

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA *LA VIDA UNIVERSITARIA*

Anamaria Welp<sup>1</sup>  
Leonardo Teixeira Madrid Alves<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como finalidade apresentar a descrição e a reflexão oriundas do processo de elaboração e da aplicação da sequência didática (SD) *La Vida Universitaria*, para a disciplina de Espanhol I do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O material foi criado com o propósito de oferecer oportunidades de aprendizado com base em temas relevantes aos alunos ingressantes na universidade e proporcionar interações significativas a partir de gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais desempenhadas por esse público. O artigo inicia apresentando a metodologia utilizada na construção da SD e a fundamentação teórica que sustentou sua produção: gêneros do discurso, multiletramentos e ensino com base em tarefas. Posteriormente, é descrita a composição do material, seguida dos produtos finais elaborados pelos alunos. Como resultado, verificou-se que o engajamento do grupo de alunos de Espanhol I, no primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS, foi evidenciado pelos textos produzidos. Foi possível perceber nos produtos finais o uso da língua para fazer coisas no mundo, refletindo a própria definição de multiletramentos.

**Palavras-chave:** Ensino de língua adicional. Letramento. Vida universitária.

**Abstract:** This paper presents the description and reflection on the production and teaching of the didactic sequence (DS) *La Vida Universitaria*, for the Spanish I course of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Languages and Arts Program. The material was created as a way to offer learning opportunities based on relevant topics for university students and to provide significant interactions from discursive genres that circulate in the social practices performed by freshmen. The article begins by presenting the methodology used in the construction of the DS and the theoretical framework that supported its production: discourse genres, multiliteracies and task-based learning. Subsequently, the composition of the material is described followed by the final products prepared by the students. As a result, it was verified that the engagement of the group of Spanish I students in the first semester of the UFRGS Languages and Arts Program was evidenced by the texts produced. Students' final productions displayed the use of language to do things in the world, reflecting the very definition of multiliteracies.

**Keywords:** Additional language teaching. Literacy. University Life.

### Introdução

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), uma sequência didática (SD) consiste em um conjunto de tarefas pedagógicas construídas sistematicamente a partir de um gênero discursivo. Assim, uma SD tem o propósito de familiarizar o aluno com as práticas sociais

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, RS, Brasil. [anamaria.welp@ufrgs.br](mailto:anamaria.welp@ufrgs.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, RS, Brasil. [leonardomadridalves@gmail.com](mailto:leonardomadridalves@gmail.com)

relacionadas ao gênero trabalhado, desempenhando um papel essencial na estruturação dos currículos de ensino de línguas. Nas discussões atuais do campo da Linguística Aplicada, essa abordagem vem sendo cada vez mais direcionada à promoção das práticas de letramento dos alunos. Dessa forma, o ensino de língua adicional (LA)<sup>3</sup> se distancia das abordagens tradicionais de ensino de língua, que priorizam uma lista de conteúdos gramaticais organizada de forma descontextualizada, para se aproximar de abordagens mais significativas de aprendizagem, em que o aluno é convidado a usar a língua que está aprendendo para fazer coisas no mundo e assim dar sentido ao aprendizado.

A sequenciação das disciplinas de língua espanhola do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem como fator de organização conteúdos programáticos que seguem uma progressão definida a partir de elementos fragmentados da língua, partindo-se de níveis de análise linguística primários, como o foco na fonética e no estudo gramatical da morfossintaxe<sup>4</sup>. Dessa forma, cada professor(a) organiza o programa de sua disciplina guiando-se por esses conteúdos. Os temas e textos abordados, assim, baseiam-se em tais conteúdos, e os docentes têm que despender um grande esforço para contextualizar a língua dentro da sala de aula.

Nesse viés, este artigo busca apresentar a reflexão oriunda do processo de construção e aplicação da SD *La vida universitaria*, cujo propósito foi propiciar um aprendizado significativo para os alunos de espanhol do curso de Letras da UFRGS, através de práticas de letramento em gêneros discursivos relevantes para sua formação como professores ou tradutores.

