



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO
E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

DANIELA CHAGAS OLIVEIRA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DAS QUATRO HABILIDADES DE ESPANHOL:
UMA EXPERIÊNCIA NO PROEJA DO IFBAIANO- CAMPUS CATU**

Salvador – BA
2017

DANIELA CHAGAS OLIVEIRA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DAS QUATRO HABILIDADES DE ESPANHOL:
UMA EXPERIÊNCIA NO PROEJA DO IFBAIANO- CAMPUS CATU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus I, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Área de Concentração Processos Tecnológicos e Redes Sociais.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Magalhães

Salvador – Ba
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Oliveira, Daniela Chagas

Sequência didática no processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades de Espanhol: uma experiência no PROEJA do IFBAIANO - Campus Catu / Daniela Chagas Oliveira –. Salvador, 2017

109 f.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Magalhães

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação (GESTEC).

DANIELA CHAGAS OLIVEIRA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DAS QUATRO HABILIDADES DE ESPANHOL:
UMA EXPERIÊNCIA NO PROEJA DO IFBAIANO- CAMPUS CATU**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação(*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Gestão e Redes sociais, 09 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela banca examinadora.

Prof. Dr. André Ricardo Magalhães

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Educação Matemática

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

Prof. Dr. Marcus Túlio de Freitas Pinheiro

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia -UFBA

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa

Universidade de São Paulo - USP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

Aos meus pais, obrigada por me amarem tanto, por me darem forças e por cuidarem sempre de mim. Amo vocês!

Ao meu irmão por me ajudar e incentivar a melhorar o meu desempenho intelectual e profissional, parte desse trabalho dedico a ele por, mesmo cansado, sempre disposto a me auxiliar;

À minha sobrinha querida que mesmo não sabendo sou outra Daniela por conta dela;

A Jeferson Cardoso, por me incentivar, nos meus planos e projetos de vida pessoal e profissional;

Às minhas amigas Claudia, Rose, Karoline, Liz Sandra, Thaísa, Maria José e a minha prima e amiga Vanessa Chagas, agradeço a todas vocês pela estável presença em todas as minhas conquistas e que mesmo distante se faziam presentes não deixando eu me sentir sozinha em um só momento;

De maneira geral, aos meus colegas do Gestec e, de forma especial, Claudia Cedraz, Cristiane Brito, Adalberto e Luiza - pelo convívio e presença constantes durante a realização de atividades no programa;

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) do campus Bom Jesus da Lapa, em especial, Ediênio Farias pelo apoio e cuidado de sempre.

Aos alunos que participaram e tanto colaboraram para o desenvolvimento deste estudo e pela paciência durante a pesquisa. Obrigada!

Aos professores participantes da banca examinadora, Doutores Rita de Cássia Queiroz e Marcus Túlio de Freitas Pinheiro por aceitarem tão gentilmente o convite, pelo olhar apurado e por todos os conselhos no momento da qualificação;

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Ricardo Magalhães, pela orientação e apoio;

À coordenação e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação por me levarem ao despertar de uma consciência crítica e reflexiva acerca da importância da Educação Básica;

A todos àqueles que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Muito obrigada!

Caminante no hay camino

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;*

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás*

*se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo organizar e verificar a eficácia de uma sequência didática, para organizar o processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades de língua estrangeira, neste caso específico, o espanhol, entre os alunos do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, especificamente no Campus Catu, pois no campus que lecionava, campus Bom Jesus da Lapa, não tinha turmas de PROEJA. Sustentando o entendimento de que o aprendizado de uma língua estrangeira implica na expansão de possibilidades de conhecimento e na ampliação do escopo de análise do contexto circundante, apresenta-se a língua estrangeira como um vetor de transformação social. Para tanto, defendem-se os mecanismos de ensinagem como instrumentos voltados à formação de uma cosmovisão mais abrangente, universal e diversificada. Em outras palavras, compreende-se o aprendizado como uma ferramenta essencial para todas as pessoas. Assim, no atual contexto de um sistema de informações cada vez mais abrangente e globalizado, não se pode olvidar que a língua estrangeira favorece o acompanhamento atualizado de informações oferecidas por mecanismos de comunicação de massa, disponibilizados por multimeios, motivo pelo qual foi desenvolvida a pesquisa na realidade escolar do Instituto Federal Baiano - Campus Catu, com os alunos do III ano do PROEJA - Curso Técnico em Cozinha, com base na metodologia qualitativa com abordagem na pesquisa participante. Por reconhecer a importância desse processo de ensino-aprendizagem de línguas, para o desenvolvimento dos alunos, foi pensado em trabalhar conjuntamente as quatro habilidades de espanhol em sala de aula com auxílio do aplicativo Duolingo e sequências didáticas. Revelou que a aplicação da sequência didática foi eficaz no incentivo de possibilidades de interação, participação e contribuições entre os alunos da turma pesquisada e proporcionou avanços significativos no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escritas e orais da língua espanhola. Contudo, em relação ao que tange o uso das tecnologias, deve-se ter certo cuidado, porque embora possam atuar como um motivador/facilitador no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, exige cautela na hora de sua utilização, para não se converter em um elemento dificultador, pois foi percebida essa dificuldade nas limitações de alguns participantes no manuseio do aplicativo durante as atividades.

Palavras-Chave: Ensino. Língua Espanhola. Processos de Ensinagem. Tecnologias. Sequências didáticas.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo organizar y verificar la eficacia de una secuencia didáctica para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las cuatro habilidades de lengua extranjera, en este caso particular, el español, entre los estudiantes del Proeja del Instituto Federal de Educación, Ciencia Baiano y Tecnología, específicamente en el Campus Catu, porque en el campus que enseñó el campus de Bom Jesus da Lapa, no tenía grupos de Proeja y es el más cercano campus de la ciudad donde resido. El sostenimiento de la comprensión de que el aprendizaje de una lengua extranjera implica en la expansión de la posibilidades de conocimiento y expandiendo el alcance del análisis del contexto circundante, que muestra la lengua extranjera como un vector de transformación social. Por lo tanto, defiende los mecanismos de enseñanza y aprendizaje como instrumentos destinados a la formación de una visión del mundo más amplia, universal y diverso. En otras palabras, se comprende el aprendizaje como una herramienta esencial para todas las personas. Así, en el contexto actual de un sistema de información cada vez más amplia y global, no se puede olvidar que la lengua extranjera favorece el seguimiento de la información actualizada que ofrecen los mecanismos de comunicación de masas disponibles para multimedia, motivo por la cual esta investigación fue desarrollada en la realidad escolar del Instituto Federal Baiano - Campus Catu, con los alumnos de Proeja III año - Curso Técnico en cocina, con base en el enfoque de la metodología cualitativa en la investigación participativa. Reconociendo la importancia de este proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas para el desarrollo de los estudiantes, se considera que actúa conjuntamente las cuatro habilidades en español en el aula con la ayuda del aplicativo Duolingo y secuencias didácticas. El estudio reveló que la aplicación de la secuencia didáctica tuvo éxito en la estimulación de posibilidades de interacción, la participación y las aportaciones de los estudiantes en la clase investigada y proporcionado avances significativos en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción escritas y orales de la lengua española. Sin embargo, en relación a respetar el uso de la tecnología, debe tener cierto cuidado, ya que si bien pueden actuar como un motivador / facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, se requiere precaución en el momento de su uso, para no convertirse en un elemento impedimento, ya que se percibe esta dificultad en las limitaciones de algunos participantes en el manejo del aplicativo durante las actividades.

Palabras-claves: Enseñanza. Lengua española. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Tecnologías. Secuencias didácticas .

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
Seção 2. PROCESSO DE “ENSINAGEM” DE LÍNGUA(S): MÉTODOS E ABORDAGENS	21
2.1 PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
2.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	22
2.3 PRINCIPAIS MÉTODOS E ABORDAGENS	24
2.3.1 Metodologias Tradicionais: método Gramática e Tradução	25
2.3.2 Abordagem Direta	26
2.3.3 A Abordagem áudio-oral	27
2.3.4 Metodologias Audiovisuais	28
2.3.5 Abordagem Ncional-Funcional e/ou Comunicativa	29
2.3.6 Pós-Método	31
Seção 3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO IF-BAIANO	33
3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO.....	33
3.2 O ENSINO DE LE E A EJA	39
3.3 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LE NA EJA	42
3.4 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO IFBAIANO	43
Seção 4. TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	46
4.1 NOVAS TECNOLOGIAS.....	46
4.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	48
4.3 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	51
4.4 DUOLINGO.....	51
Seção 5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	53
5.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	53
5.2 ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA- PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO.....	59
5.3 EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	60
Seção 6. METODOLOGIA.....	63
6.1 CONTEXTO.....	65
6.2 PARTICIPANTES.....	66
6.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	67
6.3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	67

Seção 7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	83
Apêndice A Questionário Inicial.....	84
Apêndice B Recetas culinarias	85
Apêndice C Unidade didática “comidas” - Duolingo	91
ANEXOS	93
Anexo A Plano da disciplina.....	94
Anexo B Fotos – Jantar temático.....	97
Anexo C Lei Nº 11.161.....	99
Anexo D Lei Nº 13.415.....	100
Anexo E Resolução- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

L2 – Segunda língua

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

SEA- Serviço de Educação Adultos

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PP – Professora pesquisadora

EAF – Escola Agrotécnica Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema da sequência didática	55
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantitativo de professores de espanhol e sua formação.....43

Gráfico 02: Percentual de docentes de língua espanhola por nível de formação44

1. INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira implica em expandir possibilidades de conhecimento e ampliar o escopo de análise do contexto circundante. Em outras palavras, a aprendizagem da língua estrangeira fomenta a formação de uma cosmovisão mais abrangente, universal e diversificada. Por esse motivo, pode-se compreender esse aprendizado como uma ferramenta essencial para todas as pessoas. Trata-se, nesse sentido, de uma necessidade coletiva que resvala nos interesses individuais do sujeito contemporâneo, que interage em esferas de fronteiras cada vez mais tênues e fluidas. Se é indubitável a imprescindibilidade desse aprendizado na formação das crianças e adolescentes submetidos ao ensino formal regular, essa condição de necessidade se mostra ainda mais importante nos domínios da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esse grupo de aprendentes¹ já se mostra inserido nos domínios do mercado de trabalho. No atual contexto de um sistema de informações cada vez mais abrangente e globalizado, não se pode olvidar que a língua estrangeira favorece o acompanhamento atualizado de informações oferecidas por mecanismos de comunicação de massa, disponibilizados por multimeios. As pessoas se mostram cada vez mais conectadas e os espaços de comunicação possuem fronteiras que se estreitam, especialmente com a popularização dos *smartphones*, mecanismo preferencial de conectividade das pessoas.

Diante dessa realidade, a língua estrangeira (LE) se configura como um mecanismo privilegiado de auxílio na apropriação e compreensão de múltiplas informações sobre problemas do âmbito político-social, que se mostram mais acessíveis àqueles que dominam outro idioma e demonstram proficiência, permitindo uma interpretação crítica mais criteriosa e autônoma de situações que ocorrem no universo circundante.

Percebe-se, então, que se trata de algo que transcende os limites da simples apropriação das normas cultas de uma LE para a compreensão de traços culturais estrangeiros. Trata-se de apreender o sentido e o significado da comunicação em outro idioma, ou seja, da incorporação de elementos próprios de uma língua para a inserção do indivíduo no contexto da intersubjetividade manifesta nos domínios de uma sociedade globalizada. Nesse sentido, em um momento marcado por desavenças étnicas e falta de compreensão acerca das diferenças, pode-se pensar na aprendizagem de uma LE como um instrumento eficaz para

¹ Uma vez que o trabalho está ancorado especialmente nas modalidades de ensino voltada para jovens e adultos, foram utilizados os termos aprendente e ensinante em lugar de estudante e professor. Para tanto, utilizou-se como suporte teórico o entendimento de Fernandez (2001), com o intuito de mostrar que aprendente e ensinante não devem ser entendidos como sinônimos dos termos estudante/aluno e professor. Os termos apresentados dizem respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares, frente ao conhecimento, atuantes, simultaneamente, em todos os vínculos e em cada integrante dos vínculos: quer seja aluno-professor, pai-filho, esposo-esposa e outros, ultrapassando, portanto, o âmbito escolar.

atenuar as formas de intolerância e estreitar as diferenças decorrentes de incompreensão do outro pelas divergências culturais ou comportamentais. Nos domínios da formação de matrizes curriculares, a contextualização do ensino de uma LE propicia a interdisciplinaridade, inserindo o aprendente na realidade sócio-política e socioeconômica de uma outra estrutura social, permitindo a adoção de uma postura crítico-reflexiva responsável, de fundamental importância para a formação cidadã, eminentemente consagrada nos diversos documentos legais que orientam a educação pátria.

A aquisição e, conseqüentemente, o domínio e uso de uma língua estrangeira, enquanto um elemento adicional, amplia horizontes e possibilidades de acesso ao conhecimento em diversos campos do conhecimento, além de propiciar a aquisição de um arcabouço de informações mais qualificado, em virtude dos meios de comunicação que se expandem oferecendo novas lentes de acesso ao saber. Não obstante, permite a ampliação das redes de conhecimento e o estreitamento dos laços de cooperação acadêmica e laboral, caracterizados pela formação de novas relações intersubjetivas propiciadas pelo uso de tecnologias.

O ensino de Língua(s) Estrangeira(s) no universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial, permite ampliar os horizontes do estudante e ressignificar os seus objetivos. Pela sua cosmovisão, alguns desses estudantes, inicialmente, creem que aprender uma LE pode lhe dar *status* diante da realidade circundante. Outros, porém, acabam repelindo o aprendizado dessa LE, pois não acreditam que esta poderia ajudá-lo, por exemplo, em sua progressão profissional.

Para Daher e Sant'Anna (2000, p.2), o aprendizado de LE tem o condão de proporcionar ao aprendente possibilidades de refletir sobre si mesmo:

A relação ensino-aprendizagem de L.E. oferece ao aprendiz condições de ao observar o Outro, refletir sobre si mesmo. Além disso, garante também o acesso a diversas maneiras de organização social, política e cultural de grupos humanos, que também permitem reconhecer que os valores são estabelecidos, mantidos e transformados no interior das comunidades.

Gargallo (1999, p.82) sustenta que, “[...] a la formación se sumará la experiencia, ya que el profesor se hace en el aula. Son las situaciones docentes, los individuos que aprenden y los interrogantes planteados los elementos que van marcando el camino”². Na EJA, os alunos são jovens ou adultos e o ensino-aprendizagem não acontece de modo semelhante a quando

² [...] à formação se soma a experiência, uma vez que o professor se faz em sala de aula. São as situações docentes, os indivíduos que aprendem e as questões levantadas os elementos que marcam o caminho.

estão adquirindo a língua materna, ou, como nos casos de bilinguismo, quando estão inseridos na cultura da língua em aquisição. Deve-se, portanto, considerar a LE não só como objeto de uma prática de expressão – relação com os outros e com o mundo – e/ou de prática corporal – porque o aluno põe em jogo todo o aparelho fonador, expressão facial e gestual. É preciso levar em consideração, também, o que esse aluno traz de conhecimento de sua língua e cultura maternas, pois ele não é uma “folha em branco”, mas um indivíduo com uma respeitável cosmovisão, que não deve ser descartada e/ou desprestigiada. Com a aprendizagem de LE este sujeito passa a ser, a partir de então, cidadão do mundo.

Dessa forma os educadores precisam levar em consideração essa visão de mundo do educando, não se pode somente impor nossa realidade, ou de certa forma depositar os conteúdos nos alunos de forma aleatória, assim, diante desse processo de transformação, o argumento do educador autoritário já não é mais possível, pois para Freire (2005):

O educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 2005, p.79).

A obra de Paulo Freire fortalece o diálogo na educação, com o objetivo de permitir a conscientização emancipadora dos indivíduos. Freire concebe a educação como reflexão sobre a realidade existencial, sendo necessário o agir nas realidades vividas no dia a dia de cada indivíduo. Exatamente nessa situação de experiências do humano. A ferramenta utilizada por Freire (2005) era o círculo de cultura, onde cada um pode contribuir no aprendizado do grupo com o que já sabe ou aprendeu por meio de sua cultura e práticas sociais, realizando, assim, a releitura do mundo, no qual as transformações são sempre possíveis.

A falta de relatos sistematizados acerca dos mecanismos tecnológicos utilizados em sala de aula evidencia que, os professores atuantes no ensino de língua espanhola para jovens e adultos, ainda tendem a utilizar como metodologia preponderante as aulas expositivas. Assim, prevalece como suporte pedagógico predominante a utilização de apostilas e livros didáticos, enquanto recursos materiais de maior recorrência. No que tange aos conteúdos, permanecem invariáveis os usos dos cumprimentos (formais e informais), a identificação dos vocábulos que indicam datas e atividades laborais. Incrementam a formação de um vocabulário essencial mínimo, saber os nomes das principais profissões, nacionalidades e cores primárias. No aspecto gramatical, não se percebe uma superação da identificação de pronomes pessoais, artigos, numerais, preposições, adjetivos e formas interrogativas. A

obsolência desse modelo se traduz pela insistência de uma formação que não ultrapassa os moldes de uma educação voltada a crianças em idade de alfabetização.

Tais referências evidenciam que a prática do cotidiano permanece estática, mostrando que o ensino de linguagens, especialmente aquele voltado ao ensino de língua espanhola, privilegia o aspecto normativo, com ênfase na estrutura gramatical e nas formas pouco usuais de construções de frases sem acolhimento no cotidiano do uso da língua. Essa descontextualização favorece a norma culta, em detrimento dos usos da linguagem na *práxis* hodierna que caracteriza uma língua viva. Essa percepção monológica da linguagem, desconsidera que “[...] todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve, pela instituição, pela cultura e pela história.” (BRASIL, 1998, p.27)

Por esse motivo, procura-se no presente trabalho elencar os elementos próprios das representações supra – com ênfase nas aulas expositivas – para mostrar como esses prejudicam a aprendizagem, uma vez que não valorizam os mecanismos que favorecem os usos da linguagem em contextos comunicativos. Não obstante, mostra a eficiência de ferramentas capazes de romper com a ortodoxia metodológica, que centraliza o processo de ensino na figura do docente, reconhecido no contexto como o detentor do saber, credenciado e qualificado para transmitir e certificar o conhecimento obtido pelos aprendentes. Isso justifica o uso do termo *ensinagem*³, dentro do contexto da pesquisa, uma vez que esta diz respeito a

[...] uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de *ensinagem* (ANASTASIOU, 2004, p.15).

Essa perspectiva descentraliza o conhecimento e valoriza a comunhão de esforços entre os agentes do conhecimento – aprendentes e ensinantes – como um mecanismo que propicia a aprendizagem e a preparação ao aprendizado.

A utilização de uma ferramenta específica para auxiliar o aluno no processo ensino aprendizagem de uma LE, trabalhando de forma conjunta com as quatro habilidades, produção e prática das habilidades orais e escritas, tende a ser muito importante, pois o

³ O termo *ensinagem* substitui a sentença complexa conhecida como “ensino-aprendizagem”. Utiliza-se a expressão para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na - e fora da - sala de aula. (Cf. ANASTASIOU, 1998, p.193-201).

domínio das quatro habilidades linguísticas é condição *sine qua non* para um processo de ensino-aprendizagem significativo.

