

Ainda sobre a elaboração de vídeos, utilizamos as seguintes etapas, com base nos estudos de Girão (2005): i) Criação e planejamento: consiste em definir o assunto e a finalidade do vídeo, como também saber o que será utilizado para ilustrar o assunto: imagens, vídeos entre outros recursos. ii) Roteiro: etapa destinada para a escrita daquilo que será apresentado no vídeo. iii) Pré-produção: nesta fase os alunos escolhem os locais onde devem acontecer as filmagens. iv) gravação: momento em que se coloca em prática o que foi elaborado no roteiro. v) edição e finalização: refere-se à organização do material produzido pelos alunos da EJA de forma personalizada.

Apesar de a Educação de Jovens e Adultos não aparecer na Base Nacional Comum curricular (BNCC), as atividades para construir os vídeos digitais contemplam conteúdos do componente curricular de Linguagens e suas tecnologias estabelecidos por esse documento para o Ensino Médio, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e orientada pelo princípio da educação integral.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

⁴ Português mesclado com palavras e elementos fonéticos do espanhol.

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Cada habilidade possui características distintas e é identificada de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 3 - BNCC - Habilidades e competências no EM em LGG

(EM13LGG701)	
EM	Ensino Médio
13	As habilidades podem ser desenvolvidas em qualquer série do EM
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
701	Refere-se a 1 ^{a5} habilidade da competência 07

Fonte: Da autora (2021)

A seguir, apresentaremos em forma de tabela, como a sequência didática será realizada com os alunos:

Quadro 4 - Proposta da SD

AULA 1 e 2	TEMPO	ATIVIDADE	OBJETIVOS
Sondagem Apresentação da situação	80 min	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de questionário inicial - Apresentação da proposta de atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Traçar o perfil dos participantes; - Incentivar o aluno a conhecer o gênero adotado; - Conhecer a estrutura e a função da apresentação oral;

⁵ Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

AULA 3 e 4	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
Primeira produção	80 min	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para a aprendizagem do espanhol; - Observar o que o aluno sabe e as dificuldades encontradas para realizar a apresentação oral por meio da gravação. 	<p>C1- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>C7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, vídeominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ousar em espanhol; - Produzir roteiros de apresentação oral como atividade colaborativa; - Despertar e motivar para a aprendizagem do espanhol a partir da elaboração de vídeos; - Vivenciar processos colaborativos e coletivos de trabalho.

AULA 5	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
Módulo I: Estudando o gênero	40 min	- Conhecer as características gerais e as funções do gênero.	C1- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	- Compreender o gênero apresentação oral e sua estrutura.

AULA 6	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
Módulo II: Criando o roteiro	40 min	- Elaborar um roteiro de apresentação oral em espanhol.	<p>C3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>C7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<p>EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, vídeominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se em espanhol por meio da escrita; - Compreender e produzir roteiros de apresentação oral como atividade colaborativa para a produção de vídeos - Vivenciar processos colaborativos e coletivos de trabalho.

AULA 7	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
<p>Módulo III: Editando o vídeo</p>	40 min	- Conhecer o programa Movavi e Inshot.	<p>C3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>C7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>((EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p>EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.</p>	<p>- Expressar-se em espanhol por meio do gênero escolhido;</p> <p>- Compreender o processo que envolve a produção e edição de vídeos;</p> <p>- Vivenciar processos colaborativos e coletivos de trabalho.</p>

AULA 8	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
Produção Final	Livre	- Elaborar uma apresentação oral através do audiovisual.	<p>C3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>C7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>((EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p>EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.</p>	<p>- Expressar-se em espanhol por meio do tema escolhido;</p>

AULA 9	TEMPO	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS (BNCC)	HABILIDADES	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO
Apresentação	40 min	- Apresentar os vídeos para o grupo classe	C7- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	- Fazer uma autoavaliação de seu trabalho e avaliar o trabalho do outro de forma crítica e reflexiva.

AULA 10	TEMPO	ATIVIDADE	OBJETIVOS
Avaliação	40 min	- Questionário final; - Roda de conversa.	- Fazer com que o aluno possa avaliar o processo de produção de vídeo e, conseqüentemente, a aprendizagem. - Saber quais as impressões dos alunos com relação à proposta de atividade com vídeo e como eles se sentiram ao fazer a gravação;

Fonte: Da autora (2021)

Organização da proposta

Para a elaboração da proposta, selecionamos o gênero apresentação oral, tendo como exemplo o tema apresentação pessoal. No entanto, durante a aplicação da pesquisa os alunos puderam apresentar outros temas para serem discutidos e analisados pelo grupo classe. A proposta foi planejada para ser aplicada em 10 aulas, no horário da disciplina de Língua Espanhola e de outras disciplinas, caso houvesse disponibilidade e fosse necessário, podendo ocorrer na sala de aula e na sala de informática da escola. Cada aula teve a duração de 40 minutos, característico do turno noturno.

Detalhamento da sequência didática

Aula 1 e 2: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Objetivos: traçar o perfil dos participantes e apresentar a proposta de atividade envolvendo o gênero apresentação oral e produção de vídeo

Duração: 80 min (2 aulas)

No primeiro contato fizemos a aplicação do questionário diagnóstico que deveria ser respondido individualmente pelo aluno. Esse instrumento teve como objetivo traçar o perfil dos participantes, além de fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua espanhola e sobre a sua percepção quanto ao uso das tecnologias com ênfase no vídeo. Em seguida apresentamos a nossa proposta de atividade envolvendo o gênero textual apresentação oral que foi trabalhado através da produção de roteiro e vídeo e suas respectivas etapas.

Com o objetivo de motivar os aprendizes da EJA a querer aprender espanhol, mostramos para a turma um pequeno vídeo em que a professora se apresenta em espanhol, utilizando elementos como *Saludos*, *Presentación*, *Cierre e agradecimiento*. Esse momento foi importante para introduzir o gênero textual apresentação oral, enfatizando que os alunos poderiam ousar em

espanhol a partir da prosódia. Em face disso, fizemos uma conversa com os alunos sobre o conceito de apresentação oral, mostrando suas características e funções e deixando claro que, o importante é atentar para a musicalidade do espanhol e não ter medo de errar ou pronunciar mal as palavras.

Na sequência, explicamos aos alunos que, para organizar a fala ou a escrita de uma apresentação oral em espanhol, é necessário fazer uma introdução (*saludo, presentación, enunciar el tema*), seguindo para o desenvolvimento do tema (*desarrollo*), o encerramento (*el cierre*) e, por fim, o agradecimento (*el agradecimiento*). Foi explicado também que o gênero apresentação oral é uma exposição, feita oralmente, sobre determinado assunto ou temática. Nesse momento, demos voz e vez ao aluno para que ele pudesse construir a ideia relacionada ao gênero.

Aula 3 e 4: PRIMEIRA PRODUÇÃO

Objetivos: Sensibilizar os alunos para a aprendizagem da língua propondo a escrita do roteiro em espanhol para a produção do audiovisual; observar os conhecimentos prévios dos alunos e as dificuldades encontradas para realizar a apresentação oral e a gravação.

Duração: 80 min (2 aulas)

Atividade 1

A partir do que foi explanado na apresentação da situação, a professora solicitou, no primeiro momento, que os alunos colocassem em prática o gênero trabalhado por meio da gravação de vídeo. No entanto, para que a gravação da apresentação do aluno acontecesse, foi pedido que ele elaborasse um pequeno roteiro em espanhol com a fala dessa apresentação, tomando como base a estrutura básica mostrada na aula anterior (*saludo, presentación, cierre e agradecimiento*), que foi escrita no quadro para que o aluno pudesse ativar seus conhecimentos prévios, inclusive pelo fato de eles já terem estudado alguns conteúdos durante as aulas remotas. Assim, cada aluno recebeu uma folha contendo a atividade de construção do roteiro, que pôde ser

feita coletivamente, utilizando inclusive o celular para traduzir alguma palavra, caso houvesse necessidade. Durante a escrita, os alunos trouxeram à tona, juntamente com a professora, as formas de saudar alguém, de se apresentar, de como finalizar uma apresentação e as formas de se agradecer.

Atividade 2

No segundo momento, que ocorreu na sala de informática, os alunos fizeram colaborativamente a gravação em vídeo de suas apresentações por meio de celulares ou câmera digital, levando em consideração o roteiro criado na atividade I. Nesse momento, foi possível perceber quais alunos apresentaram mais dificuldades e quais demonstraram mais afinidade com a atividade de apresentação oral por meio da produção de vídeo.

Nessa aula, a professora pesquisadora já tinha conhecimento acerca da percepção dos alunos quanto ao uso das tecnologias, principalmente sobre a produção de vídeo, devido à aplicação do questionário diagnóstico realizada na apresentação da situação.

Aula 5 – Módulo I: A apresentação oral

Objetivos: estudar as características gerais e as funções do gênero.

Duração: 40 min (1 aula)

Atividade 1: Identificando as características da apresentação

Iniciamos a aula recordando o conteúdo da aula 1: definição e características de apresentação oral. Para compreenderem as características e funcionalidades da apresentação oral, os alunos assistiram seus próprios vídeos que foram produzidos na etapa anterior e, em seguida, marcaram num quadro, os dados que, segundo eles contemplaram as seguintes características encontradas nos vídeos: saludar y presentarse; enunciar el tema; desarrollo, cierre y agradecimiento.

Atividade 2: variedade da apresentação oral

Com o intuito de reforçar o conteúdo sobre apresentação oral, os alunos assistiram ao vídeo de apresentação da família, intitulado “*Mi familia*”, para que conseguissem perceber a presença dos elementos que compunham a estrutura da apresentação oral. após a exibição do vídeo, os alunos receberam mais uma folha de atividade contendo um quadro para preencher com a fala correspondente a cada elemento da apresentação oral.

Aula 6: Módulo II – O roteiro

Objetivos: Elaborar um roteiro de apresentação oral em espanhol a partir da estrutura do gênero.

Duração: 40 min (1 aula)

Nesta etapa, os aprendizes selecionaram alguns temas (*Mi familia, Mi trabajo, Presentación personal e Mi vida*) com os quais gostariam de trabalhar na produção final e foram orientados a escrever o roteiro em espanhol para a produção do vídeo. Como os alunos já sabiam a estrutura da apresentação pessoal, só precisaram adequá-la à sua temática. Nesse momento, foi retomada a estrutura esperada para esse texto: introdução, a qual envolve a saudação, a apresentação pessoal e o anúncio do tema seguido pelo desenvolvimento e encerramento.

Atividade 1: O que pretendem apresentar?

Após cada aluno informar a temática escolhida, justificando os motivos que o levaram a fazer tal escolha, foi entregue a cada um uma folha de atividade para a elaboração do seu pequeno texto em espanhol. Como surgiram temas diferentes, eles precisaram ampliar o vocabulário buscando como auxílio o tradutor do celular e o dicionário, além da colaboração entre eles e a professora. É importante deixar claro que o texto não deveria ser lido durante a gravação, pois ele é apenas um roteiro para a fala. Esse processo de

construção visou valorizar os conhecimentos linguísticos dos aprendizes e permitiu que ousassem falar e escrever em espanhol sem medo de cometer erros.

Aula 7: Módulo III – editando o vídeo

Objetivos: conhecer os programas de edição

Duração:40 min. (1 aula)

Começamos o módulo explicando as etapas principais que contemplam a produção de vídeo. Em seguida, os alunos foram orientados a utilizar mais uma vez o vídeo que foi produzido na primeira produção para que observassem como foi gravado. Na sequência foi perguntado aos alunos se alguma vez já utilizaram algum editor de vídeo para deixá-lo mais atrativo e organizado. A partir das respostas dos alunos, a professora deu algumas sugestões e orientações sobre editores de vídeo e demonstrou como fazê-lo. Nesse processo de edição, foi mostrado como colocar uma legenda com o nome do aluno no início do vídeo, um quadro no início com o tema do vídeo, dentre outros recursos.

Nos casos em que os alunos não conseguiram fazer por meio do celular, devido à falta de internet, recorremos à sala de informática, que possui acesso à internet e a computadores com editores *online* gratuitos para que os alunos pudessem aprender sobre essa etapa. Durante esse momento, ressaltamos a importância do trabalho colaborativo, principalmente pelo fato de os aprendizes da EJA serem de faixa etárias distintas, com idades entre 18 a 53 anos. Logo, o aluno que tinha mais experiência com tecnologia e/ou produção de vídeos pôde colaborar com aqueles que se sentiam inseguros ou que não sabiam como manusear as tecnologias digitais, como tratado na apresentação do questionário.

Aula 8: Produção final

Objetivos: produzir o vídeo com apresentação oral

Nesta etapa, propusemos aos alunos que produzissem um vídeo em local definido por cada um, de aproximadamente um minuto, sobre os temas que foram escolhidos por eles na aula de elaboração do roteiro. A gravação pôde ser realizada na escola, em casa, no bairro, dentre outros lugares que foram escolhidos pelos alunos. Eles precisaram seguir o roteiro em espanhol e apresentar a temática escolhida também em espanhol ou “portunhol”, o que foi permitido devido ao caráter lúdico da atividade, como explicado anteriormente. Vale reiterar que o objetivo da gravação foi de despertá-los e motivá-los a ousar em espanhol dando os primeiros passos para aprender a língua espanhola, por meio do audiovisual.