Neste artigo, o termo *letramento* consiste em lançar mão do conhecimento da e sobre a língua e de suas várias formas de manifestação para participar e intervir na sociedade (BRITTO, 2007). Da mesma forma, letramento aqui se filia à teoria dos multiletramentos, se referindo às várias formas de construir sentido a partir de textos multimodais, os quais relacionam a escrita com padrões de significado auditivos, visuais, orais, gestuais, táteis e espaciais (COPE e KALANTZIS, 2015). Para The New London Group (NLG) (1996), os multiletramentos estendem a definição de letramento para dar conta não só dos fenômenos linguísticos e culturais diversos da sociedade contemporânea, os quais se tornam crescentemente globalizados, mas

---

<sup>3</sup> Neste artigo utilizaremos o termo Língua Adicional para nos referirmos ao que outros autores chamam de Língua Estrangeira ou Segunda Língua por acreditarmos que uma segunda ou terceira língua vem acrescentar ao repertório do educando. Além disso, conforme Judd, Tan e Walberg (2001), o termo “estrangeiro” remete a algo estranho, exótico, ou seja, conotações não desejadas para o novo idioma.

<sup>4</sup> Mais informações disponíveis em:

<<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=2018012&codatividadeensino=4108>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

também da inter-relação de culturas e da pluralidade de textos que circulam nas diferentes esferas sociais.

Para o NLG (1996), uma pedagogia de letramento deve dar conta da florescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação, tais como imagens visuais relacionadas com a escrita. Deve, pois, oferecer oportunidades de participação social, que procurem garantir que diferenças culturais, linguísticas e de gênero não sejam barreiras para o êxito na educação. Tal processo pedagógico é operacionalizado através de quatro componentes, os quais viabilizam a aplicação prática da teoria dos multiletramentos: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*).

A prática situada se dá através de experiências e de significados situados em contextos do mundo real. A instrução explícita consiste no uso da metalinguagem utilizada pelos participantes da sala de aula (alunos e professor) para favorecer a compreensão das instruções e dos conteúdos, bem como encorajar a aplicação do que foi aprendido, com o intuito de atribuir diferentes modos de significação. O enquadramento crítico envolve uma capacidade crítica de se analisar e interpretar o contexto social, cultural, político e ideológico e seus valores explícitos e implícitos, avaliando a função dos textos e questionando criticamente os interesses dos participantes no processo de comunicação. Já a prática transformada envolve a aplicação do conhecimento e dos entendimentos à diversidade complexa das situações do mundo real, em outras palavras, a recriação de sentidos na produção de textos em face das ações comunicativas (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015).

Partindo-se desse embasamento, a produção do material teve a intenção de sugerir uma possível organização futura de uma progressão curricular que tenha também como ponto de partida temas relevantes para a formação do educando, como é sugerido por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009). Para tanto, é descrito aqui o processo de elaboração da SD dirigida a uma turma da disciplina de Espanhol I. O artigo inicia apresentando a metodologia utilizada na construção da SD e a fundamentação teórica que sustentou sua produção. Posteriormente, é apresentada a composição do material seguida dos produtos finais elaborados pelos alunos. Por fim, são apresentadas as reflexões e as considerações provenientes da investigação, da produção e da aplicação do material didático.

### **Metodologia e embasamento teórico**

Nesta primeira seção, serão apresentadas a metodologia utilizada, as etapas de produção da SD e o embasamento teórico que guiou o trabalho investigativo. Com o propósito de

favorecer as práticas de letramento dos alunos nos gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais de seu interesse, o processo de produção da SD se dividiu em três etapas: reflexão sobre o perfil dos alunos; seleção da temática e dos gêneros estruturantes, incluindo a escolha da produção final; e eleição de textos a partir dos quais elaborar e sequenciar as tarefas pedagógicas.

### **Reflexão sobre o público de aplicação da sequência didática**

Segundo Welp (2011), para aproximarmos o educando à nova língua que está sendo aprendida, deve-se considerar que ninguém chega à aula de LA sem um repertório linguístico já construído. Nesse sentido, o papel do professor não é criar um novo repertório, mas acrescentar ao existente para então ampliar a participação do aprendiz em novas práticas sociais das quais ele não teria oportunidades de participar não fosse a escolarização.

Também de acordo com Welp (2011), se desejamos tornar a aula de LA atrativa, o tema, os textos e as tarefas devem ser pensados tendo em mente o contexto e a realidade do aluno, de forma a fazer sentido para ele. Deve-se criar oportunidades de usar a língua para refletir sobre assuntos do interesse do aluno, levando-o assim a debater, escolher, concordar, discordar e se expressar através da LA.