No período em que atuei na consultoria técnica Plano de Ações Articuladas (PAR), pela Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia (2007-2012), fiz um levantamento e acompanhamento criterioso acerca dos Programas de Educação de Jovens e Adultos do estado. Tive a oportunidade de verificar, com o auxílio de relatórios e documentos oficiais que inspecionei pessoalmente, as ações implementadas em mais de 50 localidades nas regiões Sudoeste e Nordeste do estado no período compreendido entre 2007-2012. Posteriormente, trabalhando pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (2013), efetuei um contraponto crítico sobre as ações implementadas por esse Estado e constatei que, no tocante à utilização de mecanismos multimídias de apoio à aprendizagem em ambiente virtual, existe um hiato semelhante nos dois ambientes. Quando migrei a minha atividade laboral para o Instituto Federal de Educação (IF-Baiano), continuei a analisar os mecanismos e ferramentas digitais utilizados no ensino de LE para jovens e adultos e identifiquei traços que se mostram passíveis de uma avaliação aprofundada, com o auxílio de referencial bibliográfico qualificado e orientação de pesquisa adequada.

Nesse cenário é que encontrei a plataforma de aprendizado de idiomas Duolingo⁴, que oferece recursos de leitura, tradução, tarefas de práticas de compreensão e produção oral como apoio à aprendizagem. Além desses recursos, o Duolingo oferece espaços onde os professores podem criar turmas *on-line*. Isso favorece a interação e os envolvidos podem perceber como está sendo o desenvolvimento deles nesse processo de aprendizagem da LE. Há absoluta autonomia do aprendente, porque também existem algumas tarefas nas quais se permite uma análise da pronúncia das orações sugeridas. Como um diferencial, deve-se acrescentar a possibilidade de convidar outras pessoas a participarem desse processo. O método de aprendizado pode ser comparado a um jogo onde ganha-se bônus a cada lição realizada. Este *site* foi escolhido por se apresentar acessível a qualquer pessoa que queira utilizá-lo. Uma análise preliminar demonstrou que o mecanismo se mostra viável para a prática das quatro habilidades pelos alunos do PROEJA.

Acredito que dentre os aspectos positivos que reforçam o êxito e vantagens do uso de plataformas digitais, especialmente aquelas disponíveis na internet, para o ensino das habilidades orais e escritas, pode-se destacar o aumento da motivação que se dá pela apresentação atrativa dos conteúdos. Outro componente que se mostra favorável, se traduz

⁴ Disponível em: <www.duolingo.com>.

pelo alto grau de interatividade, como também o fomento do processo individual de aprendizagem, uma vez que o uso das ferramentas geralmente oferece possibilidades positivas para facilitar o processo de aprendizagem individualizado; um *feedback* imediato; redução da carga de trabalho para o professor; acesso não linear à informação e também novos tipos de exercícios.

Ademais, as Comunidades de Aprendizagem Colaborativa de idiomas se inserem nesta conjuntura e, nas palavras de Mercado (2006), possibilitam a colaboração entre seus partícipes para a concretização de um objetivo comum.

Deste modo, por acreditar na importância desse processo de ensino-aprendizagem de línguas para o desenvolvimento dos alunos do PROEJA, favorecendo conjuntamente as quatro habilidades em sala de aula é que esta pesquisa está sendo norteada pelas seguintes questões:

- 1- Qual a eficácia da adoção de sequências didáticas no processo de ensino aprendizagem de Língua Espanhola, trabalhando de forma conjunta as 4 habilidades, tendo como motivador desse processo um aplicativo para os alunos do PROEJA do IFBaiano campus Catu?
- 2- Quais as contribuições do Duolingo como motivador desse processo?

Buscando responder a tais questões, a presente pesquisa tem como objetivo geral:

Organizar uma sequência didática utilizando o aplicativo Duolingo como motivador, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola oferecido aos alunos do PROEJA do IFBaiano, especificamente no Campus Catu, e verificar a sua eficácia.

E tem como objetivos específicos:

- a) Identificar as contribuições do aplicativo de aprendizagem de idiomas Duolingo como motivador do processo de desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão e produção orais e escritas;
- b) Selecionar as tarefas do Duolingo que se ajustam à proposta de ensino e aprendizagem voltada ao perfil de estudante do PROEJA;
- c) Utilizar instrumentos de análise para adequar gêneros textuais às tarefas integradas à sequência didática voltada ao ensino e aprendizagem de Língua Espanhola;

Apesar do reconhecimento dos espaços alternativos de aprendizagem, a escola - lugar físico e temporal - ainda é considerada um espaço privilegiado para a transmissão e produção do conhecimento, ou seja, o ambiente onde se deve aprender. Com o advento da tecnologia no mundo contemporâneo e a implantação de vários cursos apoiados pelas ferramentas

tecnológicas, principalmente a Internet, emergem diversas polêmicas. Uma das mais relevantes se refere ao uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem de LE, especificamente no tocante ao desenvolvimento das habilidades orais, uma das habilidades primordiais para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Observa-se que, para além dos métodos tradicionais de ensino, encontra-se a importância da inclusão da internet como ferramenta pedagógica no âmbito educativo e, segundo Mercado (2002, p.157), “[...] ela pode permitir a comunicação e o compartilhamento de recursos e dados com pessoas do nosso país ou ao redor do mundo, fornecendo acesso a uma enorme quantidade de informações”. Porém, há de se pensar na forma como estas tecnologias (aplicativos, jogos, comunidades virtuais de aprendizagem...) podem promover a produção oral, visto que a mesma não se concretiza apenas através do contato auditivo com a língua, apesar de este contato ser de extrema importância para a familiarização com o código linguístico. Assim, para Rivers (1975, p. 157-158):

O professor deverá proporcionar aos alunos inúmeras oportunidades para praticar a língua oralmente; ele terá que usar a imaginação para criar situações que provoquem no aluno o desejo de usar a língua para exprimir suas próprias ideias, dentro dos limites do que está aprendendo.

O professor terá de ver quais métodos e técnicas que serão utilizados para que o aluno consiga praticar a língua de forma efetiva, colocando os conhecimentos/conteúdos aprendidos em sala de aula. Nesse momento, é notória a importância e necessidade do professor como mediador desse processo de ensino-aprendizagem que, pelo diálogo, pela valorização do conhecimento que os educandos já possuem, bem como com a troca de afetividade, pode apostar em resultados significativos para o aprendizado de LE, em especial, nesse estudo, da língua espanhola.

2. PROCESSO DE “ENSINAGEM” DE LÍNGUA(S): MÉTODOS E ABORDAGENS

Nesta seção oferece-se uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (LE), levando em consideração ‘o que’ e ‘o como’ ensinar, além da relação de motivação construída entre professores e estudantes⁵. Em um segundo momento, faz-se uma revisão teórica dos principais métodos e abordagens relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, desde o método gramática e tradução até a era pós-método. Nesta breve revisão observam-se os principais recursos midiáticos usados ao longo da história do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

2.1 PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino de línguas estrangeiras é obrigatório no currículo das escolas brasileiras e atualmente as línguas que dominam esse cenário educacional são o inglês e o espanhol. A escolha dessas línguas tem a ver com fatores históricos, políticos e sociais. No entanto, ainda constata-se que a língua inglesa domina o contexto na maioria das escolas. Mesmo depois de sancionada a Lei 11.161/2005 de obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio públicas e privadas⁶, nota-se que existe uma interpretação equivocada dessa lei, o que acarreta no prejuízo do ensino da mesma nas escolas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito de todo cidadão, conforme as leis de Diretrizes e Bases da Educação e durante o processo de ensino aprendizagem da LE o aprendiz passa por diversas situações sociais, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Pelo seu caráter de sistema simbólico como qualquer linguagem, ela funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 1998, p. 26)

A importância de se aprender uma LE ultrapassa os limites do aprender a ler, escrever, ouvir e falar em um novo idioma, porque proporciona uma experiência de alteridade: o conhecimento do outro. Em outras palavras, pela aprendizagem de uma LE o aprendente tem

⁵ Em alguns casos, como se perceberá adiante – de modo justificado – utilizaremos as expressões ensinantes e aprendentes em substituição às expressões usuais professores e alunos/estudantes.

⁶ A respeito das implicações desse dispositivo legal na prática do ensino de Espanhol indica-se a leitura do texto de Maria Fernanda Grosso Lisboa (2009) intitulado “A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos”.

a possibilidade de contemplar vários tipos de informação, um procedimento que o ajudará em sua formação e no seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão.

Antes de adentrar na abordagem acerca do processo de aprendizagem da língua estrangeira, faz-se mister destacar que, nos limites da dissertação, conforme sugere Martinez (2009), utilizou-se um termo único para a designação língua, chamando-a de língua estrangeira (LE). Para isso, considerou-se língua estrangeira toda aquela que o indivíduo adquire depois da sua língua materna; em sentido análogo, considerou-se a língua materna o idioma no qual o indivíduo recebeu sua educação formal e informal – ou seja, a que aprendeu em casa com seus pais e formalizou na escola. Após essa breve digressão de natureza propedêutica, torna-se possível verificar o processo pelo qual o aprendiz passa para a aquisição/aprendizagem da língua estrangeira.

2.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando se faz referência ao contexto do ensino de língua estrangeira, existe uma conexão imediata com aquilo que está relacionado ao ensinar, mas também se encontra associado à cultura, história, gramática e vocabulário. Como se verifica nas palavras de Marcuschi (2008, p.50-51):

[...] é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele. [...] Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central; o que dará o caminho para uma produção tanto do objeto como da perspectiva.

O ensino não é singular, no sentido de que se tem muitas alternativas acerca de o que ensinar. Contudo, é a partir dos objetivos dos alunos que o professor organiza o material que melhor se adequa para suprir tais necessidades. Considerando que a sala é sempre um ambiente heterogêneo, torna-se complicado exigir que o professor corrija as dificuldades associadas à formação dos seus respectivos estudantes, sobretudo porque cada indivíduo tem um objetivo que lhe serviu de força motriz para o estudo da língua estrangeira. Não obstante, deve-se levar em consideração que para cada finalidade existe uma necessidade distinta.

Para Marcuschi (2008, p.51), “[...] todos têm sua motivação, mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda verdade”, uma vez que para o aprendiz, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira sempre passará pela necessidade que lhe serviu de força motriz para que ele desejasse aprender uma LE/L2. A causa pode estar associada ao mercado de trabalho, a uma condição de visibilidade social, uma questão de *status* ou

simplesmente para expandir seus conhecimentos. Seja qual for a motivação, para que os alunos se interessem a estudar uma língua estrangeira terá sempre uma necessidade, uma justificativa – de natureza existencial – por trás desse interesse.

Entretanto, para se aprender uma LE, faz-se imprescindível a renovação desses elementos motivadores. Nesse sentido, disposição e vontade constante se mostram fundamentais, conforme corrobora Martinez (2009, p. 34):

Mas, aprender também decorre de uma conduta voluntária e permanente. Uma atitude positiva diante da L2 determina o processo desde a motivação inicial, mesmo que a escolha não tenha sido verdadeiramente escolhida: é o caso de quando quem escolhe é a família do aprendiz ou uma decisão das autoridades políticas e educativas.

No transcorrer do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo que se mude o objetivo de se aprender o idioma-alvo, não se pode perder o interesse, pois este é um dos alicerces para que a aprendizagem se efetive.

Refletindo sobre esse conjunto de elementos, pode-se perceber a relevância dos materiais selecionados para o ensino, uma vez que os métodos e/ou as técnicas utilizadas pelo professor em sala de aula podem ser, também, fatores decisivos para que o aluno permaneça com a motivação inicial de aprender a LE. Ademais, a partir dessas técnicas – utilizadas pelo professor – pode-se construir novas motivações no decorrer do curso.

Outro fator que se pode levar em consideração – principalmente na atual sociedade, imersa no mundo digital – é o uso das novas tecnologias, que pode ser determinante na aprendizagem do aluno. Essas tecnologias permitem aos alunos a construção de pontes de contato, mecanismos de interação e interatividade, possibilitando que eles tenham um maior contato com a cultura, costumes de uma outra civilização falante da língua estrangeira em estudo e com os sujeitos nativos daquele lugar.

Desta forma, para uma melhor compreensão desses fatores contributivos – e, em certos casos determinantes – do processo de ensino aprendizagem da LE, deve-se observar os principais métodos e abordagens que influenciaram, de alguma maneira, o ensino de línguas estrangeiras, bem como os recursos didáticos utilizados em cada método, verificando um possível avanço tecnológico nos recursos didáticos usados no ensino dessas línguas.

2.3 PRINCIPAIS MÉTODOS E ABORDAGENS

Pensar o ensino de línguas estrangeiras implica inventar um método e/ou uma abordagem que seja eficaz para esse ensino, seja qual for a língua alvo. Desde as primeiras

línguas ensinadas em currículos tradicionais de formação escolar, como o grego e o latim, as famosas línguas clássicas, tenta-se revelar uma metodologia capaz de abarcar todas as dificuldades que o aluno venha a ter no decorrer desse processo de aprendizagem, mesmo sabendo que seria difícil se chegar ao método perfeito, afinal as necessidades e as motivações de se aprender a LE serão diversas. Ao menos, “[...] a impossibilidade de existência de um método perfeito [...] se transformou na busca de um método mais adequado” (DUQUE, 2004 apud VILAÇA, 2008, p. 82).

Refletindo sobre esse esforço de antevisão, o presente capítulo tem como principal objetivo fazer um breve relato dos principais métodos e abordagens que já foram desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, apresentar-se-ão os conceitos de métodos e abordagens adotados nesta pesquisa, com destaque para aqueles que se mostram mais usados e referidos por Martinez (2009): as metodologias chamadas tradicionais (método gramática e tradução); abordagem direta; abordagem áudio-oral; as metodologias audiovisuais; abordagem comunicativa.

Em meio aos múltiplos entendimentos de método e abordagem, o conceito esboçado por Vilaça (2008) se mostra o mais adequado aos propósitos da pesquisa, uma vez que ele apresenta o método como algo mais específico, ao passo que a abordagem se mostra mais ampla.

Nesses termos, “[...] o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc. [...] método refere-se a um caminho necessário para a obtenção de um fim.” (VILAÇA, 2008, p.75) A abordagem, por outro lado, “[...] refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.” (ANTHONY, 1963 apud VILAÇA, 2008, p. 76).

De um modo geral, quando se refere a uma abordagem está se falando sobre porque isto ou aquilo é mais importante. A abordagem descreve como as pessoas adquirem conhecimento acerca da língua e, a partir dessas observações, declara as condições que promoverão um aprendizado satisfatório – justificando a razão de ser desta forma e não de outra. Já o método é o que nos permite colocar a abordagem na prática, ou seja, quais os procedimentos e técnicas utilizados para que aquilo que o professor considera importante seja aprendido e retido pelos aprendizes da língua alvo.

2.3.1 Metodologias Tradicionais: Método Gramática e Tradução

O método gramática e tradução que surgiu no século XIX, por volta de 1840, e permaneceu forte dentro do ensino de línguas estrangeiras até o século XX, na década de 1940, se apresenta como o primeiro método pensado – de modo sistemático – para o ensino de línguas estrangeiras em larga escala.

O processo de ensino de línguas estrangeiras dentro desse método apresentava-se por meio da tradução de textos das línguas clássicas, o grego e o latim, que já nessa época eram consideradas línguas mortas, para a língua materna, ou seja, às questões referentes às traduções e interpretações de texto eram vistas como mais importantes do que a aprendizagem da prática oral da língua alvo. Dessa maneira, acreditava-se ter uma visão total do texto estudado e traduzido, tendo em vista uma aprendizagem sobre a parte normativa da segunda língua, pois essa metodologia ficou limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras com suas respectivas traduções.

Alguns dos principais objetivos desse método, segundo Richards e Rodgers (2001, p.11-12), eram:

La lectura y la escrita eran los focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y la memorización. En un texto tipo, se presentan e ilustran las reglas gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.⁷

Neste tipo de abordagem os equívocos eram inaceitáveis e o ensino da oralidade era inexistente, já que o objetivo era traduzir textos. A relação entre o professor e o aluno era deficitária, ou melhor, centralizadora, uma vez que, neste tipo de abordagem, o professor era visto como o único provido de sabedoria e o aluno seria um mero receptor, recebendo todas as informações advindas de seu mestre sem nenhum tipo de diálogo ou questionamento sobre os ensinamentos a ele passados.

Aunque este método crea a menudo frustración en los alumnos, exige poco a los profesores. Todavía se utiliza en situaciones donde la comprensión de

⁷ A leitura e a escrita eram os focos principais; se concede pouca ou nenhuma atenção sistemática para falar e ouvir. A escolha de vocabulário é baseada exclusivamente nos textos de leitura utilizados e as palavras são ensinadas através de listas bilíngues, estudo do dicionário e a memorização. Em um tipo de texto, são apresentadas as regras gramaticais, uma lista de vocabulário é apresentada com os seus equivalentes e exercícios de tradução são realizados.

textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y hay poca necesidad de hablarlas. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 12)⁸

Esse método estava baseado em estudos de interpretação de textos literários, caracterizado pelo recurso à gramática e ao dicionário. O livro, neste caso, figurava como mecanismo tecnológico privilegiado. Embora seja bastante longa no segmento de ensino de idiomas, a aplicação dessa metodologia já era alvo de críticas desde a sua implantação, pois os procedimentos utilizados eram incompatíveis com o ensino de uma língua viva. Estratégias mais recentes se propuseram a substituir o antigo método, mas não lograram êxito, porque não apresentaram mudanças significativas nas metodologias utilizadas. Estava precisando de uma transformação na maneira de se ensinar as línguas estrangeiras modernas, dando espaço ao emprego imediato e direto da língua alvo em sala de aula.

2.3.2 Abordagem Direta

Enquanto as abordagens tradicionais mantinham o foco na leitura e tradução de textos clássicos, na abordagem direta a prioridade é a oralidade, a atenção está concentrada na boa pronúncia. Desde os primeiros contatos, o professor entra em sala falando na língua alvo. Neste momento, deve-se falar a língua e não a respeito dela. A tradução neste tipo de abordagem não era bem aceita, pois o foco era fazer com que o aluno falasse ou aprendesse alguns elementos linguísticos em situação, sem precisar recorrer à sua língua materna, para que aos poucos, assim que ele tivesse algum domínio das estruturas da língua alvo, ele pensasse na LE estudada.

A abordagem direta vai tentar resolver algumas das questões sobre as quais o ensino patinava em vão ou que tentava ignorar. [...] se em tal situação, tal palavra parece provocar tal reação (como um “bom dia” suscita seu equivalente), se tal enunciado em um ambiente que nos pareça análogo, sem passar nem pela tradução, nem pela explicação lexical ou gramatical (MARTINEZ, 2009, p. 51)

A pronúncia nesta abordagem terá um papel importante para verificar o aprendizado de LE do aluno, pois é através dela que o professor avalia o seu desenvolvimento nesse processo de aprendizagem. Nesse momento já não é tão importante a preocupação

⁸ Embora este método muitas vezes cria frustração entre os estudantes, exige pouco aos professores. Entretanto se utiliza em situações em que a compreensão de textos literários é o mais importante no estudo de línguas estrangeiras e há pouca necessidade de falar.

metalinguística, porque é a partir “[...] da observação refletida das recorrências que são extraídas as regras de funcionamento da língua” (MARTINEZ, 2009, p. 52).

Os recursos didáticos utilizados na abordagem direta eram, basicamente, centrados na voz do professor - que, neste método, a preferência era por nativos – pois, o aluno era levado de certa forma a imitá-lo. Inicialmente o fonógrafo e o gramofone foram de grande relevância para a difusão desse método, porque permitiam a reprodução do som (áudio). A manutenção e propagação desse expediente teve como elemento propulsor a popularização das gravações em fitas magnéticas, que facilitaram a utilização de amostras em sala de aula, com a exposição de falas de nativos da língua ensinada. Nesse contexto, a competência linguística do professor se mostra essencial; ele precisa ter muito conhecimento e desenvolvimento das habilidades orais da língua-alvo, que são um fator preponderante nesse método para o aprendizado do aluno.