Aula 9: apresentação

Objetivos: apresentar os vídeos para o grupo classe

Duração: 40 min. (1 aula)

Após a gravação/edição dos vídeos, os aprendizes estavam prontos para apresentar o seu produto final para apreciação da turma. Nesse momento, eles puderam assistir às produções dos colegas de sala de forma a fazerem uma autoavaliação e também avaliar o outro de forma crítica e reflexiva, levando em consideração a aprendizagem da língua através do gênero apresentado. Além disso, puderam refletir sobre a produção de roteiro e vídeos curtos.

Aula 10: avaliação

Objetivo: Fazer o levantamento das impressões dos alunos com relação à proposta de atividade.

Duração: 40 min. (1 aula)

Nessa fase, foi realizada a aplicação do questionário final para que o aluno pudesse avaliar o processo de produção de vídeo e, conseqüentemente, a aprendizagem e, uma roda de conversa objetivando saber quais as impressões dos aprendizes com relação à proposta de atividade com vídeo e

como eles se sentiram ao fazer a gravação, estando essas etapas descritas no tópico abaixo.

3.3.5 Etapa de avaliação e reflexão

Nesta etapa, todos os envolvidos deveriam avaliar os resultados, de acordo com os objetivos pretendidos para o processo de intervenção. Na etapa de reflexão, refletimos sobre as atividades realizadas e os resultados obtidos. Esta etapa foi organizada por meio de dois instrumentos:

3.3.5.1 Questionário final

Este penúltimo instrumento (APÊNDICE B) objetivou saber como o aluno avaliou a dinâmica de produção de vídeo e como incidiu na construção da sua aprendizagem.

3.3.5.2 Roda de conversa

Nesse momento, acreditamos que todos se sentiram à vontade para partilhar e escutar sobre os pontos negativos e positivos a respeito da gravação de vídeo e, se de fato, se sentiram motivados para aprender a língua espanhola. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e se colocar no lugar do outro, no sentido de compartilhar. Sobre essa questão Warschauer (2001) sinaliza que

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]Warschauer (2001, p. 179).

Assim, entendemos que as rodas de conversa podem promover uma maior liberdade de expressão, possibilitando ao aprendiz uma fala mais descontraída, mais informal e até mais emotiva. As rodas podem provocar também o desejo de se sentir ouvido naqueles alunos que são mais tímidos.

4 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO: RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

*“ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção”.*

Paulo Freire (1996, p. 47)

Antes de tratarmos da aplicação da proposta, faz-se necessário relembrar que, para que a intervenção acontecesse de forma presencial, deveríamos aguardar o retorno das aulas nas escolas. Esse momento, que correspondeu ao período de 30/08 a 06/10/21, as aulas foram ministradas de forma remota, utilizando como apoio a ferramenta *WhatsApp* e, algumas vezes, o *Google Meet*. Assim, para que os participantes pudessem se sentir engajados na aula, a professora pesquisadora criou um grupo de *WhatsApp* somente para a disciplina de espanhol, uma vez que o grupo geral englobava todas as matérias. O grupo da EJA espanhol foi criado com o objetivo de aproximar o aluno à proposta, elucidando informações pertinentes para o bom andamento da pesquisa. O grupo também foi importante para que a professora não perdesse o contato com os seus alunos, principalmente com aqueles considerados faltosos.

Enquanto as aulas presenciais estavam suspensas, a professora pesquisadora ministrou alguns conteúdos com ênfase no vocabulário, de modo a contribuir com a proposta interventiva no retorno presencial.

Com o retorno das aulas presenciais, iniciamos a nossa aplicação da proposta interventiva que ocorreu de 13/10 a 15/12, como veremos no tópico seguinte.

4.2 A sequência didática como produto educacional

Alinhado ao programa de Mestrado Profissional, esta pesquisa apresenta uma conexão entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas escolares, com vistas a contribuir para a aprendizagem da língua espanhola. Nesse sentido, como exigência do Mestrado Profissional, elaboramos um produto educacional que consiste em uma sequência didática.

Pensando no bom andamento da proposta de intervenção e consequentemente da pesquisa, a professora pesquisadora, mesmo com o retorno das aulas presenciais, continuou utilizando a ferramenta WhatsApp por ser o meio mais usual de circulação de informação entre alunos e professores da escola, o que facilitou e fortaleceu o diálogo construído ao longo do percurso.

Aqui, apresento as respectivas atividades que fizeram parte de todas as etapas da SD (apresentação da situação, produção inicial, módulos (I, II e III) e produção final), de acordo com o relato abaixo:

- **Apresentação da situação ou apresentação inicial**

Mesmo com o retorno das atividades presenciais, não tínhamos nenhuma ideia de quantos alunos viriam assistir às aulas, devido à especificação da Portaria-SEI Nº 250, de 15 de julho de 2021, que dava opção para o aluno continuar com aula remota ou presencial. Assim, diante de uma turma com 26 alunos, iniciamos presencialmente com apenas 10. Vale ressaltar que, apesar do registro de 26 alunos, não se constatou essa frequência em nenhum dos dois grupos os quais essa turma fazia parte (grupo geral e grupo de espanhol). Supomos que isso tenha ocorrido pelo fato de o aluno ter conseguido um trabalho ou porque ele simplesmente desistiu por falta de estímulo, sendo este último o fator mais comum devido à pandemia.

No primeiro momento da aula 1 já foi possível conhecer um pouco mais a turma da EJA do ensino médio, que na ocasião contou com 10 alunos. Após o momento de apresentações, buscamos fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos com relação ao uso de tecnologias e ao ensino de língua estrangeira, além de informações pessoais com relação à idade, através do questionário diagnóstico. Nesse momento inicial e, a partir de conversas informais, foi interessante observar quais expectativas os aprendizes tinham com relação às aulas, o que já sabiam e, de alguma forma, entender as suas necessidades.

Visando motivar os alunos, após a aplicação do questionário, foi exibido um pequeno vídeo da professora pesquisadora se apresentando em espanhol objetivando exemplificar o que é uma apresentação oral e como ela está organizada.

Figura 2 – Vídeo de apresentação pessoal



Fonte: Da autora (2021)

A partir do vídeo exibido, os alunos puderam, de acordo com as orientações da professora, responder às seguintes perguntas, que foram projetadas por meio de data show:

- a) Qual o gênero que foi abordado?
- b) A quem se dirigiu a produção?
- c) Qual forma assumiu a produção?
- d) Quem participou da produção?

Durante a projeção das perguntas, observamos que a maioria dos alunos se sentiu à vontade para responder, um ia complementando a resposta do outro, até chegar a uma resposta completa.

No segundo momento da aula apresentamos a sequência didática a ser desenvolvida com a turma, expondo aos alunos o projeto de gravação de vídeo a partir da apresentação oral. Foi explicado que eles iriam participar de uma atividade colaborativa de gravação de vídeo, tendo como foco a apresentação oral em espanhol, utilizando seus próprios celulares. Assim, na sequência foi feita uma pequena introdução a respeito do gênero apresentação oral, com base nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004), já apresentada anteriormente. Nesse sentido, para organizar a fala ou a escrita de uma apresentação oral, tomamos como base o seguinte modelo, representado pela figura abaixo:

Figura 3 – Esquema de apresentação oral



Fonte: Adaptado de Vásquez (2016)

Assim, ao apresentar esse esquema, foi explicado ao aluno que para organizar uma apresentação oral, é necessário antes organizar um roteiro contendo o passo a passo do que será tratado durante a fala. Abordamos também sobre o roteiro na apresentação escrita, explicando que para que a elaboração do vídeo da professora pesquisadora acontecesse, ela precisou escrever um roteiro antes de fazer a gravação contendo: saudação (*Buenas*

noches), apresentação do nome (*Me llamo...*), o fechamento (*Eso es todo*) e agradecimento (*Muchas gracias*). Após essa explanação, discorreremos um pouco sobre o que é preciso seguir para gravar um vídeo. Sobre essa questão, os estudos de Girão (2005) destacam as seguintes etapas para a sua elaboração: criação e planejamento, roteiro, produção, edição e finalização. Após apresentar as etapas que compõem a elaboração do vídeo, fizemos uma conversa informal, na qual discutimos sobre o processo que envolve a gravação e edição. A maioria dos alunos afirmou que já fez vídeo para postar nas redes sociais, mas somente 2 deles entendiam sobre edição de vídeo.

A apresentação da situação, portanto, visou expor aos alunos como o gênero apresentação oral seria trabalhado, através da produção de vídeo, na etapa final, objetivando a aprendizagem da língua. Assim, essa etapa forneceu o alicerce para a primeira tentativa de se expressar por meio do gênero, que será abordada na próxima fase. Para a fase seguinte, utilizamos 2 horários seguidos, sendo o 2º gentilmente cedido pelo professor de língua portuguesa, para compensar a aula não dada na semana anterior, como veremos na próxima etapa.

- **Primeira produção ou Produção inicial**

Devido ao fato de alguns professores estarem com Covid-19, as aulas ficaram suspensas, fazendo com que essa etapa sofresse um atraso de quatorze dias, em relação à nossa programação.

A fim de adiantar os trabalhos, para a organização dessa fase, utilizamos dois horários de aula, sendo o primeiro em sala, destinado à escrita do roteiro, e o segundo, no laboratório de informática, que foi previamente agendado para a gravação do vídeo.

A partir do que foi explanado na apresentação da situação, foi solicitado que os alunos colocassem em prática o gênero trabalhado por meio da gravação de vídeo. Para tal, eles fizeram a escrita do roteiro de fala, tomando como exemplo a apresentação pessoal feita pela professora pesquisadora na apresentação da situação.

Durante a escrita do roteiro, alguns alunos utilizaram o tradutor do celular para saber como se escrevem algumas palavras em espanhol. Também ajudaram os colegas, principalmente duas alunas mais idosas, que tinham muita dificuldade com a escrita. Com o roteiro finalizado, eles foram encaminhados ao laboratório de informática e se organizaram em duplas. No caminho, até chegar à sala de informática, os alunos estavam animados e contaram que nunca tinham tido nenhuma aula no laboratório, que os outros professores sempre utilizaram apenas sala de aula. Nesse momento, percebi que eles estavam bem curiosos, pois perguntavam o que iriam fazer naquela sala e se era pra escrever alguma coisa, como de costume. Ao chegar no laboratório, eles foram encaminhados aos computadores para iniciar a nossa atividade em dupla, porém foi dado um tempo para que eles se organizassem, fazendo a leitura do roteiro para dar início à gravação de sua apresentação em espanhol.

Em seguida, cada dupla teve o momento de gravar o seu colega por meio de seus próprios celulares, inclusive aqueles que tinham mais afinidade com a câmera, deram dicas de como se posicionar para a imagem ficar mais nítida. Por meio de conversas informais, alguns alunos relataram que, a princípio, se sentiram tímidos, não pelo fato de fazer a gravação, mas por causa do julgamento dos outros colegas na hora da fala.

Figura 4 – Produção inicial: Registro de gravação



Fonte: Da autora (2021)

Nesse processo, algumas duplas precisaram gravar mais de uma vez, pois a apresentação oral não estava saindo de acordo com o que eles queriam. Talvez porque quisessem se expressar melhor em espanhol, porque esqueceram alguma fala ou talvez mesmo porque não gostaram de sua imagem no vídeo. Como explicado anteriormente, o objetivo da proposta da atividade foi a de motivar o aluno a querer aprender a língua espanhola, de forma espontânea, a partir da gravação de vídeo.

Através desse instrumento, foi possível perceber que a maior parte dos estudantes nunca havia feito uma apresentação oral e que sua representação sobre aprendizagem e uso adequado da língua era restrita à escrita.

Diante do exposto, observamos que a produção inicial realizada pelos alunos se constituiu como um momento em que o professor pôde detectar as reais dificuldades dos alunos, seja na escrita, na oralidade ou na própria ferramenta vídeo. Sendo assim, os problemas identificados nessa etapa, foram trabalhados por meio de módulos com atividades para que o aluno se sentisse mais seguro.

- **Módulo I: Elementos da apresentação oral**

Antes de iniciarmos as atividades neste primeiro módulo, observamos a presença de mais 3 alunos na aula presencial, perfazendo um total de 13 alunos presentes a partir dessa fase. Os 3 alunos que retornaram estavam acompanhando as aulas de forma remota e não participaram da atividade de produção inicial. No entanto, apesar de não terem participado das aulas anteriores, as atividades presentes nos módulos deram o suporte necessário para que eles conseguissem avançar rumo à produção final.

Para compreenderem as características e funcionalidades das apresentações orais, os alunos assistiram seus próprios vídeos, que foram produzidos na etapa anterior e, em seguida, receberam uma folha de ofício contendo um quadro simples, de modo que pudessem identificar os elementos que constituem uma apresentação oral, marcando com um x, a partir da exibição de cada vídeo, como descrito no quadro abaixo abaixo:

Quadro 5 – Atividade de identificação dos elementos da apresentação

vídeos					
Elementos	1	2	3	4	5
Saludo					
Presentación					
Enunciación del tema					
Desarrollo del tema					
Cierre					
Agradecimiento					

Fonte: Da autora (2021)

Durante essa atividade, os alunos puderam identificar as características presentes e ausentes em seus vídeos e fizeram uma reflexão daquilo que poderia ser melhorado.