Nesse contexto, o primeiro passo do processo de produção da sequência didática foi marcado por um olhar sobre o alunado para o qual o material seria elaborado em uma tentativa de traçar um perfil mais apurado. O objetivo era oportunizar um aprendizado significativo. Como a aplicação seria para turmas de primeiro semestre de língua espanhola do curso de Letras da UFRGS, considerou-se que o perfil do aluno seria de um jovem adulto que estaria ingressando na universidade, mas que ainda mantinha um pouco de sua adolescência, o que provavelmente refletiria em seus interesses. Por ser seu primeiro semestre na habilitação Espanhol, previu-se também que o grupo provavelmente seria composto em parte por alunos com baixa proficiência em língua espanhola.

Frente à realidade que permeia esse tipo de grupo de estudantes, e junto aos comentários e impressões da professora titular sobre sua experiência com os alunos do primeiro semestre, esperava-se que fosse uma turma heterogênea em relação à proficiência em espanhol: haveria alunos de nível básico e outros com pouco ou nenhum contato com a língua espanhola<sup>5</sup>. Após traçar os perfis individual e coletivo do grupo, passou-se à próxima etapa do processo de elaboração: a seleção do tema da unidade e do gênero discursivo da produção final.

---

<sup>5</sup> Tal expectativa advém do fato de que alunos com maior proficiência na língua são direcionados, no início de sua graduação, para disciplinas mais avançadas de língua espanhola através de teste de nivelamento.

## **Seleção da temática, dos gêneros estruturantes e do produto final da SD**

Tendo definido o perfil dos alunos aos quais a sequência seria aplicada, iniciou-se a etapa de seleção do tema e do gênero discursivo da produção final do material, para tanto nos filiamos à noção bakhtiniana de gêneros discursivos. Para explicar sua teoria, Bakhtin (2010) afirma que o discurso é essencialmente dialógico. Na comunicação discursiva, os interlocutores simultaneamente agem, respondem, concordam ou discordam, completando, aplicando e produzindo enunciados em consonância com as práticas sociais de que estão participando. O autor explica que os enunciados se constituem a partir de outros, fazendo com que nosso discurso seja sempre uma resposta ao discurso de outrem.

Para o filósofo russo, o discurso se organiza através de gêneros: enunciados relativamente estáveis que nos são familiares em razão de nossa experiência com o mundo, com os textos e com as práticas sociais das quais participamos. Bakhtin afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (p. 262). Nessa perspectiva, os gêneros evoluem à medida que as práticas sociais e o contexto sócio-histórico se alteram, o que significa que alguns gêneros desaparecem, outros se atualizam e outros surgem conforme a atividade humana se desenvolve.

Além disso, Bakhtin esclarece que os gêneros são definidos por seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição. Assim, cada gênero está relacionado a seu contexto de produção e é determinado por quem fala, para quem, com que propósito, de que lugar e de que forma.

Buscando tratar assuntos pertinentes ao contexto dos alunos, no trabalho aqui relatado, a temática escolhida foi a dos *Trotes Acadêmicos*. Optou-se por essa temática pois, além de ser uma prática muito presente para alunos ingressantes em grande parte das instituições de ensino superior pelo mundo, é também uma questão que costuma gerar debates. Em termos gerais: há pessoas que se opõem veementemente à prática de trotes; há pessoas que os consideram interações importantes para o início da vida universitária, desde que sejam inclusivos e não-violentos; e há pessoas que apoiam a continuidade de quaisquer práticas acordadas entre veteranos e calouros, ignorando a problematização sobre os possíveis abusos de hierarquia entre os grupos e sobre os resultados catastróficos que podem ocorrer devido à prática deliberada de trotes violentos ou abusivos. Frente a isso, tal assunto pareceu rico e potencialmente interativo para a produção da sequência, dada sua adequação ao momento em que os alunos ingressantes vivem em seu primeiro semestre de curso, quando os trotes usualmente ocorrem.

Com o tema definido, partiu-se então para a escolha do gênero discursivo da produção final da unidade. Devido a sua adequação ao conhecimento sociocultural do alunado, ao seu

papel social relevante e a sua presença nas discussões atuais no mundo virtual, o gênero escolhido para a produção final foi o meme.