Mostrando-se bastante exitosa – sobretudo entre o século XIX e o início do século XX - a abordagem direta perdeu espaço porque sua base teórica não era tão sólida e as metodologias emergentes redefiniram os elementos a serem ensinados, mantendo a prioridade à oralidade.

2.3.3 A Abordagem Áudio-Oral

A abordagem oral originou-se de diversos trabalhos de Linguística Aplicada (LA), visando dar bases mais científicas a um ensino de línguas centrado no oral e na preocupação com a situação em que os conteúdos são passados no processo de aprendizagem.

O objetivo desse tipo de abordagem é que a partir daquilo que se ouve, consegue-se uma produção oral da segunda língua. Na sala de aula o professor faz uso exclusivo da língua estrangeira e, posteriormente, os alunos tentam repetir o que escutam.

Richards e Rodgers (1986) resumem a metodologia que resultará dessas premissas, entre 1930 e 1960, insistindo na prioridade concedida ao oral, no uso exclusivo da língua alvo em classe, no fato de que os novos elementos introduzidos serem sempre introduzidos em situação (MARTINEZ, 2009, p 54).

Constata-se, neste(s) caso(s), a importância da seleção de elementos linguísticos e lexicais, associados à verificação dos contextos de ocorrência. Analisando em quais situações eles tendem a aparecer, e, por conseguinte, organizando esses elementos, o professor possibilita ao aluno a prática da língua estrangeira em situações bem circunscritas. No entanto, o vocabulário era estritamente limitado e aprendido em contexto específico.

Nessa época, além de se priorizar a oralidade, deu-se também importância à “situação” (pois a partir da intenção do falante a forma linguística terá significação) e a “estrutura linguística” que, com essa estrutura estabelecida da língua, o aluno consegue reproduzir e assimilar elementos linguísticos da LE estudada, ou seja, um elemento apreendido pelo aluno nas atividades de escuta e repetição será, posteriormente, em determinada situação, empregado por ele.

Esse método baseado na oralidade e com ampla exposição à língua, tem seu sucesso aparente no pós-guerra, sendo o inglês disseminado para todo o mundo.

Nessa abordagem, na qual há uma prioridade destinada à oralidade, os recursos didáticos utilizados eram, além da voz, os gravadores, os laboratórios de línguas, exercícios estruturais intensivos e em situações alheias ao real, com um vocabulário estritamente selecionado para as necessidades imediatas da sala de aula. A partir dessa abordagem, verifica-se uma evolução dos dispositivos didáticos usados no processo de aprendizagem de línguas. Começa a surgir o que culminará nos recursos midiáticos especificamente destinados ao ensino de línguas estrangeiras.

Ainda no intuito de se chegar a uma melhor abordagem para o ensino de línguas, após a abordagem áudio-oral surgem outras metodologias bastante conhecidas e utilizadas por muitos professores, que foram as metodologias audiovisuais.

2.3.4 Metodologias Audiovisuais

Com a evolução das tecnologias de reprodução da imagem e do som e a redução de custos das mesmas, houve a possibilidade de avaliar a utilização desses recursos em sala de aula.

Os métodos audiovisuais foram elaborados entre 1950 e 1970, resultado de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa. Falar em método audiovisual, como diz Martinez (2009), não foi simplesmente uma junção entre a imagem e o áudio, foi, além disso, pois as atividades propostas por este método são construídas em torno dessa associação. Para isso, define ainda Martinez (2009, p.57) que “[...] Será qualificado de método audiovisual aquele que, não se limitando apenas a associar a imagem e o som para fins didáticos, una-os estreitamente, de modo que é em torno dessa associação que se constroem as atividades.” (MARTINEZ, 2009, p.57).

Os conteúdos linguísticos nesse método são estruturados e seguem uma progressão. A sequência das aulas era rigidamente (pré-)determinada e o professor apenas aplicava aquilo

que já estava previsto no plano de ensino, pois o mesmo não tinha qualquer autonomia para abordar assuntos que estavam fora do seu planejamento.

Assim, o professor organiza os elementos a serem integrados no decorrer do processo, ou seja, não se ensina coisa alguma sem ordem, existe uma coerência entre as partes. Nessa metodologia a repetição é imprescindível à fixação dos conteúdos ensinados em sala de aula, o professor assegura, através da sequência das operações, que aquele elemento ainda não memorizado, aprendido, será reutilizado.

A repetição se mantém como um dos meios de alcançar a fixação, por meio de procedimentos diversificados: aprendizagem de cor, individual, em grupo, na sala de aula ou em casa, com o auxílio do gravador, do laboratório de línguas, autônoma ou não, por meio de dramatização ou do jogo de papéis etc. Vemos que se podem combinar diversas possibilidades de repetição e de correção (MARTINEZ, 2009, p. 61).

No método audiovisual o professor tem o papel de facilitador do processo de aprendizagem, pois através da organização dos conteúdos selecionados para a progressão do seu trabalho concederá acesso ao sentido e ao entendimento da LE estudada.

Os recursos didáticos usados nesta metodologia são: som com o uso de gravadores e imagens que poderiam ser trazidas: em slides e projetadas com o auxílio da TV e/ou retroprojetor, filmes e fitas cassete. Em síntese, o emprego de recursos tecnológicos que permitam a visualização e/ou, até mesmo, a junção entre o som e a imagem.

Depois da abordagem audiovisual, tem-se a abordagem comunicativa, que também surge para inovação do processo de ensino de línguas estrangeiras.

2.3.5 Abordagem Ncional-Funcional e/ou Comunicativa

A abordagem ncional-funcional e/ou comunicativa foi uma espécie de expansão das abordagens anteriores, pois precisava suprir a necessidade de um ensino de línguas que estivesse condizente com as novas necessidades de se aprender uma LE, na qual a aprendizagem de línguas fosse baseada na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas significativos para os estudantes.

Essa análise das necessidades resulta da heterogeneidade de aprendizes, turistas, viajantes, imigrantes, adultos, crianças etc., que nesse processo foram levadas em consideração. As motivações, as necessidades de se aprender uma LE são outras e essa

abordagem comunicativa surge com o intuito de construir percursos adequados para um desempenho melhor do aluno nesse processo de aprendizagem da LE.

O aprendiz tem livre-arbítrio e a sua ação ganha autonomia, à medida que o aluno passa a ser o principal gestor da sua aprendizagem (MARTINEZ, 2009, p.71). Além de conhecer o sistema linguístico da LE estudada, ele precisa saber utilizá-lo de acordo com o contexto social. Assim, deve não somente dominar as estruturas linguísticas da LE, mas saber também como a língua é utilizada em diferentes contextos.

Na abordagem comunicativa o papel do professor será diferente, ele deixa de ser aquele professor centralizador, o detentor do saber e passa a exercer a função de mediador do conhecimento. O aprendiz passa a ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Diante disso, o papel do professor só poderia estar profundamente modificado. Não há dúvida de que ele ainda continua a ser a referência linguística, aquele que corrige com moderação e avalia os desempenhos, em um momento ou noutro (MARTINEZ, 2009, p. 71).

Na abordagem comunicativa o professor não dedica tanto tempo aos erros do aprendiz, porque faz as correções de uma forma moderada, uma vez que tem maior preocupação com o desenvolvimento da comunicação desse aluno nos mais diversos contextos. Há maior respeito às diversidades existentes na sala de aula, havendo mais interação entre os partícipes da conversa. A interação passa a ser apenas orientada.

[...] a abordagem comunicativa pode ser considerada como um sistema voltado para a integração de disposições diversificadas e para aquelas que têm como finalidade envolver o aprendiz em uma comunicação orientada (MARTINEZ, 2009, p. 72).

Toda a comunicação tem uma intenção, ainda que velada. Deste modo, procura-se ler com a intenção de se obter informações sobre um determinado lugar; escutar na intenção de conhecer o outro e, por conseguinte, se conhecer melhor. Logo, qualquer forma de comunicação apresenta uma intenção subjacente.

Os recursos didáticos usados na abordagem comunicativa também passaram por grandes transformações, assim como mudou a maneira de pensar o processo de aprendizagem de línguas. A partir desta metodologia foi possível a inserção de materiais autênticos como jornais, revistas, programas de televisão, rádio (mídia), além de continuar a dar espaço para as tecnologias anteriores - agora menos manipuladas e mais próximas da realidade dos aprendizes.

Vale ressaltar que a utilização desses recursos trouxe progresso no que diz respeito ao ensino de línguas. A aprendizagem de um idioma, neste contexto, implica muito mais do que a simples aprendizagem de destrezas ou de um conjunto de normas. Permite a adoção de outras condutas sociais e culturais, associadas a novas formas de ser, o que produz um impacto na natureza social do aluno, possibilitando o seu crescimento como pessoa - que, através do conhecimento do outro, elabora uma reflexão crítica e se reconhece como cidadão.

Esse breve relato acerca dos métodos e abordagens sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras sugere que quaisquer dos métodos relacionados é, *per se*, verdadeiramente eficaz no processo de ensino de línguas, pois a língua é algo em constante transformação, exigindo, deste modo, de seus usuários, uma destreza maior com relação ao seu uso. Por conseguinte, não se pode julgar a qualidade dos métodos. Se faz mister que o professor tenha conhecimento das variantes metodológicas para, conforme as necessidades dos aprendentes da L2, escolher o(s) método(s) que melhor se adapte(m), evitando a adoção de princípios didáticos prejudiciais ao aprendizado da língua estrangeira.

Na abordagem comunicativa, evidencia-se, com relação aos recursos didáticos usados em sala de aula, um progresso significativo. O uso de tecnologias no processo de ensino de línguas, por exemplo, passou a ser recorrente. Tornou-se mais fácil o acesso às mesmas. A internet é exemplar neste sentido, uma vez que ampliou o acesso à informação, conseguindo ampliar os limites do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na tentativa de se chegar ao método perfeito, na “receita de bolo” para se ter um melhor aprendizado de língua estrangeira, apresenta-se o *Pós-Método*, um esforço para complementar os métodos anteriores.

2.3.6 Pós-método

O que se pretende com o ensino de LE é que o aluno, além das destrezas adquiridas, consiga se comunicar na língua alvo. Mas, para que essa aprendizagem se concretize, faz-se necessário, além da motivação do aluno, que o professor domine a metodologia utilizada em suas aulas. Com o intuito de tornar esse processo de aprendizagem da LE mais eficaz e prazeroso, surge o pós-método.

Trata-se da combinação do conhecimento teórico e do contexto que perpassa o ensino, baseando-se na análise prévia de como o indivíduo está inserido no contexto social, enquanto ambiente externo ao de aprendizagem, pois nesse método acredita-se que alguns fatores sociais, afetivos, físicos podem intervir no processo de aprendizagem.

Com essa nova forma de ensinar, o professor tem uma maior liberdade de escolha em relação aos métodos anteriormente citados; não precisa seguir um método específico, aproveita uma abordagem e tira aquilo que acredita ser importante para a sua aula, permitindo a utilização de vários métodos ao mesmo tempo. Com isso, supera-se o foco da busca por um método perfeito, acabado, capaz de solucionar todos os problemas relacionados ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

A partir do pós-método, o professor ganha mais autonomia no ensino, cria e organiza os conteúdos por meio de uma abordagem ou metodologia condizente com a necessidade do aluno. Dessa forma, o professor assume uma atribuição ainda maior, pois não poderá transferir a responsabilidade por eventuais fracassos, diante da sua livre escolha. O docente autônomo pode escolher o que se encaixa melhor na sua aula, tornando-a mais prazerosa e significativa para o aluno.

Os recursos utilizados dentro desse novo contexto são de estrita responsabilidade do professor, que nesse momento pode escolher e trazer o que melhor se ajusta à sua sala. A utilização das tecnologias neste método tende a ser maior, com o uso de blogs, jornais *online*, jogos, músicas, comunidades de aprendizagem, etc. Tudo o que se pode utilizar e estiver ao alcance do professor, para se obter um aprendizado eficiente, é bem visto nesse método. Afinal, seu objetivo maior é promover o conhecimento.

Apesar do professor ter maior liberdade para fazer suas escolhas e tornar o seu ensino mais eficiente, comprova-se que no pós-método o professor tem mais atribuições e maior carga de trabalho. Exige-se uma formação continuada desse profissional, que precisa estar “antenado” em relação ao que está acontecendo no seu entorno, pois a sua atuação enquanto educador é preponderante para um ensino de línguas satisfatório.

Com o ensino alicerçado no pós-método, o professor também pode trabalhar com as quatro habilidades, que é o esperado para um ensino de língua eficiente. Poderá, por conseguinte, utilizar aquelas habilidades que até o presente momento foram desenvolvidas de forma deficitária ou esquecidas, na maioria das vezes, pelo elevado grau de dificuldade. Inserem-se nesse universo a produção e a compreensão oral da língua espanhola.

Assim, com o intuito de se trabalhar de forma mais eficaz as habilidades supracitadas é que pensamos em analisar a funcionalidade do *Duolingo*, a fim de verificar em que medida se faz possível motivar e tornar esse processo de ensino-aprendizagem - das quatro habilidades - mais eficiente no âmbito do PROEJA do IFBaiano - Campus Catu.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO IFBAIANO

Esta seção apresenta um breve histórico da EJA no Brasil, com bases diversos dispositivos legais – especialmente, leis e decretos. Não obstante, sugere como o estudo da Língua Estrangeira – nesse caso específico, a língua espanhola – pode se tornar atraente e significativo para os alunos da EJA. Para tanto, propõe uma abordagem curricular mais condizente com a realidade, tomando como objeto de reflexão o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola desenvolvido no contexto do IFBaiano.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formada por um diversificado grupo de pessoas que, movidas por distintos fatores, não conseguiram cursar o ensino regular na idade adequada. A história da EJA está diretamente associada às relações entre o Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais que retratam as inúmeras dificuldades encontradas pelos estudantes desta modalidade de ensino.

Um traço distintivo da EJA se caracteriza pela relação hegemônica de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a(s) elite(s) e a(s) classe(s) popular(es) no Brasil. Uma concepção que surge da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e permanece em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social, institucionalização de um direito (CURY, 2002). Tratada como algo inferior, para cidadãos inferiores, essa concepção fortalece o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15). Mais grave: essas pessoas internalizam de tal forma essa ideia, que elas se julgam sem direito à educação.

Nos diversos contatos com alunos da EJA, em projetos e em especial com os da pesquisa, constatou-se que a autoestima desses alunos é tão fragilizada que se consideram incapazes de aprender algo novo. Paulo Freire (2005) explica que os adultos analfabetos, oprimidos na sua concepção, hospedam o opressor. Ele explica a relação entre oprimidos e opressores como uma relação dialética de interdependência que sujeita o oprimido e faz com que ele carregue dentro de si a cultura da dominação.

O caráter de modalidade de educação inferior para pessoas adultas das classes populares pode ser verificado ainda, atualmente, no que se refere ao financiamento. Inserida

na proposta do Fundeb, que entrou em vigor a partir de julho de 2007, a EJA recebe sempre um valor por aluno menor que o destinado ao Ensino Fundamental de crianças, podendo essa diferença, como no caso do Distrito Federal, chegar a menos da metade (BRASIL, 2009). Outra forma de se verificar o caráter inferior dessa modalidade nos municípios é verificando os professores que atuam na EJA, normalmente designados para essa modalidade como uma espécie de punição promovida pelos gestores, que colocam os professores para lecionarem nessas turmas não por gostarem ou serem qualificados nessa área, mas porque não cumpriram com algum tipo de serviço designado para eles, motivo pelo qual são “castigados” atuando na EJA.

Diante dessa relação de domínios, tensões e ambiguidades, a EJA se caracteriza, sobretudo, pela sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta), praticada pela maioria das instituições que oferece a modalidade de ensino. Esse entendimento segregacionista contraria a função social e os dispositivos legais que lhe amparam, porque a EJA deveria apenas consolidar o entendimento de que o direito à educação é, de fato, permanente para todos. Isso coaduna com o posicionamento intensificado a partir da década de 1990, com a realização de conferências internacionais, consoante a Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 19).

A Declaração ratifica a importância da EJA para todos os povos do mundo, tendo em vista a participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação. As concepções de suplência e de direito à educação permanente, que podem ser vistas como adversas, estão presentes no dia a dia das atividades de EJA e influenciam o trabalho realizado. Essa contradição, ambiguidade e complexidade são características da sociedade brasileira que, embora tenha espaço para que alguns desenvolvam a educação permanente como forma de atualização de conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, para outros, que não tiveram direito ao acesso e permanência na escola, exige a atuação reparadora (CURY, 2002), no sentido de oferecer à população um direito que historicamente lhe foi negado.

Para uma melhor compreensão do contexto do PROEJA, seus alunos e a diversidade desse cenário faz-se necessário um breve estudo da trajetória da EJA e suas especificidades.

Nos anos de 1930, o desenvolvimento industrial torna-se o protagonista do crescimento econômico e coloca o país, mesmo que tardiamente, na esfera do capitalismo mundial. A urbanização e a carência de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocaram, no Brasil, um movimento parecido com os que os países mais ricos, conhecidos àquela época como “nações de Primeiro Mundo” já tinham vivenciado há mais de um século antes. Com isso, surgiu a necessidade de ampliação da rede escolar, fazendo com que o governo buscasse novas diretrizes educacionais para o país, esforçando-se para diminuir o analfabetismo adulto.

Apesar de a industrialização ter promovido - de certa forma - essa ampliação da rede escolar, esse não foi um projeto democrático. Ao contrário, foi uma imposição do Estado Novo; e o modelo de educação proposta estava ajustado com este projeto. O Estado estava investindo para se ajustar a um modelo industrial e se fazia necessária a formação profissional da classe trabalhadora, para atuação nas unidades fabris. Por isso, pela primeira vez, há um ordenamento nacional da educação orientado pelo governo central. Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além da redução dos vergonhosos índices de analfabetismo (CURY, 2002).

A partir da Constituição de 1934, a educação foi reconhecida como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). Da referida Carta Magna, mais especificamente no artigo.150 – relativo ao Plano Nacional de Educação – depreende-se que ele deve obedecer, dentre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Pela primeira vez a EJA era reconhecida e recebia um tratamento particular (PARECER CNE/CEB 11/2000⁹).

Transcorridos alguns anos, em 1938, foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que através de seus estudos e pesquisas, em 1942, constituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário. Os recursos provenientes desse fundo serviriam para a realização de um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o

⁹ PARECER CNE/CEB 11/2000 Homologado Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

Ensino Supletivo para jovens e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado, e foi determinado que 25% dos recursos de cada auxílio seriam aplicados num plano geral de Ensino Supletivo, destinado a jovens e adultos analfabetos.

Devido a uma grande expansão da urbanização das massas populares e uma exigência por melhores condições de vida, a partir de 1940 o país ampliou suas atribuições e responsabilidades em relação à EJA. Assim, emergiu uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território brasileiro.

Por volta de 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha como objetivo reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. Esse órgão teve um importante papel para a educação de jovens e adultos, pois ele integrou serviços já existentes, produziu e distribuiu material didático, mobilizando a opinião pública, e também os governos municipais e estaduais sobre a importância desses serviços para a sociedade.

O movimento relacionado à EJA, criado em 1947 com a coordenação do SEA e que se manteve até o final da década de 1950, chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), teve grande influência na EJA, pois gerou uma infraestrutura nos estados e municípios para atendimento a essa modalidade de ensino, que depois foi mantida pelas administrações locais. Em seguida, o Ministério da Educação e Cultura ainda organizou outras duas campanhas, a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Entretanto, essas campanhas não duraram muito tempo e também não obtiveram muito êxito.

Durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro (1958), percebeu-se a preocupação dos educadores em redirecionar as diretrizes específicas para o ensino na EJA. Admitia-se que esse ensino, embora tivesse sua própria organização, reproduzia as metodologias utilizadas na educação infantil. O Congresso reproduziu uma nova forma do pensar pedagógico com adultos, pois até então o adulto não-escolarizado era reconhecido como um ser imaturo e ignorante, que precisava ser ensinado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Em 1964, com o estabelecimento do governo civil-militar ocorreu uma ruptura política pela qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. Esse momento de transição ocasionou a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização, retomado com o MOBRAL (Movimento Brasileiro de

Alfabetização), criado pela Lei 5.379/67. No entanto, por causa da repressão, em 1969 esse movimento começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1971, apresentou uma proposta de organização do sistema educacional brasileiro, regulamentando, inclusive, o Ensino Supletivo. Todavia, seus fundamentos e características são mais desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, que trata especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972. Nessa ocasião o Ensino Supletivo foi apresentado como um projeto compatível com o sistema educacional pensado para um país que estava passando por um processo de modernização socioeconômica.

No final de 1996, a nova LDBEN foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Alguns pontos da nova legislação são considerados ganhos importantes para os cidadãos, a exemplo da diminuição das idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos: maiores de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, conforme a LDB:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB 9.394/96)

Em 1996, também foi aprovada a Lei 9.424 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Com a aprovação dessa lei, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil na esfera municipal e a com o ensino médio na esfera estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Afinal, um dos vetos da Lei do Fundef foi que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, desestimulando o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Algumas ações como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), Brasil Alfabetizado, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) foram promovidas com o objetivo de diminuir as taxas de analfabetismo no Brasil, mas ainda se observam taxas elevadas no país, principalmente na região Nordeste.

Com objetivo análogo, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de Jovens e Adultos destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola, na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípua proporcionar-lhes oportunidades para fazê-lo, respeitando-se as suas condições sociais e econômicas, o seu perfil cultural e os seus conhecimentos já adquiridos, visando ao seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Dessa forma a EJA, além de ser a educação ao longo da vida para qualquer pessoa, função qualificadora, segundo Cury (2002), precisa também cumprir as funções reparadora e equalizadora, conforme Silva e Santos (2006, p.14):

- **Função reparadora** – direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
- **Função equalizadora** – relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilita oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação;
- **Função qualificadora** – refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

A função reparadora significa um avanço em relação à ideia de supletivo, que sempre acompanhou a EJA, com o sentido de resgatar um tempo perdido ou suprir uma carência de escolarização na chamada idade própria. A função equalizadora da EJA diz respeito à possibilidade dos jovens e adultos voltarem a frequentar ou frequentarem pela primeira vez a escola.

O que se tem percebido há algum tempo nas turmas de EJA é o novo formato das turmas. Antes elas eram formadas, em sua maioria, por pessoas maduras ou idosas, muitas oriundas da zona rural, que antes tinham dificuldades de acesso às escolas. No entanto, a partir dos anos 1980, têm ocorrido vários processos de transformação das turmas, pois uma parcela significativa agora é formada por jovens que, por algum motivo, tiveram que

abandonar os estudos, por conta de trabalho, viagens, família, etc, e chegaram a uma idade que não são mais aceitos nas turmas regulares, com alunos que estão na faixa ideal de idade/série. Como a idade para matrícula na modalidade EJA diminuiu para 15 anos, temos considerável número de adolescentes nessa faixa nas turmas dessa modalidade.

Diante dessa nova conjuntura, os educadores têm novos desafios, de lidar com diferentes realidades, expectativas distintas em relação à escola, por isso o professor precisa estar preparado, participar de qualificações, pois esse novo formato da EJA exige dele um trabalho diferenciado, conhecer a turma para fazer o planejamento das aulas, um planejamento contextualizado considerando as vivências dos seus alunos.

3.2 O ENSINO DE LE E A EJA

Quando se pensa em ensino de língua estrangeira, surgem diversos fatores que devem ser levados em consideração: idade, o contexto social, necessidades dos alunos, conteúdos a serem abordados, quais os métodos e abordagens de ensino etc., porque esse processo exige muita atenção do docente.

Além dos fatores citados, ainda deve ser levado em conta que se vive em um mundo globalizado, ocorrendo várias mudanças dos meios de produção e do mercado de trabalho, alteração no campo dos valores e atitudes. Enfim, o mundo está em constante transformação e todos estes fatores precisam ser avaliados no processo de ensino de Língua Estrangeira

Com essa quebra de fronteiras entre os países, provocada principalmente pelo sistema econômico globalizado, é que o conhecimento de línguas estrangeiras tem um papel importante para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Para que o indivíduo se reconheça como cidadão atuante, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar.

Assim, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p.30)

É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

Dessa forma, a aprendizagem de línguas estrangeiras tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. Quando os alunos buscam aprender uma LE por necessidades específicas, sejam elas profissionais, emocionais, educacionais, querem se comunicar com o

outro, falar sobre seus costumes e suas crenças. Nesse sentido, a aprendizagem de língua estrangeira não apenas colabora com a inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social.

Uma das contribuições da aprendizagem da LE é auxiliar no entendimento de informações sobre questões políticas e sociais, uma vez que ela proporciona uma melhor cosmovisão, favorecendo o comportamento crítico e consciente na sociedade. A LE também permite expandir a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura, promovendo, assim, a oportunidade de perceber o mundo de formas diferentes.

A aprendizagem de um idioma deve representar para o aluno a possibilidade de utilizar a língua em várias situações de vida. Por exemplo, ele pode fazer o uso dela no trabalho, na leitura de manuais de produtos importados, compreender músicas e para se comunicar com pessoas de outras nacionalidades. É preciso demonstrar para os jovens e adultos que o espanhol está presente em várias situações do cotidiano, para assim motivá-los a estudar uma língua estrangeira, sabendo que esse aprendizado terá um significado para eles.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

O ensino de LE tem um papel importante na formação geral dos alunos jovens e adultos, porque contribui para o desenvolvimento da cidadania e participação social, tendo em vista que, para a inclusão social, é necessário ampliar a compreensão do mundo em que se vive, para refletir sobre ele e nele intervir.

A aprendizagem de LE na educação de jovens e adultos é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal, pois conforme as DCN da EJA (2006, p. 27), ela objetiva:

[...] o compromisso com a formação humana e com o acesso a cultura geral de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

Diante dessa assertiva, o ensino de língua estrangeira precisa cumprir esse papel de formar cidadãos oportunizando aos alunos da EJA uma compreensão de diferentes visões de mundo e formas de expressão. Através do conhecimento de outros costumes, outras culturas, o aluno consegue se reconhecer e tornar-se um ser participativo e atuante na esfera social.

Outro fator de relevância no ensino LE na EJA é a contribuição desse para o desenvolvimento linguístico dos alunos, inclusive na compreensão de algumas estruturas gramaticais e discursivas da língua materna, que se mostrava de difícil entendimento para eles. Com o contato e exposição a uma diversidade maior de gêneros textuais em língua estrangeira, não esquecendo que estes textos precisam ter relação com a realidade à qual este aluno está inserido. Cria-se, então, a possibilidade de aprender as estruturas linguísticas da língua alvo e, por conseguinte, fazer relações com estruturas existentes na língua materna, através de uma breve análise contrastiva (AC) entre as línguas.

Através desse trabalho, desenvolvendo habilidades linguísticas que ainda não tinham sido adquiridas sequer na língua materna, esse aluno consegue perceber que estes instrumentos linguísticos poderão ajudá-lo tanto na sua vida profissional, como pessoal. Aprender a atuar melhor numa entrevista de emprego, escrever o seu próprio currículo, escrever relatórios técnicos, ler uma receita médica, dissertar bem sobre seu trabalho, dentre outros tipos de produção textual é algo de grande importância para os alunos no contexto da EJA.

Conforme se depreende dos PCN (BRASIL, 1998, p.26):

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão.

Assim, conforme sugerido nos PCN, o ensino de língua estrangeira, numa perspectiva de um trabalho com os gêneros textuais, leva a um resultado mais satisfatório quando este aluno, desde cedo, tem contato com uma verdadeira diversidade textual. O texto, por sua vez, não é visto como um produto, mas um processo, um trabalho que deve ser explorado, valorizado e vinculado aos usos sociais, proporcionando-lhe a ampliação de práticas de letramento. Afinal, é sabido da grande dificuldade que os alunos da EJA possuem em leitura e escrita, por diversos motivos, dentre eles o não acesso na idade certa ao ensino regular, pois algumas habilidades linguísticas o fator idade é um influenciador – e dificultador – desse processo de aprendizagem

Diante do exposto sobre a importância do ensino de LE na EJA, de forma geral, não se pode esquecer que na pesquisa empreendida, em particular, a língua estrangeira é a língua espanhola e, além de todas essas dificuldades expostas, ainda é preciso enfrentar algumas outras, pois a língua estrangeira que se tem um maior prestígio ainda é a língua inglesa.

3.3 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EJA

O papel do professor no processo de ensino de LE é imprescindível, pois se entende o quanto o ensino da LE na EJA é importante para o desenvolvimento dos alunos, não só na área de linguagens, mas em todas as outras, conforme suscitou-se nas folhas precedentes.

Apesar de saber dessa importância no processo de ensino da LE, muitos professores ainda utilizam aulas essencialmente expositivas, pautadas em livros didáticos. Esse procedimento, muitas vezes, não coaduna com a realidade dos estudantes, que rejeitam um ensino de linguagem ainda marcado por um fator normativo e estável, que enfatiza seus elementos gramaticais, funcionais ou lexicais, sem relacioná-los com contextos mais amplos.

O professor, nesse processo, precisa trabalhar sempre com textos autênticos, condizentes com a realidade do aluno. Para motivá-lo a aprender essa língua, o professor de espanhol, em especial, terá que empreender esforços para desmistificar o entendimento de que a língua estrangeira mais importante é a inglesa.

Não se quer aqui fazer juízo de valor sobre a importância da língua inglesa, afinal é perceptível a sua importância, no campo econômico, nos meios de comunicação, no tecnológico quase tudo está em inglês e, por esses e diversos outros motivos, é uma língua prestigiada. No entanto, o professor de língua espanhola precisa buscar subsídios para motivar os alunos a estudar esta língua.

Falar sobre a cultura de povos que são bem mais próximos à nossa realidade, das similaridades existentes entre a língua espanhola e a portuguesa, da importância de conhecer “os vizinhos” para estreitar ainda mais os laços econômicos, são algumas das justificativas que os professores de língua espanhola podem utilizar para motivar a vontade de se aprender o espanhol.

Os professores de língua espanhola precisam relacionar a disciplina com seu contexto sociocultural e histórico, os conteúdos devem ser trazidos para a sala de aula de forma exigente, mas dinâmica. A dinamicidade está relacionada aos trabalhos com textos autênticos e a conteúdos significativos para o aluno e exigente no sentido de cobrar uma maior participação nas aulas.

Diante desse contexto, é preciso enfrentar o ensino de Língua Espanhola como uma disciplina de relevância para o desenvolvimento sociocultural do aluno. Para que esse processo obtenha êxito, cumpra seu real papel, tarefa que não é nada fácil, o professor precisa se permitir a mudar suas práticas em sala de aula, precisa se preparar, buscar uma formação continuada para saber lidar com várias situações e assim conseguir mostrar aos alunos que

eles são capazes de aprender, desenvolvendo neles a competência do agir criticamente na sociedade que vive. Conforme enuncia Freire (2001, p. 259-260):

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação e sua formação se tornem processos permanentes.

Diante disso, o professor que se propuser a ensinar precisa se preparar, buscar formação específica, procurar materiais adequados para suas aulas; enfim, necessita de permanente transformação.

3.4 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO IFBAIANO

De maneira distinta das outras instituições, no IFBaiano não se pode dissociar ensino-pesquisa-extensão, devendo ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica - inclusive na EJA - até os mais altos níveis de qualificação.

Isso faz com que existam ações de exigência e incentivo para que os docentes tenham alta competência no âmbito de sua área específica, da pesquisa e da produção de conhecimentos, organizada através de acesso aos Programas de pós-graduação *Lato Sensu* e principalmente *Stricto Sensu*. Em relação a isso, analisemos o Gráfico 01, que representa o nível de formação/qualificação dos docentes de Língua Espanhola do IFBaiano:

GRÁFICO 01 – Nível de formação/qualificação dos professores do IFBaiano

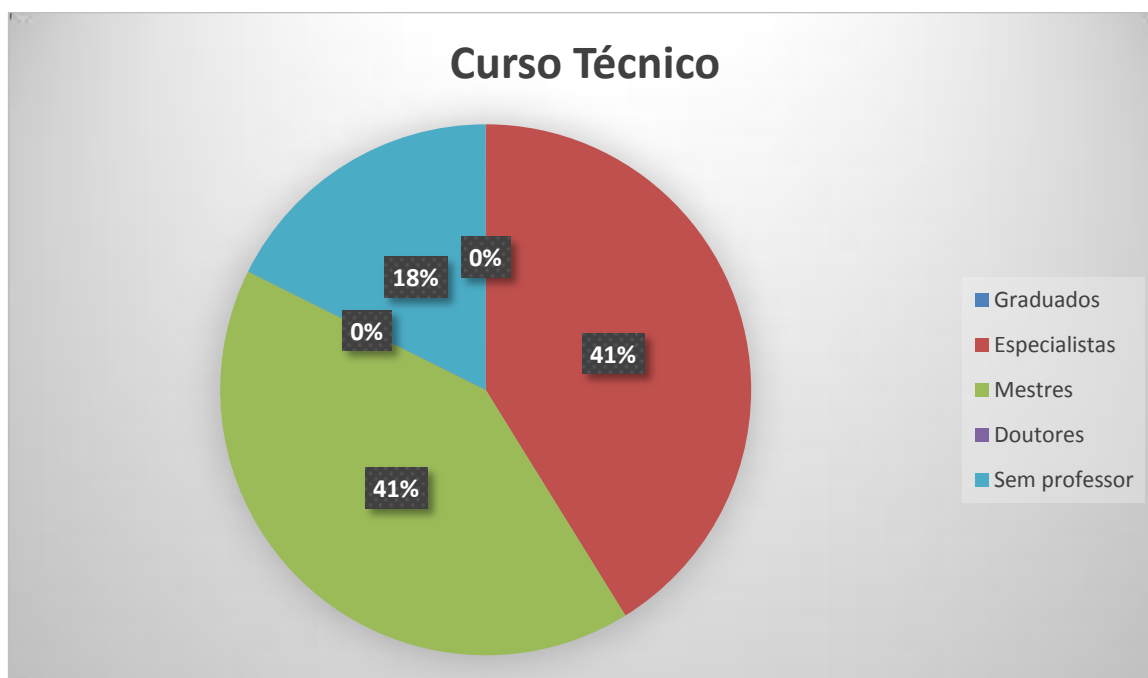


Fonte: Resultado de Estudos, 2016/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Desde o ano de criação do IF Baiano, a maioria dos docentes de língua espanhola possuía como nível de qualificação a especialização, no entanto, com o passar do tempo e com os programas de incentivo à qualificação profissional, atualmente, no universo de 14 professores, para 14 campi, sendo que 3 destes ainda não possui professor de espanhol, pois está em processo de implantação de cursos, 7 são mestres, e com alguns professores em fase

de conclusão de curso (cerca de três professores), os demais são todos especialistas. Em termos percentuais essa classificação fica assim representada, conforme Gráfico 02.

GRÁFICO 02 - Percentual de docentes de língua espanhola por nível de formação



Fonte: Resultado de Estudos, 2016/ Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Entretanto, apesar de ter um avanço na formação acadêmica dos profissionais de língua espanhola, os professores ainda têm muita dificuldade em contemplar o ensino-pesquisa-extensão, pois falta tempo para reflexão do próprio fazer pedagógico, dentro da rotina de trabalho; é necessário também um acompanhamento e orientação pedagógica pela equipe técnico-pedagógica nos *campi*, mas não um acompanhamento de forma individualizada e para tratar de aspectos administrativo-burocráticos do fazer pedagógico, mas um acompanhamento coletivo, compartilhando as dificuldades e experiências vivenciadas em sala de aula pelos docentes para que possa assim haver um planejamento coletivo/colaborativo das práticas educativas desempenhadas pelos docentes e que esses encontros sejam em horários institucionalmente determinados.

Nesse contexto, os professores de Língua Espanhola do IF Baiano sabem que não podem ser meros transmissores de conteúdos da sua área específica. Eles têm consciência de que as exigências vêm dos próprios educandos, pois o perfil dos alunos é diferenciado, não aceita mais determinadas metodologias unilaterais. O tornar-se professor do IFBaiano exige-lhes um papel problematizador que dinamize dialogicamente o processo de ensino e aprendizagem.

Através da narrativa de duas professoras de língua espanhola atuantes no IFBaiano, pode-se verificar que sua identidade docente se consolida no próprio contexto do Instituto. Exercem suas atividades há aproximadamente 6 anos, vivenciando diferentes experiências pessoais e profissionais, também algumas mudanças políticas, determinantes para a participação em diferentes projetos de atuação. Essas professoras tiveram experiências profissionais dentro e fora do Instituto. O perfil da Instituição foi o responsável por moldar as identidades profissionais dessas docentes, que buscaram cursos de formação continuada e/ou de qualificação acadêmica para diminuir e/ou sanar os desafios encontrados nos diversos cursos existentes no IFBaiano.

Outra questão bastante relevante citada por ambas docentes é sobre o papel do professor para a sociedade, principalmente para a sua sala de aula, devido à sua proximidade maior com o aluno, o que deve ser ensinado, pois, em se tratando do professor de espanhol, uma língua falada em vinte e um países e com sólida presença na cultura brasileira, suas colocações e reflexões precisam de embasamento no prisma da interculturalidade (PARAQUETT, 2009). Além disso, o professor deve se preocupar com formação de massa crítica, orientando seus alunos para que construam suas próprias opiniões.

As docentes atuaram em quase todos os níveis de ensino do Instituto, excetuando a graduação e a pós-graduação, demonstrando a superação de desafios da prática da docência, tarefa importante para constante reflexão de sua identidade docente e para o reconhecimento institucional a partir do trabalho desempenhado.

Dessa forma, em se tratando do IFBaiano, instituição plural desde a sua origem, essa tarefa de trabalhar os conteúdos e não deixar de lado a formação crítica e reflexiva dos alunos pode ser uma tarefa complicada, porque exige um olhar especial para cada nível/modalidade de ensino, o que a experiência demonstra ser um trabalho difícil, mas não impossível.

4. TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM COLABORATIVA, COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E DUOLINGO

Nesta seção fala-se acerca das tecnologias aplicadas ao meio educacional e as condições de possibilidade da sua contribuição em prol de um ensino de qualidade e melhor aprendizado dos alunos. Nesse sentido, salienta-se a imprescindibilidade da compreensão dessa nova linguagem – por parte dos professores – para que possam utilizar apropriadamente de uma diversidade de tecnologias, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. Trata-se também da aprendizagem colaborativa, que pode acontecer de forma prazerosa e que nem sempre necessita ser em sala de aula. Esse entendimento derivou da utilização do aplicativo Duolingo, na turma pesquisada.

4.1 TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Com a evolução tecnológica, as formas de comunicação e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas, nos últimos anos, vêm passando por transformações. As tecnologias permitem diversas maneiras de comunicação, a internet, por exemplo, pela diversidade de recursos proporcionados, possibilitou uma interação maior entre as pessoas. No mundo digital em que se vive, a facilidade de acesso por parte da maioria das pessoas e a popularização dos recursos tecnológicos, fez com que a internet passasse a ser utilizada em todos os lugares, em casa, no trabalho e até nas escolas.