No segundo momento, exibimos mais um vídeo com uma temática diferente da apresentada na aula 1: Apresentação da família. No vídeo, a professora pesquisadora se apresenta e apresenta a sua família em espanhol, utilizando os elementos constituintes da apresentação oral. Após a exibição do vídeo, foi entregue a cada aluno uma folha para que, a partir do que foi visto, escrevesse no espaço adequado a fala correspondente a cada elemento, de acordo com o exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Atividade de escrita dos elementos da apresentação

Presentación oral	
Saludo	
Presentación	
Enunciación del tema	
Desarrollo del tema	
Cierre	
Agradecimiento	

Da autora (2021)

A partir dessa atividade, percebemos que os alunos já estavam se sentindo mais seguros com relação aos elementos da apresentação, inclusive perguntando se as características abordadas no quadro acima se encaixariam a um seminário. A professora explicou a importância de o aluno saber utilizar a língua de acordo com o contexto em que ele está inserido. Logo, se o professor solicitou que o aluno apresentasse um seminário possuindo como tema *A família*, então ele também poderia utilizar essa mesma estrutura para organizar o seu trabalho. A professora finalizou o momento da aula fazendo a seguinte pergunta aos alunos: Qual tema vocês gostariam de apresentar? E deixou para que eles refletissem em casa para ser retomado na aula seguinte.

- **Módulo II: O roteiro**

Nessa etapa, a professora iniciou a aula retomando a pergunta do módulo anterior sobre os temas que os alunos gostariam de apresentar. Assim, com a definição, selecionaram: *Mi familia, Mi trabajo, Presentación personal e Mi vida*. A partir das temáticas indicadas por eles, solicitamos que se agrupassem de acordo com o tema, para dar início à escrita do roteiro, que foi realizada num processo colaborativo entre os alunos e professora, além de também poderem utilizar o celular e dicionário. Cada aluno recebeu uma folha de ofício com a exposição da importância de se preparar um roteiro escrito e descrição de como este deve ser organizado a partir dos elementos da apresentação oral. Nesse momento, foi importante retomar a estrutura esperada para esse texto: introdução, a qual envolve a saudação, a apresentação pessoal e o anúncio do tema seguido pelo desenvolvimento, encerramento e agradecimento.

Durante a escrita, surgiram várias perguntas relacionadas ao vocabulário e nesse momento a professora retomou, por meio do celular, o conteúdo de algumas aulas que foram ministradas no período não presencial. Vale salientar que os alunos foram orientados a escrever o roteiro de fala em espanhol para um vídeo curto, que seria realizado na produção final. Por fim, a professora

encerrou a aula já antecipando que a aula seguinte seria realizada no laboratório de informática.

- **Módulo III: editando o vídeo**

Nesta última atividade, que foi realizada na sala de informática, utilizamos as gravações dos alunos sobre a apresentação pessoal para que eles começassem a trabalhar o processo de edição. Para isso, cada estudante foi direcionado a um computador. Posteriormente, apresentamos o programa de edição *Movavi*, com suas ferramentas e funcionalidades. Lembrando que os vídeos já estavam nos computadores, produzidos na ocasião da primeira produção. No vídeo, eles conseguiram, através da colaboração da professora e de dois alunos, inserir música, texto, caracteres, dentre outros elementos. Os alunos que demonstraram mais afinidade com o dispositivo ajudaram os que não possuíam nenhum conhecimento nessa área, principalmente as alunas com mais idade, como verificado em algumas respostas dadas no questionário diagnóstico, em que afirmaram que só faziam edição de vídeo no *Instagram*, porque já estava tudo pronto, bastava aplicar os efeitos.

Também apresentamos um aplicativo de edição para o celular, o *Inshot*, que eles poderiam baixar e utilizar em qualquer lugar. Feito esse processo, trabalhamos mais uma vez com a edição, sendo que agora foi feita por meio do celular de cada aluno.

Diante da atividade relatada, foi perceptível o esforço e o desejo dos alunos em realizá-la, visto que terminou o nosso horário de aula e eles continuaram na sala de informática para poder concluir o que foi solicitado. Para este tipo de atividade, aconselhamos que seja realizada em dois horários, uma vez que uma aula torna-se insuficiente para alcançar o objetivo almejado, levando em consideração que nem todos os alunos conseguiram finalizar a atividade de edição.

- **Produção final: gravação e edição**

Pensando no pouco tempo que teríamos para a realização dessa etapa, ela foi dividida em dois momentos, que ocorreram no formato não presencial, com a gravação dos vídeos, e presencial para que os alunos pudessem utilizar as ferramentas de edição, respectivamente.

Desse modo, o primeiro momento desta etapa, que correspondeu a gravação dos vídeos, foi realizada na própria residência dos aprendizes ou em seu local de trabalho. Os audiovisuais abordaram temas que foram escolhidos pelos alunos ainda durante a aula de escrita do roteiro, realizada no módulo II. Assim, cada aluno elaborou o seu vídeo, à sua maneira, em espanhol ou “portunhol”, que foi completamente aceitável não só pelo caráter lúdico da atividade, mas também pelo fato de que o objetivo foi de despertá-los e motivá-los a querer aprender espanhol.

O segundo momento foi realizado na escola e correspondeu a fase de edição dos vídeos. Aqui, os alunos que não conseguiram realizar a edição do seu vídeo em casa, tiveram a oportunidade de fazer na escola com a ajuda dos colegas e da professora pesquisadora. Esse processo foi feito através do aplicativo gratuito *Inshot*, que foi previamente instalado pelo aluno em seu aparelho. Vale ressaltar que não houve nenhuma obrigatoriedade quanto ao uso dos aplicativos *Movavi* ou *Inshot*, uma vez que eles foram escolhidos pelo fato de o primeiro já pertencer aos computadores do laboratório de informática e o segundo ser mais acessado nos celulares dos alunos.

Foi interessante vê-los manuseando os seus celulares com o objetivo de editar os vídeos. Nesse momento, a diferença entre idades, culturas e até saberes, foram superadas, pois todos estavam interagindo de forma colaborativa, com vistas a trazer melhorias para o seu produto final: o vídeo. Ressaltamos mais uma vez que, a ênfase não está sendo dada ao produto final construído pelos alunos, mas sim ao processo de construção de todas as etapas de produção para atingir a aprendizagem da língua.

Após a conclusão da edição dos vídeos, os alunos enviaram para a nossa pasta no Google Drive, podendo ser acessada por meio do link que se encontra no nosso caderno suplementar da sequência didática.

- **Apresentação dos vídeos**

A penúltima aula se concentrou na apresentação dos vídeos para apreciação da turma. Um momento que, além de emocionante, confirmou as potencialidades das TDIC no ensino de uma língua estrangeira. Sabendo do desejo da maioria dos alunos em se assistirem, reservei um horário somente para essa ocasião, que foi bastante importante para eles. Ao se perceberem no vídeo, eles puderam desenvolver o senso crítico e fazer uma reflexão diante daquilo que foi apresentado por cada colega da turma. Aqui, os aprendizes puderam identificar alguns equívocos cometidos por eles, apontando como deveria ser dito e observando o que não foi falado; também vibraram com os acertos, inclusive elogiando uns aos outros no momento da fala de cada colega.

Alguns vídeos exibidos causaram surpresa não só aos alunos, mas também a professora, que sequer imaginou que eles poderiam trazer mais elementos para compor o vídeo, tais como efeitos de transição, inserir música, figuras, texto, dentre outros. Para exemplificar, segue um quadro com a imagem dos vídeos dos alunos, contendo alguns efeitos:

Figura 5 - Representação dos vídeos dos alunos



Fonte: Da autora (2022)

Mediante o exposto, entendemos que o professor, ao solicitar esse tipo de atividade aos seus alunos, não deve apenas fazê-lo com o intuito de atribuir uma nota ao produto final, mas sim avaliar todo o processo de construção do vídeo. Essa premissa vale também para outras atividades que requerem o uso das TDIC em sala de aula. Outro ponto importante, é que a produção do aluno não deve ser “engavetada”, ela deve sim ser mostrada em sala de aula e também à comunidade escolar, para que ele se sinta valorizado como produtor do conhecimento e pertencente àquela escola.

- **Avaliação e reflexão**

A avaliação e reflexão da proposta interventiva se deu por meio do questionário final que objetivou saber como os participantes avaliaram a dinâmica de produção de vídeo e como ela incidiu na construção da sua aprendizagem. Outro instrumento utilizado foi a aplicação da Roda de Conversa com os alunos que objetivou esclarecer o que não foi respondido no questionário. Nesta ação, ressalta-se que a avaliação foi realizada com ênfase no processo construtivo, não no produto final, tal como descrito por Torres e Irala (2021).

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), por se tratar de uma técnica mais didática, que facilita a organização dos dados por meio da categorização. Ao se classificar os dados em categorias permite agrupá-los de acordo com o que há em comum entre eles. Para Bardin (2016), a categorização seria a “passagem dos dados brutos a dados organizados” (p. 149).

Assim, os dados coletados na pesquisa a partir da observação e das interações realizadas no espaço da sala de aula, foram analisados de acordo com o referencial teórico. Já para os dados obtidos por meio dos questionários e da roda de conversa, foi utilizado o método de Bardin, como será descrito no próximo capítulo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo, que está dividido em duas seções, apresenta a análise e a discussão dos resultados levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos propostos para o estudo. A seção 5.1 apresenta os resultados do questionário diagnóstico realizado com o público-alvo desta pesquisa e, em seguida, a seção 5.2 discorre sobre a avaliação, de acordo com a percepção dos aprendizes, da sequência didática implementada através dos instrumentos questionário final e roda de conversa.

Assim, diante da análise que será apresentada, destacamos que os comentários e justificativas realizados pelos alunos, nos questionários e roda de conversa, foram transcritos fielmente, nesta pesquisa.

5.1 Questionário diagnóstico

Para cumprir com o primeiro objetivo específico, que foi o de investigar a percepção dos alunos sobre o uso das tecnologias, especialmente o vídeo para dinamizar as aulas de espanhol, aplicamos um questionário diagnóstico à turma.

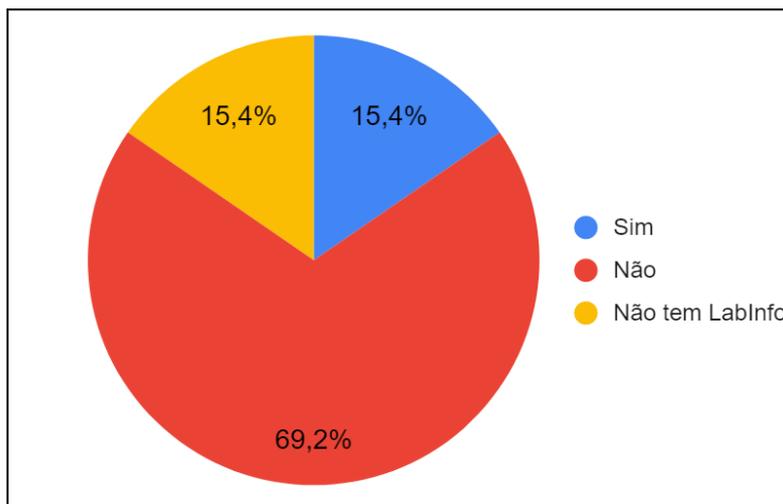
Assim, conforme mencionado no capítulo 3, para a primeira etapa desta pesquisa foi elaborado e aplicado um questionário inicial. Esse questionário teve como objetivos: i) traçar o perfil dos participantes da 1ª série EJA do ensino médio; ii) compreender sua percepção quanto ao uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula; iii) levantar os conhecimentos prévios inerentes à língua estrangeira, especialmente a língua espanhola.

Dentre os 26 alunos matriculados na turma, inicialmente 10 responderam ao questionário por ser o quantitativo de alunos que estava frequentando regularmente, após a liberação das aulas presenciais, no período de pandemia. No decorrer da aplicação da proposta de intervenção, tivemos o retorno de

mais 3 alunos às aulas, totalizando, assim, 13 participantes. Estes últimos ingressantes responderam ao questionário posteriormente.

Diante das informações coletadas, verificamos que os participantes apresentam-se com idades que variam entre 18 e 53 anos e, boa parte, nunca frequentou o laboratório de informática da escola, tal como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Frequência no laboratório de informática



Fonte: Da autora (2021)

Dos 13 alunos que frequentavam as aulas, 69,2% nunca frequentaram o laboratório, ou por nunca terem necessitado, ou porque os professores nunca realizaram nenhum trabalho que precisasse da sala de informática. Apenas 15,4% dos alunos usaram o laboratório em aulas de pesquisa e o mesmo percentual sequer sabia da existência do laboratório na escola.

Quanto ao segundo tema, o uso de tecnologias, dos 13 participantes, apenas 15,4% responderam que não usam a internet da escola para fazer pesquisa, mas sim para acessar as redes sociais, e todos fazem isso por meio de seus próprios celulares.