Segundo Knobel e Lankshear (2005), memes são padrões de informação cultural que são compartilhados entre os membros da sociedade de forma contagiante. Durante esse processo, esses textos geram e modelam as ações e os pensamentos dos diversos grupos sociais. Memes podem ser melodias populares, slogans, roupas, estilos arquitetônicos, formas de fazer coisas e diversas outras produções humanas.

Outros fatores de influência na decisão por esse gênero discursivo foram também a sua relação com o compartilhamento rápido de informações sobre determinado assunto, a sua fácil adaptação a diversos suportes - virtuais ou físicos - e sua relação com *campanha de conscientização*, prática social selecionada para a divulgação dos memes produzidos.

### **Seleção dos textos e elaboração das tarefas pedagógicas**

Com a temática e o gênero discursivo da produção final definidos, os próximos passos no processo foram a seleção de textos para a criação e a organização da sequência de tarefas. Ressalta-se que, em consonância com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009), texto aqui é definido como uma unidade significativa global, produzida a partir de uma atividade de linguagem, que pode ser falada, escrita, pintada, cantada, dançada, etc. Um texto só ganha sentido quando vinculado a um contexto de produção. Reflete uma manifestação de um autor destinada à interpretação de outro, como resultado da atividade humana interacional e discursiva.

Era necessário buscar textos que trouxessem exemplos de uso real da língua espanhola dentro da temática e do gênero escolhidos. Era importante então que fossem textos autênticos, com interlocutores concretos, e que não fossem produzidos com a finalidade de ensinar a língua simplesmente, mas que tivessem um propósito social, ou seja, que fossem fruto de práticas sociais desempenhadas por usuários da língua espanhola.

Destarte, foram selecionados quatro gêneros: *fotografia*, *enquete*, *reportagem* e *meme*. No total, foram escolhidos 13 textos que circulam nos gêneros elencados, sendo eles sete fotografias de trotes, um vídeo do *YouTube* sobre uma enquete com o público universitário espanhol<sup>6</sup>, uma reportagem em plataforma virtual<sup>7</sup> (contendo áudios com trechos de entrevistas ao público), uma foto de capa da reportagem e três memes.

---

<sup>6</sup> Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=483JjFK7KtQ>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

<sup>7</sup> Link: <[https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio\\_valladolid/1505905181\\_527793.html](https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio_valladolid/1505905181_527793.html)>. Acesso em: 29 ago. 2019.

O quadro 1 abaixo apresenta as tarefas do material, organizando-as por numeração, tipo, objetivo e texto abordado:

Quadro 1 - Sequenciação das tarefas

<b>Numeração de Tarefa</b>	<b>Tipo de Tarefa</b>	<b>Objetivo(s) da tarefa</b>	<b>Texto(s) Abordado(s)</b>
1	Ativação de conhecimento prévio	Suscitar nos alunos, através de fotografias e de perguntas, relações com seu conhecimento de mundo sobre o tema.	Fotografias de práticas de trotes acadêmicos
2	Preparação para a leitura da reportagem	Introduzir diferentes opiniões sobre trotes, preparando os alunos em relação ao tema específico do texto que será lido na tarefa 4: reportagem sobre uma campanha contra trotes universitários.	Vídeo <i>YouTube</i> : enquete
3	Primeiro contato com o texto	Estimular a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto com o propósito de despertar o interesse para a leitura da reportagem (tarefa 4).	Foto de capa da reportagem e reportagem.
4	Leitura e reação ao texto	Trabalhar a compreensão leitora de uma reportagem sobre a temática central para suscitar o pensamento crítico e o posicionamento dos alunos na construção de sentidos.	Reportagem
5	Exploração do suporte virtual	Introduzir aos alunos os ambientes virtuais e as possibilidades de interação com eles.	Reportagem e seu suporte (site Cadena SER)
6	Estudo do texto	Familiarizar os alunos com o gênero discursivo da produção final.	Imagens de memes
7	Produção de texto	Proporcionar um direcionamento para a produção de um texto de autoria dos estudantes.	Retomada de todos os pontos anteriores e banco de imagens do site <i>MemeGenerator</i> <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Link: <<https://imgflip.com/memegenerator>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