Não fazer uso dos multimeios nas aulas de LE é fechar os olhos para as transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado. De maneira análoga, fazer o uso da internet nas escolas tornou-se essencial no processo de ensino da LE. A utilização dessas ferramentas tecnológicas, conhecidas como as TICs (como mediação pedagógica), auxilia no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos uma maior participação na construção de seu próprio aprendizado e de sua autonomia. Com todos esses avanços, os professores vivem numa década em que são envolvidos por um “aprendizado técnico docente” (KENSKI, 2008) e isso é necessário, pois não podem ficar presos ao tradicionalismo, enquanto os alunos pertencem a comunidades distintas, a exemplo das virtuais.

O atual professor de LE, caso não se adapte a essas novas tecnologias, não conseguirá avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Pela facilidade de acesso a essas tecnologias, esses recursos fazem parte da sua vida cotidiana e por isso deve-se levar em consideração a utilização destes como um facilitador desse processo de aprendizagem de LE.

O que não pode se perder de vista, e que se considera fundamental no processo de ensino em geral, é que a aprendizagem de idiomas, em particular, não pode se deixar levar pelo uso apenas das tecnologias, é preciso fazer uma rigorosa análise a respeito de sua utilização nas aulas e observar em que medida o uso dessas TICs se mostra condizente com os objetivos e as necessidades dos estudantes.

Na perspectiva de utilização dessas tecnologias nas aulas de LE é que se torna imprescindível uma formação especializada em mídias dentro e fora do espaço escolar, para que não se converta em um uso desvinculado e desconectado da prática pedagógica.

Embora essas tecnologias tragam múltiplas contribuições para o processo de ensino de LE, muitas vezes as TICs perdem o papel de facilitador(as) do processo, tornando-se dificultador(as), pois grande parte dos professores não têm domínio técnico das tecnologias e os estudantes apresentam dificuldade em lidar com elas. Por este motivo, muitas são as discussões acerca da utilização das TICs no âmbito escolar, por causa desse despreparo e da utilização destas sem um objetivo bem definido.

Os professores precisam compreender e incorporar as novas linguagens à sua prática docente, desvendando seus códigos, dominando as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações, tornando seu uso condizente com sua *praxis* pedagógica. Não se pode negar a grande contribuição das Tecnologias aplicadas no meio educacional para os fins educativos, mas essa conexão também evidencia que o conhecimento deve ser trabalhado com fins e objetivos distintos, pois quando não há o conhecimento necessário dessas linguagens para um bom desempenho da aplicabilidade das Tecnologias - em prol de um ensino de qualidade e o aprendizado do nosso aluno - o ensino de LE pode ser prejudicado.

A formação de professores, no contexto atual, está indissociavelmente conectada às linguagens das mídias e sua utilização na educação. A preocupação nesse momento não gira mais em torno de usar ou não usar as TICs no ensino de LE, mas sim no conhecimento destas linguagens para utilizá-las de forma efetiva, para assim poder contribuir com um processo educativo mais qualificado, que seja capaz de formar um aluno mais crítico e participativo na construção de uma sociedade para todos.

Portanto, a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem de LE nos remete a um grande desafio, que é a falta de habilidades dos professores na utilização dos recursos tecnológicos. Muitos docentes precisam passar por uma “alfabetização tecnológica”, como afirmam Leite e Sampaio (2002, p. 75):

[...] a alfabetização tecnológica do professor como um conceito envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na

sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Os professores precisam compreender essa(s) nova(s) linguagem(ns) associada(s) às tecnologias da informação, porque muitas vezes não se sabe como, quando e porque utilizam os mecanismos tecnológicos. Essa compreensão se faz necessária para que a utilização apropriada de variadas tecnologias e ferramentas de interação comunicativa, a exemplo daquelas disponíveis na internet, contribuam de forma positiva. Isso permitirá que as novas linguagens se posicionem como uma questão relevante dentro do processo de ensino de LE, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

4.2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem é um fenômeno social e cognitivo que integra, além de elementos estruturados em processos cognitivos internos e individuais, as suas interações com o contexto. Nesse fenômeno, é possível sustentar que os textos ou discursos são espaços sociais onde ocorrem dois processos fundamentais: cognição e interação social, ambos com a mesma importância para a aprendizagem da língua como meio de comunicação (VYGOTSKY, 2001).

Com a integração das tecnologias no processo educativo, as possibilidades de aprendizagem também aumentaram, pois se pode associar a utilização dos multimeios no currículo de um modo significativo e conseguir incorporá-los às atuais práticas docentes, utilizando-se desses recursos para aplicar metodologias de ensino diversificadas em sala de aula.

Diante de infinitas formas de comunicação, com o avanço tecnológico e o aumento significativo da comunicação entre as pessoas, constata-se também uma mudança na aprendizagem, porque essa deixou de ser um ato isolado, solitário, propiciando uma mudança de como se aprender. Essa nova forma de aprendizagem é conhecida como aprendizagem colaborativa. Mas, o que vem a ser essa aprendizagem colaborativa?

Dillenbourg (apud TORRES; IRLA, 2007, p.70), por exemplo, classifica a aprendizagem colaborativa como a “[...] situação de aprendizagem na qual duas ou mais

“pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”, ou seja, trata-se de uma situação na qual as atividades serão desenvolvidas em grupos, formados por duas ou mais pessoas, que compartilharão as ações. Percebe-se que não é necessário o uso de TICs nessa aprendizagem, mas deve-se ressaltar que a utilização delas proporciona um aumento significativo das redes, pois a internet possibilita uma maior comunicação entre as pessoas. Outro fator que deve ser considerado é a incerteza dos resultados. Afinal, mesmo sendo uma nova forma de aprendizagem, nem sempre os resultados serão satisfatórios, pois isso depende de outros fatores como o engajamento, a motivação do aluno e o papel do professor como facilitador desse processo.

Nesse contexto, observam-se os princípios da aprendizagem colaborativa nas plataformas de aprendizagem de LE quando os alunos participam do processo educacional através de interação social, negociação de significados, variedade de criatividade linguística, autonomia na aprendizagem, reflexão e *feedbacks*. Esse exemplo representa as condições ideais para motivação e aquisição de aprendizagem de línguas, por meio da aplicação de princípios da comunicação *online*.

A Aprendizagem Colaborativa procura evitar que o processo de ensinagem se torne algo passivo, e, por conseguinte, desinteressante, abrindo o maior espaço possível para o envolvimento ativo do educando. Todo processo de aprendizagem nos remete ao entendimento de que o conhecimento pode ser produzido de forma prazerosa e nem sempre precisa ser em sala de aula. Para Munhoz (2015) a aprendizagem colaborativa procura minimizar as lacunas existentes nos processos de aprendizagem “tradicionais”, isolados, solitários, pois ela encara o aluno como elemento ativo no processo de aprendizagem e oferece grandes possibilidades de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Dessa forma, “a aprendizagem colaborativa se enquadra como uma metodologia de aprendizagem, que por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas” (TORRES, 2007, p. 339). A troca entre os pares implica uma avaliação das enunciações dos estudantes, seja essa pelo professor ou dos próprios alunos, sendo que essa avaliação seja aberta para que o sujeito avaliado possa se manifestar, explicar seu ponto de vista faz com que o mesmo se sinta pertencente ao grupo, pois sua voz é relevante e aceita socialmente.

Esse sentimento de pertencimento se traduz pela sensação de sentir-se parte e acontece em função da comunicação. Ou seja, o grau de pertença (negativo ou positivo) pode ser estimado em função da comunicação, da colaboração e da aprendizagem (VISCA, 1987 *apud* TORRES, 2007, p. 339).

Deve-se ressaltar, contudo, que somente haverá o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem colaborativa se o aluno se sentir pertencente ao grupo social que integra, pois sem esse sentimento de identidade ele bloqueia as interações sociais e suas mudanças conceituais não poderão ser avaliadas, tampouco receber o enriquecimento necessário para o seu desenvolvimento. Essa reclusão também dificulta o desenvolvimento dos colegas de grupo, uma vez que o compartilhamento de pontos de vista, a troca de informações e ideias enriquecem a todos os participantes em uma atividade colaborativa.

Visto que essa abordagem chamada de aprendizagem colaborativa destaca a importância da interação social na aprendizagem, vale salientar que Torres (2004, p.50) a caracteriza com base nos seguintes fatores:

[...] participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, 2004, p. 50).

Dentre os benefícios proporcionados pela aprendizagem colaborativa, principalmente no que tange ao processo de ensino de línguas, destaca-se o fato de que se trata de uma abordagem centrada no aprendiz, que procura promover a interação comunicativa e que pode ser vista como uma extensão dos princípios do ensino comunicativo de línguas. Esta, por sua vez, pode possibilitar a criação de um ambiente harmônico em sala de aula, com o aumento da motivação dos alunos, além de criar oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de comunicação e de aprendizagem exitosas.

Assim, com o propósito de criar um espaço no qual os nossos alunos pudessem aprender de forma prazerosa, registrar os acontecimentos desse aprendizado e também observar o que o outro estava produzindo, fomos ao encontro do processo de ensinagem com o uso de um aplicativo de celular destinado à aprendizagem de idiomas - o *Duolingo* – utilizado como uma mediação pedagógica e motivadora do processo e acessório à elaboração de uma sequência didática.

4.3 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tanto as relações interpessoais quanto as possibilidades de aprendizagem aumentaram significativamente. Essa movimentação dentro do processo educativo foi ganhando forma por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

A internet é composta por diversos tipos de ambientes virtuais, dentre eles está inserido o ambiente virtual de aprendizagem. Esses ambientes propiciam uma grande vantagem para uma aprendizagem colaborativa de LE porque permitem a troca de conhecimento entre os alunos e o professor conectados à plataforma, colaborando na ressignificação desses mesmos conhecimentos através de estratégias especialmente desenvolvidas para atingir uma aprendizagem eficiente.

Como afirma Pierre Levy (1999, p.181):

O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. O mundo virtual é, essencialmente, o espaço da experiência em conjunto.

Assim, nesse processo de aprendizagem em ambientes ou plataformas virtuais, o grupo tende a dar significado ao ambiente. As plataformas, *per si*, não garantem que a aprendizagem ocorra, mas a partir do progresso na utilização de suas ferramentas em processos constantes de comunicação, informação e interação de seus partícipes, típicos da funcionalidade da internet, o ensino passará por todas as etapas necessárias para se chegar à aprendizagem efetiva.

4.4 DUOLINGO

O *Duolingo* é a plataforma de ensino de idiomas gratuita e com base científica que naturalmente se tornou uma forma bastante popular de aprender idiomas *online*. Tem um ensino personalizado, pois cada pessoa aprende de forma diferente e a partir de uma análise de milhões de pessoas foi possível criar esse sistema educacional o mais eficaz possível e adaptá-lo à plataforma para cada aluno. A comunidade se mantém das traduções feitas pelos seus colaboradores, que depois são vendidas como forma de arrecadação de recursos para manutenção da plataforma.

Segundo o próprio desenvolvedor, o principal objetivo da Plataforma é oferecer a todos um acesso a uma experiência de tutor particular através da tecnologia. É difícil manter-se motivado o tempo todo ao aprender *online*, por isso o *Duolingo* é muito parecido com um jogo, onde você pode convidar pessoas a participarem e serem competidores. A cada lição aprendida você ganha um bônus, o que motiva a continuar aprendendo para ganhar cada vez mais bônus. Com isso, eles passam a ter mais responsabilidades com o seu próprio desenvolvimento pessoal. Nesse ambiente o aluno faz seus horários de estudos, fica livre para escolher suas metas de aprendizagem, (diárias, semanais etc.) ficando a critério da disponibilidade e de seu(s) objetivo(s).

Com essa plataforma, o aprendizado pode se tornar mais prazeroso, pois o aluno a qualquer momento pode entrar em contato com a LE a ser aprendida, pois com o uso dos smartphones o *Duolingo* está disponível a qualquer momento, não precisa estar numa sala, motivo pelo qual o aluno pode estar em contato constante com a LE, facilitando o aprendizado.

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA- PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS, EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção aborda-se o que são sequências didáticas, a partir das ideias de Zabala (1998), indicando-se como estes instrumentos podem nortear os professores na condução das aulas e no planejamento das intervenções. Outrossim, mostra-se a elaboração e o resultado satisfatório de uma sequência didática, uma vez que os alunos foram apresentados a uma metodologia de ensino propícia ao contato real e contextualizado com a língua estrangeira, a partir dos gêneros textuais escolhidos pela professora-pesquisadora.

5.1- SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

No processo de ensino o professor sempre está à procura de meios/maneiras pedagógicas de possibilitar ao estudante a compreensão de um determinado tipo de conteúdo, de forma significativa. Nessa pesquisa pretendeu-se evidenciar como as quatro habilidades utilizadas no ensino da língua espanhola, com auxílio do aplicativo *Duolingo*, no ensino da unidade didática “comidas” promoveria a construção de conhecimentos de forma contextualizada e, para comprovar a eficácia dessa proposta pedagógica, propôs-se a elaboração de uma sequência didática.

Uma sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Elas são delineadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor deseja alcançar, envolvem atividades de aprendizagem e avaliação, possibilitando, dessa forma, a intervenção do professor nas atividades elaboradas, para propor mudanças ou elaborar novas atividades com o intuito de enriquecer sua aula e torná-la um ambiente propício à construção.

As sequências didáticas podem ser consideradas como proposta(s) pedagógica(s) que possibilita(m) ao professor a construção de atividades com níveis de aprendizagem diferenciados. Pela sua própria natureza, não podem ser vistas como uma mera realização de tarefas por parte dos alunos, uma vez que estas atividades precisam de critérios para a elaboração, permitindo identificações e caracterizações preliminares do processo de aprendizagem desses estudantes e da forma de ensinar do professor (ZABALA, 1998). Nessa linha teórico-metodológica, a estrutura dos conteúdos, a seleção de um recurso didático, a

construção de uma atividade, ou seja, as estratégias didáticas empregadas pelos professores são fundamentais na construção de uma sequência didática que promova uma aprendizagem realmente significativa.

Quando o professor utiliza as sequências didáticas como procedimento pedagógico, o objetivo didático é desenvolver estratégias de ensino, construir atividades, realizar intervenções e formas de avaliação para que os alunos aprendam os conteúdos de forma compartilhada, coletiva e colaborativa.

Nos dias atuais, não se concebe mais o ensino de Línguas Estrangeiras sem a compreensão da teoria dos gêneros discursivos, que defende a ideia da prática de leitura de textos escritos e orais em que os falantes, leitores e escritores utilizem esses recursos linguísticos e textuais em situações de uso da língua em sala de aula. Por esse motivo, é que os gêneros textuais estão sendo bem utilizados nos manuais didáticos e pedagógicos da área de Linguagens, recebendo especial atenção no ensino das escolas.

A partir dos gêneros ou por meio deles são estabelecidos eixos de aprendizagem que direcionam o ensino de línguas: “oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 40). A inserção dos gêneros discursivos como objeto de ensino nas aulas de línguas estrangeiras tem como fundamento pedagógico sua relação com a realidade social dos aprendizes, pois segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 144) “os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”.

O ensino de gêneros textuais pressupõe o uso de uma metodologia centralizada em atividades contextualizadas e esquematizadas, que possibilite a apropriação gradual das características pertinentes do gênero textual na produção escrita do estudante. No ensino de línguas que privilegia o uso de gêneros textuais, adota-se a sequência didática como procedimento pedagógico, pois permite integrar as práticas sociais de linguagem – escrita, leitura e oralidade –, para nortear as intervenções do professor.

A escolha do gênero discursivo para promover a aprendizagem dos conteúdos, faz com que a sequência permita o aperfeiçoamento do ensino das quatro habilidades de ensino da língua espanhola, especialmente no contexto do PROEJA. Isso justifica a escolha da unidade didática “comidas” como um dos procedimentos metodológicos auxiliados pelo uso do aplicativo *Duolingo*, uma vez que esse conteúdo tinha relação com a realidade dos alunos da turma pesquisada.

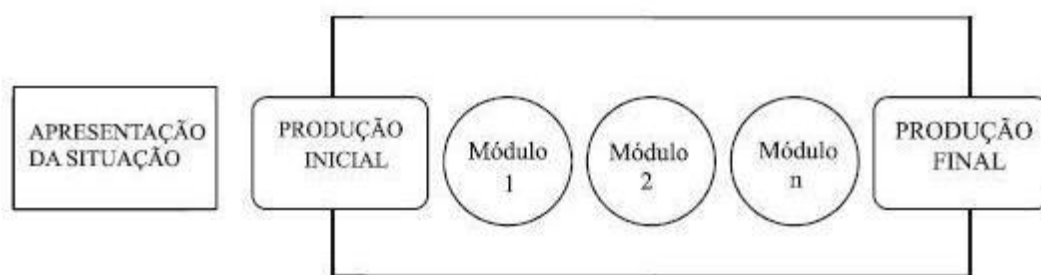
No Brasil, o termo “sequência didática” surgiu nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) como “projetos” e “atividades sequenciadas”. Embora as sequências didáticas estejam vinculadas ao estudo do gênero

textual, trata-se de um procedimento metodológico que pode ser empregado por professores de diversas áreas do conhecimento, motivo pelo qual foi escolhido pela docente para trabalhar na pesquisa.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly¹⁰ (2004, p. 82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que tem como intenção aprimorar as práticas de produção escrita e oral dos alunos, a partir de determinados procedimentos e ações didáticas.

Segundo esses pesquisadores do grupo de Genebra, a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Fig. 1. Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Conforme essa proposta, depois da apresentação da situação pelo professor - que tem como princípio didático compartilhar com o aluno a proposta de trabalho a ser desenvolvida - este redigirá uma produção preliminar (oral ou escrita). Em seguida o professor verificará o que o aluno já sabe a respeito do gênero em estudo e que atividades elaborará para promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais que possibilitem ao estudante a apropriação das características do gênero. Na sequência aparecem os módulos, que são as atividades a serem elaboradas de maneira organizada e sistematizada, para que o aluno apreenda sobre as marcas tipológicas do gênero textual. Por último, tem a produção final, que se constitui na última etapa da sequência didática, em que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual estudado, para que o professor possa analisar/avaliar os avanços de aprendizagem alcançados por eles.

Segundo Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p. 22) é possível enumerar pelo menos três categorias de atividades que proporcionam uma diversidade de ações didáticas que

¹⁰ Esses autores são membros renomados de um grupo de pesquisa de Genebra que investiga a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil concederam maior visibilidade social a esse conceito.

resultem em uma aprendizagem significativa¹¹: atividades exploratórias, que possibilitam novas aprendizagens através do levantamento dos conhecimentos prévios; de sistematização, conduzidas ao aprofundamento dos conhecimentos a serem adquiridos; e avaliativas, que possibilitam a mobilização de vários saberes construídos e estão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática.

Na mesma vertente, Zabala (1998) explicita que a ordenação articulada das atividades seria o elemento diferenciador das metodologias, e que o primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades. Ressalta que a fragmentação da prática educativa tem certo grau de artificialidade, explicável pela dificuldade em encontrar um sistema interpretativo apropriado, que deveria permitir o estudo conjunto de todas as variáveis incidentes nos processos educativos. Dessa forma, permite refletir o fazer pedagógico de maneira articulada, sistematizada e contextualizada. Nas aulas de Línguas Estrangeiras, as sequências didáticas concedem uma variedade de opções ao professor e, dessa forma, acabam favorecendo a articulação dos eixos de aprendizagem. Acerca disso, Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p. 21) afirmam que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita.