Compreendendo que o uso de celular dentro e fora da sala de aula pode potencializar a aprendizagem, Araújo e Carvalho (2014) sinalizam que esses dispositivos tornam o processo de ensino-aprendizagem mais integrado e intenso. Nesse sentido, a pergunta de número 4 buscou saber se algum desses

alunos já fez algum trabalho na escola utilizando o celular. Do total de aprendizes, 69,2% responderam que já utilizaram o celular na escola para fazer algum trabalho. Na sequência, foi perguntado se o aluno, alguma vez, já usou ferramentas de edição de vídeo por meio do celular ou computador. Dentre todos os participantes, apenas 30,8% dos alunos nunca utilizaram e os que já passaram por essa experiência de edição, relataram que foi muito boa, alguns usaram para mexer na imagem, outros para adicionar ícones, etc. Apesar de a maioria dos alunos afirmarem já ter utilizado ferramentas de edição de vídeo, constatamos, por meio dos comentários, que boa parte nunca utilizou a edição para fins educacionais, mas sim para postagens em redes sociais, feitas pelos próprios aplicativos.

Com os dados coletados na terceira parte foi possível averiguar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da língua estrangeira, especialmente a língua espanhola.

Assim, essa etapa iniciou buscando saber se o aluno possui conhecimento em alguma língua estrangeira. Dentre as respostas, 61,5% dos alunos responderam que possuem alguma noção, sendo 6 em inglês e 2 em espanhol, e os demais alunos afirmaram não possuir conhecimento em nenhuma língua estrangeira.

Sobre o que o aluno gostaria e o que não gostaria de estudar em espanhol, a maioria respondeu que gostaria de estudar diálogos para desenvolver a oralidade, para aprender a falar, e sobre o que não gostaria, quase todos responderam que não tem nada que não gostariam porque conhecimento nunca é demais. Sobre essas questões, destaca-se que durante a análise dos resultados, notou-se que dois participantes deixaram de opinar, sendo coletado, portanto, as respostas de 11 participantes.

A partir dos comentários realizados como desdobramento da pergunta a respeito de se o aluno considera importante o uso do vídeo nas aulas de espanhol, de modo geral, os alunos apontam o vídeo como uma importante ferramenta para promover a aprendizagem da língua, como principal motivo. Transcrevemos alguns algumas justificativas:

Quadro 7 – Justificativas dos alunos

justificativas
<i>“Cada vez mais apedemos mais”.</i>
<i>“Para ter melhor compreensão no que se está escrito o vídeo tendo a explicação do assunto é muito importante”.</i>
<i>“Porque apede mais”.</i>
<i>“É muito bom ouvir o idioma, uma pessoa falando espanhol”.</i>
<i>“Por que assim teria mas conhecimento”.</i>

Fonte: Da autora (2022)

O levantamento de dados obtidos a partir da aplicação desse questionário norteou a escolha dos materiais a serem trabalhados e ajudou a traçar estratégias adequadas à estruturação da SD. As estratégias foram pensadas em razão de boa parte dos aprendizes terem mencionado que em algum momento já utilizaram a ferramenta de edição de vídeo, fora do contexto escolar, o que nos levou a entender que, possivelmente, eles já possuíam conhecimentos prévios em tecnologias, adquiridos em seu cotidiano.

5.2 Avaliação da Sequência Didática (SD)

Pensando na organização de uma atividade interventiva, o nosso segundo objetivo específico propôs, sob a mediação de SD, a produção de vídeo como ferramenta para promover a aprendizagem da língua.

Mediante o exposto, como já detalhada no capítulo anterior, a proposta interventiva foi realizada através da aplicação de uma SD, organizada e adequada à turma da 1ª série EJA do ensino médio. Foi estruturada de modo que pudesse propiciar não só a aprendizagem colaborativa ao aluno, mas também a motivação para querer aprender a língua a partir da produção de vídeos autorais. Tal produção se deu por meio do gênero textual apresentação oral, com quatro temáticas distintas escolhidas por cada aluno (*la familia, mi trabajo, presentación personal e mi vida*). Vale ressaltar que iniciamos a

proposta interventiva com apenas 10 alunos e, no decorrer da aplicação das atividades, o quantitativo de alunos aumentou para 13, com frequência assídua. Acredita-se que esse aumento aconteceu em decorrência das inúmeras mensagens enviadas semanalmente ao grupo de *WhatsApp*, informando aos alunos sobre cada etapa da atividade. Por esta razão, a produção final dos aprendizes resultou em 13 vídeos elaborados por eles, os quais foram avaliados por meio do questionário final e roda de conversa, como veremos nos tópicos abaixo.

5.2.1 Questionário final

O questionário final foi elaborado em conformidade com o último objetivo específico dessa pesquisa, que visou avaliar, para poder validar, se o produto realizado pelos alunos incidiu no aumento da motivação e interesse pela aprendizagem. Ou seja, avaliar, na percepção dos participantes, se a atividade de produção colaborativa de vídeo promoveu a motivação e contribuiu para o aprendizado da língua espanhola, objetivo esse que constitui o escopo dessa pesquisa. Conforme já mencionado anteriormente, o questionário foi respondido pelos 13 aprendizes da turma da 1ª série EJA do ensino médio. Por se tratar de um questionário, decidimos não solicitar o nome dos aprendizes e nenhum dado que pudesse gerar algum tipo de inibição na hora da resposta. O objetivo foi obtermos uma avaliação mais sincera possível, sem nenhum tipo de interferência.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), requer, primeiramente, uma pré-análise, que pode ser entendida como uma sistematização das ideias iniciais. Nesse sentido, foi realizada uma leitura flutuante das respostas coletadas visando uma aproximação do material a ser analisado.

Em seguida, ainda conforme Bardin (1977), foi realizada uma leitura reflexiva sobre o material obtido, estabelecendo um recorte em unidades de

registro com as seguintes categorias: i) A produção colaborativa de vídeos como fator motivacional e ii) Aprendizagem de espanhol na EJA.

Estabelecidas essas categorias, foi realizada a análise do corpus a partir da sua interpretação e inferência com a finalidade de tornar os resultados significativos e válidos (BARDIN, 1977).

5.2.1.1 A produção de vídeos como fator motivacional

Um dos objetivos específicos desta pesquisa propõe a produção de vídeos, como ferramenta para promover a aprendizagem da língua.

Nesse sentido, sua produção colaborativa apresenta-se como uma proposta capaz de não só promover o engajamento e interesse pela aprendizagem por colocar o aprendiz como principal ator responsável pela construção de seu conhecimento (PAULA, 2015; LASSEN, 2017) como também promover a interação e o trabalho colaborativo (MORÁN, 2015; SANTOS, COSTA, 2019).

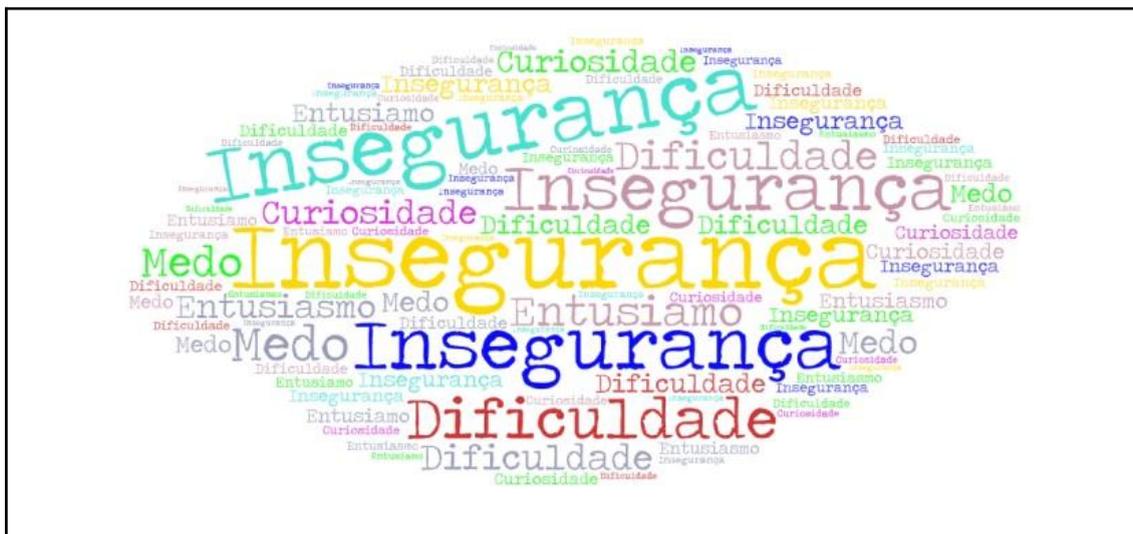
O entusiasmo nos olhos de cada aprendiz foi visível ao assistir aos vídeos coletivamente, em que cada aluno se expressou em espanhol e, ainda puderam tecer alguns comentários e refletir a respeito das apresentações dos colegas. Foi um momento bastante significativo para cada um deles, pois puderam se perceber enquanto pessoa e aluno da EJA, diante de tantas adversidades, o quanto são capazes de realizar qualquer atividade dentro e fora da sala de aula.

Diante disso, a premissa dessa intervenção era a de proporcionar ao aluno a motivação para querer aprender a língua espanhola. Nesse sentido, a produção de vídeo por meio das TDIC assegurou um resultado final significativo para os aprendizes.

Assim sendo, diante da proposta de atividades que requeriam a produção de vídeos por parte dos participantes, buscou-se, por meio das perguntas elaboradas no questionário final, saber a opinião deles a respeito dessa atividade de produção.

A nuvem de palavras a seguir apresenta o quantitativo de resposta dos alunos referente à primeira pergunta relacionada ao que o aluno sentiu inicialmente diante da proposta de produzir vídeo em espanhol. Para isso, considerou-se como resposta: insegurança, medo, entusiasmo, dificuldade, curiosidade e expectativa.

Quadro 8 – Sentimentos dos alunos diante da proposta de produção



Fonte: Da autora (2022)

De acordo com os dados expostos na nuvem, nota-se que a maioria dos alunos, inicialmente, se sentiu inseguro e com dificuldades, diante da proposta de produzir vídeo em espanhol. Esse fato nos revela a falta de experiência dos alunos da EJA em se tratando de uma atividade de produção de vídeos para fins educacionais. Dentre as várias falas dos alunos ao justificar os motivos pelos quais sentiram insegurança e dificuldades, alguns relataram o fato de falar em público, de ser uma experiência nova, de ter que falar outra língua; outros relataram aspectos como nervosismo e timidez. Tais sentimentos possivelmente nos revelam que o aluno da EJA dá a impressão de desacreditado pela sociedade, tendo em vista que

a sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada,

expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p.16).

Diante dessa condição, coube a professora oportunizar a esse aluno um ambiente que estimulasse a aprendizagem e o desenvolvimento, levando em consideração o contexto do aprendiz. Um fato interessante foi o de que apenas 1 aluno relatou ter sentido medo diante da proposta de atividade. Isso nos revela que hoje, devido às facilidades de acesso, a maioria dos alunos se sente muito mais à vontade com a tecnologia.

Assim, mesmo diante do medo, da insegurança e das dificuldades, 70% deles demonstraram entusiasmo e curiosidade diante da proposta apresentada e que pôde ser reforçada por meio da questão seguinte. A segunda questão versa sobre a motivação na produção de vídeos. Nela foi perguntado se a atividade de produção colaborativa de vídeo motivou o aluno a participar das aulas. Quase todos os alunos afirmaram que se sentiram motivados a participar das aulas. Transcrevemos algumas:

Quadro 9 – Justificativas dos alunos

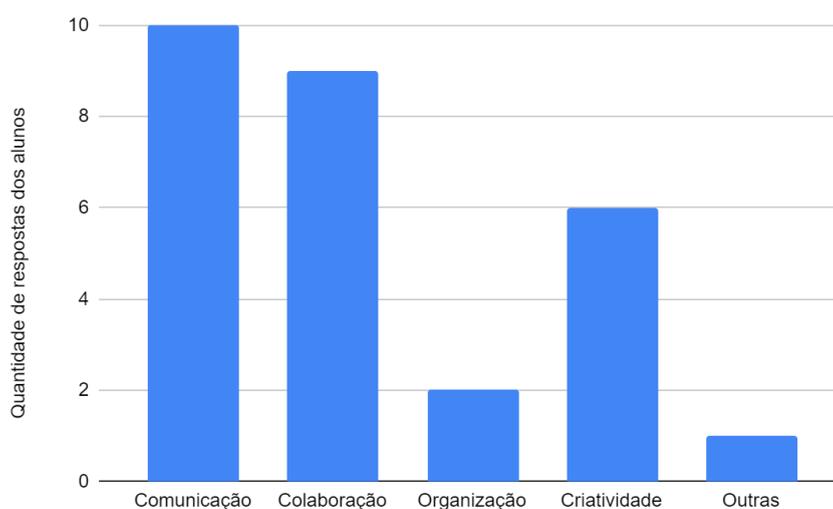
justificativas
<i>“porque fez com que eu tenha mais vontade de aprender o espanhol. E porque é uma coisa nova para mim e tô gostando muito de aprender um novo idioma”.</i>
<i>“por que foi mais um desafio, pôs tive que sair de minha zona de conforto.”</i>
<i>“perdi o medo e a vergonha ate porque daqui pra frente vai ser uma coisa comum”.</i>
<i>“porque perdi a dificuldade e fiz o vídeo.”</i>
<i>“no começo estava desmotivado e pensei em não fazer o video, mas deu tudo certo.”</i>
<i>“por que é uma aprendizagem a mais, também tira mais a timidez e leva a pessoa a ter muito conhecimento.”</i>
<i>“porque vir que eu posso e sou capaz”.</i>
<i>“deu uma certa segurança pra mim que tenho dificuldade em fazer atividades em conjunto”.</i>

Fonte: Da autora (2022)

As respostas dadas pelos aprendizes reforçam a ideia de que eles se sentiram motivados e engajados diante de atividades colaborativas. Logo, aprender de forma colaborativa, a partir da interação com o outro ou em grupo, promove a motivação, uma vez que oferece aos alunos os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz Pilleli (1997). Sobre esse aspecto, Leão (2018), ao citar o trabalho de Silva e Oliveira (2017), salienta que o uso de recursos midiáticos, especialmente o vídeo, possibilita ao aluno mais interesse, usando a criatividade e o motiva a construir aprendizados múltiplos.