## A composição da SD

Os objetivos centrais da SD *La vida universitaria* são promover práticas de letramento relacionadas ao gênero discursivo meme e abordar as problemáticas presentes na discussão sobre os trotes universitários. Como forma de abordar o assunto, o material busca apresentar ao aluno as diferentes visões sobre o tema, contando com a opinião de estudantes estrangeiros, com uma reportagem sobre uma iniciativa contrária a essa prática e com amostras de memes retiradas da internet, os quais se colocam a favor desses eventos. Pretende-se assim que os alunos construam opiniões informadas sobre o tema, concordando ou discordando, depois de considerarem diferentes perspectivas e de se engajarem em debates em que são encorajados a apresentar argumentos para sustentar suas posições.

Dessa forma, a teoria dos multiletramentos norteou o trabalho pedagógico, buscando oferecer aos estudantes vivências de uma efetiva cidadania através da promoção da interação com múltiplas linguagens e do cruzamento de fronteiras culturais. Nesse aspecto, o NLG (1996) afirma que, na construção de novos espaços cívicos e de um novo conceito de cidadania, a diversidade cultural e linguística é poderosa tanto como recurso de sala de aula quanto como recurso social.

Para suscitar a interação dentro da sala de aula, foi utilizada a abordagem de Ensino por Tarefas Pedagógicas como embasamento da estrutura sequencial da SD. Em consonância com Van den Branden (2016), o entendimento de tarefa que guiou o trabalho foi o seguinte: tarefas são ações que as pessoas desempenham no dia-a-dia e que exigem o uso da língua para se chegar a algum objetivo. Há dois motivos principais pelos quais o ensino por tarefas é utilizado nesta SD. Primeiramente, essa abordagem oportuniza ao aluno utilizar a língua em condições reais de interação, proporcionando um aprendizado que abarca o idioma na complexidade total de seu uso. Em segundo lugar, produz reflexão e exploração compartilhada sobre as formas linguísticas, levando os alunos a criarem mensagens significativas com o propósito de interagir com locutores concretos em diversas práticas sociais (VAN DEN BRANDEN, 2016; WELP; DÍDIO; FINKLER, 2019).

A intenção era que os alunos, durante a realização das tarefas, partissem de uma familiarização com o tema, conhecessem e se apropriassem dos ambientes virtuais, e das características do gênero meme, e participassem ativamente em uma intervenção social na universidade através de uma *campanha de conscientização* da comunidade acadêmica sobre o assunto. Grande parte das tarefas da unidade foram guiadas por perguntas, o que influenciou a atitude responsiva (BAKHTIN, 2010) dos alunos, essencial no momento de criar uma reação autoral a determinado texto durante a participação nas tarefas.

Com base em Schlatter e Garcez (2009, p. 162), que classificam os tipos de tarefas para cada etapa do trabalho pedagógico com o texto, no sentido de possibilitar a participação efetiva dos alunos e de criar condições para que eles trabalhem de forma independente, foram elaboradas as tarefas a seguir descritas.

### **Tarefa de ativação de conhecimento prévio (Tarefa 1)**

Na Tarefa 1, os alunos são expostos a sete fotografias de trotes de diferentes estilos e lugares. A escolha das fotos se deu por apresentarem diferentes situações de trotes universitários, provocando reações imediatas dos alunos a elas. Após verem as imagens, eles são convidados a pensar sobre elas através de perguntas e a discuti-las com os colegas, com a finalidade de ativar seu conhecimento prévio sobre o tema. As perguntas nesta tarefa são as seguintes:

- *¿Qué está ocurriendo en estas imágenes?*
- *¿Qué saben sobre este tipo de evento?*
- *¿Dónde ocurre generalmente?*
- *¿Quién participa?*
- *¿Cuál es la finalidad?*<sup>9</sup>

Ao final da tarefa, há um quadro de ajuda que traz expressões linguísticas de opinião pessoal que os alunos talvez necessitem na interação durante a resposta às perguntas.

Figura 1 - Quadro com expressões linguísticas de opinião em espanhol

<p><b>* Para expresar opiniones personales podemos utilizar:</b></p> <p><b>Yo sé (que) ...</b></p> <p><b>Me parece (que)...</b></p> <p><b>Yo pienso que...</b></p> <p><b>Yo creo que...</b></p> <p><b>Mi opinión es que...</b></p>
--

Fonte: elaborado pelos autores.