Como se pode observar, o ponto de partida para a elaboração de qualquer sequência didática deve levar em consideração um ou mais gêneros textuais, que depois de explorados de formas diversificadas, desencadeiam atividades interligadas de leitura e produção. Além disso, há uma possibilidade de inclusão do estudo de conceitos gramaticais de modo contextualizado, haja vista que esses são incorporados na sequência com o objetivo de facilitar a compreensão dos gêneros em estudo. Desse modo, o trabalho didático com aspectos linguísticos passa a ser de fato o de análise e reflexão sobre os usos da língua oral e escrita.

Ao elaborar uma sequência didática tendo como base a leitura do gênero textual, o professor favorece a construção de habilidades de leitura, a produção oral, escrita e análise linguística de forma intencional, além de articular seu planejamento ao ensino dos quatro

¹¹Ausubel (apud MOREIRA, 1999, p.1), “A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Para que o mecanismo seja acionado, é preciso que o aprendiz já possua algum conhecimento prévio, ou seja, já deve existir uma estrutura cognitiva em funcionamento.

eixos propostos (ler, ouvir, falar e escrever) de línguas estrangeiras, visando a comunicação de situações de uso real e contextualizado. Particularmente, na sala de aula, os gêneros textuais dão ao professor uma variedade de opções metodológicas para aprimorar seu trabalho didático para que os alunos se apropriem da língua estrangeira.

Segundo Marcuschi (2007):

Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora (MARCUSCHI, 2007, p.35).

Levando em consideração esse pressuposto metodológico, planejar sequências didáticas com base nos gêneros promove a integração de saberes, procedimentos de leitura e as habilidades linguísticas e, desse modo, proporcionam uma aprendizagem significativa e contextualizada, aproximando os alunos de situações reais de aprendizagem. Segundo Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p. 20), “a aprendizagem significativa supõe um ensino sistemático que permite à criança explorar, experimentar, (re-)organizar informações e conceitos, com vistas a conquistas de novas aquisições”.

No que diz respeito ao ensino de Línguas Estrangeiras, especialmente a Língua Espanhola, o atual cenário de aquisição desse idioma sinaliza para a aprendizagem contextualizada, de maneira que o aluno perceba a funcionalidade de uso real da língua estudada.

Dessa forma, o enfoque comunicativo possibilita o uso real da língua em espaços contextualizados de ensino. Assim, unir a prática escrita à oralidade é um dos desafios dos professores de línguas estrangeiras. Para Pinto (2007, p.47): “Fala e escrita como formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas”. Por isso, o professor deve utilizar atividades que desenvolvam a fala e escrita em conjunto, promovendo desta maneira a aquisição das estruturas linguísticas. Por fim, sobre a fala e a escrita, o autor supra reitera:

Deve-se estimular o desenvolvimento de ambas as habilidades para que os interactuantes possam expressar suas próprias ideias, suas dúvidas, seus problemas, questionamentos, sentimentos e inquietudes. Nesse processo gerativo de linguagem, a escrita tem muito em comum com a fala, já que o processamento da linguagem é fundamental para ambas, à medida que seus usuários constroem e reconstroem ideias, adquirem e usam a informação de diversas fontes e aplicam o conhecimento de como um texto é estruturado. Em ambas um texto é composto para se adaptar à situação, intenção e à

audiência. Durante essa construção, as limitações do cérebro, a realidade que está sendo representada, os esquemas do falante ou escritor, os propósitos, o conteúdo, a sintaxe, o léxico da língua e os contextos social e situacional, todos moldam o processo. (PINTO, 2007, p.47).

Sendo assim, os docentes devem utilizar os mais diversos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos no processo de ensino da língua meta, pois os gêneros permitem o trabalho com a oralidade e com a produção textual, tornando o processo de ensino da LE mais significativo e prazeroso, principalmente para o público-alvo da pesquisa.

Apesar de saber da importância de utilizar os gêneros discursivos e as sequências didáticas no ensino de línguas, essas ainda não se tornaram procedimentos metodológicos constantes no espaço escolar - talvez pelas condições precárias de muitas escolas - mas também, pelas lacunas conceituais existentes na formação inicial de muitos professores. Desenvolver uma sequência didática requer um olhar interdisciplinar para os conteúdos e habilidades recomendados no currículo do PROEJA, bem como realizar a transposição didática¹² dos gêneros em estudo. Dessa forma, o docente conseguirá traçar uma proposta pedagógica que valorize a progressão de aprendizagem dos alunos, favorecendo sua formação integral. Tempestivamente, vale ressaltar que as sequências didáticas são procedimentos metodológicos bastante relevantes no processo de ensino de línguas, pois conseguem sistematizar conteúdos e temáticas estabelecidas no currículo escolar. Isso permite também um *feedback* significativo por parte dos aprendizes, pois como toda a proposta pedagógica está sequenciada, um conhecimento dependerá do outro e se articulará em torno do produto final, oferecendo possibilidades constantes de mediação e intervenção por parte do professor.

¹² Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p.39)

5.2 ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

No primeiro momento apresentamos para a turma a proposta pedagógica com a unidade didática “comidas” e o uso do aplicativo *Duolingo*, ressaltando que este conteúdo tinha relação com o universo laboral da turma pesquisada, já que os alunos fazem o Curso Técnico em Cozinha, na modalidade PROEJA. Os gêneros textuais relacionados a essa temática escolhidos pela docente foram a receita culinária e o seminário. Deve-se salientar que apesar de utilizar esses gêneros, o foco da sequência consistiu no trabalho com as quatro habilidades do ensino da língua espanhola a partir desses gêneros com a mediação do aplicativo, sem privilegiar o ensino do gênero textual em si - o que é mais habitual quando utilizamos as sequências didáticas como procedimento metodológico. Depois de discutir a estrutura textual desses gêneros, o vocabulário e as formas verbais, etc..., os alunos deverão organizar um jantar temático como produto final (culminância) dessa sequência, a fim de analisar se os mesmos se apropriaram das quatro habilidades em Língua espanhola.

Apresentamos as etapas da sequência didática proposta para a aprendizagem do conteúdo “comida”:

Procedimento didático 01- Apresentou para turma o aplicativo *duolingo* que foi utilizado para trabalhar as quatro habilidades do espanhol, utilizando os gêneros textuais receita culinária e o seminário para tornar a aprendizagem do conteúdo Comidas mais significativa.

Procedimento didático 02 - Dividir a turma em três grupos e solicitar que os alunos pesquisem sobre três países da América Latina previamente sorteados pela docente, haja vista que no trimestre anterior foi estudado com eles os países que falam espanhol. Depois de sorteado o país, os grupos apresentaram para a turma seus aspectos políticos, econômicos e culturais mais relevantes. Com esta atividade o professor questionou aos alunos sobre a linguagem utilizada para apresentar um seminário, as normas que devem ser seguidas na apresentação, a estrutura de um seminário, dentre outros aspectos relevantes para uma boa apresentação desse gênero estudado.

Procedimento didático 03- Depois da apresentação de cada país, os grupos pesquisaram receitas culinárias destes respectivos países. Nesta etapa, foi trabalhado o gênero textual receita, em que os alunos perceberam as formas verbais utilizadas, o vocabulário, a estrutura de uma receita culinária, as semelhanças e diferenças de uma receita brasileira e a do país escolhido, os ingredientes utilizados, se existem em nosso país.

Procedimento didático 04- A culminância do trabalho foi o jantar temático, no qual os alunos fizeram os pratos escolhidos por eles, sendo que foi uma entrada, um prato principal e uma sobremesa de cada grupo. Durante a realização do jantar eles explicaram para os convidados (colegas do campus e professores) os pratos que foram servidos, bem como os ingredientes utilizados e o modo de preparo de cada um dos pratos. Nessa apresentação os alunos falaram em espanhol, pois nesse momento já foram trabalhados todos os conteúdos que eles necessitam para realizar com êxito a apresentação do cardápio escolhido.

Procedimento didático 05 – O professor avaliou, por meio das atividades realizadas durante a sequência, se os conteúdos propostos e as quatro habilidades do ensino do espanhol foram apreendidos pelos alunos.

5.3 EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No primeiro encontro do segundo trimestre foi solicitado à turma que todos os alunos baixassem o aplicativo, para que fosse possível iniciar as atividades propostas na sequência didática. Salienta-se aqui que a turma já teria sido visitada anteriormente pela docente-pesquisadora, para falar sobre a pesquisa e solicitar a adesão daqueles que desejassem participar de forma efetiva, por isso já se iniciou o trimestre propondo essa primeira atividade pedagógica.

No segundo encontro houve orientação acerca do uso do aplicativo e as atividades propostas pelo mesmo, quais as dificuldades encontradas em baixar e acessar o conteúdo. Foi percebido que alguns alunos tiveram dificuldades em baixar o aplicativo - o que levou a docente a realizar esse procedimento com aqueles que não tinham conseguido sozinhos - para depois continuar com as atividades propostas na sequência didática.

No terceiro encontro, já com a maioria dos alunos tendo acesso ao aplicativo, foi feita a proposta de trabalho da sequência didática tendo como base a unidade “comidas”, do referido aplicativo. Essa unidade foi escolhida pela conexão com a atividade laboral dos participantes e com o curso técnico em cozinha, no qual estão matriculados, bem como com os conteúdos propostos no plano de ensino da disciplina. Nesse encontro informou-se que a proposta metodológica das aulas contemplaria o uso da sequência didática para estudar o conteúdo “Comidas”, utilizando dois gêneros textuais, o seminário e a receita culinária, com o intuito de se apropriarem das quatro habilidades recomendadas para o ensino de espanhol. Vale salientar que, nesse encontro, a turma foi dividida em 3 grupos, para realização das atividades subsequentes.

No quarto encontro sorteou-se entre os grupos um país latino-americano, para que os alunos pesquisassem sobre o processo histórico de colonização, os aspectos socioeconômicos, gastronomia, cultura, dentre outros e isso seria apresentado para a turma por meio do gênero seminário no próximo encontro. Os países sorteados em sala foram: Honduras, Colômbia e Uruguai, sendo que cada grupo ficaria responsável por um único país.

Nesse dia, durante a Roda de discussões, a professora acionou os conhecimentos prévios acerca do gênero em estudo por meio das seguintes perguntas: Que cuidados devemos ter com a linguagem utilizada na apresentação dos temas para os colegas? Como é realizada a organização dos seminários? Possui uma estrutura e normas a serem seguidas?

A docente foi anotando na lousa as falas dos alunos para, assim, ajustar os saberes prévios com os elementos complementares. Foi importante verificar que os alunos tinham conhecimento sobre a estrutura do gênero textual, embora fosse relevante ressaltar os vícios de linguagem usados por alguns alunos, além de marcas de oralidade, como gírias e regionalismos.

No quinto encontro ocorreram as apresentações dos seminários, com as regulações feitas pela docente quanto à estrutura do gênero seminário. No final das apresentações foi enriquecedor verificar que os grupos fizeram a autoavaliação, comentando o progresso deles nessa atividade. Os próprios alunos perceberam a evolução das suas apresentações, quando comparadas com outras experiências anteriores, o que foi possível pela mediação da docente nas discussões, dos procedimentos utilizados e na audiência intencional e planejada das apresentações dos seminários. Os alunos falaram da importância desse feedback para eles, da escuta dos seus conhecimentos prévios e da intervenção da professora informando os aspectos que precisam melhorar. Isso foi fundamental para que eles compreendessem o objetivo da atividade e assimilassem o conteúdo proposto na sequência didática.

No sétimo encontro perguntou-se aos alunos o que sabiam sobre o gênero “receita culinária” e o portador textual, as formas verbais, a linguagem e o vocabulário utilizados nesse tipo de texto. Indagou-se, também, se eles conheciam os nomes de alguns alimentos e se já tinham sido trabalhados no aplicativo. A docente havia solicitado previamente para os grupos trazerem algumas receitas de pratos tradicionais servidos nos países apresentados por eles no seminário, para que cada equipe escolhesse os pratos que serviriam no dia do jantar temático. Os grupos escolheram seus pratos, elaboraram uma lista com os ingredientes necessários e suas respectivas quantidades para a realização do prato a ser realizado no jantar temático.

Após escolherem as receitas, solicitou-se que eles registrassem na lousa uma receita de cada país sorteado por cada grupo. Foi perguntado se todas as receitas possuíam a mesma estrutura, ou seja, todos possuem ingredientes e Modo de preparo? Os tempos verbais utilizados no modo de preparar são os mesmos?

Foi importante verificar o que eles conseguiram reconhecer, as características textuais presentes na estrutura da receita, o uso dos verbos no modo imperativo, o modo de preparo presente nesse gênero, dentre outros aspectos estruturais.

No trabalho com esse gênero textual “receita”, enfatizou-se o uso da oralidade e da escrita (compreensão leitora), pois o objetivo dessa atividade didática era que os alunos reconhecessem suas marcas textuais e a linguagem utilizada, o que foi garantido nas intervenções feitas pela docente.

O jantar foi marcado para o último encontro do II trimestre, pois este era o produto final proposto na sequência didática. Tudo aconteceu conforme o previsto. As equipes já tinham se organizado para chegar mais cedo, pois precisavam de tempo hábil para a preparação dos pratos. Os integrantes dos grupos eram os responsáveis pela preparação e arrumação de todo o jantar. Os alunos convidaram professores do Curso para participar do jantar e, enquanto serviam, falaram sobre os pratos escolhidos, os ingredientes utilizados, o modo de preparo de cada prato, dentre outras informações relevantes do gênero “receita”.

Foi perceptível a riqueza didática da atividade, pois integrou conhecimentos da língua espanhola a outros conteúdos que constavam no plano de ensino de disciplinas como História, Geografia e Língua Portuguesa. Para tanto, fizeram uso da abordagem dos seguintes conteúdos: (I) contexto histórico do processo de colonização, (II) a localização geográfica dos países pesquisados, (III) além do estudo dos gêneros textuais, dentre outros, promovendo assim a interdisciplinaridade proposta no currículo dos Cursos Técnicos do PROEJA.

6. METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os caminhos trilhados para a construção da pesquisa. O estudo teve como base a metodologia qualitativa, com abordagem na pesquisa participante desenvolvida na realidade escolar do Instituto Federal Baiano – Campus Catu. Como subsídio, buscou-se um arcabouço teórico para fazer as discussões nos temas abordados no estudo como: o uso das comunidades colaborativas na educação e o processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades do ensino da língua espanhola. Ao final, apresenta-se uma discussão da análise dos dados, uma vez que a pesquisa foi executada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio do PROEJA, com o propósito de aplicar a aprendizagem colaborativa juntamente com o uso de tecnologias, no ensino de língua espanhola.

A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), diante da qual um fato pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Desse modo, o método utilizado permite “[...] a análise de uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 2007, p.18). Corroborando esse entendimento, verifica-se que o conhecimento não apresenta conclusões exatas, há considerações que se alteram à medida que o pesquisador busca novas respostas e questionamentos.

Essa perspectiva é adotada em vários campos de conhecimento envolvendo trabalhos de investigação em ciências humanas e sociais. Por isso mesmo, o rigor científico é uma das questões mais discutidas e, também, uma preocupação para quem se interessa pela pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2007). Ao adentrar no universo da pesquisa, não apenas adotou-se um método, foi preciso vivenciá-lo em toda a sua extensão, pois um método “[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 1999, p. 71). Talvez este tenha sido um dos grandes desafios, mergulhar nas questões que surgiam, buscando dialogar com consistência explicativa e argumentos sólidos, tentando fugir dos “[...] dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (GATTI, 1999, p. 71).

Conforme assegura Gatti (1999, p.72), o método não se resume a um conjunto de regras que ditam o caminho, porque ele se constitui de crenças, valores e atitudes. A pesquisa em situações escolares, por exemplo, requer uma atitude aberta e flexível do pesquisador durante o processo de coleta e análise dos dados, permitindo a detecção de ângulos novos do problema estudado (LUDKE; ANDRÉ, 2007). Essa perspectiva enriquece muito, tanto do

ponto de vista metodológico - pela possibilidade de ajustes durante o processo - quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais à análise e compreensão da prática pedagógica.

A operacionalização da pesquisa se deu inicialmente pelo trabalho de campo, ocasião na qual se formalizaram os convites aos sujeitos para participarem desse estudo. Dentre os procedimentos adotados, a observação participante foi o principal campo de atuação, tendo em vista dois aspectos: participação presencial e virtual. A partir daí todos os dados foram devidamente documentados em notas de campo.

No início da pesquisa, a preocupação era trabalhar com a produção e compreensão oral do espanhol no âmbito do PROEJA do IFBaiano, pois pensava-se ser as habilidades que os estudantes mais sentiam dificuldades, mas no primeiro contato com a turma e no diálogo em sala de aula, obteve-se uma resposta contraditória. Os alunos pediram que fosse trabalhado as quatro habilidades, pois eles alegavam que era o primeiro contato deles com a língua espanhola e sentiam dificuldades em todas as habilidades propostas (ler, escrever, ouvir e falar). Ora, em se tratando de uma pesquisa participante, parte-se:

[...] de um duplo reconhecimento de confiança em meu “outro” naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, assim como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si mesmo desenha para mim os cenários de vida e de destino que pretendo conhecer e interpretar (BRANDÃO, 1999, p.52).

Assim, fizeram-se os ajustes necessários da proposta inicial da pesquisa e se pensou qual seria a melhor forma de trabalhar as quatro habilidades na EJA, utilizando as tecnologias como mediadoras desse processo ensino-aprendizagem de língua espanhola, pois “[...] o reconhecimento da contribuição do outro, do diferente, e a partilha de seus saberes e experiências deveriam ser um ponto de partida da prática da pesquisa participante” (BRANDÃO, 1999, p.52).

6.1- O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no campus do IFBaiano, na cidade de Catu, Bahia. A atividade foi realizada durante as aulas do componente curricular Língua Espanhola, ofertado no terceiro ano do Ensino Médio, do curso Técnico em Cozinha, na

modalidade PROEJA. A carga horária do referido componente é de duas horas semanais, distribuídas para o ensino e aprendizagem das quatro habilidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita. As aulas ocorreram no turno noturno do primeiro e segundo semestres de 2016.

O *Campus Catu* foi Fazenda Modelo de Criação implantada pelo Governo do Estado da Bahia através da Lei nº 75 de 1897, no intuito de desenvolver a região após o declínio da cana-de-açúcar. Essas fazendas deveriam promover a criação de gado, através do ensino de técnicas.

Em 1918, iniciou-se o processo de federalização da Fazenda Modelo, adotando-se uma política que consistiria em fornecer técnicas pastoris para a comunidade agrícola local. Entretanto, somente em 1964, com a ajuda de José Ribeiro de Carvalho, que através do Decreto nº 53.666, a Fazenda passou a chamar-se Colégio Agrícola de Catu, tendo sido este subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Após dois anos, por meio do Decreto nº 58.340, de 03 de maio de 1966, foi designado Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, que tinha como finalidade ministrar o ensino de segundo grau, formando Técnicos em Agropecuária, fundamentado na filosofia do Sistema Escola-Fazenda: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Em 19 de maio de 1967, através do Decreto nº 60.731, o Colégio foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a funcionar como escola em 1969. No período de 1964 a 1969 a escola passa por uma grande reforma na sua infraestrutura, adaptando alguns espaços em sala de aula, bem como construindo e reformando alojamentos, espaço administrativo e refeitório. Novamente a instituição muda sua subordinação, passando à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, no período de 1972 até 1981. Nesse ínterim, dois fatos importantes aconteceram; o primeiro foi a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Catu – Bahia Álvaro Navarro Ramos, através do Decreto nº 83.935; o segundo, a declaração do MEC, em 1980, através da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, da regularidade, levando a efeito os cursos oferecidos pela instituição.