A questão 3 buscou identificar que habilidades o aluno precisou desenvolver ou colocar em prática durante a produção de vídeo. Eles podiam marcar mais de uma opção ou acrescentar outra além das apresentadas. O gráfico 2 sintetiza as respostas dadas pelos aprendizes.

Gráfico 2 – Habilidades dos alunos



Fonte: Da autora (2022)

Diante das respostas acima, observa-se que os aprendizes, para realizar a atividade de produção de vídeo, precisaram desenvolver algumas habilidades. Assim, dos 13 respondentes, 10 responderam que a comunicação foi a principal habilidade que precisaram desenvolver, uma vez que necessitavam se expressar em outra língua. Expressar-se em língua espanhola

não foi uma tarefa fácil para eles, até porque a grande maioria nunca tinha estudado espanhol antes. A seguir, transcrevemos 4 comentários dos alunos que justificaram essa questão. Segundo eles:

Quadro 10 – Comentários dos alunos

Comentários
<i>“achei legal a comunicação falada, explicar e falar usando sua imagem seus gestos, me sentir uma reporte.”</i>
<i>“Eu senti que tinha um pouco de dificuldade na hora da fala, tentei e retentei até dá certo.”</i>
<i>“Comunicação, pois eu imaginei eu conversando em outros países falando outros idiomas, e isso me deu uma motivação para querer aprender ainda mais outros idiomas”.</i>
<i>“tive das minha colega da minha partoa e meu filhos”.</i>

Fonte:Da autora (2022)

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes com relação à fala, a oralidade, eles conseguiram realizar a atividade de apresentação oral, por meio de suas produções audiovisuais, mesmo utilizando muitas vezes mais a musicalidade proporcionada pela língua do que a pronúncia correta das palavras. Como o objetivo maior era o de provocá-los, motivá-los a querer falar espanhol, esta pesquisa vem cumprindo o seu papel nesse aspecto.

Com relação ao fator colaborativo, 9 alunos responderam que precisaram colocar em prática a colaboração, uma vez que algumas atividades que foram trabalhadas em sala sugeriam que eles se reunissem em dupla ou grupos para que um pudesse ajudar o outro. Assim, o processo de colaboração entre os colegas de sala promove a aprendizagem colaborativa, na qual o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno (Torres; Irala, 2014). Ainda analisando o quadro acima, seguimos para o quesito organização, na qual das 13 respostas, 2 alunos responderam que precisaram desenvolver essa habilidade. Observando todo o processo de organização dos alunos em relação a

produção dos vídeos, pode-se inferir que a grande maioria dos aprendizes possui essa característica, visto que seguiram atentamente as etapas propostas na intervenção.

Uma outra habilidade destacada pelos alunos foi a criatividade. Quase 50% deles afirmaram que precisaram desenvolver essa característica durante a produção dos vídeos. Por meio de observação, no laboratório de informática, foi perceptível o quanto alguns deles se preocupavam com a aparência do vídeo, tentando inserir música, ícones e até a legenda. Essas atitudes nos revelam a preocupação deles em mostrar um trabalho mais organizado e com qualidade para a escola. Ao final do quadro tivemos 1 aluno que marcou a opção outros, no entanto, ele não teceu nenhum comentário a respeito de outra habilidade que, porventura, precisou desenvolver.

Diante da análise apresentada, foi possível deduzir que a produção colaborativa de vídeos por alunos da EJA, em meio a tantas dificuldades enfrentadas por eles, não só no campo pessoal, educacional, mas também o período pandêmico, proporcionou aos alunos motivação e engajamento para assistir as aulas de espanhol e a interação entre todos durante o processo da aplicação da proposta interventiva. A produção de vídeo surgiu como uma atividade motivadora e quiçá inovadora nas aulas da EJA para a escola, quebrando o mecanicismo das aulas tradicionais, trazendo novas práticas e novas atitudes no fazer pedagógico, contribuindo, assim, para o aprimoramento da língua espanhola.

5.2.1.2 O interesse pela aprendizagem de espanhol na EJA

Sabe-se que o jovem, o adulto e principalmente o idoso que chega ou está retornando à EJA carrega consigo uma série de dificuldades de aprendizagem que são, muitas vezes, decorrentes da baixa autoestima em virtude de seu fracasso escolar e exclusão (BRASIL, 2006). Em se tratando da aprendizagem de língua espanhola, a qual implica a aquisição de novos saberes, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, uma

vez que eles carregam consigo uma bagagem histórica e sociocultural. Diante disso, compreende-se que, para que haja o interesse pela aprendizagem, o professor deve levar em consideração o contexto do aluno observando suas necessidades e especificidades.

Pensando em promover o interesse pela aprendizagem da língua por parte do aluno da EJA, a proposta interventiva de produção de vídeo utilizou temas, que foram escolhidos por eles, relacionados ao cotidiano dos alunos que implicassem em mudanças práticas em suas vidas (Oliveira, 1999, 2001; Gadotti e Romão, 2011). Assim, nessa etapa do questionário final, os alunos se posicionaram em relação ao interesse pela aprendizagem da língua espanhola.

Diante do exposto, a questão 4 versa sobre como o aluno avalia o interesse pela aprendizagem do espanhol por meio da produção de vídeo. Nesse item foram utilizadas como opções de resposta: ótima, boa, regular, ruim e péssima. Do total de participantes da pesquisa, 38,5% afirmaram que foi ótima, 53,8% disseram que foi boa e 7,7% afirmou que foi regular.

Dentre os aprendizes que avaliaram a aprendizagem como ótima, destacam-se os seguintes comentários:

Quadro 11 – Comentários dos alunos

Comentários
<i>“foi uma experiencia diferente dedivertida”.</i>
<i>“acho que foi fundamental ter usado a produção de vídeo foi um aprendizado novo”.</i>
<i>“ajudou a aprender melhor a língua”.</i>

Fonte: Da autora (2022)

Já no âmbito dos participantes que classificaram a aprendizagem como boa, alguns deles justificaram com as seguintes afirmações:

Quadro 12 – Afirmações dos alunos

Afirmações
<i>“e bom porque e um ensino amais e com a fala no video agente aprende mais”.</i>
<i>“acho que eu tinha potencial para ter feito melhor”.</i>
<i>“porque mim fez pensar no que falar no video”.</i>

Fonte: Da autora (2022)

Diante dos comentários feitos pelos aprendizes pode-se inferir que a produção de vídeo promoveu o interesse pela aprendizagem da língua, uma vez que os alunos foram despertados por essa ferramenta para querer falar espanhol. Ainda sobre a avaliação do interesse pela aprendizagem do espanhol, apenas 1 aluno a classificou como regular, pois, segundo ele, “foi difícil falar outra língua”. Vale ressaltar que a maioria dos alunos, de acordo com os dados coletados, também sentiu essa dificuldade, no entanto, foi perceptível o esforço depositado pela grande maioria ao realizar a produção.

Na pergunta 5 questionamos aos alunos se gostariam de ter mais aulas dinâmicas envolvendo a produção de vídeo para aprender espanhol. Nessa questão, 100% dos alunos opinou que sim. Elencamos, a seguir, algumas justificativas, apresentadas no quadro:

Quadro 9 – Opiniões dos alunos sobre as aulas de produção

Opiniões
<i>“gostei de fazer”.</i>
<i>“fiquei super empolgada e aprender mas sobre comunicação”.</i>
<i>“foi bom para perder a vergonha”.</i>
<i>“pois ia mim ajuda na comunicação”.</i>
<i>“porque gostaria de aprender muito mais</i>
<i>“por quê me sinto mais confiante com sigo mesma”.</i>

Fonte: Da autora (2022)

A partir dos comentários feitos pelos aprendizes, ficou evidente que todos eles gostariam de aprender mais espanhol com a proposta de produção de vídeo. Esse fato só reafirma que a aprendizagem é muito mais significativa quando o professor faz uso de metodologias ativas, as quais colocam o aluno como principal protagonista do processo de ensino. Sobre o uso de vídeo, Leffa e Irala (2012, p.3) alertam para o fato de que, embora haja um grande acervo de imagens, sons e vídeos, esses recursos não devem ser usados pelo professor apenas em atividades de natureza reativa, mas principalmente de modo ativo.

A última questão pede que o aluno conte um pouco sobre a sua experiência. Destacamos alguns relatos:

Quadro 14 – Relatos dos alunos

Relatos
<i>“foi divertido passei um tempo rindo de eu mesma quando errava as palavras, mas também foi um aprendizado muito grande me tirou diversas inseguranças”.</i>
<i>“ter coragem em me expor, mesmo tendo tanta vergonha em me apresentar em vídeo e em outro idioma o aprendizado é sempre bem vindo.”</i>
<i>“foi um pouco difícil, pôs tenho dificuldade em pronunciar em espanhol”.</i>
<i>“com essa experiência foi difícil fiquei muito nervosa travei a língua não sabia falar direito mas deu certo no final.”</i>
<i>“foi uma experiência muito louca e nova nunca tinha feito produção de vídeo ainda mas falando em espanhol. mas adorei ter feito”.</i>
<i>“gostaria de te mais a oportunidade de te mais aulas assim.”</i>
<i>“eu mim soltei mais pois tenho vergonha de gava video assi. foi legal e divertido.”</i>

Fonte: Da autora (2022)

Diante das avaliações feitas, infere-se que, de modo geral, a sequência didática proposta como produto educacional resultou em uma experiência

positiva não só para a professora pesquisadora, mas principalmente para os aprendizes da EJA.

Apesar de a maioria dos relatos dos alunos mostrarem que a atividade de produção de vídeo foi uma experiência importante para eles, observamos que alguns alunos deixaram de justificar suas respostas no questionário final. Por essa razão, foi realizada uma roda de conversa para saber um pouco mais a respeito do que o aluno sentiu diante da atividade de produzir vídeo em espanhol, que será descrita no tópico abaixo.

5.2.2 Roda de conversa

É através da fala livre e da escuta sensível que entendemos o quanto é importante considerar a realidade do aluno dentro do contexto escolar. Ao expressar-se, ele evidencia o desejo de ser ouvido, com seus anseios, sentimentos, vontades, sonhos, reflexões e ações. Assim são as rodas de conversa que, de acordo com WARSCHAUER (2017) possibilitam experiências formativas porque propõem reflexão do vivido, criando um espaço de confrontação dos pontos de vista dos participantes.

Antes de dar início à roda, a professora explicou que seria uma conversa espontânea e descontraída e informou também que o momento seria gravado para efeito de consulta posterior, uma vez que fazia parte de uma pesquisa acadêmica.

Diante do exposto e com o intuito de elucidar algumas respostas que não foram dadas pelos alunos no questionário final, devido, possivelmente, às dificuldades de escrita apresentadas por alguns alunos ou, talvez, porque não quiseram opinar, realizamos, nesta última etapa de coleta de dados, uma roda de conversa, objetivando também saber sobre a percepção dos alunos ao realizar a atividade de produzir e editar vídeo. No entanto, julgou-se importante considerar também o processo de construção desses vídeos levando em consideração não só a tecnologia, mas principalmente a língua. Diante disso,

três temáticas permearam a Roda de conversa, que foram categorizadas da seguinte forma: i) emoção; ii) criatividade e iii) ação colaborativa.

Apesar de não termos pensado inicialmente em trabalhar com a emoção, resolvemos trazê-la para esta análise por percebermos que, durante a aplicação da proposta, os alunos se sentiram felizes em participar da dinâmica de produção audiovisual.

Assim, iniciamos a Roda perguntando qual *emoção* o aluno sentiu ao falar espanhol por meio da produção de vídeo. Diante dos relatos de alguns aprendizes é possível inferir que a emoção foi um sentimento que também fez parte da sua caminhada rumo à construção dos vídeos.

“Nunca pensei que eu pudesse falar espanhol, queria que saísse perfeito, por isso gravei bem umas dez vez.”

“Foi bem emocionante ver o resultado final do meu vídeo”.

“Fiquei muito feliz, principalmente por que minhas filhas acreditaram que eu sou capaz”.

A partir de alguns relatos dos alunos ficou perceptível que eles imprimiram a emoção no processo de construção dos vídeos, principalmente aquelas alunas que já possuem mais idade e que têm filhos. Um relato de uma aluna, em particular, me chamou a atenção. A aluna comentou que sua filha a incentivou bastante dizendo que ela tinha capacidade de fazer melhor. São depoimentos como esses que revelam o quanto a nossa prática docente ainda carece de um olhar mais humanizado para os aprendizes da EJA que sempre trazem emoções que, por vezes, podem ser a razão de inseguranças e bloqueios, que acabam prejudicando a aprendizagem. Nesse sentido, segundo Cosenza e Guerra (2011),

[...] as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio) enquanto as negativas (ansiedade, medo, apatia, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84).

Concordo com a afirmação dos autores acima, pois devemos considerar que as turmas são heterogêneas, principalmente em se tratando da modalidade EJA em que há alunos com idades, problemas, saberes e culturas por vezes muito distintos. Logo, o professor deve estar atento também às emoções negativas, uma vez que elas podem ser provocadas até mesmo pela aula do próprio professor, afetando, dessa forma, a aprendizagem do aluno.

A segunda pergunta buscou saber como eles perceberam a *criatividade* durante a produção de vídeo. A maioria afirmou que foi possível desenvolver a criatividade, uma vez que puderam inclusive improvisar a fala no momento da gravação e até utilizar a música como uma forma de se expressar. Eles relataram também que foi possível usar a criatividade na edição dos vídeos, uma vez que adicionaram outros elementos para torná-lo mais atrativo. Outros alunos afirmaram que a criatividade foi péssima porque eles poderiam ter feito melhor. Apesar do quesito criatividade não atingir a totalidade de alunos, ainda assim foi possível constatar como a produção de vídeo contribuiu de forma significativa para desenvolver o comportamento criativo, o qual está intimamente interligado com a emoção PEREIRA et al. (2018).

A última pergunta procurou expor um pouco mais as *ações colaborativas* desenvolvidas entre os alunos durante o processo de criação dos vídeos. Para tal, foi perguntado como eles se percebem dentro desse trabalho colaborativo. Alguns comentários foram:

“A colaboração aconteceu quando o colega incentivou o outro”.

“Acho que ajudar o colega a fazer uma coisa que ele não conseguia”.

“É bom ajudar as pessoas principalmente quando você é bom em uma coisa”.

Percebe-se, portanto, que a aprendizagem colaborativa resultou exatamente desse processo, que se iniciou com a criação do roteiro e finalizou com a edição dos vídeos. Por essa relação é que entendemos que na

aprendizagem colaborativa se pretende uma avaliação de processo e não de produto (TORRES; IRALA, 2014).

Mesmo diante de uma conversa descontraída, ainda assim, tivemos 2 alunos que não quiseram se expressar. Segundo eles, apesar de terem realizado a atividade de produção, num primeiro momento com o colega, a etapa final eles preferiram fazer sozinhos por se sentirem mais à vontade.

Em suma, vê-se que a Roda de Conversa se configurou como um importante instrumento de recolha de dados, uma vez que propiciou de forma livre e espontânea a fala do aluno dentro de um contexto acolhedor e descontraído. Nesse contexto, percebe-se também que a Roda promoveu a superação de algumas barreiras enfrentadas pelos alunos, tais como falar em público e saber se posicionar diante de contextos desafiadores.

Mediante o exposto na análise, verificamos o quanto foi relevante trabalhar com uma atividade mais ativa no contexto da EJA, a partir de uma SD que foi organizada e estruturada levando em consideração as necessidades e especificidades desse público. Pensando nas inúmeras possibilidades de aplicação das TDIC ao currículo da EJA, podemos inferir que a proposta metodológica de produção de vídeos pode promover aos professores não só de línguas estrangeiras, mas também de outras áreas a possibilidade de desenvolver em suas aulas atividades colaborativas, as quais colocam o aluno como principal ator social de sua aprendizagem. Diante disso, o objetivo inicial de desenvolver uma atividade colaborativa entre professora e alunos visando motivá-los a aprender espanhol foi alcançado e validado no contexto da EJA, trazendo para o ensino não só de língua espanhola, mas também para o ensino de outras áreas, a inserção das TDIC no âmbito dessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há alguns anos comecei a observar a minha prática no ensino de espanhol, principalmente nas turmas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante esse tempo, começaram a surgir muitos questionamentos que me fizeram refletir sobre a aprendizagem dos alunos. Ainda pautada no ensino tradicional, a metodologia abordada não ultrapassava o ensino de gramática e tradução, o que acabou ocasionando, a meu ver, a desmotivação dos estudantes. Pensando em trazer melhorias para a aprendizagem dos discentes, comecei a pensar sobre a utilização das TDIC nas aulas de língua espanhola, explorando suas possibilidades a partir da produção de vídeos por alunos, colocando-os como atores partícipes de sua aprendizagem. As TDIC, quando integradas a uma abordagem ativa e colaborativa de ensino, podem ainda propiciar a aprendizagem da língua.

Nesse contexto, temos como atingido o objetivo geral dessa investigação, que buscou desenvolver uma atividade colaborativa entre professora e alunos visando motivá-los a aprender espanhol. A atividade refere-se à produção de vídeo por alunos, que foi implementada através de uma sequência didática, objetivando promover a aprendizagem da língua espanhola.

As pesquisas bibliográficas realizadas nesta pesquisa, apesar de não contemplarem totalmente os nossos critérios de inclusão, nos deram o suporte necessário para a construção da intervenção pedagógica realizada por meio do planejamento e da aplicação de uma sequência didática proposta como um produto educacional.

Assim, buscando descobrir como a produção colaborativa de vídeos, pelos alunos da EJA, poderia promover a motivação e impactar no aprendizado da língua espanhola, planejamos uma sequência didática e a aplicamos à turma da EJA. Porém, foi necessário aguardar o retorno das aulas presenciais, que foram interrompidas por causa da pandemia, para que a aplicação

pudesse ocorrer. Enquanto as aulas não retornavam, utilizamos um grupo específico de *WhatsApp* que, além de um canal de comunicação entre a professora pesquisadora e os aprendizes, serviu também para promover o engajamento dos alunos à proposta da atividade.

Para alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa, que era investigar a percepção dos alunos sobre o uso das tecnologias, especificamente o vídeo para dinamizar as aulas de espanhol, realizamos a aplicação de um questionário antes da proposta interventiva. Tal instrumento, além de tratar de questões voltadas para o uso da tecnologia, também buscou saber se os aprendizes possuíam algum conhecimento prévio em língua estrangeira, especialmente a língua espanhola. No tocante ao uso da tecnologia, observamos que, apesar de a maioria dos alunos ter respondido, possuir conhecimento sobre gravação e edição de vídeo, verificamos, por meio dos comentários deles, que a tecnologia relacionada ao audiovisual se restringiu às redes sociais, não sendo utilizada na sala de aula. No que concerne às questões que buscaram saber sobre os conhecimentos prévios dos alunos em língua estrangeira, verificamos que a maioria deles possui alguma noção em inglês, pelo fato de a disciplina ser ofertada no 2º segmento da EJA, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Diferentemente, a disciplina espanhol somente é ofertada no ensino médio que, de acordo com a grade curricular, só contempla a 1ª série da EJA, como discutido no seção 2.3.1 de nosso referencial. Diante dessas questões, foi possível pensar sobre qual seria a proposta mais adequada para essa modalidade de ensino, levando em consideração as necessidades e especificidades dos participantes.

Assim, para propor a produção de vídeo como ferramenta para promover a aprendizagem da língua, que era o nosso segundo objetivo específico, nos valem de nossa experiência profissional, assim como também da leitura de textos que contemplam, de alguma forma, a temática.

Aplicar uma sequência didática envolvendo a produção audiovisual por alunos não foi uma tarefa fácil, uma vez que estávamos e ainda estamos imersos em um contexto de pandemia sem data para encerrar. A dificuldade

maior foi não ter a certeza se o grupo (composto inicialmente por 10 alunos) viria na semana seguinte ou se seria um outro grupo com outros alunos. Por essa razão, como explicado no início dessa discussão, é que foi criado o grupo de WhatsApp.

Nesse contexto, demos início à aplicação da pesquisa que envolveu a produção de vídeos por alunos da EJA, objetivando promover a aprendizagem da língua através do gênero textual apresentação oral. Esse objetivo foi consolidado, uma vez que todas as etapas de aplicação foram cumpridas.

A partir da análise dos dados coletados no questionário final e na roda de conversa, afirmamos que o terceiro objetivo específico também foi atingido. Buscou avaliar se o produto realizado pelos alunos incidiu no aumento da motivação e interesse pela aprendizagem. De acordo com a avaliação dos aprendizes, a atividade de produção de vídeo além de promover a motivação e o interesse para que eles conseguissem aprender a língua espanhola, proporcionou também a interação e uma postura mais colaborativa na construção do aprendizado. Nesse sentido, a colaboração foi um dos elementos primordiais para a realização das tarefas, desde a escrita do roteiro em que o aluno com maior repertório lexical ajudou o colega com menor experiência a escrever o seu texto, até a edição do vídeo, que foi realizada de forma coletiva.

Nessa etapa final, tratamos também do aspecto emoção que envolveu a alegria, a surpresa, a perseverança e até mesmo a vergonha, ao procurar saber o que o aluno sentiu ao falar espanhol pela primeira vez. Esse quesito é um tema que requer mais estudos, uma vez que não foi abordado no nosso referencial. No entanto, sentimos a necessidade de pontuar aqui por fazer parte dos sentimentos demonstrados pelos alunos ao tentarem falar espanhol por meio do vídeo.

Durante e após a produção dos vídeos, notamos que os alunos se apropriaram dos conteúdos abordados na sequência didática e da linguagem do audiovisual. Outro fato importante que observamos foi a valorização dada à fala no momento da gravação do vídeo, uma vez que, como eles próprios afirmaram, queriam fazer algo bem feito. Isso demonstrou o comprometimento

dos alunos em relação à gravação e à edição dos vídeos, corroborando para o bom andamento da nossa pesquisa.

Reconhecemos que este estudo apresenta algumas limitações em aspectos distintos. O pouco tempo para a realização de algumas atividades e a duração da aplicação da SD, uma vez que ela foi realizada de forma simplificada para que pudesse se encaixar dentro do horário previsto para o turno noturno. Além disso, reduzimos a quantidade de materiais que seriam trabalhados exatamente porque demandaria mais tempo, o que nos leva a entender o encurtamento das atividades presentes em cada módulo.

Considerando o que foi exposto acima, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o fazer pedagógico dos professores não só da EJA, mas também de outras modalidades de ensino. Aplicar essa proposta na EJA foi uma experiência bastante desafiadora, principalmente pelo fato de estarmos vivenciando um período de incertezas por causa da pandemia. No entanto, saber que este estudo alcançou a motivação dessa pesquisa, que era a de mudar a prática tradicional de ensino para uma metodologia mais ativa através do uso das tecnologias digitais com ênfase na produção de vídeos, permitiu compreender que o nosso aluno pode ser o principal ator de sua história. As experiências geradas durante esse trabalho, sugerem que há múltiplas formas de se construir um processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola mais ativo e significativo para o aluno.

Por fim, sugerimos que pesquisas futuras continuem primando por metodologias que tentem envolver ativamente os aprendizes da Educação de Jovens e Adultos, com produções não só audiovisuais, mas também utilizando outras ferramentas de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. de L. **O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em :< <https://eg.uc.pt/handle/10316/26780>> Acesso em: 20 jun 2019.

ALMEIDA F., JOSÉ C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6º edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ARAGÃO, S. L. de. et al. **Projeto Educação de Jovens e Adultos I Cine Fest EJA Baltazar de Bem**. Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA), v. 2, n. 1, 2017.

ARAÚJO, N. R. R. da F. **"Oratia": uma metodologia para desenvolver e avaliar a habilidade oral na aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32193>. Acesso em: 21 jun. 2021

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educationalpsychology: A cognitiveview**. 2ª ed. Nova York: Holt, Rinehartand Winston, 1978.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições, 1977.

BALANCHO, M.; COELHO, F. **Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. 3ª Ed. Coleção Educação Hoje. Lisboa, 2005.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) Brasília, DF: MEC, 2018b.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018a. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622/do1-2018-11-22-resolucao-n-3-de-21-de-novembro-de-2018-51281310>.

Acesso em: 12 ago. 2021.

BRESSAN, C. **A Elaboração de Tarefas com Vídeos Autênticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Tese de mestrado inédita**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras.

BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning: creating excitement in classroom**. 1. ed. Washington: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BORGHI, C. I. B. **Práticas de formação do professor de língua estrangeira**. Maringá: UEM, apostila, 2013.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. ed. San Francisco: Longman, 2001.

CALICCHIO, F. C.; FERNANDES, F. G. **Prática de ensino em língua inglesa I**. Maringá: Unicesumar, 2015.

CAPRECCI, D. S. et al. **Da língua portuguesa à linguagem cinematográfica: do roteiro ao vídeo**. 2015.

CESTEROS, S. P. **Aprendizaje de segundas lenguas**. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. Publicaciones Universidad de Alicante, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**. Porto: Asa Editores, 2001.

Consejo de Europa. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**. Madrid: Anaya/ Instituto Cervantes(2002).

CROUCH, C. H. & MAZUR, E. **Peer Instruction**: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, pp.970–977, 2001.

DA COSTA PEREIRA, Silvio. **O uso da produção audiovisual no ensino de jovens e adultos**. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 4, n. 1, 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo/Brasília (DF): Cortez/Unesco; 2000. p. x-y.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B..“**Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento”, in: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERRÉZ, J. **Vídeo e educação**. In.:_____. O uso didático do vídeo – modalidades. Porto Alegre: Arte Libâneo s Médicas, 1996. p. 20-30.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2018.

FILIPPO, D.; ROQUE, G.; PEDROSA, S. **Pesquisa-ação**: possibilidades para a Informática Educativa. *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa*, v. 3, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

FRIEDRICH, M. et al. **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 18, p. 389-410, 2010.

GARDNER, R. C., LAMBERT, W.E. **Motivational variables in second language acquisition**. In R.C. Gardner e W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: NewburyHouse, 1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

HUERTAS, J. A.. **Motivación**: querer aprender. 2. ed. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

GUALDA, Linda Catarina. **O uso de recursos audiovisuais em sala de aula:** a criação de vídeos nas aulas de língua inglesa. Revista Processando o Saber, v. 9, p. 68-76, 2017.

IZQUIERDO, N. C. **La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs:** el caso del español como lengua extranjera (ELE). Revista electrónica de la Universidad de Jaén, Jaén-España, ed. 3, p.1-7, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9º ed. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social.** In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (org.). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

LASSEN, Leandro Marcos. **Oralidade e tecnologias na escola pública:** uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental. Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2017.

LEÃO, Murillo Jaime. **Produção de vídeos em língua espanhola:** o whatsapp como meio de interação. Artigo (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, EaD, RS, 2018.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Wilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEOPOLDO, L. P. **Novas Tecnologias na Educação:** Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. – (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, S. V. **A Importância da Motivação no Processo de Aprendizagem.**

2008. Disponível em:
<<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aimportancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>> Acesso em: 20 out. 2019.

LYRA, C. **As Quarenta Horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, S. K. J. **Aprendendo com PBL**: Experiência de Aplicação do PBL no curso de engenharia civil do IFAL – Palmeira dos Índios. Writers and Tampere University of Applied Sciences. Tampere, 2016. Disponível em: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Finnish-education-meets-Brazilian-creativity.pdf>. >Acesso em : 15 mar. 2021

MARTINS, S. A. **Ensino de Línguas Estrangeiras**: História e Metodologias. Revista Internacional d'Humanitats 41, Barcelona, p. 75-88, set./dez. 2017.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis:Vozes,2001. p.21-80.

MORAN, J. M. **O Vídeo na Sala de Aula**. Texto publicado na Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG. vol. II. 2015. p.15-33. Disponível em:<<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-aEducao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 20 Dez. 2019.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. (1992).

PAULA, R. L. de. **Do it yourself** : o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio por meio de programetes televisivos. 2015. 246 f. Dissertação (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25487>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 22. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

PRETA, L. M. C. **Leitura e ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na educação de jovens e adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado

em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

REIS, S.R.; SANTOS, F. A. S.; TAVARES, J. A. V. **O uso das TIC's em sala de aula**: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão. In:3º SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2012, Aracaju. Anais. UNIT: 2012.p 215-28.

SANTOS, K. M.; COSTA, C. J. D. S. A. **TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE INGLÊS**: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, p. 547-577, 2019.

SATO, M. A. V. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**: explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos. Dissertação de mestrado. UNESP, 2015.

SANTOS, M. M. C. dos. **As novas tecnologias em projetos interdisciplinares na escola pública**: um estudo à luz da Teoria da Atividade. UFRJ, 2009. 188p. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/margaridacalafate.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, C. C.. **"O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua Estrangeira"**, p. 77 -102. In: Prosódia da fala: pesquisa e ensino. São Paulo: Blucher, 2017.

SILVA, M. C. da. **Contos, roteiros e curtas-metragens**: uma proposta de ensino para a EJA. 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.349>. Acesso em: 20 fev. 2020

SILVA, S. L. L.; SILVA, T. L. G. **A afetividade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos**. e-Mosaicos, v. 5, n. 10, p. 67-80, 2016.

SILVA, R. A. da et al. **Rotação por estações como proposta de práticas educativas para a formação integral na Educação de Jovens e Adultos**. 2020.

SOARES, M. C. **A influência da afetividade na aprendizagem de jovens e adultos**. 2016. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TAPIA, J. A., FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é e como faz.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem EUREK@KIDS.** Cad. Cedes UNICAMP, Campinas, v.27, n. 73, p. 335-352, set/dez. 2007.

TORRES, R. M. **“Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe”.** In: UNESCO. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

UNESCO; MEC. **VI CONFITEA.** Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.

VALENTE, J. A., ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes e divergentes.** São Paulo: Paulus, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas.** In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editores, 2011. p.155-174.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede.** Oportunidades formativas na escola e fora dela. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WINTER, D. **O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira.** 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -

Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_438228fcf7090e9096d5b4c47c022e46. Acesso: 15 Jan. 2020

VÁZQUEZ R. S.. **Gêneros orales y enseñanza de E/LE en el contexto escolar português**. Tese de Doutorado em Linguística, especialidade Linguística e Ensino da Língua. Universidade Nova, 2016. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/20200>. Acesso em: 10 Mai. 2021

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS PPgITE

Questionário para diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio noturno, objetivando fazer o levantamento do perfil dos respondentes nessa modalidade de ensino, da Escola Estadual General Dióscoro Vale. O questionário está dividido em três partes distintas:

- I - Informações pessoais
- II - Uso de Tecnologias
- III - Língua Estrangeira

Caros aprendizes,

Contamos com a sua colaboração para responder este questionário em que estamos buscando traçar o perfil dos aprendizes da 1ª série da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual General Dióscoro Vale. Garantimos que as informações recolhidas neste questionário serão guardadas em sigilo. Agradecemos por sua participação.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

I – Informações pessoais:

Idade: _____

II – O uso de tecnologias:

1. Já frequentou o laboratório de informática da escola para pesquisa ou estudo?

- | | |
|--|--------------|
| a) Sim () | b) Não () |
| c) A escola não possui laboratório () | d) Outro () |
- Motivo: _____
- _____
- _____

2. Já utilizou ou utiliza a internet da escola para:

Por que?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS PPgITE**

Questionário final para avaliação da 1ª série EJA – Ensino Médio noturno, objetivando fazer o levantamento de como o aprendiz avaliou o projeto de produção de vídeo e como repercutiu na construção de sua aprendizagem.

QUESTIONÁRIO FINAL**1) O que você sentiu diante da proposta de produzir vídeo em espanhol?**

- insegurança medo entusiasmo dificuldade
 curiosidade expectativa Outros

Explique:

2) A atividade de produção colaborativa de vídeo lhe motivou a participar das aulas? Sim Não

Por que?

3) Que habilidades precisou desenvolver ou colocar em prática durante a produção do vídeo?

- comunicação colaboração organização criatividade

() outras

Comente

4) Como você avalia a aprendizagem do espanhol através da produção de vídeo?

() ótima () boa () regular () ruim () péssima

Justifique a sua resposta:

5) Gostaria de ter mais aulas dinâmicas envolvendo a produção de vídeo para aprender espanhol?

() Sim () Não

Por que?

6) Conte-nos um pouco sobre a sua experiência

**APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Produção autoral de vídeos por
alunos da EJA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS PPgITE**



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Produção autoral de vídeos por alunos da EJA.



Produto educacional da pesquisa de dissertação: "O vídeo como ferramenta motivacional nas aulas de espanhol: uma experiência nas aulas da Educação de Jovens e Adultos", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do IMD, sob orientação da professora Dra. Selma Alas Martins.

Cristiane Monteiro Dantas dos Santos / Natal - 2022

Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Santos, Cristiane Monteiro Dantas Dos.

Sequência didática: produção autoral de vídeos por alunos da EJA / Cristiane Monteiro Dantas Dos Santos. - 2022.
23f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metrópole Digital, Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Natal, 2022.
Orientadora: Dra. Selma Alas Martins.

1. Motivação - Dissertação. 2. Aprendizagem colaborativa - Dissertação. 3. Sequência didática - Dissertação. 4. Ensino Médio EJA - Dissertação. 5. Produção de vídeo - Dissertação. I. Martins, Selma Alas. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.091.64

**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO	04
1 INTRODUÇÃO	05
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	07
2.1 Organização da proposta.....	08
2.2 Detalhamento da proposta.....	09
REFERÊNCIAS	23



APRESENTAÇÃO

Caro/a professor/a,

Este material é parte integrante da pesquisa de dissertação intitulada "O vídeo como ferramenta motivacional nas aulas de espanhol da EJA: Uma experiência na Educação de Jovens e Adultos", desenvolvido durante o curso do Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nesse sentido, esse material apresenta-se como uma proposta didática de produção audiovisual pelos alunos da EJA como ferramenta motivacional para promover o interesse pela aprendizagem da língua espanhola. Está ancorado nas estratégias de metodologias ativas de Bonwell; Eison; Silberman e tem como objetivo desenvolver uma atividade colaborativa entre professora e alunos que vise motivá-los a aprender espanhol. As atividades foram elaboradas e aplicadas em uma escola pública da zona norte de Natal.

Mediante o exposto, espera-se que essa proposta de intervenção, realizada por meio de uma sequência didática, possa contribuir com o fazer pedagógico do professor, articulando as TDIC ao ensino de modo a promover o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.



1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a comunicação é a base do relacionamento humano, responsável pela propagação de experiências, informações e ideias desde a antiguidade, quando as formas de interação eram orais e gestuais. No entanto, perdiam-se com o tempo e não alcançavam longas distâncias, devido às limitações enfrentadas pelo homem naquele período. Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua evolução na forma como as pessoas se comunicam, impactam diretamente no funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, na formação de novas gerações.

Levando em consideração a realidade atual em que vivemos, permeada por tecnologias digitais, as quais veiculam as informações e atingem todos os espaços, quais sejam: familiar, profissional, político e, principalmente, os espaços escolares, observa-se que as instituições de ensino devem se adequar a esse contexto, procurando desenvolver o conhecimento através dos novos meios de comunicação e, com isso, trazer para seu cotidiano o uso de mídias integradas ao currículo. “É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica” (SERAFIM & SOUSA, 2011, p.20).





1 INTRODUÇÃO

Ao inserir as TDIC, especificamente o vídeo, no ensino de espanhol, é possível não só quebrar com a dinâmica tradicional de ensino, mas também promover o engajamento e a motivação dos alunos diante das propostas de atividades.

Portanto, a utilização da tecnologia digital na sala de aula pode tanto possibilitar a inovação na prática de ensino e aprendizagem, quanto viabilizar a circulação de informações de maneira atrativa. Nesse aspecto, o uso das mídias digitais, com ênfase no vídeo, pode não só propiciar o despertar da criatividade dos alunos, à medida que estimula a aprendizagem da língua estrangeira, mas também promover o seu protagonismo. Diante do exposto, buscamos, neste produto educacional, fomentar a ideia de que o aprendiz pode não só ser receptor de informação, mas também ser produtor de conhecimento através de suas produções audiovisuais.





Este produto educacional, que se configurou como uma sequência didática, tem suas bases ancoradas nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, a SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, quais sejam: As etapas envolvem a Apresentação da situação, Primeira produção, Módulos (I, II e III) e Produção final. Como forma de mostrar o produto final desenvolvido pelos alunos, este caderno também conta com a apresentação das produções dos alunos.

Caro professor, a escolha pelos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) justifica-se pelo formato do vídeo digital, o qual será composto por Apresentações orais filmadas pelos alunos.





2. SEQUÊNCIA

DIDÁTICA

2.1 Organização da proposta

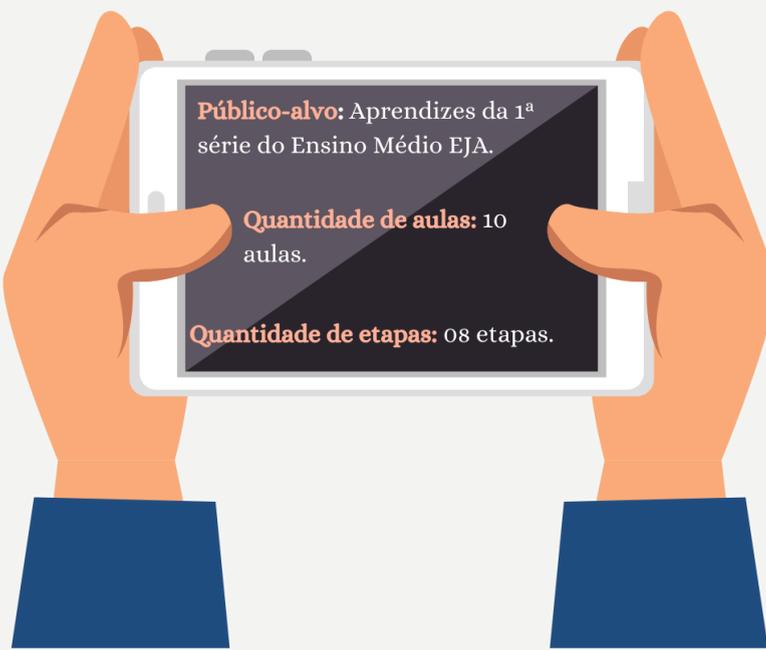
Para a elaboração da proposta, foi selecionado o gênero textual apresentação oral, tendo como ponto de partida o tema "apresentação pessoal. No entanto, durante a aplicação da pesquisa os aprendizes podem apresentar outros temas para serem discutidos e analisados pelo grupo classe. A proposta está planejada para ser aplicada em 10 aulas, no horário da disciplina de Língua Espanhola, podendo ocorrer na sala de aula e na sala de informática da escola. Cada aula tem a duração de 40 minutos, horário característico do turno noturno.

Para facilitar o trabalho em sala de aula, a proposta didática está organizada em etapas, em conformidade com os objetivos e fases planejadas para a sequência didática, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004).



2. SEQUÊNCIA
DIDÁTICA

2.2 Detalhamento da proposta



Público-alvo: Aprendizizes da 1ª
série do Ensino Médio EJA.

Quantidade de aulas: 10
aulas.

Quantidade de etapas: 08 etapas.

I - Apresentação da situação

Duração: 2 aulas de 40 minutos.

Materiais necessários: questionário impresso, vídeo.

Objetivos:

- Aplicar um questionário para sondagem inicial;
- Incentivar o aluno a conhecer o gênero adotado;
- Conhecer a estrutura e a função da apresentação oral.



Sondagem

Professor, para esse primeiro momento, elaboramos um questionário a ser respondido individualmente pelo aprendiz, objetivando fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos com relação ao uso de tecnologias e ao ensino de língua estrangeira, especialmente a língua espanhola. Antes de aplicá-lo, é importante que haja uma conversa com os/as estudantes, orientando-os sobre o preenchimento, que deve ser feito com responsabilidade e compromisso.

Essa sondagem norteará o professor na elaboração e na revisão das atividades, pois será possível conhecer, num primeiro momento, o que os alunos sabem e o que precisam aprender.



I - Sondagem e apresentação



Apresentação da proposta

Atenção, professor/a, como forma de motivar os alunos, sugerimos que faça um pequeno vídeo se apresentando em espanhol objetivando exemplificar o que é uma apresentação oral.



Fonte: Autora (2021)



https://drive.google.com/drive/folders/1s0FCJ27rKYWX6AG-efc5M2nJ5_Q51Tt6?usp=sharing

Após assistir ao vídeo, os alunos poderão responder as seguintes perguntas, que podem ser projetadas por meio do Datashow:

- a) Qual o gênero que foi abordado?
- b) A quem se dirigiu a produção?
- c) Que forma assumiu a produção?
- d) Quem participou da produção?

No final da dinâmica os alunos serão questionados sobre a atividade de perguntas/respostas que eles participaram. Qual gênero de texto usa essa estrutura?



I - Sondagem e apresentação

No segundo momento da aula , apresente a sequência didática a ser desenvolvida com a turma, explicando quais atividades estarão envolvidas na produção dos vídeos com o gênero apresentação oral. É importante deixar claro que os alunos participarão de uma atividade colaborativa de gravação de vídeo, tendo como foco a apresentação oral em espanhol, utilizando seus próprios celulares.

Para abordar o gênero textual, inicie a aula fazendo uma pequena introdução a respeito do conceito de Apresentação oral que, de acordo com Schneuwly & Dolz (2004), é uma exposição oral que ocorre de maneira estruturada, com a finalidade de transmitir informação, descrever ou explicar algo.

Amplie a discussão acrescentando que, para organizar a fala ou a escrita de uma apresentação oral, podemos tomar como base o seguinte modelo:



Fonte: Adaptado de Vásquez (2016)

I - Sondagem e apresentação

Ao apresentar esse esquema, explique para o aluno que, para organizar uma apresentação oral, é importante organizar um roteiro antes contendo o passo a passo do que será tratado durante a fala. Mostre que, para que a elaboração do vídeo da professora pesquisadora acontecesse, ela precisou escrever um roteiro antes de fazer a gravação contendo: saudação (Buenas noches), apresentação do nome (Me llamo...), o fechamento (Eso es todo) e agradecimento (Muchas gracias). Nesse momento, é importante dar voz e vez ao aluno para que ele possa construir a ideia relacionada ao gênero apresentação oral.



Atenção, professor:

Para ilustrar o assunto, apresente as características do gênero por meio de uma apresentação em Powerpoint ou outra ferramenta que julgue interessante.

Primeira produção

Duração: 2 aulas de 40 minutos.

Materiais necessários: Folha de ofício, celular, computador,

Objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a aprendizagem da língua propondo a escrita do roteiro em espanhol para a produção do audiovisual;
- observar os conhecimentos prévios dos alunos e as dificuldades encontradas para realizar a apresentação oral e a gravação.



Atenção, professor:

Para a produção inicial, os alunos serão convidados a fazer a primeira gravação, que será filmada com o uso de seus próprios celulares. Para isso, oriente-os para que elaborem um pequeno roteiro contendo a fala de sua apresentação.



Atividade 1

Nesta atividade os alunos farão de forma colaborativa a elaboração do roteiro de fala, tomando como exemplo a apresentação pessoal feita pela professora na apresentação da situação. Apesar de a construção do roteiro ser realizada com a ajuda dos colegas, cada aluno terá o seu roteiro.

Para auxiliá-los, é possível propor o uso do tradutor no celular ou o dicionário físico com o intuito de traduzir algumas palavras para o espanhol.



Primeira Produção



Atividade 2

Como desenvolvimento da atividade, solicite aos aprendizes que tentem gravar um vídeo em espanhol utilizando o roteiro que foi elaborado na atividade 1. Como sugestão você pode pedir para que os alunos trabalhem em dupla para que um possa ajudar o outro no processo de gravação, que poderá ser realizada em sala, no laboratório ou na sala de vídeo. Professor, explique aos alunos que o objetivo desta atividade é fazer com que eles se sintam motivados, a partir da proposta de gravação, a querer aprender espanhol.

Durante a realização desta atividade, o professor já conseguirá identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, seja na escrita, na oralidade ou até mesmo no manuseio da própria ferramenta vídeo.



Módulo I - Apresentação oral

Duração: 1 aula de 40 minutos.

Materiais necessários: Folhas impressas de atividade, celular, computador,

Objetivos: estudar as características gerais e as funções do gênero.



Atividade 1

Inicie a aula recordando o gênero apresentação oral, que foi estudado na aula 1. Em seguida, explique aos alunos que eles assistirão alguns vídeos que foram produzidos por eles na etapa anterior objetivando identificar os elementos que compõem a apresentação oral. Para isso, distribua uma folha de atividade a cada aluno e peça para que ele identifique e marque no quadro os seguintes elementos contemplados nos vídeos: saludar y presentarse; enunciar el tema; desarrollo, cierre y agradecimiento. Como sugestão, você pode utilizar esse quadro como base:

Elementos	vídeos				
	1	2	3	4	5
Saludo					
Presentación					
Enunciación del tema					
Desarrollo del tema					
Cierre					
Agradecimiento					

Fonte: Da autora (2021)

A partir da exibição de cada vídeo, o aluno poderá identificar, marcando com um x, os elementos que estão presentes nas apresentações dos colegas.



Módulo I - Apresentação oral



Atividade 2

Professor, continue o módulo explicando aos alunos que eles assistirão mais um vídeo, porém com a temática relacionada à *Mi familia*, que foi produzido pela própria professora. Para explorar um pouco mais o assunto de *Apresentação oral*, entregue ao aluno mais uma folha de atividade para que, a partir do que foi assistido no vídeo, ele possa escrever no espaço adequado a fala correspondente a cada elemento, de acordo com o exemplificado no quadro abaixo:

Presentación oral	
Saludo	
Presentación	
Enunciación del tema	
Desarrollo del tema	
Cierre	
Agradecimiento	

Fonte: Da autora (2021)

Após a conclusão da atividade, explique aos alunos que esses elementos podem ser utilizados em outros tipos de apresentação oral, inclusive em um seminário promovido em sala de aula.

Finalize o momento da aula perguntando sobre quais temas os alunos gostariam de apresentar. No módulo seguinte, retome essa pergunta.



Módulo I - Apresentação oral



Atenção, professor:

Para trabalhar com a temática relacionada à família, você pode pesquisar vídeos na internet ou criar o seu próprio vídeo, pensando nas especificidades de seus alunos. Como sugestão de vídeo da professora, acesse:



<https://drive.google.com/file/d/1An0agq9mMDXYT2WsXbvddDaLerSHRMf/view?usp=sharing>

Para outros vídeos, acesse:



<https://www.youtube.com/watch?v=N6I2UpSPzeY>



<https://drive.google.com/file/d/1BoSvMUMoiMbXyc-tRAb1pLQJx2qgeqN3w/view?usp=sharing>



Módulo II - O roteiro

Duração: 1 aula de 40 minutos.

Materiais necessários: Folhas impressas de atividade, celular, dicionário.

Objetivos: Elaborar um roteiro de apresentação oral em espanhol a partir da estrutura do gênero.



Atividade 1

Professor, comece a aula retomando a pergunta feita na aula anterior sobre quais temas os alunos gostariam de apresentar. A partir das temáticas indicadas por eles, solicite que se agrupem de acordo com o tema, para dar início à escrita do roteiro, que será realizada num processo colaborativo entre os alunos e a professora. Entregue a cada aluno uma folha de ofício com a exposição da importância de se preparar um roteiro escrito e descrição de como este deve ser organizado a partir dos elementos da apresentação oral. Vale salientar que os alunos foram orientados a escrever o roteiro de fala em espanhol para um vídeo curto.

Como proposta, apresentamos um material que pode ser trabalhado em sala de aula, mas nada impede o professor de acrescentar outras questões. Para visualizá-lo acesse:



https://drive.google.com/file/d/1PEW_09jCfntxaV7IotalzDFXOyvpiLSf/view?usp=sharing

Módulo III - Editando o vídeo

Duração: 1 aula de 40 minutos.

Materiais necessários: computador, celular, programa de edição.

Objetivos: conhecer o programa *Movavi* e *Inshot*.



Atividade 1

Inicie o módulo convidando os alunos para a sala de informática, caso a escola possua. Explique que para esta etapa, eles farão uso dos seus próprios vídeos que foram produzidos no início da sequência didática. direcione cada aluno a um computador e apresente o programa de edição *Movavi* com suas ferramentas e funcionalidades. Oriente os alunos que possuem mais afinidade com o programa a ajudarem os colegas que sentem dificuldades. Nesta atividade, os alunos serão orientados a inserir texto, imagem e música em seus vídeos.

Professor, caso o laboratório de informática tenha algum programa de edição de vídeo, apresente-o para o aluno ou peça auxílio ao professor de informática. Caso prefira fazer a edição no celular, sugerimos o aplicativo *Inshot*, devido à sua facilidade e funcionalidade.



Produção final: gravação e edição

Chegou o momento da atividade final em que os alunos colocarão em prática os conhecimentos estudados nos módulos.

Professor, nesta última atividade, solicite aos aprendizes que produzam um vídeo curto com apresentação oral, levando em consideração o roteiro produzido no módulo II. Cada aluno poderá gravar o seu vídeo, à sua maneira, em espanhol ou “portunhol”, que será completamente aceitável não só pelo caráter lúdico da atividade, mas também pelo fato de que o objetivo será de despertá-los e motivá-los a querer aprender espanhol.

Explique aos alunos que a gravação e a edição poderá ser realizada em casa, no entanto, caso alguns deles não consigam utilizar o aplicativo *Inshot*, poderá finalizar a atividade na sala de aula com a ajuda dos colegas e também da professora.



Atenção, professor:

Vale ressaltar que não houve nenhuma obrigatoriedade quanto ao uso dos aplicativos Movavi ou Inshot, uma vez que eles foram escolhidos pelo fato de o primeiro já pertencer aos computadores do laboratório de informática e o segundo ser mais acessado nos celulares dos alunos. Portanto, os alunos podem e devem utilizar a ferramenta de edição que julgarem mais adequada aos seus dispositivos móveis.





Apresentação

Faça da última aula um momento de apresentação dos vídeos produzidos pelos alunos. Observe cada um deles e incentive-os a desenvolver o senso crítico e a refletir sobre as apresentações dos colegas.

Diante das apresentações realizadas pelos alunos, ressaltamos que o objetivo desta SD não foi o de fazer com que o aluno falasse fluentemente espanhol, mas sim que ele se sentisse motivado a querer aprender a língua, através de suas produções audiovisuais.

Para visualizar um dos vídeos realizados por alunos, acesse:



https://drive.google.com/file/d/1xaCwDD4pcAEGd2YNyrsBpS_CaJMxwU74/view?usp=sharing



Referências

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). **“Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”**, in: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.) *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011, p. 17 – 48.

VÁZQUEZ R. S.. **Géneros orales y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués**. Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade Lisnguística e Ensino da Língua. Universidade Nova, 2016. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/20200>. Acesso em: 10 Mai. 2021