---

<sup>9</sup> Tradução: “O que está acontecendo nas imagens? O que vocês sabem sobre este tipo de evento? Onde ocorre geralmente? Quem participa? Qual a sua finalidade?”

**Tarefas de pré-leitura e leitura: introdução sobre a temática em outros contextos (Tarefa 2), contato inicial com a reportagem sobre o tema (Tarefa 3) e leitura e reação à reportagem (Tarefa 4):**

Durante as tarefas 2, 3 e 4, os alunos foram expostos a questões que apresentavam visões do contexto espanhol sobre o tema dos trotes de forma a prepará-los para a leitura de uma reportagem sobre o assunto. A tarefa de número 2 teve como texto principal um vídeo do *YouTube* com uma enquete sobre a temática dos trotes em Salamanca, Espanha. A seleção do vídeo ocorreu por apresentar uma discussão acerca de tais práticas no contexto espanhol. Após assistir ao vídeo, os alunos foram confrontados com perguntas que buscaram provocar reflexões sobre o tema que seria abordado, criando uma base para a leitura da reportagem presente nas tarefas 3 e 4:

- *¿De dónde son las personas entrevistadas en el video?*
- *¿Cuáles son sus opiniones sobre las novatadas?*
- *¿Ustedes están de acuerdo con las opiniones que aparecen en el video? ¿Cuáles les llamaron más la atención y por qué?*
- *¿Qué piensan ustedes sobre las novatadas?*
- *¿Saben algo sobre las novatadas en el Instituto de Letras de UFRGS? ¿Qué saben?*
- *Y en los otros cursos de UFRGS, ¿saben algo sobre cómo funcionan sus novatadas?*<sup>10</sup>

A tarefa número 3 consistiu na exploração do ambiente virtual Cadena SER, através de perguntas, como forma de preparação para a leitura da reportagem contida no site. Essa sensibilização para a leitura ocorreu primeiro com uma análise da foto de capa da reportagem, que continha um exemplo das produções da campanha de conscientização ocorrida na Universidad de Valladolid<sup>11</sup>. O propósito aqui era suscitar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir das imagens da campanha para provocar interesse pela leitura da reportagem que a foto introduz. As perguntas da tarefa foram as seguintes:

---

<sup>10</sup> Tradução: “De onde são as pessoas entrevistadas no vídeo? Quais são as suas opiniões sobre os trotes acadêmicos? Vocês concordam com as opiniões que aparecem no vídeo? Quais mais lhes chamaram a atenção e por quê? O que vocês pensam sobre os trotes acadêmicos? Sabem algo sobre os trotes acadêmicos do Instituto de Letras da UFRGS? O que sabem? E nos outros cursos da UFRGS, sabem algo sobre como funcionam os seus trotes acadêmicos?”.

<sup>11</sup> Link da página: <[https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio\\_valladolid/1505905181\\_527793.html](https://cadenaser.com/emisora/2017/09/20/radio_valladolid/1505905181_527793.html)>. Acesso em: 03 dez. 2019.

- *¿Sobre qué trata el reportaje?*
- *¿Por qué llegaste a esta conclusión?*
- *Al leer el título y el subtítulo, ¿confirmaste tu opinión sobre la imagen o no? ¿Por qué? ¿Quién es el autor que escribió el reportaje?*
- *¿En cuál ciudad el reportaje fue publicado? ¿En cuál país?*
- *¿En qué fecha?<sup>12</sup>*

Na tarefa de número 4, após a familiarização com o texto, os alunos leram a reportagem. Após a leitura, também tiveram que discutir a partir de perguntas. Abaixo seguem as perguntas da tarefa:

- *¿Confirmaste tus opiniones previas sobre el tema del reportaje? ¿Qué informaciones expone además de las que discutimos?*
- *¿A cuál público se dirige?*
- *¿Cuál la posición del texto sobre el tema de las novatadas?*
- *¿Crees que la campaña organizada por la Universidad es efectiva? ¿Por qué?*
- *¿Te gusta este tipo de campaña? ¿Por qué?*
- *¿Te parece que utilizar emoticons puede ser una buena estrategia para alcanzar el público? ¿Por qué?<sup>13</sup>*