Em 17 de novembro de 1993, de acordo com a Lei n. 8.731, de 16/11/1993, a Escola Agrotécnica Federal de Catu – Bahia passou a ser uma autarquia, passando a dispor de orçamento e quadro de pessoal próprios, além de autonomia didática e disciplinar. Nesse mesmo ano se teve também a criação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, através da Lei nº 8.670 e, assim surgem mais três instituições no Estado da Bahia, nos municípios de Santa Inês, Senhor do Bonfim e Guanambi.

Em meados dos anos 1990, o modelo de ensino busca adequar-se às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Lei n. 9.394/96, Decreto n. 2.208/97 e Decreto 5154/05). O projeto elaborado pela EAF-Catu apresentava a proposta de funcionamento dos Cursos Técnicos com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Contudo, somente em 2005, em consonância com o Decreto nº 5154/05, a Escola implantou o Curso Técnico Integrado ao Médio na área agropecuária, dando um novo enfoque para a Educação Tecnológica, bem como, nesse mesmo ano, a instituição estabelece um acordo com a PETROBRAS e implanta o Curso Técnico em Operação e Produção de Petróleo, visando a atender a demanda da região, por estar situada em uma área petrolífera.

Em 2006, o professor Sebastião Edson Moura assumiu a direção geral, através de eleição na comunidade escolar, cargo no qual permaneceu até ser convidado para assumir o comando da reitoria do IF Baiano, em 2008, quando as EAF Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim e Guanambi, através da Lei nº 11.892 foram instituídas como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

6.2 PARTICIPANTES

Para a pesquisa, participaram 25 alunos do terceiro ano do Curso Técnico de Cozinha – PROEJA. O Curso Técnico em Cozinha, na modalidade PROEJA, é ofertado para portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou equivalente, com idade mínima de 18 anos completos, que pretendam realizar curso de educação profissional técnica, de nível médio, de forma integrada à educação básica. O referido curso, na modalidade PROEJA tem carga horária total de 2.270 horas, dentre as quais 200 horas são reservadas ao Estágio Curricular Obrigatório.

Em relação à ocupação dos alunos, havia: cozinheiras, agente de limpeza, técnica de enfermagem, babá, cabeleireira, costureira, vendedor e dona de casa. É um grupo quase homogêneo quanto ao nível de competência na língua, pois quase todos estavam pela primeira vez tendo contato com a língua espanhola, mesmo assim ainda teve alguns alunos que necessitavam uma atenção maior, pois apresentaram uma dificuldade maior para participarem das atividades.

6.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Questionários

No início da apresentação da proposta de pesquisa foi aplicado um questionário para obter informações dos participantes e também servir de instrumento para a reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem e da professora pesquisadora sobre sua metodologia de ensino. O questionário inicial (Apêndice A) ofereceu informações sobre dados pessoais dos alunos, com questões fechadas sobre idade, sexo, ocupação e alguns dados sobre o estudo da LE. As questões abertas demonstravam informações pessoais como a importância de aprender a língua espanhola, se ele tinha contato com a língua fora da escola, e também experiências de aula de LE.

Ao final da realização das atividades propostas na pesquisa foi feita uma exposição acerca das atividades realizadas, com o intuito de obter informações dos alunos sobre as ações desenvolvidas, pois não houve tempo para fazer um questionário final, em virtude de problemas de força maior.

6.3.1 Os Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Os procedimentos de produção e coleta de dados tiveram como foco a produção da PP- a sequência didática, e as produções dos alunos- seminário e jantar temático. Os dados para a análise no estudo foram constituídos, portanto, pelo material didático produzido pela PP, presente na seção 4, o aplicativo e as atividades realizadas pelos alunos na sequência didática. Esses dados foram analisados com base em estudiosos como: Lajolo(1982), Cosson(2014), Mendonza(2007), Antunes(2004), Underhill(1987) e Moita Lopes(1996) acerca de suas concepções relacionadas à compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e expressão oral no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1ª atividade – Apresentação do Aplicativo

Habilidades trabalhadas: compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e expressão oral.

Durante a apresentação do aplicativo foi verificado que, apesar da maioria da turma ter certa familiaridade com as “tecnologias”, alguns alunos tiveram dificuldades em baixar o aplicativo, bem como utilizá-lo. Dessa forma, foi necessário um encontro extra para auxiliar esses alunos e sanar essas dificuldades.

Nesse encontro foi observado que, apesar dos alunos terem achado a proposta do aplicativo boa, terem gostado das atividades, pois se assemelham a um jogo, os alunos, em especial da turma pesquisada, apresentaram alguma dificuldade em lidar com essas tecnologias. Faz-se imperativo reiterar que é preciso cuidado ao utilizar as tecnologias no ensino de LE, pois o que deveria ser motivador, sem o devido cuidado, pode tornar esse processo de ensino-aprendizagem frustrante.

Depois de algumas semanas de utilização do aplicativo, sempre dialogando com os alunos, foi possível comprovar que apesar dos alunos terem uma boa aceitação ao aplicativo, os mesmos possuem dificuldades em realizar as atividades propostas e não foi somente por conta de não dominar a língua espanhola e sim por terem dificuldades outras em acessar de maneira adequada o aplicativo.

Utilizando esse aplicativo, foi possível verificar o nível dos alunos em relação às habilidades do espanhol, pois nele constam várias atividades que trabalham com as habilidades propostas no ensino comunicativo de espanhol (ler, escrever, ouvir e falar) e como as atividades são como um jogo que vai ganhando bônus com o progresso nas mesmas, a partir dos bônus ganho e as fases que cada aluno se encontrava era possível verificar a dificuldade e o progresso de cada aluno acompanhando as atividades realizadas por eles pelo site e/ou aplicativo.

Após semanas utilizando o aplicativo e notando a motivação dos alunos em realizar as atividades propostas pelo mesmo, que foi um dos objetivos em utilizar esse mediador pedagógico, foi escolhida a unidade didática “comidas” para dar prosseguimento às atividades.

2ª atividade – Seminário

Habilidades trabalhadas: compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e expressão oral.

Durante a apresentação dos seminários foram constatadas algumas inconsistências em relação ao processo de ensino-aprendizagem das quatro habilidades.

Compreensão Leitora – Antes de destacar a importância da leitura no ensino de língua estrangeira, convém explicar que, assim como Lajolo (1982), na pesquisa entende-se leitura aqui não apenas como um processo de decodificação da matéria escrita e por isso nessa atividade também se trata a leitura como um processo de produção de sentidos, pois segundo autora:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

Na pesquisa empreendida, entende-se leitura como “competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON, 2014, p.36). O autor afirma, também, que a leitura sempre passa por esses quatro elementos, independentemente da teoria seguida e, sem um deles, o processo falha, pois “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2014, p. 41).

Para o ensino de leitura, aqui especificamente em língua espanhola, o professor deve incentivar a compreensão leitora com atividades que incluam oportunidades de reflexão e uso de estratégias, orientando e potencializando as habilidades interpretativas do leitor. Essa compreensão é como afirma Mendoza (2007):

o resultado de uma adequada e coerente (re) construção de significados que se estabelece a partir de inferências consolidadas após seguir as atividades do processo de recepção. A compreensão tem caráter global (se compreende a totalidade de um texto em seu significado) e com ela se abre a última atividade do processo, a interpretação (MENDOZA, 2007, p.93).

A atividade de pesquisa pré-seminário sobre os países foi bastante relevante para desenvolver a leitura dos alunos, pois a partir da leitura de textos diversos sobre os pontos

solicitados a respeito de cada país sorteado, os alunos conseguiram fazer inferências a respeito dos textos lidos sobre diversos aspectos e esses pontos foram identificados durante a apresentação dos seminários quando eles faziam associações com o que leram e o que estava sendo apresentado. Os alunos conseguiram notar algumas semelhanças e diferenças dos países pesquisados, bem como fazer contrapontos com o Brasil, percebendo assim a importância desse processo de leitura para se conhecer melhor e conhecer o outro.

Produção Escrita – Antunes (2004, p.45) afirma que “uma visão interacionista da escrita supõe[...], encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas”.

Entende-se com base nos estudos dessa autora que todo processo de escrita é uma “expressão interativa”, ou seja, um processo em que há materialização de informações, de ideias, de intenções, de sentimentos, enfim, de tudo que pretendemos compartilhar com o outro. Nessa interação, a existência do “interlocutor” é fundamental para se determinar o que será dito/escrito. Para isso, quem escreve para informar, argumentar, descrever, instruir, documentar, entre outras, selecionará um modo de organizar o seu discurso em um determinado gênero discursivo.

Segundo a concepção de Antunes, o processo de escrita segue as seguintes etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Na 1ª etapa, o aluno deve delimitar o tema, selecionar os objetivos que pretende alcançar com o seu texto, selecionar o gênero discursivo apropriado, ordenar/organizar ideias e selecionar o registro (formal/informal). Na 2ª etapa, é o momento de registrar o que foi definido no planejamento, o que compreende a seleção do léxico e a ordem dos enunciados em conformidade com o objetivo comunicativo.

Na última etapa, compreende-se a revisão e reescrita do texto. O aluno revisa o que foi escrito, verifica se seus objetivos comunicativos foram pontuados de maneira clara. Ademais, é o momento de observar a clareza, a progressão temática, a sintaxe, a semântica, a pontuação, a ortografia e a divisão do texto.

Na atividade do seminário dos países hispano-hablantes foi possível verificar essas etapas de produção escrita pelos alunos. Eles pesquisaram sobre os processos históricos, aspectos socioeconômicos, cultura, dentre outros relevantes e elaboraram o seminário de acordo com as informações passadas pela professora, que apesar dos alunos terem um conhecimento sobre gênero, precisavam de alguns ajustes e assim foi feito.

Depois de feitos os ajustes na estrutura dos seminários elaborados, em relação à linguagem utilizada nos slides, a forma de abordagem e objetivos, foi possível ocorrer as apresentações em sala de aula.

Produção Oral/ Expressão Oral – No seminário foi perceptível a dificuldade dos alunos ao falar em espanhol. A oralidade é muito pouco “efetivada” nas aulas de LE, o que causa mais dificuldade nesse processo.

Outro ponto a ser levado em consideração é o perfil do aluno. Na pesquisa realizada com alunos da EJA, alunos adultos, que já têm uma experiência maior com a língua materna, parecem mais preocupados com a imagem, com o julgamento dos outros, além de alguns apresentarem uma baixa autoestima. A maioria desses alunos estava sem contato com a LE há anos ou nunca tiveram, como o questionário demonstrou.

A professora percebeu essa dificuldade dos alunos e sentiu a necessidade de trabalhar mais e melhor essa habilidade durante as aulas.

Os gêneros orais são considerados relevantes no ensino, na língua espanhola a sua relevância é maior ainda, pois normalmente o único contato com o gênero oral que o aluno tem é o propiciado na sala de aula, com a produção oral dos alunos, do professor e dos textos gravados.

Um fator relevante que se pode observar nessa atividade é que, apesar de alguns professores trabalharem já com os gêneros orais, inclusive a professora da turma pesquisada, os alunos estão habituados à concepção de trabalho com os gêneros orais presente nos livros didáticos, que é estruturalista e baseada no método áudio-lingual de ensino, descrito na seção 2, em que somente é necessário que o aluno repita a informação apresentada para saber produzir um outro gênero oral, em que é trabalhado apenas a forma/estrutura da língua e não a real construção do texto oral.

Assim, com esta atividade do seminário foi observado que os alunos quando se deparam com situações de uso da língua espanhola, correm o risco de não saber agir adequadamente através do gênero porque nessas situações não se pronuncia textos como se estivessem lendo e nem produzem enunciados em situações de silêncio absoluto como estão habituados com as atividades presentes no livro didático.

Para Underhill (1987), a atividade de apresentação oral é de suma importância no ensino de línguas, pois é uma atividade autêntica e comunicativa, e nela o aluno utiliza a língua em uma situação parecida a uma situação real de fala. Ele também sugere uma preparação para a apresentação e para os questionamentos posteriores da audiência, que podem ser conduzidos pelo professor.

Compreensão Oral – O enfoque comunicativo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira leva o professor e os alunos a acreditarem que o foco principal na aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser no desenvolvimento da habilidade de produção oral, entretanto,

vale ressaltar que a compreensão e a produção oral estão necessariamente unidas (RUHSTALLER; BERGUILLO, 2004), portanto, é “essencial ter em conta a necessidade de fomentar a compreensão oral em qualquer currículo de segundas línguas que busque como fim a competência comunicativa” (RUHSTALLER; BERGUILLOS, 2004, p.50).

Apesar de estarem intimamente relacionadas, a produção oral não desenvolve, automaticamente, a compreensão. São habilidades distintas e merecem tratamentos diferenciados, portanto se faz necessário também praticar a compreensão, pois esta não é somente uma atividade passiva de recepção, pois exige atenção, conhecimento prévio e extralinguístico. Desta maneira, deve-se concordar com Cuervo e Diéguez (2011, p.76), quando sugerem que:

o grupo deve se conscientizar de que para avançar na melhora de sua expressão oral tem que analisar, comparar, tirar conclusões... e aprender a escutar. Escutando enriquecerá seu vocabulário, evitará locuções erradas e melhorará sua dicção e sua fluidez verbal, sem contar com a abertura da sua mente a outras ideias.

O professor deve, portanto, ter a preocupação de também promover momentos de práticas de compreensão oral, passando a vê-la como uma habilidade que exige planejamento e atenção, diante disso essa atividade foi relevante, pois oportunizou momentos de escuta dos colegas e do professor na língua-alvo durante as apresentações do seminário, possibilitando assim momentos dessa prática de compreensão oral.

3ª atividade – Receita Culinária

Habilidades trabalhadas: Compreensão leitora

Compreensão leitora – Ainda, levando em consideração a leitura como um processo de produção de sentidos como Lajolo, Moita Lopes (1996) considera a leitura como um ato comunicativo entre autor e leitor, cuja interação supõe um posicionamento social político, cultural e histórico de cada um no processo de construção do significado.

No processo de leitura, utiliza-se, ainda que de forma inconsciente, os conhecimentos culturais que se possui, para associar-lhes a informações que são oferecidas pelo texto. Nesse caso, a importância da leitura e suas elaborações de hipóteses de leitura a partir de seu conhecimento prévio são de suma importância para a construção de sentido.

No caso de leitura em língua estrangeira, principalmente quando não se possui um grande domínio do idioma, essas informações prévias são ainda mais importantes, uma vez que o conhecimento linguístico é menor, e pode, conseqüentemente, ser insuficiente para a compreensão mais ampla.

Por isso, especialmente na leitura dessas receitas culinárias, as intervenções da professora foram de grande relevância nesse processo de indagações sobre a estrutura do gênero em estudo, os tempos verbais utilizados, o vocabulário “alimentos, comidas” - que já havia sido trabalhado com auxílio do aplicativo – bem como a comparação da estrutura do gênero em língua espanhola e em língua portuguesa, pois estes procedimentos auxiliaram na compreensão do gênero pelos alunos, uma vez que esta é determinada pelas informações providas, tanto pelo texto, quanto pela cosmovisão que o leitor traz para a leitura.

Muito tem se pesquisado sobre os processos de leitura em língua estrangeira, e as teorias interativas hoje são as que se destacam e, conseqüentemente, influenciam a prática de aprendizagem desta habilidade.

A leitura no modelo interativo é resultado de um processo que envolve a informação contida no texto (processo perceptivo) e o no pré-conhecimento que o leitor traz para o texto (processo cognitivo). Portanto, dentro desse enfoque é dada grande importância ao papel do sujeito-leitor, ao conhecimento prévio que este traz consigo e à integração desse conhecimento com as informações textuais durante a leitura do texto.

Dessa forma, com as intervenções da professora, ao ativar esses esquemas mentais, o aluno/leitor se mostra mais capaz de construir sentido para o texto e também verificar seu entendimento, completar os espaços vazios de compreensão gerados pelo desconhecimento linguístico e tentar resolver possíveis ambigüidades, o que pode favorecer a sua capacidade de retenção da nova informação.

4ª atividade – Jantar temático

Habilidades trabalhadas: compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e expressão oral.

Para a culminância da sequência didática organizou-se um jantar temático, atividade em que os alunos poderiam pôr em prática as 4 habilidades de processo de ensino-aprendizagem da LE, essa atividade foi avaliada/acompanhada pela professora da turma e pela professora pesquisadora, e foi notória a melhora do desempenho dos alunos na disciplina de E/LE. Eles elaboraram todo o jantar, desde o preparo dos pratos até a apresentação dos mesmos para a turma, as professoras de LE e alguns professores do curso.

Desde o planejamento da sequência didática, pensou-se em estratégias para ajudar o aluno a aumentar as suas competências leitora, escrita, oral e auditiva, partiu-se do conhecimento prévio inicial do aluno, mas também tentou-se expandi-lo, para ajudá-lo, durante as atividades, a fazer conexões com sua vida, pois quando os alunos começam a entender o

processo de ensino-aprendizagem, especificamente de E/LE nesse contexto, eles podem fazer conexões e, não param mais de praticar essa estratégia e conseguem pensar sobre situações maiores que vão além do universo da escola.

Dessa forma, esse jantar temático proporcionou a junção das 4 habilidades compreensão leitora e oral e produção escrita e oral, possibilitando a preparação dos alunos a agirem eficientemente pela linguagem em situações diferenciadas, sendo este o objetivo maior do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem das 4 habilidades da língua espanhola, que apresenta dificuldades para professores e alunos, consiste em um grande desafio para professores e estudantes do IFBaiano, campus Catu. O tempo que é destinado para a disciplina Língua Espanhol é muito pequeno para atender às inúmeras demandas impostas ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escritas e orais. Devido à essa falta de tempo, quase sempre uma dessas habilidades é deixada como opção de atividade extraclasse. Por conseguinte, a prática individual prejudica constantemente o processo de ensino-aprendizagem de LE.

As dificuldades não se impõem exclusivamente aos aprendizes, também aos professores que, muitas vezes, se deparam com determinadas situações em sala de aula que precisam de sugestões de aprimoramento da sua metodologia, pois são turmas diversas, cujas necessidades dos alunos são variadas. Não obstante, não existe uma metodologia que seja generalizável, motivo pelo qual as pesquisas por soluções metodológicas peculiares para um determinado contexto, além de buscas por maneiras de proporcionar orientação diferenciada para os alunos que dela necessitem, são frequentemente requisitadas.

Diante desse contexto, o principal desafio da pesquisa foi organizar uma sequência didática a partir da intenção e reunir abordagens, estratégias, técnicas e recursos materiais que pudessem atender às demandas dos aprendizes do contexto em questão, sem deixar de estimulá-los quanto ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas em língua espanhola. Desde o sorteio dos grupos, foi percebido o ânimo gerado pela possibilidade de realizar atividades em grupo, cuja interação entre seus participantes seria de suma importância para o êxito da proposta inserta na sequência didática, que teve a motivação proporcionada pelo aplicativo. Os resultados ratificaram o entendimento de Dolly (2008), que admite haver, dentre as vantagens que podem ser proporcionadas pela Aprendizagem Colaborativa, o aumento da motivação dos aprendizes como resultado de uma maior interação social, um espaço possível para o envolvimento ativo do aluno proporcionando certa autonomia na aprendizagem (DOLLY, 2008).

De fato, constatou-se que a utilização de uma sequência didática foi eficaz no incentivo de possibilidades de interação, participação e contribuições entre os alunos da turma pesquisada, e na atenção diferenciada aos alunos por parte da docente, durante o processo de realização das atividades.