### **Tarefa de exploração do suporte (Tarefa 5)**

Com o propósito de conhecer ambientes virtuais, a tarefa 5 foi criada com o objetivo de fazer os alunos explorarem o suporte da reportagem que leram, o site Cadena SER, e descobrirem maneiras de interagir com o site, através da leitura de outras reportagens, ou de comentários ou compartilhamento das reportagens lidas. As perguntas que guiaram as atividades da tarefa foram:

- *¿Cadena SER es un sitio virtual sobre qué?*

<sup>12</sup> Tradução: “Sobre o que a reportagem trata? Por que você chegou a essa conclusão? Ao ler o título e o subtítulo, você confirmou sua opinião sobre a imagem ou não? Por quê? Quem é o autor da reportagem? Em qual cidade a reportagem foi publicada? Em qual país? Em qual data?”.

<sup>13</sup> Tradução: “Você confirmou suas opiniões prévias sobre o tema da reportagem? Quais informações expõe além das que discutimos? A qual público se dirige? Qual a posição do texto sobre os trotes acadêmicos? Você acha que a campanha organizada pela universidade é efetiva? Por quê? Você gosta deste tipo de campanha? Por quê? Você acha que usar *emoticons* pode ser uma boa estratégia para alcançar o público? Por quê?”.

- *¿Qué tipos de textos (escritos, visuales, auditivos, etc...) existen en este sitio virtual? Presenten dos ejemplos.*
- *¿En qué medios se puede compartir el contenido del sitio virtual?*
- *Si ustedes quieren saber más sobre el tema del reportaje que vimos, ¿qué pueden hacer?*
- *Si quieren dejar un comentario, ¿qué pueden hacer?*<sup>14</sup>

### **Tarefa de familiarização com o gênero discursivo meme**

Na tarefa 6, ocorreu a familiarização dos alunos com o gênero de produção final, o meme. Eles receberam três imagens retiradas da internet de memes sobre os trotes estudantis e uma sequência de perguntas para uma discussão sobre o assunto e sobre o gênero. Como característica comum das três imagens, os trotes eram abordados nesses memes como práticas positivas, fazendo alusão à guerra (neste caso, guerra aos calouros) e às festas. Abaixo seguem as perguntas da tarefa:

- *¿Te gustan los memes? ¿Conoces alguna de las imágenes de los memes arriba?*
- *¿Crees que estos realmente defienden las novatadas? ¿Por qué?*
- *¿Cuáles las semejanzas entre los tres memes?*
- *¿El género “meme” te parece una buena forma de alcanzar al público? ¿Por qué? ¿Cuál público?*
- *A pesar de que esos memes que vimos son en favor de las novatadas, ¿crees que se puede crear memes en contra de ellas?*
- *Si fuéramos a crear una campaña con memes contra las novatadas, ¿la crearíamos solamente contra las novatadas abusivas/opresivas o contra cualquier tipo de novatada?*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Tradução: “Cadena SER é um site sobre o quê? Quais tipos de textos (escritos, visuais, auditivos, etc...) existem neste site? Apresentem dois exemplos. Em quais meios se pode compartilhar o conteúdo do site? Se vocês querem saber mais sobre o tema da reportagem que vimos, o que podem fazer? Se vocês querem deixar um comentário, o que podem fazer?”

<sup>15</sup> Tradução: “Você gosta de memes? Conhece alguma das imagens dos memes acima? Acha que estes realmente defendem os trotes? Por quê? Quais as semelhanças entre os três memes? Você acha que gênero “meme” é uma boa forma de atingir o público? Por quê? Qual público? Apesar de os memes que vimos serem a favor dos trotes, você acha que se podem criar memes que sejam contra eles? Se fôssemos criar uma campanha de memes contra os trotes, a criaríamos somente contra os trotes abusivos/opressivos ou contra qualquer tipo de trote?”

### **Tarefa de produção: gênero discursivo meme**

Após a familiarização dos alunos com o gênero meme, eles passaram à tarefa de produção. Foi-lhes apresentada a ferramenta *Meme Generator*, com a qual poderiam elaborar seus memes. Com o intuito de repassar os conhecimentos trabalhados e iniciar a produção final, a tarefa também apresentou perguntas para guiar o trabalho, a saber:

- *¿Qué lenguaje debe tener un meme?*
- *¿A quién se va a direccionar la campaña, o sea, quién es el público?*
- *¿Cuáles van a ser las imágenes de sus memes?*
- *¿Cuáles van a ser los textos de sus memes?*<sup>16</sup>

### **Produções finais dos alunos**

Após a conclusão dos trabalhos com a produção final, inspirados na campanha de conscientização utilizada na Universidad de Valladolid com colagens pelo campus da universidade, foi definido que os textos produzidos seriam expostos nas paredes do Instituto de Letras da UFRGS. Dessa forma, os memes poderiam atingir mais diretamente a comunidade acadêmica.

Em contraponto aos memes que serviram de provocadores nas tarefas durante o processo de letramento, as produções dos estudantes apresentaram uma visão problematizadora sobre a temática. Muitos alunos usaram a ironia para tratar a prática de violência nesses rituais, apresentando uma visão combativa aos trotes. A confecção dos memes ocorreu por meio do site *MemeGenerator*, o qual propiciou um ambiente no qual os alunos podiam relacionar mídias visuais e texto escrito para a realização de suas produções finais. Abaixo apresentamos as produções finais dos alunos:

---

<sup>16</sup> Tradução: “Qual linguagem um meme deve ter? A quem se vai direccionar a campanha? Ou seja, quem é seu público? Quais serão as imagens dos memes de vocês? Quais serão os textos dos memes de vocês?”.

Figura 2 - Meme producido por alumno



Figura 3 - Meme producido por alumno



Figura 4 - Meme producido por alumno



Figura 5: meme producido por alumno



Figura 6 - Meme producido por alumno



Figura 7 - Meme producido por alumno



Figura 8 - Meme produzido por aluno



Figura 9 - Meme produzido por aluno



### Considerações finais

Ao criar oportunidades para que usassem a língua espanhola em uma prática social concretizada em textos do gênero discursivo meme para a construção de uma campanha contra os comportamentos socialmente agressivos cultuados em rituais de boas-vindas de cursos de graduação, consideramos que a primeira aplicação do material suscitou reflexão crítica sobre os temas abordados e promoveu práticas de letramento relevantes para os contextos nos quais os estudantes que ingressam na vida acadêmica circulam. O engajamento do grupo de alunos de Espanhol I, no primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS, é evidenciado pelos memes produzidos por eles. Os textos de sua autoria demonstram sua agência na construção da campanha direcionada à comunidade acadêmica. É possível perceber nos produtos finais a apropriação dos textos trabalhados e o uso da língua para fazer coisas no mundo de forma crítica, revelando a formação social dos aprendizes e refletindo a própria definição de multiletramentos.

Como um panorama dos próximos passos das investigações sobre produção de material didático, esperamos pela viabilidade e pela concretização futuras de um projeto de progressão curricular das disciplinas de Língua Espanhola da UFRGS. A organização do currículo por eixos temáticos relevantes para a formação do futuro professor ou tradutor permite encorajar o uso da língua e fomentar as práticas de letramento dos alunos, ampliando as práticas sociais de que participam através do estudo de gêneros discursivos presentes em tais práticas. Pensamos que, dessa forma, pode-se construir um currículo integrado, que atenda às necessidades da comunidade acadêmica em seu dia a dia e que forme profissionais confiantes e capacitados para atuar em diferentes esferas sociais.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**. UK: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.
- JUDD, E. L; TAN, L; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2011.
- KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Memes and affinities: Cultural replication and literacy education. In: **National Reading Conference**. 5. ed, 2005, Miami, United States. Booklet.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular**. In: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. p. 125-172.
- THE NEW LONDON GROUP. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- VAN DEN BRANDEN, K. Task-based language teaching. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 238-251.
- \_\_\_\_\_. Task-based language teaching. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 238-251.
- WELP, A. K. S. Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do congresso brasileiro de linguística aplicada de 2011**. Rio de Janeiro: ALAB, v. 1. 2011, p. 1-12.
- WELP, A. K. S.; DÍDIO, A. R.; FINKLER, B. Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 10, n. 2, no prelo.

Recebido em: setembro de 2019.  
Aprovado em: dezembro de 2019.