Foi possível constatar também que a possibilidade de fazer correções e aprimoramento nas atividades sugeridas em sala de aula foi bastante proveitosa e tornou-se uma das questões comentadas pelos alunos após as atividades.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, considera-se que foi satisfatoriamente atendido, uma vez que contribuições significativas da utilização da sequência didática foram identificadas, tais como: 1) A motivação dos alunos em participar das atividades; 2) o desenvolvimento da capacidade de o aluno agir pela linguagem, haja vista que para o aluno conseguir realizar as atividades propostas precisou apoiar-se em seu conhecimento de mundo, pois julgou-se necessário que as tarefas aproximassem os alunos de situações mais concretas de uso da língua. Não obstante, isso favoreceu para que os aprendizes tivessem a oportunidade de ver como se dá a comunicação oral em situações cotidianas de interação, onde se tem a intervenção de outros ruídos e outros interlocutores aparecem. De certa forma, isso pode os ajudar na preparação de saber lidar com diferentes situações de uso da língua oral, pois os alunos estão sujeitos a deparar-se com situações análogas às propostas nas sequências didáticas a todo instante, tornando-se capazes de posicionar-se e expressar-se diante das diferentes situações de interação; 3) A estrutura melhor definida para seminários e textos apresentados; 4) a utilização de vocabulário mais amplo.

Diante dessas contribuições verificadas na realização da sequência didática, pode-se entender que o trabalho com gêneros discursivos tende a ser bastante relevante para o processo de ensino-aprendizagem das 4 habilidades da língua espanhola. Com isso os professores podem mostrar as dimensões constitutivas específicas de cada gênero, as determinadas características implicadas no uso dos enunciados, bem como a escolha do léxico apropriado para determinado contexto, concebendo assim os gêneros como objetos de ensino como propõem Dolz e Schneuwly (2004), preparando dessa forma o aluno para situações efetivas de interação.

Sendo assim, as conclusões da pesquisa apontam para a confirmação de suas hipóteses. No entanto, faz-se necessária uma ressalva no que tange ao uso das tecnologias, porque embora possam atuar como um motivador/facilitador no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, exige cautela na hora de sua utilização, para não se converter em um elemento dificultador do processo. Essa dificuldade pôde ser percebida nas limitações de alguns participantes no manuseio do aplicativo. Caso não houvesse o olhar atencioso da professora-pesquisadora, isso poderia ter sido um dificultador no prosseguimento da atividade e, por conseguinte, na obtenção de resultados da pesquisa.

Quanto às limitações desse estudo, pode-se destacar: 1) A falta de coleta de dados das interações dos sujeitos entre si durante as reuniões em grupo, através de fotos e/ou vídeos. A professora pesquisadora optou por não registrar esses momentos, pois poderia comprometer a espontaneidade dos alunos nas reuniões, bem como preferiu priorizar a privacidade dos sujeitos do grupo durante as interações; e 2) a falta de uma avaliação escrita sobre as percepções dos alunos, quanto à adoção da sequência didática. Essa avaliação só foi feita oralmente em sala de aula, logo após a culminância da sequência, mas a avaliação escrita não foi possível devido à falta de tempo para atender às demandas do plano de ensino da disciplina e da pesquisa ao mesmo tempo, pois os alunos do PROEJA, em sua maioria trabalhadores, não tinham tempo de se reunirem fora do horário das aulas. Esses fatores ainda foram agravados pelas alterações do calendário acadêmico, motivadas pela ocupação do campus pelos estudantes e a greve dos docentes, durante a realização da pesquisa.

Foi muito recompensador observar como os alunos interagiram durante as atividades propostas proporcionando à sala de aula um ambiente colaborativo de aprendizagem, onde os aprendizes são vistos como elemento(s) ativo(s) no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a eles a construção colaborativa de conhecimento.

A partir dos estudos realizados foi possível entender que, devido ao grande interesse dos alunos por aplicativos e jogos, até porque eles passam grande quantidade de tempo utilizando esses aplicativos, muitas pesquisas estão sendo realizadas com o intuito de demonstrar o quanto essas tecnologias podem ser motivadoras e aliadas de professores e estudantes no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, inclusive as relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, como as que visam a melhoria do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas.

Por fim, com o intuito de entender melhor o tema investigado, a pesquisa apontou para a necessidade de se pensar em propostas e sugestões para o desenvolvimento de investigações futuras, tais como: 1) Estudos experimentais que pretendam desenvolver e/ou melhorar as habilidades comunicativas através da aprendizagem colaborativa; 2) Estudos relacionados com os desafios encontrados com a utilização de tecnologias como mediação pedagógica; 3) produção de textos orais e/ou escritos a partir da compreensão oral de gêneros discursivos; 4) Trabalhos com gêneros orais propondo atividades que aceitem/admitam essa modalidade de gênero como prática social; 5) Estudos que repensem a importância de reavaliar as metodologias utilizadas no ensino da língua espanhola. Para atender ao espírito dessas urgências, faz-se imperativa a incorporação das atividades aplicadas no cotidiano da prática docente com vista à reavaliação futura. Isso, *per si*, configura a relevância da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville: UNIVILLE, 2004. p.11-38.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX, 1998.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes. 1982.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1953], 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial Nº 221** de 10 de março de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 28 jul. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sábio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUERVO, Marina; DIÉGUEZ, Jesús. **Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales**. Madrid: Visión Libros, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

DAHER, M. del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. **Núcleo curricular básico - MULTIEDUCAÇÃO – línguas estrangeiras**. Rio de Janeiro: SME, 2000.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J.(Org.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del E.L.E**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, p. 63-79, 1999.

KENSKY, V.M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação 3 ed. Campinas,SP: Papirus,2008.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEITE, L. S.; SAMPAIO, M. N. Alfabetização tecnológica do professor. In: _____. **. Alfabetização tecnológica do professor**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.51-76.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**. v.14. Campinas (SP): UNICAMP, 2009, p.199-217.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, a análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MENDONZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

_____. La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org). **Experiências com tecnologia da comunicação e informação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**. Madrid, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> .Acesso em: 15 nov.2012.

MOITA LOPES, L P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. Manoel. MASSETO, Marcos T.BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13 ed.Campinas-SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Barsília: Ed. UNB, 1999.

MUNHOZ, A. S. **Vamos inverter a sala de aula?**. [s.l: s.n.], 2015.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (e/le) no brasil. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, n 38, p. 123-137, 2009.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

RUHSTALLER, Stefan.; BERGUILLLOS, Francisco Lorenzo. **La Competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid:Edinumen, 2004.

SCHNEWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M; SANTOS, E (Org). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

TORRES, Patrícia Lupion; OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Aprendizagem colaborativa. Curitiba: SENAR/PR, 2007.

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, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORI, Romero. **Educação sem distância**. As tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge, 1987.

VILAÇA, Márcio Luiz Correia. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, UNIGRANRIO/UFF**, Volume VII, n. XXVI, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: Como educar. Porto Alegre, 1998.

<<http://acervocatuyente.blogspot.com.br/p/as-origens-da-escola-agrotecnica.html>> Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

<<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/historico/>> Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

Apêndices

Apêndice A**QUESTIONÁRIO INICIAL**

1- Idade: _____

2- Cidade: _____

3- Qual sua ocupação? _____

4- Já estudou Espanhol anteriormente? _____

Se sim, quanto tempo? _____

5 – O que sente mais dificuldade em língua estrangeira?

Ler () Escrever () Ouvir () Falar ()

6– O que espera aprender no ensino de espanhol? O que acha mais importante? Por que?

7 – Quais atividades acham mais interessantes para aprender uma língua estrangeira?

8 – Por que escolheu o espanhol como língua estrangeira?

APÉNDICE B

Recetas Culinarias

1 Plato



Tortilla española

Es una joya de la cocina española, no hay nada más fácil de hacer y que te puede sacar de apuros ante cualquier imprevisto. El origen de este plato se hunde en la noche de los tiempos. El secreto está en los ingredientes, buenas patatas (piel amarilla y carne como marfil), buena cebolla (la cebolla le da jugosidad), huevos frescos y aceite de oliva.

Ingredientes para 4 o 5 personas:

1 kilo de patatas.

9 huevos.

1 cebolla mediana.

Aceite de oliva.

Sal.

Preparación

Poner al fuego una sartén honda con abundante aceite y cuando está caliente, echar las patatas, peladas y cortadas en láminas pequeñas y la cebolla cortada en juliana. Salar y tapar la sartén. Mantener el fuego no muy fuerte, para que las patatas con cebolla, se cuezan en el aceite. Cuando estén bien blandas y ligeramente doradas, pero antes de que se fríen del todo, sacar de la sartén y escurrir el aceite. En un bol batir los huevos, hay quien recomienda batir primero las claras, casi hasta punto de nieve, añadir luego las yemas y seguir batiendo hasta

conseguir una buena mezcla. Echar las patatas y la cebolla sobre los huevos batidos y remover bien para que quede todo bien mezclado. Rectificar de sal.

Poner al fuego una sartén, que tenga un buen fondo para que no se pegue, echar dos cucharadas de aceite y cuando esté caliente, mover la sartén para que quede bien aceitada, entonces echar la mezcla de huevos, patatas y cebolla y extenderla bien.

Bajar el fuego y mover con movimientos circulares para que la tortilla "baile" y no se pegue. Dejar cocer hasta que se vea que empieza a burbujear.

Dar la vuelta a la tortilla (aparte de otras connotaciones).

Si la sartén ha quedado muy seca, echar otras 2 cucharadas de aceite y cuando esté bien caliente, echaremos de nuevo la tortilla, dejándola resbalar cuidadosamente, desde el plato a la sartén. Bailarla de nuevo con movimientos circulares y dejarla cocer entre 1 y 2 minutos, dependiendo del gusto de los comensales, pues a unos les gusta que quede tostada por fuera y casi cruda por dentro y por el contrario a otros les gusta bien cocida. Hay quien emplea la prueba de pinchar con un palillo de dientes y cuando salga seco ya estará.

Se puede comer caliente, pero también está buena fría y porque no, hasta en bocadillo.

2 Plato



Cochinillo asado

Ingredientes para 4 o 5 personas:

1 cochinillo de unos 3 kilos.

100 gramos de manteca blanca de cerdo.

4 dientes de ajo.

1 vaso de vino blanco.

Laurel.

Sal.

Preparación

Habitualmente el cochinillo se compra ya preparado, desangrado y sin vísceras y abierto por el vientre a todo lo largo.

Limpiar bien el cochinillo y secarlo por dentro y por fuera con un paño y salarlo por dentro y por fuera.

Pelar los ajos y machacarlos bien en un mortero. Mezclar los ajos machacados con manteca de cerdo y unas hojas de laurel picadas. Embadurnar el cochinillo, por dentro y por fuera con esta mezcla.

Colocar el cochinillo, con la piel hacia abajo, en una fuente de barro apropiada, o en la bandeja del horno, sobre unas ramitas y unas hojas de laurel. Echar el vino y un vaso de agua y mantener con el horno, a media potencia, durante 1 hora, rociándolo de vez en cuando con los jugos que vaya soltando. Entonces darle la vuelta y mantener la cocción durante al menos 1/2 hora, rociándolo también de vez en cuando.

Es conveniente, pinchar la piel con una aguja gruesa para que expulse el aire, con lo que la piel quedará crujiente. Si durante este tiempo se ve que se va quedando seco, se le puede añadir un poco de agua.

Servir bien caliente y acompañado aparte de una buena ensalada.

POSTRE



Torrijas

Es un postre típico de Andalucía, propio de Semana Santa, aunque desde allí se ha extendido por toda España.

Ingredientes :

2 barras de pan del día anterior.

1 litro de leche.

2 huevos.

150 gramos de azúcar.

Canela molida.

1 corteza de limón.

Aceite de oliva.

Preparación

Hervir la leche con la corteza de limón y 6 cucharadas de azúcar. Apartar del fuego, retirar la corteza de limón y verter en una fuente honda.

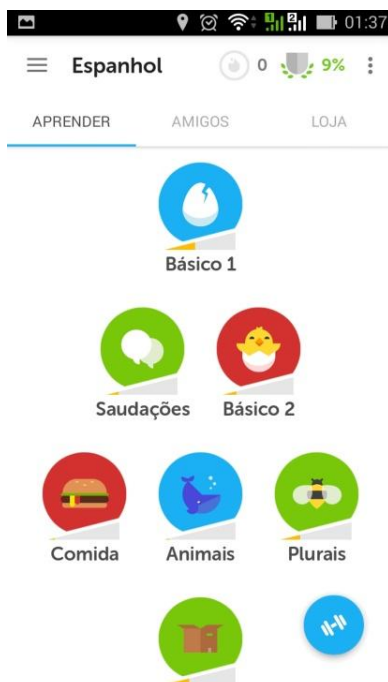
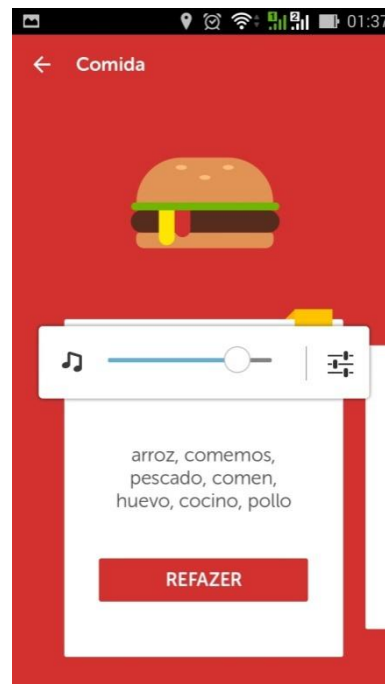
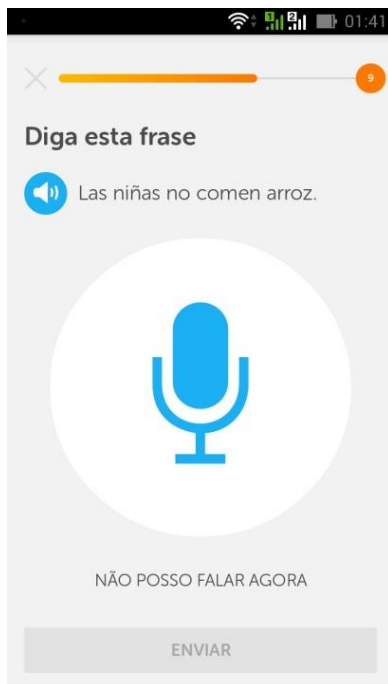
Cortar el pan en rebanadas de un centímetro. Hay quien emplea pan de molde, pero yo prefiero usar pan normal, del que sobró del día anterior. Remojar bien las rebanadas en la leche. En un plato hondo batir bien los huevos. Disponer un plato llano con el resto del azúcar.

Poner una sartén al fuego y esperar a que esté bien caliente. Entonces sacar las rebanadas de pan empapadas en leche, pasarlas por el huevo batido y echar en la sartén, cuando estén doradas, por ambas caras, sacar y dejar escurrir. Cuando estén escurridas, pasarlas, vuelta y vuelta, por el plato del azúcar e irlas poniendo en una fuente.

Cuando tengamos completada una capa espolvorear con la canela molida. Disponer una segunda capa y espolvorear de nuevo con canela. Dejar enfriar a temperatura ambiente.

Se comen frías.

APÊNDICE C UNIDADE DIDÁTICA “COMIDAS”- DUOLINGO





ANEXOS

ANEXO A

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE Campus Caxias	DIREÇÃO ACADÊMICA COORDENAÇÃO DE ENSINO NÚCLEO DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM, PERMANÊNCIA E ÊXITO
---	--

PLANO DE DISCIPLINA 2016

DISCIPLINA: Língua Espanhola**DOCENTE: Maria José Cerqueira Brito****CURSO: Proeja****SÉRIE: 3º Ano****CARGA HORÁRIA SEMESTRE/MÓDULO: 80 h****CARGA HORÁRIA SEMANAL: 2 h****EMENTA**

Introdução às estruturas léxico-gramaticais da Língua Espanhola, mediante situação prático-discursiva, para o desenvolvimento competência intercultural, através da compreensão de gêneros textuais diversos, sensibilizando o estudante para os aspectos interculturais e da variação linguística e considerando a área do seu curso de formação.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

GERAL	Utilizar os conhecimentos da Língua Espanhola e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações e a culturas.
ESPECÍFICOS	Contribuir para a formação de um cidadão crítico e autônomo que conheça, respeite e conviva com os diferentes valores culturais e sociais. Reconhecer a importância da produção cultural em Língua Espanhola como representação da diversidade cultural e linguística no mundo. Desenvolver compreensão leitora e auditiva, bem como as expressões escrita e oral, em língua espanhola a partir de diversos gêneros discursivos.

CONTEÚDOS POR TRIMESTRE

I TRIMESTRE	Tema principal: Reconociendo la Lengua Española A importância da língua espanhola; fonética e fonologia; variação linguística; saudações; apresentação; despedidas; dados pessoais. Gêneros textuais: Currículo vitae e vídeo de apresentação.
--------------------	---

II TRIMESTRE	Tema principal: Sabores y olores de Latinoamérica. História, características culturais e culinária dos países latino-americanos Gêneros textuais: Receita, Seminário, Artigo de opinião.
III TRIMESTRE	Tema principal: El curso técnico en Cocina. Objetivo do curso de Cozinha, Formação e Atuação de trabalho. Gênero textual: Seminário e entrevista.

METODOLOGIAS /PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Assim como sugere as Orientações Curriculares para o Ensino Médio no que diz respeito às metodologias empregadas para o ensino da Língua espanhola, não haverá a utilização de uma abordagem específica de ensino. No entanto, o objetivo nas aulas é o desenvolvimento da Competência intercultural do aluno.

I TRIMESTRE	1. Reconheceremos o contexto de importância da Língua Espanhola a partir de discussões mediadas. 2. Trataremos a questão da variação linguística entre os países de fala espanhola, considerando a importância do não preconceito com nenhuma delas. Nesse momento, iniciaremos uma imersão linguística, com a finalidade de ter subsídios para manter um contato inicial em língua espanhola, através de diálogos, vídeos e áudios de diferentes variantes linguísticas.
II TRIMESTRE	Investigaremos a cerca da gastronomia dos países latino-americanos. Pesquisa sobre a origem do nome de algumas comidas típica de países hispânicos.
III TRIMESTRE	Abordaremos todas as características do curso de Cozinha a partir da elaboração e apresentação de seminários, além da realização de entrevistas com os professores da área técnica em cozinha.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

Projeto Interartes
Jantar temático “Sabores y olores de latino-américa”(nome a ser sugerido)
Dicionário trilingue

VISITAS TÉCNICAS

Visita à FLICA.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

I TRIMESTRE	1. Construção do currículo vitae 2. Produção do vídeo de apresentação.
II TRIMESTRE	1. Atividade interdisciplinar: Jantar temático “Sabores y olores de latino américa”(nome a ser sugerido); 2. Dicionário trilingue.

	3. Projeto Interartes
III TRIMESTRE	1. Apresentação de seminários. 2. Entrevista com os professores da área técnica.

RECURSOS DIDÁTICOS

Lousa; material impresso; caixa de som; lousa digital ou data-show.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARCIA, Pedro Luís; CHAVES, Luiza Santana; COIMBRA, Ludmila. **Cercanía Joven:** espanhol, 3º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

TALAVERA, G.; DÍAZ, M. **Dicionário Santillana para Estudantes:** Espanhol - Português / Português – Espanhol. 2ed. Moderna, 2008.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros.** 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____ PROFESSOR (A)	_____ COORDENADOR DE CURSO

ANEXO B

FOTOS JANTAR TEMÁTICO





ANEXO C

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Revogado pela Medida Provisória nº 746, de 2016

Revogado pela lei nº 13.415, de 2017

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO D

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2o Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4o.” (NR)

Art. 2o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7o A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão 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.

§ 5o A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6o A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8o Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4o O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5o O art. 44 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3o:

“Art. 44.

§ 3o O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6o O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8o O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9o O caput do art. 10 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

§ 2o Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no

regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196o da Independência e 129o da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO E

Resolução Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo

com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

- a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.
- b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 - A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica