

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

HELIANDRO ROSA DE JESUS

**“A GENTE QUIS DESCOBRIR!” A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AULAS DE
ESPANHOL COMO LE NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS E DE MUNDO**

Goiânia

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Heliandro Rosa de Jesus		
E-mail:	heliandrrosa@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	"A GENTE QUIS DESCOBRIR!" A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AULAS DE ESPANHOL COMO LE NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS E DE MUNDO		
Palavras-chave:	Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Transversalidade. Ensino-aprendizagem de ELE.		
Título em outra língua:	"QUISIMOS DESCOBRIR!" LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS EN CLASES DE ESPAÑOL COMO LE EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE UNA ESCUELA ESTATAL: PRÁCTICAS DE LECTURA DE TEXTOS Y DE MUNDO.		
Palavras-chave em outra língua:	Pedagogía de Proyectos; Interdisciplinaridad; Transversalidad; Enseñanza-Aprendizaje de ELE.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	30/09/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo		
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Heliandro Rosa de Jesus
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30/09/15

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

HELIANDRO ROSA DE JESUS

**“A GENTE QUIS DESCOBRIR!” A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AULAS DE
ESPANHOL COMO LE NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS E DE MUNDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

**Goiânia
2014**

Ficha catalográfica elaborada
automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jesus, Heliandro Rosa de
"A GENTE QUIS DESCOBRIR!" A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM
AULAS DE ESPANHOL COMO LE NO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA: PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS E DE
MUNDO [manuscrito] / Heliandro Rosa de Jesus. - 2014.
102 f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2014.

Bibliografia. Anexos.
Inclui gráfico.

1. Pedagogia de Projetos. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Transversalidade. 4. Ensino-aprendizagem de ELE. I. Figueredo, Dra.
Carla Janaína, orient. II. Título.

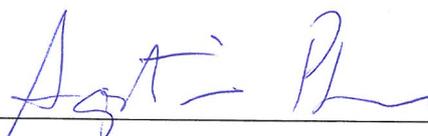
HELIANDRO ROSA DE JESUS

**“A GENTE QUIS DESCOBRIR!” A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AULAS DE
ESPANHOL COMO LE NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS E DE MUNDO**

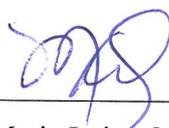
Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, defendida no dia 30/09/2014 na
Universidade Federal de Goiás e aprovada pela banca examinadora constituída
pelos professores:



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Janaina Figueredo (UFG)



Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza (UFG)



Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Ortiz Alvarez (UNB)



Profa. Dra. Dilys Karen Rees – UFG

(Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e capacidade de produzir.

À minha família pelo apoio incondicional que sempre me deram independente das minhas decisões.

À minha orientadora Carla Janaína por acreditar em mim e pela paciência de sempre.

Ao Renato Dering, meu amigo e principal companheiro acadêmico, pelas leituras e companhia virtual nas madrugadas de trabalho e conversas acadêmicas e poéticas.

À minha amiga, professora, conselheira e mãe, Sara Gonzáles, a quem eu devo parte do que sou enquanto professor e pesquisador.

À Fátima Furtado Baú, professora, amiga, companheira de pão, café e conversas acadêmicas, literárias e animadas. Aquela que me deu a Pedagogia de Projetos de presente quando ainda era seu aluno.

À Cleusa Vasconcelos, minha irmã de alma, pelas caronas e pela amizade tão querida e ao meu amigo e diretor, Ricardo Vasconcelos pela amizade e consideração de sempre.

À Elaine Bueno e ao Murilo Moura pelas risadas, pela força e pelas broncas quando eu achava que não conseguiria.

À Débora Cristina e Letícia Alves pela amizade e companheirismo desde a graduação.

À Rosangela Costa pelo companheirismo e por chorar e rir comigo tantas vezes ao telefone e pelo Face quando os prazos já estavam vencendo.

A todos os meus colegas de graduação, especialização e mestrado pelas contribuições e companheirismo.

À todos os meus alunos e colegas do Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus, pela participação no meu projeto e pela força me dada. Em especial à minha querida *Marmita*: Helda, Denise, Aryana, Simone e Eliane.

Aos meus alunos e colegas do Colégio Estadual Benedito Lucimar por terem me recebido e me aguentado pelos anos que lá fiquei.

Aos meus amigos de Goiânia e Diamantina pela paciência em todas as vezes que não pude estar com vocês para escrever.

Aos meus colegas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em especial à Miriam García por haver lutado por mim e pela força no início da vida nova.

RESUMO

Neste estudo qualitativo-interpretativo, caracterizado como estudo de caso, investigo as contribuições da Pedagogia de Projetos no ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira. Essa proposta metodológica está fundamentada no desenvolvimento dos projetos de trabalho nas aulas e se relaciona de forma direta com outras propostas como a interdisciplinaridade, a transversalidade e a aprendizagem colaborativa. As ações da pesquisa foram todas desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual de Goiás situada em Goiânia. Além do pesquisador, participaram do estudo 20 alunos do segundo ano do Ensino Médio. O objetivo foi investigar como a Pedagogia de Projetos pode contribuir para otimizar o processo ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Médio. O estudo se baseou em pressupostos teóricos da Educação, tais como Hernández (1998), Freire (1996), Morin (2004) e da Linguística Aplicada, tais como Kleiman e Moraes (1999), Sánchez Pérez (2004). Os resultados mostraram que a ação implementada foi relevante não apenas para o pesquisador, mas também para os alunos participantes. Para o pesquisador, propiciou a conscientização de suas concepções sociais e educacionais e mudanças em sua prática pedagógica, e, para os alunos participantes, promoveu aprendizagem da língua, conscientização sobre o seu papel na sociedade, interesse e motivação em participar das aulas, uso da língua como meio de interação e de investigação e, por fim, a aprendizagem da gramática de forma contextualizada. Acreditamos que a ação metodológica posta em prática neste estudo é adequada à proposta das OCEM (2006), as quais destacam que o principal papel da escola é a formação crítico-reflexiva de cidadãos conscientes da sua atuação na sociedade em que se inserem.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Transversalidade. Ensino-aprendizagem de ELE.

RESUMEN

En este estudio cualitativo-interpretativo, caracterizado como estudio de caso, investigo las contribuciones de la Pedagogía de Proyectos en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Esta propuesta metodológica está planteada en el desarrollo de los proyectos de trabajo en las clases y se relaciona de forma directa con otras propuestas como la interdisciplinariedad, la transversalidad e el aprendizaje colaborativo. Las acciones de la investigación fueron todas desarrolladas en una escuela de la red pública estadual de Goiás ubicada en Goiânia. Además del investigador, participaron del estudio 20 alumnos del segundo año de la Enseñanza Media. El objetivo fue investigar como la Pedagogía de Proyectos puede contribuir para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera en la Enseñanza Media. El estudio se basó en presupuestos teóricos de la Educación, tales como Hernández (1998), Freire (1996), Morin (2004) y de la Lingüística Aplicada, tales como Kleiman e Moraes (1999) y Sánchez Pérez (2004). Los resultados mostraron que la acción implementada fue relevante no solamente para el investigador, sino también para los alumnos participantes. Para el investigador, propició la concientización de sus concepciones sociales y educativas y cambios en su práctica pedagógica, y, para los alumnos participantes, promovió aprendizaje de la lengua, concientización sobre su papel en la sociedad, interés y motivación en participar de las clases, el uso de la lengua como medio de interacción y de investigación y, por fin, el aprendizaje de la gramática de forma contextualizada. Acreditamos que la acción metodológica puesta en práctica en este estudio es adecuada a la propuesta de las OCEM (2006), las cuales destacan que el principal papel de la escuela es la formación crítico-reflexiva de ciudadanos conscientes de su actuación en la sociedad en la cual se insiere.

Palabras-clave: Pedagogía de Proyectos; Interdisciplinariedad; Transversalidad; Enseñanza-Aprendizaje de ELE.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1- Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa.....	33
Tabela 2 - Perfil dos participantes do estudo	48
Gráfico 1 - Principal Função das aulas de Língua Espanhola.....	56
Gráfico 2 - Características de uma aula de Língua Espanhola interessante	57
Gráfico 3 - Hábito de leitura na Língua Espanhola.....	60
Gráfico 4 - Entendimento de textos em Espanhol.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	12
METODOLOGIA.....	13
ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO.....	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 DA GRAMÁTICA-TRADUÇÃO À METODOLOGIA POR TAREFAS.....	16
1.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS: TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO E DA REALIDADE	20
1.3 INTERDISCIPLINARIDADE: PONTE ENTRE AS DISCIPLINAS E A VIDA FORA DA ESCOLA.....	27
1.4 TRANSVERSALIDADE: TEMAS SOCIAIS EM FOCO	28
1.5 O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	32
1.6 LEITURA EM ELE NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS.....	37
1.6.1 Da Decodificação à Interação: evolução dos modelos de leitura em sala de aula de línguas.....	40
2 METODOLOGIA.....	44
2.1 PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO	44
2.1.1 O estudo de caso.....	45
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	46
2.2.1 O local da pesquisa	46
2.2.2 Os participantes da pesquisa	47
2.2.3 O projeto Juventud y Sociedad	49
2.2.3.1 Produtos finais do projeto	51
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	52
2.3.1 Questionário inicial	52
2.3.2 Questionário sobre as atividades de leitura	52
2.3.3 Sessão reflexiva sobre os questionários	53
2.3.4 Entrevista (gravada em áudio)	53
2.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	53

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	55
3.1 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS AULAS DE LEITURA DE TEXTOS EM ESPANHOL	55
3.1.1 Função das aulas de língua espanhola e da leitura nessas aulas	56
3.1.2 O papel da leitura no desenvolvimento do projeto	63
3.2 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O APRENDIZADO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO PROJETO	65
3.2.1 A gramática contextualizada	68
3.2.2 Aprendizagem significativa: interdisciplinaridade e transversalidade	70
3.2.3 "Quem sabe mais ensina a gente": a aprendizagem colaborativa.....	74
3.2.4 A gente quis descobrir: resultados finais do projeto Juventud y sociedad	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	78
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS INVESTIGADOS ACERCA DE SUA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO COLABORATIVO ENVOLVENDO A LEITURA EM ELE	78
PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE COMO A PEDAGOGIA DE PROJETOS PODE CONTRIBUIR COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	80
IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	82
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE OUTROS ESTUDOS	83
REFLEXÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	91
ANEXO A - QUESTIONÁRIO INICIAL	92
ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA	94
ANEXO C - QUESTÕES DA ENTREVISTA	96
ANEXO D - TEXTO LA <i>JUVENTUD HOY</i> , DE CARMEN GÓMEZ.....	97
ANEXO E - TEXTO: DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES (TRECHOS), LIVRO SÍNTESES, P. 32 E 33	100
ANEXO F - TEXTO DERECHOS Y DEBERES DE LOS JÓVENES, LIVRO SÍNTESES, P. 37	101

INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade quando ouvimos ou lemos que a Educação está em crise, ou que a Educação brasileira precisa de uma reforma urgente. Muito se tem falado na culpa dos governantes pelo estado de abandono no qual muitas escolas públicas brasileiras se encontram nos dias atuais. Outro ponto muito discutido é o da desvalorização que cerca o professor, além da falta de investimentos maiores para solucionar estes problemas tão graves. No entanto, são poucas as propostas de fato para mudar tal realidade e, quando temos acesso a alguma dessas propostas, observamos que partem de uma utopia e querem resultados imediatos e milagrosos.

Muito se tem comentado sobre questões relacionadas às vias de falência da Escola, mas sabemos também que mudar uma situação como essa não é tarefa fácil, desse modo, a mudança não vai acontecer de uma hora para a outra, assim como não conseguiremos solucionar, de imediato, todos os problemas pelos quais passam a educação no nosso país. Transformações, devem começar, acredito, partindo da realidade em que nos encontramos e baseada na seguinte reflexão: *a realidade é esta, o que farei para mudá-la?*

Além disso, essa reflexão não pode partir, ou pelo menos não é indicado, em grandes congressos sobre educação ou de leis criadas e aprovadas por quem não vivencia a sala de aula, mas sim, por quem vive o dia a dia da escola, ou seja, o professor. Isso vai acontecer quando, nós professores, começarmos a trabalhar de forma a preparar nossos alunos para serem cidadãos críticos e pensantes para quando chegarem na idade adulta e, quem sabe, assumam cargos de poder, lutem para a mudança da realidade da Escola brasileira.

Desse modo, a mudança deve ser cíclica e partir do trabalho do professor em sala de aula. O primeiro passo para que isso aconteça é o professor ter noção de que seu trabalho em sala deve ser transformador e que, para isso, as metodologias tradicionais não funcionarão. Para tanto, deve sempre inovar, partir do princípio de que a melhor maneira de alcançar seus alunos é movimentá-los de maneira dinâmica interessante para eles. Nesse sentido, o professor pode promover mudanças, ao criar situações interativas com os discentes, de modo que, a partir da própria realidade do aluno, ele reflita sobre os conteúdos, sobre a sua natureza social e passe a atuar, de imediato, e daqui a um tempo, ativamente, na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Neste trabalho, a preocupação maior foi justamente a busca pelo melhor meio de se chegar à promoção das mudanças e reflexão sobre as mesmas. A pesquisa se propõe a conciliar esta necessidade de formarmos cidadãos com a de fazer com que nossos alunos aprendam. Como defende Hernández (2000), devemos abandonar os modelos tradicionalistas de educação, pois estes estão abalizados pela velha racionalidade fundamentada em uma visão simplista e memorista, a qual não tem nenhuma relação com a sociedade moderna em que nos inserimos. Esse mesmo autor defende, ainda, que temos que buscar uma nova racionalidade. Assim, pode-se transformar radicalmente a maneira de pensar herdada do passado, seu memorismo normativo, sua reprodução simples e substituir tudo isso pela cooperação, pelo sentido de responsabilidade, pela capacidade de relacionar umas coisas e fenômenos com outros e assim descobrir em todo momento o que é novo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 40).

Devemos abandonar essa educação pautada na fragmentação das disciplinas e dos conteúdos ineridos nas mesmas. De acordo com Mosé (2013, p. 49), autora que corrobora com a ideia de desfragmentação e com a interdisciplinaridade, "os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas". Esta mesma autora defende ainda que estudar deve estar relacionado com o entendimento da sociedade na qual nos situamos, que tipo de vida queremos viver e como inventar nossas próprias trilhas para seguir nossa vida e que o aprender deve estar vinculado ao criar. (MOSÉ, 2013).

Rubem Alves (2014), em uma de suas crônicas, diz que, para a ostra fazer pérola, ela deve sofrer. O grão de areia que se torna pérola deve fazer-lhe mal, é a partir da dor que nasce a beleza. Partindo dessa alegoria de Rubem Alves, proponho que o aluno também é uma ostra e só vai aprender quando sair desse estado de felicidade estática que a escola tradicional o tem colocado. O aluno precisa passar por um choque de ânimo, ele precisa ser despertado, sair da letargia, deve sofrer com algum grão de areia que o perturba, o aluno precisa ser desafiado para que produza pérolas.

Cabe ao professor, então, inserir no aluno um grãozinho de areia que o incomode, que o perturbe, que o faça pensar, se movimentar e, assim, produzir pérolas que, muitas vezes, nem ele mesmo sabia que existia. A Pedagogia de Projetos¹, nesse sentido, cumpre bem essa função de tirar o aluno da alegria letárgica e produzir belas pérolas. Cada projeto desenvolvido por ele, cada pergunta de pesquisa que ele passa a tentar responder a partir da leitura, da busca por dados, da análise, desperta nele um interesse maior por aprender.

¹ O construto teórico desse conceito será melhor discutido na fundamentação teórica

Quando se trata do ensino de línguas observamos que a situação não é muito diferente da relatada anteriormente sobre o contexto educativo atual. Pois, apesar das propostas inovadoras da Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Análise do Discurso, as aulas de línguas, em grande parte, continuam seguindo propostas pedagógicas nas quais as regras da Gramática Normativa continuam ocupando o centro das aulas de língua portuguesa e são trabalhadas de forma descontextualizadas em frases soltas e longe do seu significado real. As aulas de línguas deixam de ser um espaço de interação (inter)cultural e social e se configuram em uma repetição de estruturas e tópicos gramaticais e tradução.

Referindo-se à leitura em língua estrangeira, mesmo com a aparição da proposta de se trabalhar os diversos gêneros textuais buscando a relação com o seu uso real e contextualizado, continua-se a trabalhar a leitura como simples pretexto para o ensino das estruturas gramaticais e tudo isso com pouca reflexão por parte dos alunos e professores sobre o que está sendo feito e estudado. Esquece-se que, como tão bem propõe Freire (1996) , a leitura deve estar relacionada com a vivência fora da escola, não deve estar pautada em atividades de decodificação e interpretação rasa, mas, sim, na descoberta de novos mundos, culturas e questões sociais.

Além disso, o processo de formação de leitores em LE, que deveria ser concomitante com as disciplinas obrigatórias no currículo escolar, seja através de práticas de leitura ou com atividades complementares, não é levada em consideração pelos professores e pelas escolas. Isso acaba sendo um sério problema, pois é através da leitura que o aluno tem contato com as variantes da língua, bem como suas articulações necessárias com a sociedade e a cultura. Esses são apenas dois de muitos fatores que auxiliam o aluno no processo interpretativo e de reflexão, estimulando, assim, avançar nos níveis de leitura. Por essa razão:

É correto afirmar que quanto mais se lê mais é possível ler melhor, no entanto, essas leituras devem estar adequadas ao nível cognitivo de cada faixa etária, respeitando suas capacidades, pois ninguém gosta de ler o que é de difícil compreensão, o que vai além de suas capacidades, deixando os alunos desmotivados. (KLEIMAN, 1989, p.8).

Então, tão importante quanto o ensino e estímulo da leitura, é compreender as capacidades que abarcam esse aluno-leitor em LE. Cabe ao professor, nesse caso, verificar as adequações do conteúdo a ser trabalhado, observando a bagagem trazida por seus alunos e realizando as intersecções necessárias. Ou seja, a aprendizagem deve ser significativa e o novo que está sendo proposto pelo professor deve conectar-se com o que os alunos já sabem para poder se integrar aos seus conhecimentos. Para isso, defendo que a pedagogia de projetos

serve como uma ótima ferramenta para fazer essa leitura e essa aprendizagem acontecem de forma consistente e efetiva.

A inovação da pedagogia de projetos, nesse aspecto, se dá pelo fato de que essa proposta metodológica vem a favor de tudo que foi dito anteriormente, no sentido em que, ao pesquisar um tema para desenvolver um projeto, os alunos estarão, automaticamente, trabalhando com as relações culturais entre as línguas materna e estrangeira, e haverá uma participação maior já que estarão pesquisando algo da sua própria vivência social e estarão sendo instigados a participar de forma ativa e atuante na sua aprendizagem.

Assim, por todo o expressado anteriormente, é que acredito na relevância desta investigação, já que a Pedagogia de Projetos é uma forma inovadora para trabalhar em sala de aula de língua estrangeira, por promover uma participação maior dos alunos objetivando motivá-los a buscar o conhecimento de forma autônoma por meio de investigações que eles mesmos devem propor, desenvolver e construir com a orientação e mediação do professor. Isso faz toda a diferença quando o desejo é que o aluno aprenda e relacione o que aprendeu com sua vida além da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Três teorias principais foram observadas para a escrita dessa dissertação. A primeira trata das questões pedagógicas e foram fundamentadas em autores como Freire (1996), Nogueira (2012; 2014) e Sacristán (2000). A segunda está pautada nos estudos da Linguística Aplicada ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com Hymes (1971), Figueiredo (2004) entre outros autores da área. A leitura como vertente teórica está fundamentada nas questões sobre leitura, discutida por autores como Kleiman e Moraes (1999), Freire (2001), Giovannini (1996) entre outros.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Este trabalho teve por objetivo geral investigar como a Pedagogia de Projetos pode contribuir para otimizar o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira no Ensino Médio. E por objetivos específicos:

- Observar como os Projetos de Trabalho podem contribuir com o desenvolvimento da leitura em língua espanhola;
- Avaliar como se dá a participação do grupo de alunos no desenvolvimento de um projeto sócio-interacionista.

Para alcançar esses objetivos busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as percepções dos alunos investigados acerca de sua participação em um projeto colaborativo envolvendo a leitura em ELE?
2. De que forma a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino e a aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira?

METODOLOGIA

Este estudo segue o paradigma de pesquisa qualitativa e envolve a participação de um professor-pesquisador e 20 alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Goiás. Para Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é aquela que se interessa pela perspectiva dos participantes e que se desenvolve no ambiente social particular em que acontecem os fatos investigados, isto é, trabalha com a natureza dos significados, crenças e atitudes dos participantes do estudo. Neste trabalho, optei por essa modalidade investigativa por acreditar que, aplicada ao contexto escolar, permite ao professor-pesquisador utilizar novos procedimentos metodológicos e constatar seu resultado no processo de ensinar e aprender.

Para a coleta dos dados, foram usados quatro instrumentos de pesquisa: 1) um questionário inicial com o objetivo de traçar o perfil dos participantes; 2) um questionário intermediário com questões sobre as percepções dos participantes sobre as atividades de leitura em espanhol realizadas nas aulas; 3) uma sessão reflexiva realizada durante o desenvolvimento do projeto com o intuito de relacionar o entendimento dos participantes sobre as atividades de leitura com o tema do projeto e, finalmente, 3) uma entrevista gravada em áudio realizada no final do projeto sobre o seu desenvolvimento e as percepções dos participantes sobre a aprendizagem do espanhol e da leitura durante a pesquisa e resultados do projeto.

ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Com o objetivo de melhor responder às perguntas de pesquisa que orientam este estudo, organizamos este estudo em cinco partes. Na introdução, apresentamos uma ideia geral do estudo, a justificativa e os objetivos.

No Capítulo 1, apresentamos um referencial teórico dividido da seguinte forma: na primeira parte serão apresentados um histórico dos métodos utilizados no ensino de línguas desde os primeiros métodos até o ensino de línguas por meio de tarefas e projetos comunicativos tendo como base autores como Richards e Rodgers (2003), Abadía (2002), Sánchez Pérez (1992), entre outros.

Em seguida serão apresentados os fundamentos teóricos sobre a pedagogia de projetos, suas características, sua história na educação e sua proposta de transformação do currículo. Para tanto, serão trazidos autores como Hernández (1998), Hernández e Ventura (1999), Dewey (1959; 2007), Kleiman e Moraes (1999), entre outros. Também serão expostos aspectos desta proposta metodológica que a aproxima e a relaciona com a interdisciplinaridade, a transversalidade e a aprendizagem colaborativa de línguas fundamentados em autores como Freire (1996), Morin (2000, 2001), Paraquett (2004), Vygotsky (1998; 1999), Figueiredo (2004, 2006) e outros.

Depois, serão tratadas as teorias sobre a leitura, considerando-a como uma atividade que envolve uma série de processos psíquicos complexos e que vai bem mais além do processo mecânico de decodificação de códigos. Também será exposta uma reflexão sobre a evolução dos modelos de leitura e suas consequências para o ensino de línguas estrangeiras. Por fim, será discutido como a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino da leitura em Espanhol como Língua Estrangeira.

Corroborando com os autores citados, também apresentaremos nesta dissertação alguns documentos brasileiros que tratam da Educação no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN, BRASIL, 2006), além do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, documento idealizado pelo Conselho da Europa que tem por função propor as bases para o ensino de língua estrangeira na Europa.

No Capítulo 2, apresentamos a metodologia deste estudo. Inicialmente, fazemos um estudo dos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Depois, trazemos uma descrição do contexto da pesquisa, dos participantes, dos temas tratados e, finalmente, a explanação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

No Capítulo 3, fazemos a descrição e análise dos dados coletados. Ele está organizado em duas partes: na primeira parte, discutimos e analisamos as percepções dos participantes do estudo sobre as atividades de leitura em espanhol. Na segunda parte, tratamos da análise e discussão das percepções dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento do projeto e sua aprendizagem em espanhol. Por meio dessas discussões, procuramos responder às nossas perguntas de pesquisa apresentadas nesta introdução.

Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa, discorremos sobre as implicações e limitações deste estudo e, finalmente, fazemos as reflexões finais. Além dos capítulos, já explicitados, esta dissertação ainda contém Referências e Anexos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, serão abordadas as teorias que direcionam minha pesquisa. Primeiro, apresento um traçado histórico do ensino de línguas desde os primeiros métodos até o ensino de línguas por meio de tarefas comunicativas e, depois, através da pedagogia de projetos. Em seguida, será apresentada a teoria sobre esta proposta metodológica, sua história, sua proposta de transformação do currículo e sua relação com a interdisciplinaridade, a transversalidade e a aprendizagem colaborativa de línguas. Ainda será tratada a teoria sobre a evolução dos modelos de leitura em Língua Espanhola e suas consequências para o ensino desta língua e, por fim, como se dá o ensino de ELE a partir do desenvolvimento de projetos de trabalho.

1.1 DA GRAMÁTICA-TRADUÇÃO À METODOLOGIA POR TAREFAS

É importante, ao se pesquisar sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras², saber sobre como estas foram e são ensinadas desde quando essa prática teve início. Para tanto, iniciarei o aporte teórico da minha pesquisa, fazendo um traçado histórico dos métodos e abordagens do ensino de LE desde os seus primórdios até os dias de hoje.

Segundo Richards e Rodgers (2003), *método* é o nome que se dá ao conjunto de procedimentos, estabelecidos a partir de uma abordagem, que determina o programa de ensino, seus objetivos, conteúdos, técnicas de trabalho, tipos de atividades e os respectivos papéis e funções do professor, aluno e do material didático utilizado.

Para estes mesmos autores um método é formado por três elementos principais: a abordagem, o desenho e o procedimento. A abordagem estabelece a base teórica na qual se fundamenta um método, ou seja, as teorias sobre a língua e as teorias sobre a aprendizagem da língua. A diferença entre as duas teorias serão analisadas mais adiante.

Já o desenho é o que estabelece os objetivos do curso, além da seleção e organização das atividades de ensino e aprendizagem, assim como os papéis do professor, dos alunos e dos materiais didáticos. Por fim, o procedimento diz respeito às técnicas, práticas e comportamento dos professores e dos alunos.

² Doravante LE

Como foi dito anteriormente, a abordagem faz referência à teoria da língua e sua natureza e à teoria de como se aprende ou adquire uma língua. Consoante Richards e Rodgers (2003), a teoria da aprendizagem diz respeito a como se aprende a língua e quais os mecanismos psíquicos e sociais responsáveis por esse processo. Essa teoria, também, se relaciona com os processos cognitivos e psicolinguísticos presentes na aprendizagem da língua e com as condições necessárias para ativar estes processos de aprendizagem. Ou seja, como se deve ensinar a língua e como o aluno a aprende ou a adquire.

A teoria da língua, por sua vez, comporta os estudos sobre a natureza da língua e está relacionada à correção e estrutura das línguas. A teoria da língua possui três pontos de vista principais: o estrutural, o funcional e o interativo. A seguir, serão abordados cada um deles.

A *teoria estrutural*, que é o ponto de vista mais tradicional do ensino de línguas estrangeiras, com raízes nos estudos da gramática tradicional e, mais tarde no estruturalismo linguístico, trata a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente que juntos codificam um significado. Assim, aprender uma língua seria conhecer a sua estrutura formal, gramatical. (RICHARDS; RODGERS, 2003).

Já a *teoria funcional* defende que a língua é um veículo para a expressão de um significado funcional e por isso valoriza mais a função comunicativa que a estrutura da língua. Segundo Matte Bon (2004), essa teoria defende que o ensino de línguas não deve se limitar à repetição, memorização de sons, sílabas ou palavras fora de seus contextos ou repetição de suas regras e funções. Ela não defende que estes elementos sejam ignorados, no entanto, devem fazer parte de uma aprendizagem mais ampla embasadas no uso real da língua.

Por fim, para a *teoria interativa*, a língua funciona como veículo para o desenvolvimento das relações pessoais e para a realização de transações de tipo social entre os falantes, ou seja, funciona como instrumento para as relações humanas. Sendo assim, além de servir para a comunicação, aprender uma língua estrangeira seria uma forma de acesso a outros modos de ver o mundo e de interação com outras culturas. (RICHARDS; RODGERS, 2003).

Explicitadas as características e conceitos dos métodos, passamos agora a comentar, de forma rápida e concisa, os principais métodos de ensino de línguas, desde o gramática-tradução, focado na metalinguística até a abordagem por tarefas, fundamentada na ideia de comunicação geral.

O primeiro método de ensino de línguas estrangeiras, que surgiu para o ensino das línguas clássicas (grego e latim), foi o *Método Gramática-Tradução*. Este, como já sugere o

nome, se baseia na tradução direta e descontextualizada da língua materna³ à língua estrangeira e/ou vice-versa. Neste modelo de ensino de línguas, conforme Sánchez Pérez (1992), a gramática e a tradução são os elementos mais importantes e, ao redor deles giram todas as atividades de ensino. Nele, o aluno aprende a partir do método dedutivo, ou seja, o professor explica a regra gramatical em LM e os alunos praticam a LE memorizando as regras da sua gramática e traduzindo textos.

Como é de se esperar, de acordo com Abadía, (2000) este método não tinha um enfoque (teoria da natureza da língua e teoria da aprendizagem da língua), pois o que importava não era comunicar-se na língua estrangeira, mas sim conhecer sua estrutura gramatical.

Este método teve uma aplicação muito grande durante muitas décadas na Europa, no entanto, com o aumento das oportunidades de comunicação entre os europeus, aumentou também a importância de se aprender outras línguas. Por isso houve uma necessidade maior de buscar novas maneiras de estudar e aprender, e então, este método não mais era eficiente para as novas propostas de ensino. (SANCHEZ PÉREZ, 1992).

O substituto do método da gramática-tradução foi o chamado *Método Direto*. Este se baseia nos fundamentos dos naturalistas os quais defendiam que a aprendizagem da língua por parte da criança se dá a partir da observação, conforme Richards e Rodgers (2003), ou seja, que os princípios da aprendizagem de LE são os mesmos da aquisição de LM. Entre as principais características deste método, estão o ensino indutivo da gramática, a valorização da comunicação na língua alvo⁴, o ensino do vocabulário através da demonstração e o uso exclusivamente da LA em aula.

De acordo com Abadía (2000), o próximo a ser testado foi o *Método Audiolingual* que nasceu nos Estados Unidos, durante a 2ª Guerra Mundial, devido à necessidade de se aprender rapidamente línguas estrangeiras. Era preciso que os soldados falassem línguas como o alemão, o francês, o malaio, entre outras e, para isso, passavam horas em laboratórios de línguas ouvindo e repetindo com correção e fluidez diálogos mecânicos e descontextualizados na língua estudada.

Richards e Rodgers (2003) definem que a abordagem *Situacional* é a variante europeia do Método Audiolingual e que este propõe uma aprendizagem da língua a partir de amostras de situações reais. No entanto, como nos indica Abadía (2000), se foca mais na estrutura da língua que na comunicação autêntica. Além disso, acredita-se que a

³ Doravante LM.

⁴ Doravante LA.

aprendizagem se realiza através da formação de hábitos, o mesmo fundamento do Método Direto.

O *Ensino Comunicativo* de línguas nasceu na Grã Bretanha alicerçado nas críticas aos modos estruturalistas de ensino de línguas estrangeiras (o Situacional e o Audiolingual). Fundamentava-se, a partir das novas ideias que surgiram na linguística, principalmente a teoria inatista de Chomsky e as ideias de Hymes (1995) sobre a competência comunicativa. Este método rechaça os exercícios de repetição descontextualizados das estruturas da LA e defende que é necessário que haja maior atenção à comunicação real, à oralidade e aos fatos sociais.

Da busca por novos métodos que relacionassem língua e comunicação real surgiu a Abordagem por Tarefas, uma das mais recentes propostas metodológicas no ensino de LE. Para Zanón (2007), esta proposta surgiu como evolução e consolidação das abordagens comunicativas e se fundamenta na aprendizagem de línguas através das chamadas tarefas comunicativas que devem ser executadas em sala de aula ou fora dela e seus resultados compartilhados entre o grupo. Zanón (2007) propõe que o surgimento deste método, nos anos de 1980, se deu como alternativa ao modelo nocio-funcional.

Corroborando com as ideias de Zanón, Silva (2002) defende que a preocupação primeira do ensino de línguas mediante tarefas não é com a estrutura da língua, mas sim com a habilidade do falante em atuar nos diversos contextos linguísticos e extralinguísticos. Dessa maneira, a aprendizagem da língua está intimamente ligada à solução de problemas na vida real.

De acordo com Zanón (1999), a abordagem por tarefas não é um método de ensino de línguas estrangeiras, mas antes uma proposta metodológica que possui um conceito avançado de língua e de sua aprendizagem. Com essa proposta, observamos, a renovação na metodologia das línguas acontece na forma de organização do desenho curricular, pois valoriza o processo de desenvolvimento das tarefas e não o seu produto final. Mais importante é a comunicação realizada durante sua organização e produção e não o seu resultado.

Para Giovannini *et al* (1996) esta metodologia centra-se na forma em que são planificadas as aulas de línguas, ou seja, na maneira de organizar, sequenciar e executar as atividades em sala. Neste sentido, a organização das unidades didáticas em tarefas atende ao caráter instrumental da linguagem, pois o importante nas aulas são a comunicação, a troca de informação e a tomada de decisões por parte dos estudantes da língua.

Como base fundamental da Abordagem por Tarefas, as tarefas são concebidas por um conjunto de atividades desenvolvidas em aula com o intuito de aprender a língua de

maneira contextualizada e planificada na atuação linguística. Muitos são os conceitos para tarefa, os mais difundidos são os apresentados a seguir.

Para Zanón (1999, p. 17), “as tarefas são planos de trabalho que conduzem à elaboração de uma tarefa final”, já para Giovannini *et al* (1996, p.130), a tarefa é um “procedimento metodológico que consiste na realização por parte dos alunos de uma série de atividades relacionadas entre si e que tem um objetivo final comum”. Corroborando com Skehan (1996), citado por Richards e Rodgers (2003), acredito que as tarefas devem se aproximar ao máximo do uso da língua em situação real. Para este autor, as tarefas são

atividades que tem como prioridade básica o significado. O êxito na tarefa se avalia desde o ponto de vista da consecução de um resultado; as tarefas tem em geral alguma semelhança com o uso do idioma na vida real. Assim, pois, a instrução baseada em tarefas tem uma visão muito favorável do ensino comunicativo da língua (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 220, *tradução minha*).

O fundamental na tarefa é que mostras reais de uso da língua são propostas e isso proporciona um intercâmbio comunicativo real. As ideias que fundamentam as tarefas estão muito próximas da pedagogia de projetos, no entanto, são duas metodologias diferentes.

Nesse sentido, a principal diferença entre a tarefa e o projeto está no foco que cada um tem. O projeto está mais direcionado para os aspectos interdisciplinares e sociais da aprendizagem, enquanto que o foco principal da tarefa é o uso da língua. As características e conceitos relacionados ao ensino de língua espanhola baseado em projetos, o que chamaremos neste trabalho de Pedagogia de Projetos, serão expostas no tópico a seguir. Serão expostas, também, a relação desta proposta metodológica com a ideia de currículo integrado, interdisciplinaridade, transversalidade e aprendizagem colaborativa.

1.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS: TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO E DA REALIDADE

A pedagogia de projetos é uma prática de ensino que engloba várias metodologias ou propostas pedagógicas, tais como a Interdisciplinaridade, a Transversalidade, a Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Colaborativa. Todas elas são inovadoras e buscam um ensino que valorize a prática acadêmica e social e não somente o conhecimento científico.

Trata-se de uma proposta educativa nascida das ideias do filósofo e educador John Dewey (1959; 2007) e dos pensadores da chamada Pedagogia Ativa, corrente pedagógica que buscava novas formas de ensinar dirigidas à realidade dos alunos, fazendo com que estes aprendam de forma autônoma e sejam sujeitos da sua própria aprendizagem (ALVAREZ LEITE, 1996).

De acordo com Nogueira (2012), as primeiras práticas pedagógicas envolvendo projetos ocorreram em 1919, quando Kilpatrick, educador e discípulo de Dewey, colocou em prática as ideias de Dewey de que a educação não pode ser encarada como uma preparação para a vida futura, mas ao invés disso, a escola deve preparar o aluno para a vida presente, para o agora, para as necessidades da sua vida real e para sua vida em sociedade.

Para Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1999), a pedagogia de projetos centraliza-se na necessidade de resolver um problema social detectado no âmbito escolar, no qual alunos e professores buscam, juntos, a solução ou soluções para este problema. Também se baseia na busca de respostas para questões surgidas em sala que demandam pesquisa e orientação para a sua solução.

Essa metodologia se fundamenta no trabalho com os projetos que, segundo Espinet (1997), são atividades nas quais os alunos devem reunir informações de fontes diversas, ordená-las e apresentá-las ao resto da sala ou a outra audiência de forma escrita ou oral. De uma maneira mais ampla, Nogueira (2014, p. 76) defende que um projeto "é, a princípio, uma irrealdade que vai se tornando real conforme começa ganhar corpo a partir da realização das ações e, conseqüentemente, as articulações desta".

Nesse sentido, o trabalho com projetos busca re-significar o espaço escolar, tornando-o um ambiente no qual aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos, pois se entende que a educação é a responsável pela formação não só cognitiva, mas também social e humana das pessoas.

No que se refere ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira⁵, está claro que a concepção de ensino meramente gramatical da língua está ultrapassada e se opõe às propostas pedagógicas atuais. Conforme defendem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, OCEM, 2006), a escola tem a responsabilidade social de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ainda sobre a função da escola, esses documentos definem que esta não se configura apenas em repassar conteúdos aos alunos

⁵ Doravante ELE.

como se esses fossem meros receptores passivos de tudo que o professor tem para lhes transmitir.

Além disso, se levarmos em consideração o que propõem esses mesmos documentos para o ensino de ELE, percebemos que essa disciplina não pode fugir do seu papel de formadora da identidade social e individual dos alunos através do (re)conhecimento da sua própria língua e da língua estrangeira, suas estruturas e função social. Essa ideia é corroborada pelas OCEM (2006) que nos indicam que a disciplina ELE

tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo do seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam (BRASIL, OCEM, 2006, p. 27).

Assim se evidencia a necessidade de uma visão mais abrangente do significado de ensinar e aprender língua estrangeira, pois devemos levar em consideração a participação do aprendiz nas diferentes esferas da sociedade globalizada e o que o induz a uma maior interação com o mundo que cerca o aprendiz e com as oportunidades que esse mundo lhe oferece. Assim, o ensino de línguas deve estar voltado para o uso da comunicação real e interativa da língua e de suas funções, pois é isso que lhe dá sentido. Concordando com essa ideia, Bakhtin (1998, p. 123) advoga que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Devemos, então, relacionar o uso da língua estrangeira com os conhecimentos dentro e fora da sala de aula e também com as outras disciplinas, já que a língua possui, por natureza, caráter interdisciplinar. De tal forma, os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 136), defendem que a comunicação “deve ser entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente”, não se estabelecendo de forma privativa aos códigos, mas fortificando a potencialidade da leitura ativa.

Uma proposta bastante interessante, no que diz respeito ao ensino de línguas, é o que propõe o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino,

Avaliação (doravante Quadro Comum, 2001). Este é um documento idealizado pelo Conselho da Europa e elaborado com a participação de diversos especialistas em Linguística Aplicada que ditam as diretrizes para o ensino de línguas europeias. No entanto, apesar de ser um documento regulador, o Quadro Comum não propõe uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras, mas, ao contrário, sugere que o professor encontre o método mais adequado para a necessidade do contexto educacional em que atua.

Por assim dizer, é que Janfrancesco (2004) assegura que o Quadro Comum (2001) propõe uma modernização no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em dois pontos principais: primeiro por considerar o aluno, com suas características individuais, como elemento central desse processo; segundo, por difundir a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Outro fator bastante importante no Quadro Comum (2001) é que ele defende uma *abordagem orientada para a ação* no ensino de línguas, o que indica que a língua deve ser ensinada e aprendida com base em seu uso comunicativo, o qual deve se aproximar o máximo possível do uso real. Assim, de acordo com o documento, o ensino de línguas deve estar pautado na ação, no sentido em que leve em consideração que quem utiliza e aprende a língua o faz como agentes sociais que utilizarão a língua para cumprir todos os tipos de tarefas cotidianas, acadêmicas, etc.

Portanto, essa abordagem defende que devemos levar em conta não só os aspectos linguísticos da língua que estamos ensinando, mas também os fatores individuais do aluno, tais como a vontade de aprender, seus recursos cognitivos e o conjunto das suas capacidades enquanto membro de uma sociedade.

Podemos relacionar, desta maneira, os fundamentos da pedagogia de projetos com os do Quadro Comum quando:

1. Considera o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador, orientador;
2. Defende o uso de projetos auxiliando na aprendizagem de ELE;
3. Advoga pela aproximação do aluno com a realidade que o cerca, promovendo assim sua atuação como agente social.

Não podemos, ainda, deixar de considerar que, nessa perspectiva, o professor se torna um agente transformador que busca alternativas ao currículo estrutural de ensino de línguas para aproximar os temas trabalhados em sala com a vivência fora da escola, ou seja, na vida prática. Isso corrobora com as ideias de Giroux (1997, p. 158), que propõe que os professores devem atuar “como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e

prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”.

Observamos, então, que a utilização da pedagogia de projetos no ensino de ELE é uma proposta que interfere, ou busca interferir, diretamente no currículo escolar, transformando-o, direcionando-o para uma aprendizagem mais ampla e mais significativa. Mas, o que é o currículo? Como ele é constituído? Que tipo de currículo a pedagogia de projetos busca construir?

Sacristán (2000) defende que, em uma visão simplificada, o termo currículo pode ser considerado como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas orientadas ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, é o programa da escola que contém os conteúdos e atividades, soma de aprendizagem ou resultados de todas as experiências do aluno. Sendo assim, está relacionado com a experiência e as responsabilidades da escola, dos professores e dos próprios alunos, assim como também com os conteúdos, planejamentos, propostas, especificação dos objetos e reflexo da herança cultural.

Para Gargallo (1999), currículo é o marco geral das decisões e da atuação do professor no processo ensino-aprendizagem. Já as OCEM (BRASIL, 2006, p.9) definem currículo como “expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles”.

No que se refere à função do currículo, Santa-Cecilia (1995) argumenta que é ele o responsável por estabelecer os critérios gerais de atuação e as prescrições que regulam as diferentes matérias. Especificados os conceitos e funções do currículo, passemos à distinção entre o currículo disciplinar e o currículo interdisciplinar, as duas formas de organização do currículo.

Santomé (1998) nos indica que o currículo *disciplinar* ou *compartimentado* é a forma mais antiga e tradicional de organização educacional. Nesse modelo curricular, a organização das disciplinas se dá de maneira isolada, ou seja, não existe nenhuma inter-relação entre as diversas ciências que o compõem. De tal forma, o conhecimento escolar é concebido de maneira individual, sem relação com outras formas de conhecimento e organizado hierarquicamente, seguindo uma escala decrescente que vai do mais importante ao menos importante. Esse modelo é o resultado, segundo nos indica Morin (2004), de um processo de compartimentação excessiva do conhecimento, fruto de uma racionalização excessiva do processo educacional.

Nesse sentido, Kleiman e Moraes (1999, p.187) assinalam que quando se cria barreiras entre as disciplinas, o saber escolar se fragmenta em partes desconexas e sem sentido

e que isso “aliena o aluno quebrando sua capacidade de criar, de aventurar-se, e de soltar-se rumo ao desconhecido por seus próprios meios”. Isso corrobora com a ideia de Giroux (1997, p.179) para quem o “desenvolvimento histórico de disciplinas isoladas alojadas em departamentos segregados produziu uma ideologia legitimadora que, com efeito, suprime o pensamento crítico”. Também para Giroux (1997), o modelo curricular dominante trata o conhecimento com uma excessiva objetivização, como se este fosse algo externo ao indivíduo e, como algo externo, “o conhecimento é divorciado do significado humano e a troca intersubjetiva” (GIROUX, 1997, p. 45).

Além disso, Kleiman e Moraes (1999) criticam a fragmentação do conhecimento escolar no que se refere às suas contradições, pois, de acordo com elas, o que ocorre é a propagação do conhecimento truncado em que o aluno continua como um ser alienado. Para as autoras, a escola ainda transmite

[...] um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro. Procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, no mercado de trabalho, a formação prática necessária a uma boa atuação na empresa. Deixa-se o aluno fora do processo, alienado, e exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto. [...] mantêm-se a hegemonia do livro didático que representa o conhecimento de maneira linear, seqüencial, dividido em unidades arbitrárias, e critica-se o aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade. Dá-se ênfase ao trabalho individual e lamenta-se a inexistência do espírito coletivo, da solidariedade (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.14).

Ainda, sobre o ensino de ELE, é pertinente acrescentar que a escola exige um aluno que saiba se comunicar bem e nos diferentes contextos da vida prática, além de ler e interpretar textos literários ou não, e também produzir textos de diferentes gêneros, mas continua, muitas vezes, a focar o ensino nas estruturas e funções gramaticais descontextualizadas e sem nenhuma utilização prática.

Da mesma forma, Santomé (1998) critica o currículo compartimentado, pois nele não são valorizados o processo de trabalho, ou seja, não importam a busca de informação, as pesquisas nem o espírito investigador dos estudantes. O que interessa é a nota que se consegue no final do ano ou processo. Como nos indica Álvarez Leite (1996), os professores que atuam a partir desta concepção de ensino, “[...] por estarem preocupados com a transmissão de conteúdos disciplinares, acham que não podem abrir uma discussão com os alunos, pois isso significaria perda de tempo e o não “vencimento” dos conteúdos ao final do ano” (ÁLVARES LEITE, 1996, p. 26).

Outro ponto em que podemos relacionar o currículo compartimentado e o ensino estrutural e tradicional de línguas é o papel do aluno e do professor. A interação entre estes é praticamente inexistente, pois o papel dos alunos, nesse tipo de organização curricular, é a de simples *receptores* passivos em que o professor é considerado o detentor do conhecimento e centro do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Apoiado pelas concepções anteriormente citadas, defendemos com Hernández (1998) o abandono e a transgressão da ideia de compartimentação curricular, pois esta oferece formas de conhecimento desvinculadas dos problemas sociais além da escola. Assim, este e vários outros autores, entre eles Freire (1996), Giroux (1997) e Morin (2002), advogam a favor de um currículo que se estruture de forma a estabelecer relações entre as disciplinas e entre estas e os conhecimentos e assuntos cotidianos além da escola, ou seja, defendem o estabelecimento do *currículo integrado* ou *interdisciplinar*.

Segundo Santomé (1998), o currículo interdisciplinar ou integrado nasceu da denúncia do distanciamento sistemático existente entre os conteúdos estudados nas instituições escolares e o contexto social em que vivem os alunos. Este modelo propõe a integração dos saberes e temas socioculturais que fazem parte do cotidiano dos alunos com as matérias estudadas na escola, pois se pretende que o contexto escolar integre os diversos conhecimentos adquiridos na escola ao dia a dia do aluno.

Ao se tratar de ensino-aprendizagem de ELE, neste tipo de organização curricular interdisciplinar ou integrado encontramos um conceito de língua funcionalista voltado para o uso da comunicação real e interativa da língua e de suas funções. Busca-se, então, relacionar o uso da linguagem em suas diferentes esferas com os conhecimentos fora da sala de aula e também com as outras disciplinas. Nesse sentido, acredito que esse tipo de organização curricular integrada ou interdisciplinar manifesta-se como a mais adequada ao contexto escolar atual e à pedagogia de projetos. Pois esta não valoriza exclusivamente as estruturas da língua, mas também, a sua função de formadora de significados que, por sua vez, contribuem para a formação integral do aluno, ou seja, valoriza “a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social” (BRASIL, PCN, 1999, p. 139).

Conforme é possível perceber, a Pedagogia de Projetos funciona como uma boa ferramenta para um propósito integrador e se encaixa perfeitamente no que propõe a organização curricular integrada ou interdisciplinar. Pois, de acordo com Coelho *et al* (2009, p. 231), a vantagem de se trabalhar com os projetos "estaria, essencialmente, na possibilidade que apresentam de tratar os conteúdos de modo articulado, aspecto esse de grande

importância quando se trata da linguagem”. Outro ponto de apoio do currículo integrado presente nas ideias da pedagogia de projetos é a possibilidade de trabalhar com a *transversalidade* e a *interdisciplinaridade* que são duas propostas metodológicas, cujo objetivo é romper com o currículo compartimentado.

Sendo assim, um dos principais objetivos da pedagogia de projetos é o de rever a organização curricular compartimentada, já que busca uma maior integração entre as disciplinas escolares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a transversalidade são tidas como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de qualquer projeto. Nas duas seções que se seguem, traço um perfil teórico dessas duas propostas assim como a sua relação com a pedagogia de projetos.

1. 3 INTERDISCIPLINARIDADE: PONTE ENTRE AS DISCIPLINAS E A VIDA FORA DA ESCOLA

Essa proposta de ensino surgiu da necessidade de substituir o acúmulo linear de informação pela inter-relação entre as distintas fontes de conhecimento, consoante Hernández e Ventura (1998). Dessa forma, a intenção é buscar relações entre as disciplinas escolares na hora de abordar os temas de estudo na escola. Uma vez que, conforme defende Ansesio (1987), citado por Hernández e Ventura (1998, p.53), a interdisciplinaridade é uma tentativa voluntária de integração de distintas ciências com um objetivo de conhecimento comum.

Ainda em relação à interdisciplinaridade, Morin (2004) a conceitua como um conjunto de saberes conexos entre si. Para o já citado autor, as relações dessa abordagem são bem definidas e procuram desenvolver ações educativas nas quais suas atividades não se produzam de forma isolada, dispersa e fracionada. Morin (2004) também define a interdisciplinaridade como um processo dinâmico em que se busca projetar o aluno, com base na integração de várias disciplinas, para a busca de soluções a problemas de investigação propostos pelo professor em discussões em sala.

A interdisciplinaridade propõe também a integração dos saberes e temas socioculturais que fazem parte do cotidiano dos alunos com as matérias estudadas na escola, pois se pretende que o contexto escolar integre os diversos conhecimentos adquiridos na escola ao cotidiano do aluno. Sobre essa ideia, Paraquett (2004, P. 197) defende que “[...] a interdisciplinaridade não pode ser tomada apenas como encontros superficiais ou temáticos de

disciplinas do currículo escolar. É preciso vê-la como natural às diferentes disciplinas que a escola tradicionalmente segmentou”.

Essa autora, também, defende que a interdisciplinaridade não é algo novo, surgiu já na época clássica, em que grandes pensadores tratavam, de forma integrada, as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, com o passar dos anos e com o advento da modernidade se viu um aumento exagerado da segregação do conhecimento e isso se refletiu no âmbito escolar. O que se busca hoje é uma volta a essa integração do conhecimento no contexto escolar. Fato bastante evidente quando as propostas educativas atuais se voltam para o trabalho interdisciplinar e essas mesmas propostas estão presentes nos documentos que normatizam o sistema educacional brasileiro, tais como LDB (BRASIL, 1996), DCNEM (BRASIL, 1998), PCN (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006).

Uma análise desses documentos revela que eles guardam uma estreita relação no que concerne à prática educativa de ELE, pois propõem um ensino centrado na sua função comunicativa e na construção social. De tal modo, como defendem os PCN (1999), a linguagem já possui natureza interdisciplinar, pois pode manter relações com todas as outras matérias escolares.

Seguindo essa mesma expectativa, é necessário reiterar que, tanto para a LDB (BRASIL, 1996) como para os PCN (BRASIL, BRASIL, 1999), as DCNEM (BRASIL, 1998), e as OCEM (BRASIL, 2006), dentro das finalidades e deveres da escola estão, em oposição à formação fragmentada do currículo disciplinar, a preparação para o exercício da cidadania, a liberdade de aprender, de ensinar, de investigar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a valorização de experiências extracurriculares e a vinculação entre educação escolar e as práticas sociais. É por isso que esses documentos defendem, ainda, que devem ser incluídas no currículo características regionais e locais da sociedade e adotar formas de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos.

1.4 TRANSVERSALIDADE: TEMAS SOCIAIS EM FOCO

Outra característica muito importante da pedagogia de projetos é que essa abordagem leva em conta o contexto extraescolar. O professor que trabalha seguindo essa proposta metodológica deverá estabelecer relações entre os conteúdos ministrados em sala e os conhecimentos que circulam fora dos muros da escola. Nesse sentido, os temas transversais,

também conhecidos por centros de interesse, núcleos temáticos ou temas geradores, podem contribuir muito para alcançar esses objetivos.

De acordo com Martins e Valente (2008), o trabalho com os temas transversais surgiu da necessidade de englobar as matérias do currículo escolar através de um único tema que funciona como eixo do processo de aprendizagem. Por isso, possui um caráter motivador, uma vez que o trabalho com um único tema para muitas disciplinas faz com que a aprendizagem se torne mais fácil e menos cansativa, mais interessante e proveitoso. Isso porque o aluno poderá aprofundar mais a respeito do tema estudado, observando-o a partir dos pontos de vista das diversas ciências que compõem o currículo escolar (PCNEF, 1998).

Com isso, e tendo em conta que um dos papéis principais da escola é a formação efetiva de cidadãos conscientes (FREIRE, 1996), trabalhar com os temas transversais significa que, a partir da transversalidade, se abre a possibilidade de incluir no currículo escolar temas sociais, culturais e políticos. Em relação a isso, com Kleiman e Moraes (1999, p.42), também defendemos que a transversalidade “é a inclusão sistemática da discussão de valores no currículo” e, conseqüentemente, a realização da função social da escola na formação cidadã.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) propõem que estejam presentes, no currículo, características regionais e locais da sociedade. De acordo com esses documentos, a “parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela” (PCN, 1999, p. 36).

Corroborando com essa ideia da parte diversificada do currículo, Kleiman e Moraes nos indica que

questões relevantes para a vida social já estão presentes no dia-a-dia de nossos alunos dentro e fora da escola, mas sua abordagem continua tangencial, dependendo de iniciativas particulares e paralelas. Os PCN trazem a problemática enfocada pelos temas transversais para dentro do currículo, para os fundamentos, os objetivos gerais, os objetivos de ciclo, os conteúdos e os critérios de avaliação das áreas. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 25).

Nessa mesma direção, concordamos com as OCEM (2006) que postulam que a função da transversalidade é realizar a expansão do entendimento do mundo, já que os temas

transversais auxiliam os alunos a entender as relações entre as disciplinas escolares ao invés de ensinar as matérias escolares de forma isolada, sem relação com o social.

Ainda sobre a transversalidade, os PCN (1999) propõem como temas transversais uma parte comum, que são *Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo* e, além desses, os *Temas Locais* que seriam os temas propostos por professores e alunos, envolvendo temas inerentes à comunidade escolar. Tais temas devem ser escolhidos levando em consideração vários aspectos, entre eles: o momento, a realidade ou um problema detectado no âmbito escolar ou social, entre outros.

Ao trabalhar com os temas transversais devemos estar sempre atentos para não centrar o nosso trabalho num único tema por um longo prazo, devemos, também, buscar sempre relacionar o tema de turno ao conteúdo das nossas disciplinas, sem perder de vista o cronograma de conteúdos a ser cumprido durante o ano letivo. Aliás, uma das principais críticas existentes com relação ao trabalho com os temas transversais é a sua descontextualização. Essa ideia é autenticada nos dizeres de Kleiman e Moraes que lembram que

uma das interpretações mais comuns neste contexto é a de encarar os temas transversais como mais um assunto a ser tratado paralelamente aos conteúdos, geralmente numa aula especial dedicada a sua discussão. [...] A transversalidade é uma nova maneira de olhar os mesmos conteúdos, de certa forma impostos pelos problemas pelos quais a sociedade atravessa, não implicando, portanto, trazer novos conteúdos com os quais o aluno fará a mesma coisa de sempre: memorizar para logo esquecer (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 10).

Reafirmando a ideia de que a transversalidade é a inclusão sistemática da discussão de valores nos currículos, os PCN corroboram com Kleiman e Moraes na defesa de que o professor deve exercer sua prática profissional no sentido de que tem a função de demonstrar aos alunos que é a partir da linguagem que se dá a transformação da realidade social. Nessa perspectiva, o documento define o papel do professor como quem deve

[...] garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos (BRASIL, PCN, 1999, p.144).

Corroborando essas ideias, ao desenvolver um projeto baseado nos temas transversais, o aluno se envolverá em uma rede de discussões que originará a produção de textos orais e escritos, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e comunicativas, assim como, de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Mediante essa prática educativa, o aluno terá acesso a estudos sobre a sua própria realidade social e essa ação educativa o levará a repensar a sua postura e atuação na sociedade. Cumpre-se, portanto, a função social da escola em relação à construção de cidadãos críticos.

Isso só será possível, no entanto, se levarmos em consideração dois pontos principais: a contextualização do que se está ensinando e a consideração daquilo que o aluno já sabe, para que possamos interligar o novo conhecimento com aqueles que ele já possui.

Outra importante proposta da pedagogia de projetos é a de que a educação deve *aproximar-se da identidade dos alunos* por meio do “desenvolvimento de uma série de competências que lhes permitam compreender e interpretar o mundo em que vivem e promover a autonomia dos alunos” (BRASIL, PCN, p. 41). Isso se dá, principalmente, através da contextualização do ensino, proposta que vem sendo defendida por autores como Dewey (1959; 2007), Freire (1996), Giroux (1997) que se apoiam na ideia de que a educação deve se aproximar da realidade do corpo docente e discente e da sociedade em que estes protagonistas estão situados e é por isso que lhe dá sentido e não só a transferência de conteúdos (HERNÁNDEZ, 1998).

Assim, como defendem as OCEM (BRASIL, 2006), o professor deve primar por um ensino que valorize em vez de fórmulas memorizadas, a compreensão do que é ensinado e a possibilidade de usar a aprendizagem na vida prática. E todos nós devemos buscar uma educação que valorize a prática e o pensamento crítico, assim, no lugar de uma escola que se limita a ensinar o aluno a fazer provas, teríamos outra que estimule a sua vontade de aprender, seu espírito crítico, a sua capacidade de solucionar problemas – enfim, que lhe indique o caminho para que se torne uma pessoa apta a exercer sua cidadania e a participar do mundo do trabalho.

Por fim, mas não esgotando as propostas da pedagogia de projetos, destaca-se a ideia de que se deve *propor um processo ensino-aprendizagem voltado à formação integral e autônoma dos alunos* através de uma aprendizagem que tenha algum sentido para eles, ou seja, a aprendizagem deve ser significativa e o novo deve conectar-se com o que os alunos já sabem para poder se integrar aos seus conhecimentos.

Nesse sentido, segundo Hernández (2000), a aprendizagem significativa é aquela que valoriza as teorias, conceitos ou conhecimentos e experiências que os alunos já possuem e os

relacionam com os conteúdos das tarefas escolares em que estão envolvidos. Desta maneira, existe maior possibilidade de promover a motivação por meio da aprendizagem e é mais fácil comprometer afetivamente as pessoas que aprendem como também gerar nelas a autoconfiança.

É necessário, portanto, que a escola crie situações de ensino e de aprendizagem nas quais a relevância dos seus conteúdos culturais selecionados em um projeto curricular possa interagir e proporcionar processos de reconstrução acrescentando aos que já existem nas estruturas cognitivas dos estudantes. Para isso, devem ser incluídas no currículo características regionais e locais da sociedade e adotar formas de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos. Esses pontos, contudo, só serão possíveis se houver, na escola, uma mudança de comportamento tanto do aluno quanto do professor, questão que apresentaremos na seção seguinte.

1.5 O SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Dentre as principais características da pedagogia de projetos está sua base sociointeracionista e sua relação com a aprendizagem colaborativa. A influência de Vygotsky (1998; 1999) é fundamental para esta metodologia, pois este autor destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) possui no processo de construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1998), o homem é um ser social que constrói sua individualidade a partir das interações que estabelece com outros indivíduos, as quais são mediadas pelos padrões da cultura vigente. O referido teórico ainda defende que o desenvolvimento e aprendizagem são processos ativos e dinâmicos, nos quais existem ações intencionais mediadas por várias ferramentas. Para ele essas interações são essenciais na construção social das subjetividades, pois o homem é um ser histórico e assim sendo possui uma história coletiva e individual.

A interação é definida por Brown, (1994, citado por Figueiredo, 2005, p. 16), como “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes. Assim sendo, o outro é muito importante nesse processo. Para Nyikos e Hashimoto (citado por Figueiredo, 2006, p. 17) a interação é muito importante para a aprendizagem, pois “o conhecimento é co-construído e a

aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa”. Para Figueiredo (2006, p. 19), “a colaboração refere-se a todo processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos”. Fiorentini (2004) acrescenta que na aprendizagem colaborativa todos trabalham em conjunto, se apoiando mutuamente, o que os levam a um relacionamento praticamente sem relações de hierarquia.

Alguns autores fazem uma distinção entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa. Para Figueiredo (2006), as principais diferenças entre as duas propostas está no foco, no tipo de atividade, na relação à aprendizagem e nas instruções dadas pelo professor. Já as semelhanças residem no fato de que, em ambas, os alunos participam de forma ativa da atividade, há uma troca significativa de experiências entre alunos e alunos e alunos e professor e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais. O quadro a seguir resume as diferenças e semelhanças entre as duas propostas:

Quadro 1- Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo.	O foco é no produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos a priori, sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Fonte: Figueiredo (2006, p. 19-20).

Figueiredo (2006), também, coloca que, em relação à aprendizagem colaborativa, a cooperativa é mais estruturada por meio de técnicas, em que o sucesso na realização de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o

objetivo primeiro. Por sua vez, na aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores

A aprendizagem colaborativa, segundo Hernández (1998), agencia a aprendizagem a partir da interação com as pessoas. Essa característica da metodologia em questão a coliga com o sociointeracionismo de Vygotsky (1998; 1999) que, vale a pena ressaltar, afirma que as crianças possuem dois níveis de desenvolvimento: um que se caracteriza pelas atividades que elas realizam sozinhas, sem a ajuda de outras pessoas (nível real) e outro que se caracteriza pelas atividades que, essas mesmas crianças, realizam com a ajuda de outras pessoas (nível potencial). Entre estes dois níveis está a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que é onde se potencializa a aprendizagem, para o que é essencial a interação com os outros. Assim, no que diz respeito à aprendizagem formal, a

[...] noção de zona de desenvolvimento proximal favorece as interações na sala de aula e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade. [...] Desse ponto de vista, a escola é um âmbito de intercâmbios de formas individuais, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 34).

Além disso, a teoria vygotskiana aclara que, com o auxílio de um companheiro mais capaz, é possível atingir um estágio de conhecimento mais avançado. Em relação ao auxílio do companheiro mais eficiente, Figueiredo (2006) indica que o sucesso de uma tarefa nem sempre depende do auxílio de alguém mais eficiente em todos os sentidos, ou seja, o autor defende que o simples fato de os alunos trabalharem em grupo possibilita que, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam resolver facilmente se estivessem sozinhos.

No entanto, para que isso aconteça, são necessárias estruturas de apoio, chamadas também de *scaffoldings*. Conforme Wood, Bruner e Ross (1976), citado por Figueiredo (2006, p. 15), essas estruturas de apoio definem-se como um processo que permite ao aprendiz “realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços” e pode ser de dois tipos: de assistência e de influência. O primeiro se manifesta no momento em que um par experiente ajuda o par menos experiente. E, o segundo quando a ajuda é recíproca e compartilhada, isto é, dois pares com o mesmo grau de conhecimento.

Nesse aspecto, dentro da pedagogia de projetos, a aprendizagem nasce, então, através da colaboração entre os alunos a partir dos trabalhos em grupo e ao professor cabe, assim, o

papel de facilitador, organizador, mediador e orientador. Outro ponto que devemos destacar é que o importante neste tipo de trabalho não é apenas o produto final, mas, sim, o processo para se chegar a ele. Figueiredo (2006, p. 20) confirma essa ideia ao afirmar que “na aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores”.

Para Vygotsky (1998), os processos cognitivos surgem da interação entre os indivíduos, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo acontece primeiramente de forma interpsicológica e através de um processo de apropriação. Assim sendo, as funções cognitivas como memória voluntária, raciocínio ou atenção são atividades mentalmente mediadas das quais o aluno participa.

Outro ponto importante da pedagogia de projetos e que vale a pena destacar é a reformulação dos papéis do professor e do aluno. O professor que trabalha por meio do desenvolvimento de projetos deixa de lado a postura de transmissor de conhecimento e assume a postura de mediador entre o conhecimento e o aluno. É ele que vai orientar o aluno na busca de fontes, no recolhimento, separação e análise dos dados, para o desenvolvimento do projeto e elaboração do produto final.

O aluno, por sua vez, deixa de ser um simples receptor passivo de conhecimento e assume a postura de investigador autônomo que busca o conhecimento de forma consciente, responsável e criativa. Também, segundo Mezzadri (2004), esse tipo de trabalho baseia-se no respeito mútuo entre os membros do grupo e cada componente está conectado a outro mediante um processo de interdependência.

No tocante ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esse processo de interação é fundamental, já que é a partir disso que o aluno poderá usar a língua, aumentando a qualidade do que é dito, e, ao mesmo tempo, melhorando as relações interpessoais. Assim, ao interagir, o aluno encontra oportunidades para testar hipóteses, refletir e identificar lacunas em seu conhecimento da LE.

Além disso, na concepção de Vygotsky (1999), o pensamento é resultado do discurso, uma vez que o sujeito pensante tem uma mente social. É uma mente construída por uma relação intersubjetiva e interdiscursiva. Sendo assim, pode-se dizer que o conhecimento ocorrerá por meio das relações interpessoais. Ou seja, o sujeito aprende com o outro. Portanto, para ele, a ideia de aprendizado inclui interdependência de todos os envolvidos no processo. Tanto o que ensina como o que aprende. Então, na escola não é diferente, pois, no processo de

ensino-aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos dependem uns dos outros para que juntos possam co-construir o conhecimento por meio da interação, da palavra.

Pode-se dizer que Vygotsky (1999) vê a interação como prática pedagógica, pois defende a educação como um ato interacional onde os atos de conhecer e de pensar estejam diretamente inter-relacionados. Dessa forma, a palavra, para esse teórico, é vista como o encontro do ser humano no mundo, é o encontro com o outro. E isso se dá pelas interações entre os indivíduos.

Vygotsky (1999) também defende a ideia de que o homem se constitui enquanto tal na relação com o outro social, e, nesse processo, a palavra, a interação, são muito importantes. Esse teórico não vê a linguagem apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento planejado da ação. Para o autor, a comunicação é a ferramenta mais importante, mais propriamente a linguagem, que está na base do intelecto humano (VYGOTSKY, 1999). Para ele, o sentido das coisas é dado pela linguagem, pois é na linguagem, na interação, que estão o tempo todo o sujeito e o outro. E, nesse processo, o contexto é de suma importância para a produção de sentido. Portanto, o ensino da língua, quando se seguem estes pressupostos, não pode se dar de forma isolada, ou seja, fora da realidade, de um contexto, pois, de acordo com o mesmo autor

a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise de elementos, também essa função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1999, p. 6).

Esse teórico acrescenta ainda que “uma palavra sem significados é um som vazio, que não faz parte da fala humana”. (VYGOSTSKY, 1999, p. 150). Assim sendo, o ensino da língua Espanhola, não deve ser desvinculada da realidade, nem de um contexto, pois, se assim for, o estudo desta não terá significado para os alunos. Isso os levará a concluir o Ensino Básico sem as competências linguísticas necessárias para que eles possam ler e escrever com proficiência nessa língua, além de os privarem da capacidade de interagir socialmente tendo como ferramenta a linguagem.

1.6 LEITURA EM ELE NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

De uma maneira simplista, mas começando a dar um formato ao propósito que nos cabe, podemos definir a leitura como a apreensão, compreensão e interpretação de um conjunto de códigos transmitidos a partir de algum tipo de linguagem. Deste modo, a leitura pode ser propiciada seja pela escrita da palavra, seja por imagens, por meio visual e/ou do tátil. Contudo, essa visão de leitura se limita diante de sua abrangência, potência e eficácia.

Logo, a partir do que já foi dito, podemos agora ampliar a ideia de leitura. Isto é, agregar outros conceitos para efetivar essa amplitude. Assim sendo, “[e]ntende-se por ‘leitura’ toda atividade capaz de fazer sentido e de despertar o interesse do leitor, permitindo-lhe fazer relações com o que ele já conhece, não importando a natureza verbal ou não verbal do texto” (TEIXEIRA, 2007, p.85). Deste modo, a leitura pode ser entendida, também, como um conjunto de processos psíquicos que envolvem não apenas a linguagem, como havíamos dito, mas se entrecruza com a memória, pensamento e inteligência, o que nos proporciona, a partir de agora, uma noção mais abrangente do processo interativo da leitura.

Contudo, é preciso levar em consideração que a leitura vai bem mais além do que esse processo de reconhecimento de códigos, ou seja, a mera decodificação não é sinônimo de leitura, como apresentamos anteriormente. Freire (1996) defende que tão importante quanto o processo de leitura da palavra escrita é a leitura de mundo. Desse modo, ele nos chama a atenção para a interpretação e a relação que cada um de nós faz do que está ao nosso redor. Afinal de contas, que sentido damos a essas outras leituras? Como apreendemos e como respondemos a elas?

Nesse sentido, o ato de ler envolve sensações e ideias de cada um, e devemos fazer uma junção entre a leitura escrita e a leitura de mundo para que, assim, a leitura faça sentido e seja mais eficaz, não nos limitando à leitura decodificada, mas entendendo suas relações e intersecções. Por essa razão, apontamos para uma leitura que se dá pela construção entre leitor e ato de ler, não obstante, entre leitor e objeto de leitura. Ocorre, pois, um processo de diálogo e interação entre leitor e texto, estabelecendo com esse sujeito (aluno) um patamar além do que o da simples leitura de códigos, ativando esse sujeito a outras leituras possíveis e válidas.

No que se refere à leitura em ambiente escolar, os documentos que normatizam a educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEN, BRASIL, 2006), defendem que a prioridade do

ensino de línguas no Brasil deve ser voltado para a leitura e que esta deve servir de meio de acesso e interação entre as culturas envolvidas no ensino. Para elas, deve se propor

práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (OCM, BRASIL, 2006, p. 33).

Acreditamos, pois, na importância de o professor oferecer aos seus alunos outros tipos de leituras que não só aquelas exigidas pelo programa escolar ou presentes nos livros didáticos, pois essa prática se aproximaria do que aqui pontuamos como o exercício de decodificação de um texto, ou seja, um tipo de leitura sem ligação com a experiência fora dos muros da escola. Defendemos, ainda, junto com os documentos citados, que não se formam leitores exigindo a leitura descontextualizada e que ler apenas no horário das aulas não é uma prática de leitura eficiente. Essa ideia é corroborada pelos PCN que defendem ser esta “a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (PCN, BRASIL, 1997, p. 42).

Essa ideia é reforçada por Giovannini *et al.* (1996), os quais defendem que o objetivo geral das atividades de leitura na escola se radica no desenvolvimento da capacidade de entender a mensagem contida em textos escritos. Ainda defendem que, para que este entendimento se dê de forma efetiva, é necessário três tipos de conhecimentos básicos: (1) *conhecimento do sistema formal da língua*; (2) *conhecimentos socioculturais*; (3) *conhecimentos do mundo e do tema*. Esses três tipos de conhecimentos se unem na leitura e possibilitam que o leitor se conecte de forma significativa ao texto.

Essa ideia vem corroborar com o que propõe os PCN (1997), uma vez que, para este documento oficial, as atividades de leitura têm por objetivo principal formar leitores competentes e que consigam muito mais do que apenas decodificar textos, mas tecer entre eles interrelações. Isso, então,

supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser

atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN, BRASIL, 1997, p. 41).

No que se refere à leitura em língua estrangeira, Giovaninni *et al* (1996) defendem que existem quatro níveis de leitura, ou estratégias de leitura, que se interconectam e que, unidas, tratam de atribuir sentido ao texto.

O primeiro nível de leitura é o chamado *Skimming*. Este consiste na realização de uma leitura rápida e superficial, com foco em obter, rapidamente, a ideia geral do texto, sem se preocupar com o que está por detrás das palavras, ou nas entrelinhas.

Já o segundo nível, o *Scanning*, consiste na visualização rápida de um texto, como também se volta em mover os olhos de cima para baixo na página, procurando palavras-chave, frases ou ideias específicas, ou seja, é uma leitura rápida para encontrar a informação central do texto. Seria como ler um texto com o único intuito de encontrar o parágrafo que contém sua informação central sem necessariamente ler cada palavra contida ali dentro. Diferentemente do *skimming*, o *scanning* é menos abrangente e não exige conhecimento de organização de texto, nem tampouco a percepção de dicas de vocabulário, habilidade para inferir ideias e outras habilidades de leitura mais avançadas.

O terceiro nível de leitura, segundo o mesmo autor, é a *leitura atenta*, que, como já explica o termo, trata-se de uma leitura feita de maneira cuidadosa com fins de entender a informação que o texto apresenta.

E, por fim, o último nível de leitura apresentado é a *leitura crítica*, que consiste em ler e entender o texto, mas, além disso, permite ao sujeito valorar e opinar sobre as ideias nele apresentadas. De acordo com estes autores, os quatro níveis de leitura devem caminhar juntos para o bom entendimento do texto e para que os alunos possam utilizá-los de maneira consciente e reflexiva.

Em se tratando da leitura em ELE, ler se torna uma maneira eficiente e proveitosa de aproximação não só da língua, mas também da cultura dessa língua, uma vez que a literatura, por exemplo, é uma fonte riquíssima de léxico e expressões idiomáticas, além de ser uma amostra real e atual da língua de qualquer país em seu contexto sociocultural e histórico.

Assim, de acordo com Castaño (1998), os estudantes de línguas próximas, como é o caso do ELE para luso-falantes, podem ter acesso à literatura desde os níveis iniciais, levando em conta o desenvolvimento da leitura. Para esta autora, a leitura é de vital importância para o desenvolvimento da autonomia do estudante de línguas estrangeiras. Isso se explica

facilmente pelo fato de que quem tem acesso desde os primeiros anos do curso terá mais facilidade de aprender, pois terá um contato maior com a língua.

Seguiremos, agora, realizando uma reflexão acerca da evolução dos modelos de leitura e sua relação com os Métodos de Ensino de Línguas, desde o modelo decodificador, nos métodos tradicionais e estruturalistas, até o modelo interacionista dos métodos comunicativos moderados, passando pelo modelo psicolinguístico e sua relação com os métodos dos primeiros anos dos enfoques comunicativos (enfoque comunicativo radical).

1.6.1 Da Decodificação à Interação: evolução dos modelos de leitura em sala de aula de línguas

Ao longo da história e da evolução dos métodos de ensino de línguas, a leitura também passou por sérias modificações em suas abordagens, seguindo os objetivos específicos de cada um dos enfoques e metodologias de ensino de línguas.

O primeiro modelo de leitura é o modelo decodificador ou ascendente, para o qual, ler é decodificar as letras, palavras, parágrafos de um texto sem se atentar para o seu significado social. Para o modelo decodificador, o significado do texto está no próprio texto e o papel do leitor é apenas localizá-lo (KLEIMAN, 1996).

Nesse sentido, o texto é acessório de aprendizagem, geralmente, baseado na memorização dos aspectos formais da língua, enquanto a leitura está voltada a um nível inferior de apoio ao processo de aprendizagem. Dessa maneira, a presença da leitura e, por consequência, da literatura, nos materiais didáticos se dá de forma descontextualizada.

Já no modelo psicolinguístico, ou descendente, o foco da leitura é transmitido para o leitor. No entanto, se no modelo decodificador, com foco no texto, o leitor se via envolvido na tarefa de decodificar cada palavra do texto sem se atentar para o sentido do que está lendo, no modelo psicolinguístico, com foco no leitor, as atividades de leitura passam a caracterizarem-se como exercícios de adivinhação, o que pode apresentar incoerências de identificação e interpretação.

O texto, neste caso, funciona como pretexto para a fala e a discussão, bem como para a escritura de outros textos. Durante o processo de leitura, esses leitores usam seu conhecimento prévio para interpretá-lo e criar expectativas plausíveis sobre o que eles lerão. Há, nesse sentido, uma liberdade quase que total na especulação do significado do texto, já

que o foco está na interpretação que o leitor faz dele. Ignora-se, então, o sentido do texto e a intenção do autor.

Como alternativa aos modelos de leitura decodificador e psicolinguístico, surgiu um terceiro modelo de leitura: o modelo de leitura interacionista. Este modelo fundamentou-se nas ideias de Vygotsky (1998; 1999) sobre a interação social no desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, leva em consideração que tanto a decodificação dos signos do texto quanto as percepções do leitor sobre o texto são fundamentais para uma boa leitura e defende que leitor e texto fazem parte de um mesmo processo de interação.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que a leitura vai além da decodificação do texto escrito e das interpretações do leitor. Isso corrobora com teóricos como Kleiman e Moraes (1999), Freire (1996) e Martins (2005), os quais defendem que a leitura do mundo é anterior à leitura do texto escrito e que ambas se complementam. E será justamente nessa interação de leituras que o texto faz sentido e cria suas significações. Estes autores defendem ainda que a leitura é um processo ativo no qual há uma busca em dar sentido ao que se lê e que o leitor (re)-constrói o texto a partir da leitura, levando em consideração sua vivência e experiência de mundo.

Para tanto, e no que se refere à leitura em sala de aula de línguas, devemos focar em atividades de leitura que valorizem as experiências dos alunos dentro e fora de sala de aula. O texto não pode ser usado apenas como uma amostra de língua ou como modelo para um *bem escrever* ou *bem falar*, normativamente consolidado, mas, sim, como um meio de interação entre pessoas e culturas.

Falamos e defendemos, então, que as atividades de leitura feitas em sala de aula devem ser contextualizadas, pois, assim, o aluno terá um propósito definido e não vago ao ler, e o texto funcionará como um meio para se chegar à compreensão de um determinado assunto que deve, preferencialmente, fazer parte da cultura desses alunos.

Essa ideia é reiterada pelos PCN (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006), ambos os documentos defendem que a educação deve se aproximar da realidade dos alunos, dos professores, da escola e da sociedade onde estes protagonistas estão localizados, dando sentido ao processo entre aluno e leitura. Estes mesmos documentos propõem, ainda, que, ao invés de fórmulas memorizadas e pré-estabelecidas, devemos buscar uma compreensão do que é ensinado e a possibilidade de usar a aprendizagem na vida prática.

No lugar de uma escola que se limita a ensinar ao aluno a fazer provas, deve haver outra que estimule a necessidade de aprender de uma forma que vá além dessa decodificação explanada, que instigue seu espírito crítico, sua capacidade de solucionar problemas, enfim,

que indique um dos possíveis caminhos para que esse sujeito-aluno se torne uma pessoa apta a viver em sociedade e exercer seu papel junto a ela.

É necessário, portanto, criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados possa interagir e propiciar processos de reconstrução da aprendizagem associados ao que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos. Desse modo, é importante relacionar esses conhecimentos trazidos pelo aluno com os conhecimentos escolares, para que haja uma inserção desse sujeito não apenas em um ambiente escolar, como também na sociedade.

Sem dúvida, depois das abordagens realizadas, observamos que a leitura precisa ser vista como uma prática social, em que é necessário não apenas decodificar signos, mas ler com atenção para compreender a realidade estabelecida na sociedade em que o indivíduo está inserido. Portanto, a leitura deve estar relacionada também à compreensão, à conscientização e ao questionamento.

O professor precisa mostrar que nem tudo que se lê pode realmente estabelecer uma única verdade, e assim permitir um espaço de diálogos sempre com questionamentos, reflexões e com um olhar crítico sobre o objeto lido, pois, como defendem as OCEM (BRASIL, 2006, p. 106), a leitura é “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social”.

Percebemos, até então, que a interdisciplinaridade é uma proposta bastante relevante para a relação entre o conteúdo estudado na escola e a vida prática de cada aluno, já que ele poderá relacionar os temas vistos numa disciplina com outros temas dentro e fora da escola. No que se refere à leitura, pudemos perceber que esta, assim como a linguagem, possui natureza interdisciplinar.

Para se comprovar isto, basta observar que em todas as atividades da escola estão envolvidos os processos de leitura e interpretação de textos, sejam eles verbais ou não-verbais. Mesmo nos problemas matemáticos, a leitura é fundamental para a interpretação e a compreensão da disciplina, uma vez que, ao ser vista como atividade social, a leitura compete às ações pedagógicas de todos os professores, assim sendo, compete ao

professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos – o prazer e a magia da palavra na obra literária [ou não]. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 98).

Quando se trata, então, do professor de Língua Estrangeira, a leitura está mais presente ainda, pois podemos trabalhar um texto, em ELE, por exemplo, sobre qualquer tema que envolva qualquer disciplina escolar curricular. Isto é, a língua potencializa os discursos independentemente da matéria a ser estudada, já que é fonte de cultura, história, literatura e interação social.

Apresentadas as teorias que embasaram minha investigação, passo a descrever a metodologia adotada para gerar os dados para responder às minhas perguntas de pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo descrever o tipo de pesquisa desenvolvida e o método escolhido e suas características, e, para tanto, está dividido em quatro partes. A primeira dedica-se a uma apresentação breve da natureza da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, assim como a justificativa para a escolha desse tipo de pesquisa. Já a segunda se destina à descrição do contexto da pesquisa e do perfil dos participantes. A terceira parte trata da uma descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados. Por fim, a quarta e última parte faz menção aos procedimentos da análise dos dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007, p. 188), “é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Uma pesquisa qualitativa, segundo este mesmo autor, ocorre em um ambiente natural e usa métodos que buscam o envolvimento dos participantes de maneira ativa.

Lüdke e André (1986) concordam que na pesquisa qualitativa os dados são obtidos e analisados de forma descritiva pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, ou seja, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Segundo Sandín Esteban (2010), o paradigma qualitativo de pesquisa tem por características marcantes o fato de colocar ênfase mais no processo investigativo do que no produto da pesquisa e de se preocupar em retratar, junto com a perspectiva do pesquisador, a perspectiva dos participantes. Para Serrano (1998), esse tipo de pesquisa surge como alternativa ao paradigma quantitativo, que é um tipo de pesquisa fundamentada na análise quantitativa da ciência com o intuito de assegurar a precisão da investigação.

No que diz respeito à pesquisa em educação, Serrano (1998, p. 13) advoga que, nesse tipo de investigação, o professor precisa "abordar o problema do fato educativo desde uma dimensão fundamentalmente prática, pois o seu objetivo sempre se orientará rumo à melhora

e transformação da realidade." Sendo assim, a pesquisa qualitativa é a que melhor se enquadra em uma pesquisa de sala de aula, pois sua preocupação está ligada à qualidade de um determinado aspecto.

2.1.1 O estudo de caso

O estudo de caso é um método de investigação qualitativa bastante usado para compreender, explorar ou descrever fenômenos em contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos fatores humanos e sociais. No estudo de caso, o intuito é responder a questionamentos em que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado. Para Yin, o estudo de caso é

uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Para Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa é considerada um processo de investigação que estabelece comunicação com a abordagem da pesquisa social e possibilita a troca de informações e a reflexão entre pesquisadores e sujeitos pesquisados. Por isso, deve ter seus resultados observados a cada ação e seu percurso pode ser reconstruído, já que ele segue uma sequência de ações circulares e não um percurso fechado, determinado.

De acordo com o que propõe Merriam (1988) citado por André (2005), os resultados obtidos a partir dos estudos de caso, assim como o conhecimento gerado a partir destes resultados, são bastante distintos dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento de outros tipos de pesquisas já que estes são mais concretos, mais contextualizados e mais direcionados para a interpretação do leitor. Para Bell (2008, p.18), os estudos de caso

devem ser feitos para acompanhar e proporcionar mais detalhes a um levantamento. [...] Os pesquisadores devem identificar "um momento", que pode ser a introdução de uma nova maneira de trabalhar, o modo como uma organização se adapta a um novo papel, ou qualquer inovação ou fase de desenvolvimento em uma instituição.

Tais características justificam a escolha pelo estudo de caso na realização de minha pesquisa, pois o seu objetivo foi entender como a pedagogia de projetos contribuiu com o processo ensino-aprendizagem de espanhol por um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir da observação e realização de um projeto intitulado *Juventud y Sociedad*, em três turmas de segundos anos do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral da região oeste de Goiânia. As informações sobre o colégio onde foram desenvolvidas as ações da pesquisa, o grupo estudado e o projeto desenvolvido serão explicitados nas sessões a seguir.

2.2.1 O local da pesquisa

Minha pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação de Período Integral (CEPI) situado na região oeste de Goiânia, colégio no qual fui professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola desde setembro de 2013 a junho de 2014. Este Colégio atende apenas o Ensino Médio, funciona em período integral (das 7h30 às 17h) e atende cerca de duzentos alunos com idades entre catorze e dezessete anos distribuídos em nove turmas de vinte a 25 alunos cada.

A instituição é administrada por um gestor, eleito pelo voto direto para um mandato de três anos, por uma secretaria geral e uma vice-gestora. Já o trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores formada por uma coordenadora geral, três coordenadores de área (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Matemáticas e Biológicas) e três coordenadores de pátio.

As instalações do CEPI encontram-se em regular estado de conservação no que se refere à estrutura geral do prédio. O colégio conta com uma direção, uma secretaria, uma coordenação geral, uma sala para coordenações de área, uma biblioteca, um laboratório de informática, duas salas de vídeo, dezoito salas de aulas, uma cozinha, espaço para recreação e uma quadra de esporte coberta.

O CEPI conta com um considerável conjunto de recursos didáticos para um bom desempenho dos professores e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem. Dentre estes recursos estão televisores, aparelhos de DVD, data shows, aparelhos de som, entre outros materiais usados pelos professores e alunos.

Há, também, um laboratório de informática com vinte computadores conectados à internet para o Ensino Médio e com vários jogos didáticos instalados. Para as aulas de Educação Física, os professores dispõem de bolas (futebol, vôlei e basquete), redes, jogos pedagógicos, entre outros.

A Unidade Escolar é mantida pelos recursos do PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação) e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), do PDE, ambos do Ministério da Educação e do PROESCOLA, do Governo Estadual, além de outros parceiros e projetos. Tais recursos são empregados de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do colégio, este tem como objetivo principal a construção de um

espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade, buscando oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com transformação do seu meio e inclusive da sociedade em geral. Objetivando ainda desenvolver um trabalho voltado para a formação integral dos educandos, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania.

Apresentadas a estrutura e as características pedagógicas do CEPI onde minha pesquisa foi desenvolvida, passo, a seguir, a traçar um perfil dos participantes: sua idade, os grupos, seus interesses na pesquisa, etc.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram vinte alunos do segundo ano do Ensino Médio, com idades que variam entre 14 anos até 17 anos. Os dados para a construção do perfil dos personagens foram obtidos a partir da primeira e da segunda questões do questionário inicial e

tiveram por intuito saber há quanto tempo eles estudavam espanhol e se já haviam tido contato com a língua fora da escola (cursos, viagens, parentes ou amigos e conhecidos hispano-falantes, etc.).

Dos 20 participantes da pesquisa, 8 só tiveram espanhol no Ensino Médio, sendo que destes, a aluna *Senhorita Falconne*⁶ está tendo o primeiro contato com a língua espanhola neste ano pois veio de outra cidade e lá não era oferecido o espanhol na escola. Dos outros participantes, 11 tem acesso ao espanhol desde a segunda fase do Ensino Fundamental e uma aluna, *Neguinha*, foi alfabetizada em espanhol na Espanha, onde viveu por cerca de 10 anos. Estes dados podem ser observados, de maneira resumida, na tabela a seguir:

Tabela 2 - Perfil dos participantes do estudo

	Pseudônimo	Idade	Desde quando estuda espanhol
	A Estudante	15	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Aguiar	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Cristal	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Gabs	16	Somente no Ensino Médio
	Itachi	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Legionária	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Morena	16	Somente no Ensino Médio
	Nandy	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
	Neguinha*	15	Ensino Fundamental e Ensino Médio
10	Pezão	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
11	PHWC	16	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
12	Rosa	16	Somente no Ensino Médio
13	Senhorita Falconne**	16	Somente no Ensino Médio
14	Vanda	17	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
15	Régis	15	Somente no Ensino Médio
16	Aluno 1	15	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
17	Jubiscreudo	15	Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
18	Fiona	16	Somente no Ensino Médio
19	Kaleu	15	Somente no Ensino Médio
20	Lara	16	Somente no Ensino Médio
* A aluna morou na Espanha por 10 anos, foi alfabetizada em espanhol. ** Este é o primeiro ano que a aluna estuda espanhol (2º ano).			

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa a partir de dados colhidos (2014)

⁶ Todos os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios participantes.

2.2.3 O projeto Juventud y Sociedad

Desde que iniciei minha carreira de professor sempre busquei trazer para sala de aula temas para discussão que se aproximassem da realidade dos meus alunos. Nesse sentido, para o desenvolvimento da minha pesquisa, decidi abordar o tema do papel da juventude na sociedade atual, por me parecer algo que interessaria os alunos e, dessa forma, obteria uma maior participação dos mesmos. Para tanto, o projeto Juventud y Sociedad foi desenvolvido pelos alunos participantes da pesquisa e foi realizado por meio das seguintes etapas:

- 1) **Discussão do tema central do projeto e divisão dos grupos de trabalho.** Nessa etapa, foi discutido o tema central do projeto: o papel da juventude no mundo atual e serviu para que eu pudesse observar as ideias dos alunos sobre o seu papel na sociedade. Nessa etapa foram formados os grupos de trabalho por afinidade e cada grupo escolheu o subtema que trabalharia. Os subtemas escolhidos foram os seguintes:

Juventud y sexualidad

Juventud y cine

Juventud y revolución

Juventud y consumo de drogas

Joven, escuela y educación

Juventud y universidad

Juventud y música

Juventud e internet

Juventud y familia

Juventud y cuerpo

Juventud y moda

Grupos y discriminación

- 2) **Leitura e discussão do texto *La juventud hoy* (Anexo D), de Carmen Gómez (em grupo).** Nessa etapa do projeto, os alunos leram um texto que aborda de maneira geral o tema do projeto. Nesse texto, a autora, uma psicóloga espanhola, coloca os pontos principais sobre os jovens no mundo atual. Além da leitura e da discussão sobre o tema, os alunos participantes também tiveram que fazer uma atividade na qual eles

deviam buscar no texto informações que pudessem ser úteis na elaboração dos trabalhos finais do projeto (cartazes, apresentação oral, relatório e a criação de uma página no *Facebook*). Nessa etapa, também mostrei aos alunos que os textos lidos serviriam como dados para os trabalhos finais. Também discuti com eles outras fontes, tais como conversas, pesquisa em sites, gravação, livros etc., todos com o objetivo de colher dados para explicar os subtemas de cada trabalho.

3) Leitura e discussão de trechos da "*Declaración de los Derechos de los Niños y Adolescentes*" (Anexo E) e do texto *Derechos y deberes de los jóvenes* (Anexo F).

Leitura e discussão dos pontos principais do texto lido. Nessa atividade os alunos deveriam, além de ler e discutir os pontos principais do texto, relacionar o seu tema com os subtemas do projeto.

4) Atividade de produção de texto: Diário. Essa atividade foi realizada de forma a relacionar o projeto trabalhado com a proposta de gênero textual indicada pelo Currículo Referência do Estado⁷. Nessa etapa, os alunos deveriam escrever uma página de diário de um jovem em uma situação comum da idade relacionando a produção do texto com o sub-tema de cada grupo.

5) Entrega da pesquisa e discussão do tema em grupo. Entrega dos pontos principais para a pesquisa. Nessa etapa, os alunos deveriam trazer uma pesquisa feita na internet sobre o sub-tema do grupo. Depois de mostrar a pesquisa ao professor, deveriam sentar em grupo, ler e discutir a pesquisa com os colegas, além de fichar o que seria relevante para a elaboração das próximas etapas.

6) Elaboração dos cartazes. Na sexta etapa do projeto, os alunos deveriam levar para a sala de aula o material necessário para a elaboração dos cartazes (cartolina, tesouras, cola, revistas para recortar imagens etc.).

7) Apresentação dos grupos. Essa foi a etapa de socialização dos resultados das pesquisas feitas pelos alunos participantes sobre os sub-temas escolhidos. Além da apresentação oral, muitos alunos levaram slides, vídeos e textos para a apresentação.

⁷ Este documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, serve como referência para o trabalho do professor em sala e tem o objetivo de unificar os conteúdos ministrados em todo o Estado.

Também houve discussões com os colegas sobre os temas, os trabalhos desenvolvidos e o resultado das pesquisas.

- 8) Criação de uma página no Facebook.** Nessa etapa, os alunos foram levados para o laboratório de informática da escola para criarem uma página na rede social *Facebook* para o compartilhamento de todos os dados da pesquisa. Nessa página, deveriam colocar fotos, imagens, músicas, vídeos, textos e outras mídias sobre o tema do trabalho e os resultados da pesquisa desenvolvida por eles.

2.2.3.1 Produtos finais do projeto

No decorrer da pesquisa, cada grupo deveria apresentar os seguintes produtos finais:

- 1) Uma **pesquisa** impressa, em espanhol, que deveria conter informações sobre o subtema trabalhado pelo grupo. Essa pesquisa seria um dos dados para a elaboração dos textos presentes nos cartazes confeccionados pelos alunos.
- 2) **Cartazes** com imagens e textos em espanhol feitos em cartolina para montagem de um painel final com todos os grupos.
- 3) **Apresentação oral** feita em língua portuguesa em que cada participante deveria falar sobre o desenvolvimento do trabalho, suas percepções sobre o tema e os resultados da pesquisa.
- 4) Um **relatório** individual de todas as apresentações feitas em sala.
- 5) Criação de uma **página no Facebook** na qual o grupo postaria todas as informações sobre a pesquisa e o trabalho desenvolvidos.

A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu durante o primeiro semestre de 2014. As atividades do projeto se iniciaram em fevereiro e terminaram no final de abril, logo foram feitas a sessão reflexiva e as entrevistas.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram usados três instrumentos de coleta de dados na pesquisa: 1) dois questionários (um inicial e um final); 2) uma sessão reflexiva e 3) entrevista (gravada em áudio). Os dois questionários foram elaborados com base no que propõem Moreira e Caleffe (2008, p. 95) sobre o significado de questionário. Para os autores, questionários são "documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder." Já a entrevista foi semiestruturada, pois se fundamentou em perguntas elaboradas previamente pelo pesquisador. A entrevista segue o conceito de Lankshear e Knobel (2008, p. 171) que defendem que esse instrumento de coleta de dados representa "interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder a essas questões".

A seguir faço uma descrição de cada um destes instrumentos e o objetivo de cada um no desenvolvimento da pesquisa.

2.3.1 Questionário inicial

O questionário inicial (Anexo A) foi aplicado com o intuito de traçar o perfil dos alunos participantes e constou de duas partes. Apesar de que esta pesquisa tenha caráter qualitativo, os dados colhidos com este questionário são quantitativos, pois tratou-se de perguntas fechadas e objetivas. Na primeira, cada aluno deveria preencher com seus dados pessoais e informar como gostaria de ser chamado durante a pesquisa. Já na segunda parte, responderam a perguntas sobre sua experiência com o estudo do espanhol e com a leitura nessa língua.

2.3.2 Questionário sobre as atividades de leitura

O questionário sobre leitura (Anexo B) em espanhol foi composto de perguntas abertas nas quais os alunos deveriam expor suas percepções sobre a leitura de textos em

língua espanhola e as atividades de leitura feitas durante o desenvolvimento do projeto (dificuldades na leitura dos textos e estratégias usadas para sanar essas dificuldades).

2.3.3 Sessão reflexiva sobre os questionários

Depois que os participantes responderam aos questionários, foi feita uma sessão reflexiva na qual foram feitas perguntas sobre como eles responderam às perguntas objetivas do projeto. Nessa sessão reflexiva eles explicaram o porquê de escolherem tais alternativas e não outras. Esta sessão se diferenciou da entrevista pelo fato de que foram feitas poucas perguntas sobre o questionário, os participantes leram suas respostas para o questionário e estiveram livres para refletir sobre porque responderam daquela forma as perguntas sobre a leitura.

2. 3.4 Entrevista (gravada em áudio)

A entrevista (Anexo C) se fundamentou em uma conversa com os participantes da pesquisa sobre a execução do projeto. Contou com questões sobre as dificuldades encontradas, as soluções para essas dificuldades, as leituras feitas, o próprio desenvolvimento do projeto e o uso do *Facebook* no trabalho. O intuito principal da entrevista foi ouvir, de forma semi-estruturada, as impressões e conclusões dos participantes sobre todas as atividades do projeto *Juventud y Ciudadanía*.

2.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

O primeiro instrumento de pesquisa analisado foi o questionário inicial. Este serviu para obter informações sobre os participantes da pesquisa e sobre as suas percepções sobre o ensino de espanhol e a leitura em espanhol.

Em seguida, analisei o questionário intermediário sobre leitura em espanhol, aplicados aos alunos-participantes para identificar suas percepções sobre as atividades de leitura desenvolvidas no projeto. Com a análise dos dois questionários, busquei responder à

primeira pergunta de pesquisa: Quais as percepções dos alunos investigados acerca de sua participação em um projeto colaborativo envolvendo a leitura em ELE?

Já a segunda pergunta de pesquisa - De que forma a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira? - foi respondida pela análise da entrevista gravada. Assim, após identificar os assuntos recorrentes entre esses instrumentos de pesquisa utilizados, categorizei e busquei as relações com os objetivos da pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados se baseiam nas concepções teóricas sobre ensino de língua estrangeira, leitura e sobre a pedagogia de projetos discutidas no Capítulo 1. Este capítulo é constituído de duas partes. Nelas, procurarei responder às perguntas de pesquisa:

3. Quais as percepções dos alunos investigados acerca de sua participação em um projeto colaborativo envolvendo a leitura em ELE?
4. De que forma a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira?

Conforme já foi dito no capítulo sobre a fundamentação teórica, para a análise dos dados gerados, fundamentei-me nas propostas de teóricos como Hernández (1997;1998), Freire (2001) e documentos como os PCN (1999) e OCEM (2006), que sugerem um ensino menos tradicional, no que consiste ao ensino de gramática, mais crítico e que entende a Língua Estrangeira como um instrumento de construção discursiva do qual os alunos poderão servir-se para sua percepção como cidadãos atuantes. Portanto, os procedimentos adotados pelo pesquisador estão norteadas por essa proposta.

3.1 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS AULAS DE LEITURA DE TEXTOS EM ESPANHOL

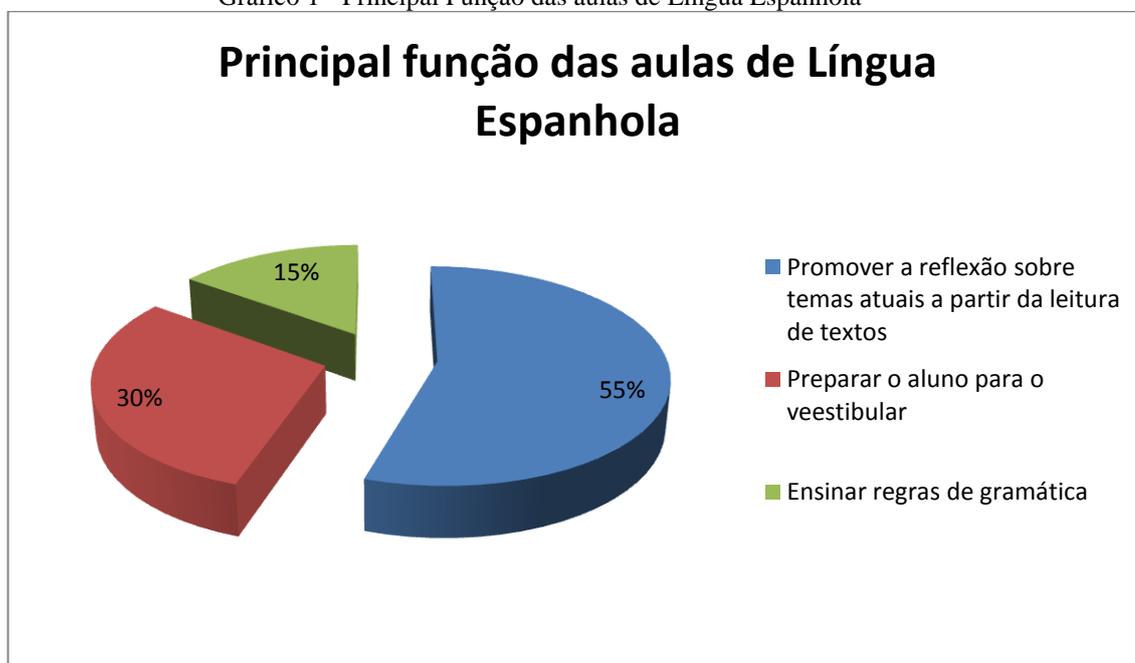
A partir da análise dos questionários, sessão reflexiva e entrevista, serão abordadas, a seguir, as opiniões dos participantes sobre os três pontos principais envolvendo a leitura de textos em língua espanhola que se configuram como categorias de análise dos dados:

- a) A principal função das aulas de Língua Espanhola no EM e o papel da leitura nessas aulas;
- b) A opinião dos alunos sobre as aulas de leitura para o desenvolvimento do projeto.

3.1.1 Função das aulas de língua espanhola e da leitura nessas aulas

Com relação à percepção dos participantes sobre a principal função das aulas de Língua Espanhola na escola, onze dos vinte defenderam que é possível promover a reflexão sobre temas atuais a partir da leitura de textos diversos em língua espanhola. Seis alunos disseram que as aulas de espanhol na escola devem preparar o aluno para o vestibular e três alunos disseram que deve fazer com que o aluno aprenda regras de gramática.

Gráfico 1 - Principal Função das aulas de Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da coleta de dados (2014)

Observo, assim, que os alunos, em sua maioria, tem em mente que o ensino de ELE não deve ser pautado apenas em regras gramaticais, mas que possui uma função bem mais ampla do que promover o ensino tradicional, ou seja, deve buscar “um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (OCEM, BRASIL, 2006, p. 129).

Nesse sentido, essa alteridade estaria reforçada pela curiosidade que os alunos possuem sobre o outro, sobre outra cultura, sobre outros povos. Essa ideia é reforçada pelo

depoimento da participante *Vanda*, que, perguntada sobre o que tinha aprendido sobre os jovens na Espanha, afirmou que:

Excerto 2:

É interessante saber mais sobre outras culturas, eu não sabia que na Espanha os jovens participam das touradas para demonstrar que já são adultos. Aqui no Brasil isso não acontece, mas os jovens tem uma vontade de... não sei porque... mostrar que já são homens, até usam drogas, bebem, querem ficar com tudo que é mulher. [Sessão reflexiva sobre os questionários].

Essa curiosidade sobre o outro também se torna uma forma de conhecer a própria cultura a partir da relação entre a cultura do outro e a sua própria. Nesse mesmo raciocínio os PCN (BRASIL, p. 11) defendem que:

a aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual.

Já sobre a opinião dos participantes sobre o que seria uma aula de Língua Espanhola interessante, doze alunos afirmaram que seria a que trouxesse textos que abordassem temas atuais presentes no dia a dia. Sete deles afirmaram que seria aquela que abordasse temas sociais e culturais dos países hispano-falantes. Apenas um participante afirmou que seria a que trabalhasse com regras gramaticais.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados colhidos na pesquisa (2014)

Podemos observar, então, que, a partir dessas respostas, os alunos têm uma necessidade de relacionar o que é aprendido em sala com a sua vida prática, isto é, mais importante que estudar a gramática e a cultura do outro é a leitura em outra língua sobre aspectos presentes no seu dia a dia. Ao preferir ler textos sobre seu cotidiano, os participantes reafirmam a ideia defendida pelos PCN (Brasil, 1999), OCEM (Brasil, 2006) de que o aluno deve conseguir relacionar os conteúdos estudados na escola com a sua vida social e pessoal.

Como defendem esses documentos, o ensino deve buscar se aproximar da identidade dos alunos a partir de atividades de compreensão e interpretação da própria sociedade e isso promove a autonomia dos alunos no sentido de que ao trabalhar textos que se relacionam com sua experiência pessoal, os alunos se interessam e se esforçam mais no desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, assim como defendem as OCEM (BRASIL, 2006), devemos, como professores, valorizar mais que fórmulas memorizadas, ou seja, devemos valorizar a compreensão do que é ensinado e a possibilidade de usar a aprendizagem na vida prática.

Sobre essa questão, percebi, durante a leitura dos textos para o desenvolvimento do trabalho que as questões sociais e atuais foram consideradas as mais relevantes para os alunos. A começar pela escolha dos subtemas até a elaboração dos trabalhos finais, temas como a relação dos jovens com drogas, sexualidade, família, religião e arte foram os mais abordados.

Essa ideia é compartilhada por alguns dos participantes, como podemos observar na fala da *Cristal*:

(Excerto 3)

Os textos tem uma importância significativa pois eles dão uma ideia, e quando o assunto interessa as pessoas, a atividade fica mais interessante e o texto também. [Questionário sobre as atividades de leitura]

Para muitos participantes, foi constatado que além de promover uma interação com os temas sociais, as atividades de leitura ajudam na apropriação da língua estudada, pois é uma fonte ampla e rica de vocabulário, cultura e mostras reais de língua.

Excerto 4:

São atividades essenciais para nós nos familiarizarmos com a língua. [Aguiar, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 5:

Essa atividade aperfeiçoou meu espanhol. [Gabs, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 6:

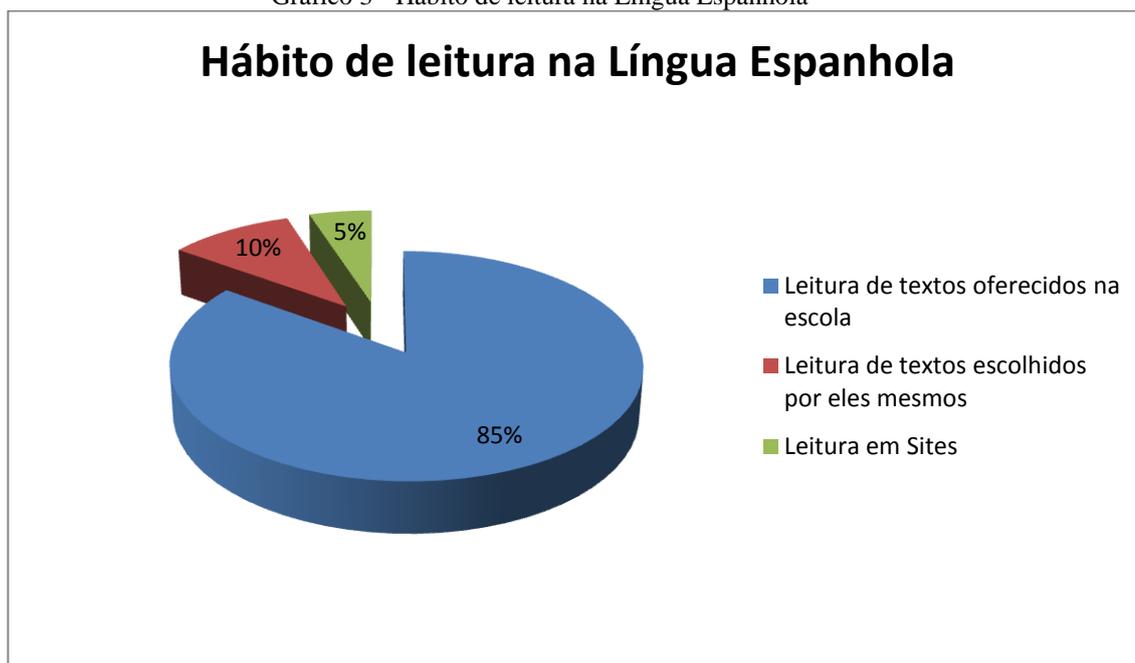
É uma das melhores maneiras de assimilar e entender aquilo que muitas vezes não compreendemos em algumas leituras. [Legionária, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 7:

Foram importantes pois conheci algumas palavras novas e aprendi tema novo. [Nandy, Questionário sobre as atividades de leitura].

Perguntados se tinham o costume de ler em espanhol, dezessete alunos disseram que só lêem textos dados pelo professor em sala, dois alunos lêem textos escolhidos por eles mesmos e um aluno afirmou que lê sites na internet. Levando em consideração que a maioria dos alunos só leem textos em espanhol que o professor leva para sala, devemos considerar o fato de que talvez essa seja a única oportunidade de leitura em língua espanhola que o aluno tem.

Gráfico 3 - Hábito de leitura na Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da coleta de dados (2014)

No entanto, o aluno *Hitachi* afirmou que aprende bastante espanhol através de jogos. De acordo com ele:

Excerto 8:

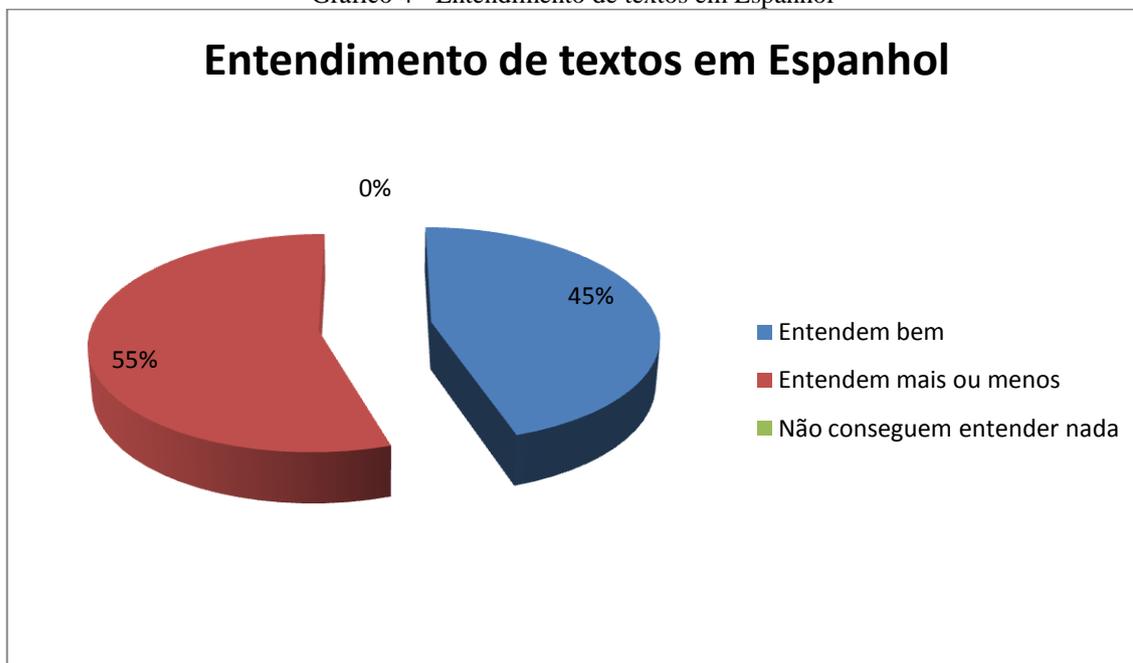
Eu jogo uns jogos aí, daí tem as duas opções de língua: inglês e espanhol, daí, como não sei nada de inglês, porque é mais difícil, eu escolho jogar lendo e ouvindo as coisas em espanhol porque é mais fácil de entender. Daí vou aprendendo... já aprendi muita coisa, mas eles falam rápido, tenho que seguir o que tá escrito na legenda. Eu gosto, aprendo... aprendo a ler mesmo... entender. [Sessão reflexiva].

Observamos mais uma vez que, quando o aluno vê uma função para o que está estudando, no caso, o espanhol, ele aprende com mais facilidade, até mesmo através de jogos, lendo as instruções e as falas nessa língua. Foi significativa a naturalidade com a qual *Hitachi* falou sobre essa utilização da língua, pra ele, isso nem era uma forma de aprender a língua, ele só levou isso em consideração depois que eu perguntei se ele aprendia alguma coisa ou só lia mesmo com a função de jogar. O participante me relatou também, na mesma conversa, que muitas vezes, para entender o jogo, tem que pausá-lo para buscar no dicionário uma ou outra palavra em espanhol.

Outra pergunta feita para os participantes foi se eles conseguiam entender bem, mais ou menos ou não entendia nada ao ler um texto em espanhol a primeira vez. Nove alunos responderam que conseguem entender bem o texto na primeira leitura e onze responderam

que conseguem entender mais ou menos. Nenhum aluno respondeu que não consegue entender nada.

Gráfico 4 - Entendimento de textos em Espanhol



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da coleta de dados (2014)

De acordo com os participantes, vários fatores ajudam no entendimento e não entendimento dos textos em espanhol. Dentre os fatores positivos estão a proximidade do espanhol com o português, o gosto pela língua e a leitura feita pelo professor.

Excerto 9:

A maioria das palavras eram de fácil entendimento e bastante parecidas com a língua portuguesa. [A Estudante, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 10:

Eu gosto do espanhol e como gosto, fica mais fácil entender porque me interessa pela língua, gosto de falar espanhol e de ler também. [Rosa, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 11:

As vezes eu não entendo muito quando leio a primeira vez, mas daí você [o professor] lê... mesmo que leia em espanhol... daí eu entendo mais... acho que pelo contexto, você lê interpretando... fica melhor. [Aguiar, Sessão reflexiva].

Em se tratando dos fatores negativos, o mais abordado foi a presença dos heterossemânticos nos textos, a tradução e os verbos conjugados.

Excerto 12:

Na minha opinião, especificamente, o que contribui para o não entendimento de textos em espanhol são os falsos cognatos e conjugação de alguns verbos. [Legionária, Questionário sobre leitura]

Excerto 13:

Os falsos amigos, pois as palavras presentes não são o que realmente são no significado em português. [Cristal, Questionário sobre leitura].

Em contrapartida, outros participantes responderam que, muitas vezes, a culpa do não entendimento do texto é do próprio aluno.

Excerto 14:

Que as pessoas leem rápido e não procuram entender as palavras. [Neguinha, Questionário sobre leitura].

Excerto 15:

A falta de usar o dicionário por preguiça dos próprios alunos. [Pezão, Questionário sobre leitura].

Excerto 16:

Os falsos amigos, às vezes você acha que está dizendo uma coisa, aí pega o tradução e é outra coisa. [Vanda, Questionário sobre leitura]

Observei durante essas atividades que muitos alunos, ou tem dificuldade de usar o dicionário, ou tem preguiça de usar essa ferramenta. Tive que interferir durante a atividade, em determinado momento, para ensinar os alunos a usarem o dicionário. Para eles é bem mais fácil que o professor traduza as palavras não conhecidas.

Talvez esse fato seja um reflexo, ainda, de um ensino tradicionalista mencionado e discutido anteriormente, no qual colocava o professor no centro do processo educativo. Assim, como a proposta da pedagogia de projetos é justamente provocar a autonomia do aluno, eles estranharam um pouco o fato de que eu só dava a tradução, depois de esgotadas todas as possibilidades de encontrar o significado da palavra.

A aluna *Neguinha* foi a única que respondeu que consegue entender muito bem um texto na primeira leitura. Indagada, em outro momento, sobre porque ela consegue entender

bem o texto, a aluna respondeu que por haver vivido na Espanha, ela fala e entende espanhol muito bem. Perguntada sobre se ela achava possível apreender todo o significado do texto na primeira leitura ela afirmou que:

Excerto 17:

Não é possível. A gente consegue entender, mas, como se diz... não dá pra entender tudo, só um pouco... só o básico mesmo. Acho que eu entendo melhor porque vivi lá, mas num entendo tudo não... acho... não dá pra entender tudo. [Sessão Reflexiva, 07/04/2014].

Na mesma linha de raciocínio, a participante *A Estudante* afirma que na primeira leitura não dá para entender todo o texto, pois, de acordo com ela, somente se consegue entender um texto a partir da terceira leitura, pois

Excerto 18:

Na primeira leitura não dá pra saber tudo não. Temos que ler várias vezes, até em português temos que ler várias vezes pra entender o que o texto quer passar pra gente. Eu leio umas três vezes. Sempre tem palavras que não entendo e que depois eu entendo e daí me ajuda entender o texto. [Sessão Reflexiva, 07/04/2014].

Percebemos que, mesmo que a maioria dos participantes tenham uma visão mais ampla do ensino de espanhol, ainda sentem dificuldade de se integrar a essa língua na hora de ler ou falar. No entanto, observamos que a interação com a língua durante as atividades do projeto foram mais dinâmicas já que estavam lendo com o intuito de desenvolver uma prática de pesquisa. A seguir passo a analisar as percepções dos alunos com relação a essa leitura de cunho prático.

3.1.2 O papel da leitura no desenvolvimento do projeto

Aqui, apresentarei as percepções dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao papel da leitura em espanhol para o desenvolvimento do projeto. Como já foi dito, o projeto *Juventud y sociedad* teve como principal objetivo promover a leitura de textos em espanhol para a elaboração dos produtos finais. Os textos seriam, assim, fontes de dados para que cada grupo chegasse às suas conclusões a respeito dos temas trabalhados.

A participante *A Estudante* observa que os textos selecionados tanto pelo professor quanto pelos alunos sobre os subtemas dos trabalhos tiveram grande importância pelo fato de que

Excerto 19:

Com as leituras os grupos tiveram um pleno conhecimento do tema apresentado pelo texto em relação com o tema do trabalho.

Os alunos tiveram uma aula para ler os textos selecionados por eles em pesquisas na internet sobre seu trabalho, discutir sobre eles em grupo e fazer anotações do que seria aproveitado para os cartazes. Nessa atividade, pude observar que houve uma grande interação entre eles, pois era o momento de decidir em conjunto o que colocar ou não nos trabalhos. Essa interação, vale destacar, é interessante em uma atividade de leitura, pois é dessa forma que os alunos constroem, em conjunto, suas percepções com relação ao tema do texto.

A leitura, nesse momento, foi primordial "pois os textos deram ideias para a elaboração do tema" (Cristal, Questionário sobre as atividades de Leitura). Além disso, de acordo com alguns participantes, as atividades de leitura foram fundamentais, pois, além de ajudar a entender os temas de cada grupo, deram ideias para o desenvolvimento do projeto. Isso é observado nos seguintes depoimentos:

Excerto 20:

Me ajudaram a compreender melhor sobre o tema do projeto. [Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 21:

Nos ajudaram a entender mais sobre a juventude para podermos elaborar o nosso trabalho. [Pezão, Questionário sobre as atividades de leitura]

Excerto 22:

Ajudam a formar uma ideia mais complexa e completa do assunto. [Morena, Questionário sobre as atividades de leitura].

Excerto 23:

Pelas informações tirada do texto consegui fazer um bom trabalho. [Fiona, Questionário sobre as atividades de leitura].

Com essas respostas, concluí que as atividades de leitura dos textos sobre os temas escolhidos pelos alunos foram uma ferramenta essencial para a elaboração dos projetos, pois os textos serviram de fonte de dados, de ideias e da maneira como trabalhar os temas.

Essas atividades de leitura, observamos, foram primordiais para o desenvolvimento do projeto já que lançaram as bases para que os alunos pudessem iniciar e sequenciar sua pesquisa. A partir das atividades de leitura em espanhol puderam ter acesso a uma gama de questões, experiências, teoria e dados para chegar aos resultados finais. Essa questão é reforçada pela ideia de leitura como letramento das OCEM (BRASIL, 2006) que afirmam que, ao ler um texto, os alunos devem, além de decodificar e interpretar, também relacioná-lo com uma prática, uma vivência. Esse foi o principal objetivo do projeto Juventud y Sociedad: que os alunos lessem em espanhol para se chegar a um resultado.

3.2 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O APRENDIZADO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO PROJETO

Nessa segunda parte da interpretação dos dados, focarei na análise da entrevista gravada com perguntas acerca do desenvolvimento do projeto sobre a juventude. Para tanto, passo a analisar as respostas dos participantes. Todas as perguntas foram respondidas depois do desenvolvimento do projeto, todos os grupos já haviam apresentado seus produtos finais para os colegas. O intuito dessas perguntas foi saber como o aluno encarou o desenvolvimento do projeto. No geral, as respostas foram bastante positivas a esse tipo de trabalho.

Traço aqui uma reflexão sobre o entendimento dos alunos sobre o que vem a ser um projeto e como este colaborou com a aprendizagem do espanhol no seu desenvolvimento linguístico, intercultural e sociointerativo. Para a maioria dos participantes da entrevista, um projeto é um programa de ensino baseado em etapas, com uma estrutura cíclica e que procura um resultado final, como podemos observar nos seguintes excertos:

Excerto 24:

É um planejamento sobre um assunto que você vai falar futuramente. [Legionária, Entrevista].

Excerto 25:

Uma coisa que você tem que estruturar bem e depois colocar em ação. [Nandy, Entrevista].

Excerto 26:

Uma coisa planejada, que foi colocada no papel e depois na prática. [A Estudante, Entrevista].

Observamos nas falas dos participantes que estes entendem o caráter prático do projeto de trabalho, pois, todos consideram que se chegará a um resultado final, a um produto e o desenvolvimento acarretará numa aprendizagem.

Excerto 27:

[Projeto] é uma coisa que eu vou planejar, colocar no papel, depois eu vou executar todos os meus passos até alcançar o meu objetivo. [Aguiar, Entrevista].

Todas as etapas do trabalho foram feitas em sala com a ajuda do professor e a avaliação foi continuada e baseada no processo, como defendem as OCEM (2006) a avaliação deve indicar o estágio em que se encontra o aluno e fornecer dados sobre o processo e não sobre os resultados. Esse mesmo documento defende que "a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. (BRASIL, 2006, P. 146). Sobre isso, o aluno Pezão comenta que o projeto:

Excerto 28:

É um trabalho que você vai programando pra realizar ele. É bom porque trabalhou por etapas, daí você vai seguindo as etapas e faz um bom trabalho, não é uma coisa que você faz tudo de uma vez e vira bagunça. Bom também que foi tudo feito em sala, não tem desculpa pra não fazer. [Pezão, Entrevista].

Como comenta o aluno, o fato de as etapas do projeto terem sido todas desenvolvidas em sala faz com que o aluno interaja mais com ele e com os colegas que participam dele. Dessa forma, fica mais provável que os resultados buscados sejam alcançados. No entanto, observamos que alguns alunos não fizeram uma ou outra etapa, isso, em minha interpretação, se dá pelo desinteresse que muitos alunos carregam ou pelo fato de que não estão acostumados a trabalhar de forma autônoma. Contudo, no geral, a grande maioria participou de todas as etapas e chegaram, com êxito, ao trabalho final.

Por fim, dentro dessa análise sobre o papel do projeto na aprendizagem dos alunos, alguns destacaram o caráter prático relacionado com a vida fora da escola.

Excerto 29:

Foi um passo pra nossa vida pessoal, porque, não sei os outros, mas, na minha vida profissional, que eu já tô passando por isso, eu preciso planejar pra depois acontecer e o trabalho acabou me ajudando um pouco nisso: a ter organização, planejar e pôr em prática. [Aguiar, Entrevista].

Excerto 30:

Cada projeto que a gente desenvolve ou vê o projeto dos colegas a gente vai aprendendo sobre coisas novas. A gente aprende também a montar, a administrar melhor nosso trabalho até na nossa vida. [A Estudante, Entrevista].

Essa relação também foi intensificada pelo uso do facebook para a divulgação das pesquisas, dos dados e dos trabalhos finais. Vejamos a fala de *Nandy* sobre essa questão:

Excerto 31:

Usou um meio que a gente usa o tempo todo, porque a gente tá na sala e a gente tá na rede, você pegou um trabalho e encaixou nisso, daí ficou interessante. Uniu o útil ao agradável. [Nandy, Entrevista].

Sobre o ensino de línguas por meio de ambientes virtuais, Oliveira e Paiva defende que a Web é uma fonte de aprendizagem de línguas por conter a língua em sua forma natural e comunicativa. Para esta autora:

[a] Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos (versão fraca da abordagem comunicativa – aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua (versão forte – usando a língua para aprender[xiii]). Predominam recursos que se inserem dentro da versão forte, ou seja, onde há oportunidades para se usar a língua e assim adquiri-la. (OLIVEIRA E PAIVA, 2001, p. 106-107).

A participante *A Estudante* acha que relacionar o uso do Facebook com as matérias escolares é algo normal pois a ferramenta está presente o tempo todo na vida deles, mas ressaltou o fato de que foi um uso diferente do que estão habituados:

Excerto 32:

Pra mim foi normal porque a gente usa tanto no dia a dia e a gente percebe que as redes sociais não servem só pra fofoca, serve também pra estudar. [A Estudante, Entrevista].

Já para a participante *Vanda*, o uso do Facebook foi interessante no sentido em que, por ser uma ferramenta global, as informações colocadas lá poderiam ser alcançadas por outros jovens. Ela ainda ressalta que é interessante aprender com a rede:

Excerto 33:

É ótimo, porque o Facebook é uma ferramenta global entre os jovens, então é bom você colocar as informações que você aprendeu lá, aprender com ele. É um mundo jovem. [Vanda, Entrevista].

Vale lembrar, no entanto, que alguns alunos mostraram no início do projeto uma certa rejeição a usar o Facebook para divulgar o trabalho desenvolvido por eles, pois, para eles, seria uma forma de exposição. Para muitos alunos, o Facebook ainda é visto como algo usado apenas para a diversão e não para um trabalho na escola, no entanto, ao observarem o caráter prático do trabalho, alguns mudaram de ideia. Podemos concluir, com isso, que, apesar de acharem adequado esse tipo de trabalho, muitos alunos ainda têm uma visão tradicional da educação e não conseguem relacionar o que aprendem na escola com sua vida fora dela. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1997).

3.2.1 A gramática contextualizada

Perguntados como foi para eles trabalhar um projeto no qual tiveram que pesquisar sobre o tema, a maioria dos participantes respondeu que foi uma forma interessante de se estudar a língua:

Excerto 34:

"Eu achei legal porque além de você aprender o espanhol, as regras, a gramática, você também aprende sobre outros temas e aí você aprende duas coisas num trabalho só. Aprende espanhol e aprende outras coisas em espanhol. [Pezão, Entrevista].

Excerto 35:

Englobou tudo sobre juventude estudando em espanhol sobre esses temas [Gabriela, Entrevista].

Os alunos abordam dois objetivos fundamentais do desenvolvimento do projeto: a gramática contextualizada. Nesse aspecto, a aprendizagem da gramática aconteceu de forma prática, já que todas as regras foram trabalhadas para o desenvolvimento da parte escrita do projeto, ou seja, não houve exercícios de memorização ou repetição dessas regras. Sobre o papel da gramática no ensino de espanhol, as OCEM (2006) anunciam que esta deve colaborar com o aluno na produção de enunciados com uma função discursiva determinada, ou seja, com uma função de prática interpessoal e discursiva da língua. Sobre isso, as seguintes alunas participantes comentam:

Excerto 36:

Eu acho que o aluno aprende na prática e... mais na prática do que na teoria, porque a teoria, com o passar do tempo se torna uma coisa tão chata que vai perdendo o rumo da coisa e a prática não. Todo mundo gosta de fazer um trabalho prático. [A Estudante, Entrevista].

Excerto 37:

Quando a gente vai pesquisando, a gente vai ficando com vontade de aprender mais, vai ficando mais dúvidas. E é mais interessante que gramática. [Cristal, Entrevista].

De acordo com Peris (2005), devemos integrar as regras do sistema com as de uso, assim como integrar o tratamento dos fenômenos dos diversos níveis da linguagem sua descrição e seu tratamento didático com o uso prático. Perguntada sobre se aprendeu mais com o projeto do que se tivesse visto regras de gramática normativa, a aluna *Nandy* comenta que:

Excerto 38:

Sim, porque foi bem descontraído, não ficou preso naquelas regras e atividades de conjugar verbo e fazer tradução. [Nandy, Entrevista].

Isso corrobora com a ideia de Salinas (2005) que, explanando sobre a dicotomia forma e função linguística, advoga pela junção das duas e defende que o ensino da forma linguística deve ocorrer quando esta estiver relacionada com a atividade que o aluno deve desenvolver. Nessa linha de raciocínio, este autor comenta que

não podemos, nem devemos, negligenciar o ensino e prática das estruturas gramaticais, ou seja, da *forma*. O que parece ser necessário é encontrar um meio-termo entre o *uso* e a *forma* no ensino-aprendizagem da língua espanhola para

alunos lusófonos, de modo que isso possa vir a representar um desafio, incitando neles o representar pela língua. (SALINAS, 2005, p. 59. Grifos do autor)

Apesar de a maioria dos alunos que participaram do projeto defenderem que aprenderam, além do conteúdo dos projetos, a gramática contextualizada também, ainda há a visão tradicionalista de que só se aprende língua quando se trabalham as regras gramaticais. Perguntados sobre o ensino de gramática no projeto, comentaram:

Excerto 39:

Acho que aprendeu sim, mas a gramática, os verbos, a tradução não aprendeu muito. [Pezão, Entrevista].

O aluno defende ainda que deveriam ser colocadas mais atividades de gramática pura dentro do projeto. Vejamos sua perspectiva:

Excerto 40:

A gente trabalhou vários temas e aprendeu algumas palavras, mas não tanto quanto se tivéssemos traduzindo um texto ou estudando a gramática em si. [Pezão, Entrevista].

Isso deixa claro que, mesmo por parte dos alunos, ainda existe a visão tradicionalista de que aprender línguas é aprender a estrutura dessa língua. Isso representa nada mais que o resultado de décadas de estudos estruturalistas de língua estrangeira com base na gramática e na tradução de textos.

No entanto, percebemos que a maioria dos participantes defende que a aprendizagem significativa advinda dos projetos é a melhor forma de se trabalhar a língua espanhola. Comprovaremos isso na sessão seguinte sobre a aprendizagem significativa.

3.2.2 Aprendizagem significativa: interdisciplinaridade e transversalidade

A aprendizagem significativa, como já foi dito no capítulo de fundamentação teórica, é aquela que se relaciona com a vida prática e social do aluno e se fundamenta na relação entre o que o aluno já sabe com aquilo que está aprendendo. Já a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundamentam na relação entre as disciplinas e os saberes.

Durante o desenvolvimento do projeto observamos que a aprendizagem do espanhol se deu de forma contextualizada e significativa, pois desde a escolha do tema até a elaboração e apresentação dos trabalhos finais e as discussões feitas em sala, foram levados em consideração os conhecimentos e vivências dos alunos e eles puderam escolher os temas que mais se adequavam ao que queriam pesquisar, ler, estudar e aprender em espanhol.

Nesse aspecto, observamos que o aluno aprendeu, não só *o* espanhol, mas também aprende *em* espanhol. Ou seja, a aprendizagem da língua se deu de maneira a relacionar o que o aluno está estudando em espanhol, no caso os textos lidos em espanhol sobre a juventude, com os temas extra-escolares e mesmo com as outras disciplinas do currículo escolar.

Excerto 41:

Nós podemos pesquisar sobre coisas que nós estamos vivendo. [Aguiar, Entrevista].

Também, é possível observar que a significação da aprendizagem se deu pelo fato de que todos os participantes estão na fase da adolescência, então, pesquisaram questões relacionadas à sua própria vivência, como podemos observar nos comentários a seguir:

Excerto 42:

Foi bem descontraído porque envolve a juventude e a gente tá nessa fase de adolescência, aí já envolveu bastante coisa, foi bem interessante. [Nandy, Entrevista].

Essa ideia vai a favor do que defendem as OCEM (2006) que advogam que o papel do ensino de língua estrangeira deve ter caráter interdisciplinar e transversal e estar relacionado com a vida fora da escola. No caso dos temas do projeto, muitos alunos buscaram fontes de pesquisa em áreas como a biologia, a sociologia, as artes e na língua portuguesa. Sobre isso, esse documento afirma que

o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, P. 131).

Percebemos também que o projeto serviu para uma aproximação à identidade sociocultural dos alunos. Isso pode ser observado no fragmento a seguir, no qual a aluna fala sobre os temas trabalhados:

Excerto 44:

A gente esclareceu muitas dúvidas que tínhamos sobre vários assuntos relacionados com a gente mesmo, a juventude. Ajudou também a gente a saber agir em tais situações e comparar nossas atitudes com as atitudes de jovens de outros países. [A Estudante, Entrevista].

Excerto 45:

A gente pesquisou sobre como que funcionava as universidades na Espanha [...] então a gente fica pra comparar também aqui no Brasil pra ver se tem alguma diferença . Pra gente conhecer culturas diferentes". [Cristal, Entrevista].

Isso confirma, também, a proposta dos PCN de que o ensino de línguas tem uma função social no sentido em que, ao ampliar o contato com o outro e com sua cultura, enriquece a sua visão de mundo. Sobre isso, o documento afirma que:

ao conhecer outra(as) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com mais profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 1999, p. 152).

O projeto, como podemos observar, serviu ainda como um meio de acesso dos alunos à academia já que foram orientados a seguir todas as etapas de um trabalho acadêmico, além de terem tido uma aula sobre coleta, categorização e análise de dados. Além disso, muitos grupos buscaram trabalhos acadêmicos sobre o tema que estavam pesquisando. No caso de um dos grupos, os alunos leram um trabalho sobre o ensino de espanhol a partir do cinema hispano-americano:

Excerto 46:

A gente acabou pegando um trabalho de conclusão de doutorado e baseamos nosso trabalho nisso, então, a gente pode perceber que o cinema na vida de um adolescente, ele envolve o psicológico, o emocional e o que ele vê influencia bastante na vida dele. [Aguiar, Entrevista].

Outro fato interessante sobre a questão da busca por dados para a pesquisa dos alunos foi o trabalho das meninas sobre a juventude e a universidade que, além de buscar um trabalho de mestrado sobre o tema, entrevistaram alunas do terceiro ano sobre o vestibular e as levaram para a sala a fim de fazerem uma discussão sobre o tema.

Excerto 47:

No nosso trabalho a gente até chamou meninas do terceiro ano, foi bem legal porque [...] cada pessoa tem uma percepção sobre universidade, daí quando elas vieram [as meninas do terceiro ano falaram para os colegas do segundo sobre as suas percepções sobre cursos superiores e o acesso à universidade] a gente ficou imaginando como será quando for a gente ali. Também pesquisamos sobre os sistemas de cotas, a gente não sabia sobre isso e através do trabalho a gente soube. [A Estudante, Entrevista].

Vemos aí o projeto cumprindo a função social da aprendizagem de busca pelo conhecimento. As alunas pesquisaram de forma autônoma sobre o tema e foram além do que inicialmente foi proposto. Podemos notar aí outra premissa da pedagogia de projetos: o desenvolvimento da autonomia e do espírito investigador. Essa ideia é corroborada pela LDB (Brasil, 1996, Art. 35 parágrafo V) que advoga que o Ensino Médio tem como função “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Essa ideia está presente na fala dos participantes a seguir, os quais demonstram que, além de conseguirem superar o ensino meramente repetitivo..., eles buscaram fontes de pesquisa e quiseram chegar a resultados sobre o tema:

Excerto 48:

A gente abrangeu o tema, a gente pesquisou sobre o tema, pesquisou pessoas que estavam vivendo naquela situação, entrevistou aquelas pessoas, conversou e foi mais profundo, descobriu coisas que a gente não sabia que era assim" [A Estudante, Entrevista].

Excerto 49:

Foi interessante porque a gente foi além, teve que pesquisar coisas que a gente convive no dia a dia, mas que passa desapercebido. [Senhora Falconne, Entrevista].

Excerto 50:

Eu descobri que cada aluno tem uma visão diferente daquilo, cada um tem um interesse por uma coisa diferente, por um resultado diferente.

Com os excertos acima, concluímos que conseguimos alcançar a premissa da pedagogia de projetos de fazer uma aprendizagem da língua espanhola de forma autônoma e significativa para os alunos. As atividades não foram apenas uma prática mecânica de repetição das formas gramaticais, dessa forma, a língua espanhola se configurou como uma fonte de acesso à informação e relação entre o social, o prático e o cultural.

3.2.3 "Quem sabe mais ensina a gente": a aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa acontece a partir da relação entre os alunos em sala de aula ao desenvolver uma atividade. Segundo a teoria sociocultural, já vista no capítulo teórico, o aluno aprende a partir da interação com o colega mais apto e com o professor em sala de aula.

Durante o desenvolvimento do projeto, todas as atividades foram feitas em grupo com o auxílio do professor. A turma se sentava em pequenos grupos para discutir, coletar dados e tirar dúvidas com o professor. Sobre isso, a participante *Cristal* comenta:

Excerto 51:

É bom também porque a maioria dos projetos não envolve só uma mente, por ser em grupo, é melhor ainda porque você tem possibilidade de debater as suas dúvidas, às vezes você não sabe uma coisa, a outra pessoa sabe, ela te explica e você troca ideias, isso é bem legal. [Cristal, Entrevista]

Observamos que, com o trabalho em grupo, há mais interesse dos alunos em trocar ideias e chegar aos resultados de forma conjunta. Além disso, houve também interação entre os grupos e o resto da turma, já que os trabalhos finais foram apresentados oralmente e discutidos com a turma. Os alunos gostaram de poder passar para os colegas os resultados da sua pesquisa e receber o resultado das pesquisas de outros grupos como forma de aprendizagem e isso garantiu a aprendizagem de vários temas:

Excerto 52:

Várias coisas que não tinha conhecimento, através da pesquisa a gente ficou sabendo e a gente passou pra muitas pessoas e muitas pessoas também conheceram, foi bem dinâmico" [Fiona, Entrevista].

Excerto 53:

Eu acho que projeto é quando você tem uma percepção de alguma coisa e você trabalha em prol daquilo, como se você fosse desenvolver uma ideia, algo assim, em torno daquilo que você não sabe e busca saber junto com os colegas. Quem sabe mais ensina a gente." [Aguiar, Entrevista].

Outro tipo de colaboração entre os colegas aconteceu a partir da utilização de página de relacionamentos, pois ali eram postadas dicas sobre o trabalho e, além disso, um grupo ajudava o outro no momento da coleta de dados:

Excerto 54:

Uma forma diferente, né, pra chamar atenção pro nosso tema, desenvolver um trabalho diferente. Também a gente criou um grupo no face, daí ajudava o colega. "Ah, achei um texto que serve pra sua pesquisa", daí a gente trocava informação. [Cristal, Entrevista].

Podemos concluir, assim, que a pedagogia de projetos contribui com a interação e a colaboração entre os alunos, pois, ao fazerem as atividades do projeto, automaticamente, houve a relação social dentro da sala de aula nos seguintes aspectos: a) com o professor, ao tirar dúvidas de vocabulário e de escrita ou mesmo do tema; b) com os colegas de grupo, já que as discussões foram feitas para chegar ao trabalho final; c) de um grupo com outro grupo ao trocarem informações e dados para a pesquisa; d) com a turma durante a apresentação oral do trabalho através de discussões sobre os temas e, finalmente, e) por meio das postagens nas páginas no Facebook. A seguir, passo a descrever e refletir sobre os produtos finais elaborados pelos alunos participantes.

3.2.4 A gente quis descobrir: resultados finais do projeto Juventud y sociedad

Nessa sessão abordarei as percepções dos participantes sobre o que aprenderam em espanhol ao desenvolver o projeto, além das percepções de mudança em sua postura social, o que é uma das principais premissas do ensino por projetos.

Observamos que houve, no geral, um certo prazer ao desenvolver o projeto por parte dos alunos. Isso se deve ao fato de que cada grupo teve a liberdade de escolher o tema do trabalho e foram influenciados a pesquisar algo que fizesse parte da sua vivência. Observamos isso nos seguintes excertos:

Excerto 55:

Sim, porque foi mais dinâmico, você escolheu o que pesquisar, pesquisou, você aprendeu com sua pesquisa. Aprendemos mais lendo em espanhol pra nossa pesquisa do que se você [o professor] tivesse lá na frente falando o tempo todo. [Vanda, Entrevista].

Excerto 56:

Sai fora da rotina que a gente segue todo dia e que torna cansativo. É bom quando a gente tem curiosidade pra saber alguma coisa, a gente busca com mais ânimo. [Pezão, Entrevista].

O aluno *Pezão* ressalta a importância de "sair da rotina" em sala. Para ele, quando estudam algo que fazem parte da sua própria vivência, a aprendizagem é mais efetiva. Corroborando com essa fala, a aluna *A Estudante*, comentando sobre sua pesquisa sobre a relação entre a juventude e a universidade, tema tão próximo da realidade de alunos do ensino médio, comenta que:

Excerto 57:

A gente quis descobrir como que era a visão do jovem, da família e da sociedade em relação à universidade, então, a gente primeiro procurou saber mais do tema, procurou a cultura lá fora. A gente pesquisou como que eles entravam na universidade e tal e a gente fez entrevistas com alunos da escola que mostraram pra gente qual que era a visão deles lá dentro e como pais e mães também, porque toda mãe, como a gente observou, sonha em ter o filho na universidade. [A Estudante, Entrevista].

A frase "a gente quis descobrir" se torna primordial para esta pesquisa, pois demonstra que a pedagogia de projetos cumpriu sua função de tornar os alunos autônomos, capazes de buscar sua própria aprendizagem, em espanhol, do espanhol e relacionando esta língua com sua vida prática e social. Além disso, observamos na fala da aluna que, ao pesquisar sobre o tema em espanhol, o grupo chegou a conclusões, a pesquisa que desenvolveu teve resultados e não se constituiu apenas de mais um trabalho escolar. O trabalho ultrapassou os muros da escola, a busca pelo conhecimento foi além dos exercícios de gramática e de repetição e tradução da língua.

Rubem Alves (2010) defende que o aluno deve ser instigado a aprender, deve ter a sua curiosidade aguçada, por fim, deve ser desafiado a aprender. Este mesmo autor defende que a escola, como está configurada, não cumpre o seu papel de desafiadora, mas, sim, faz com que o aluno se afaste ainda mais do espírito crítico. Assim, quando desenvolvemos este projeto *Juventud y sociedad* e observamos que os alunos estavam interessados e investigando

por conta própria os seus temas, sentimos que chegamos perto da proposta maior da Educação que é a de formar cidadãos autônomos, críticos e investigadores. No capítulo a seguir, trago uma reflexão final sobre os resultados da pesquisa e as percepções finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão retomadas e respondidas as perguntas de pesquisa, discutidas as implicações e limitações do estudo, apresentadas algumas sugestões para futuras pesquisas e, finalmente, tecidas as reflexões finais relacionadas à nossa investigação

RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta seção, tentaremos responder às perguntas de pesquisa. Para isso, tomaremos como referência os dados discutidos no Capítulo 3. As perguntas que nortearam nosso estudo foram:

5. Quais as percepções dos alunos investigados acerca de sua participação em um projeto colaborativo envolvendo a leitura em ELE?
6. De que forma a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino e a aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira?

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS INVESTIGADOS ACERCA DE SUA PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO COLABORATIVO ENVOLVENDO A LEITURA EM ELE

As percepções dos participantes da pesquisa sobre sua atuação em um projeto colaborativo envolvendo leitura em ELE foram discutidas em duas categorias: 1) Visão dos participantes sobre as aulas de leitura de textos em espanhol e 2) o papel da leitura no desenvolvimento do projeto.

Sobre a perspectiva da função das aulas de ELE, concluímos que a maioria dos alunos participantes acredita que o ensino de ELE não deve ser pautado apenas em regras gramaticais, mas que este possui uma função bem mais ampla do que promove o ensino tradicional, pois deve ser uma fonte de conhecimento do Outro e da sua cultura, pois é esse a principal curiosidade dos alunos que estudam uma LE.

Além disso, percebemos que essa curiosidade sobre o outro e sua cultura se torna uma forma de conhecer a própria cultura a partir da reflexão e da relação entre a cultura do

outro e a sua própria. Comprovamos isso pelo fato de que a maioria dos participantes afirma que uma aula relevante de LE seria aquela que trouxesse para sala textos sobre temas atuais presentes no dia a dia e temas sociais e culturais dos países hispano-falantes.

Nesse aspecto, percebi que o aluno sente necessidade de relacionar o que é aprendido nas aulas de ELE com a sua vida fora da escola. Concluí com isso que é imperativo que o professor trabalhe a leitura relacionando-a com os aspectos presentes no cotidiano de seu aluno ao invés de focar apenas em regras estruturais da língua. Também concluí que tampouco questões culturais de países hispano-falantes foram abordadas de forma isolada, sem reflexão e relação com as experiências individuais.

Isso se comprova pela própria escolha dos temas para desenvolver os trabalhos finais do projeto, pois nenhum aluno quis ler sobre questões que não estivessem relacionadas à sua vivência, ao contrário disso, temas como a relação dos jovens com drogas, sexualidade, família, religião e arte foram os mais abordados. Também constatei que, além de promover a interação com os temas sociais, as atividades de leitura ajudam na apropriação do espanhol, visto que é uma fonte ampla e rica de vocabulário e mostras reais de língua.

No entanto, percebi durante a análise dos dados gerados que, mesmo com esse interesse pela leitura em espanhol manifestado por muitos alunos, essa prática ainda se resume, em grande parte, a atividades feitas apenas em sala de aula. A grande maioria dos participantes disse que só lê textos dados pelo professor em sala, apenas dois disseram ler textos escolhidos por conta própria e apenas um aluno afirmou que, além dos textos lidos em sala, também lê sites na internet. Com isso, considerei o fato de que talvez essa seja a única oportunidade de leitura em língua espanhola que o aluno tem. Por isso, como professores, devemos organizar atividades que prendam o interesse do aluno para que, assim, ele passe a cultivar a leitura fora da escola e, dessa forma, podemos auxiliá-los em sua formação como leitores.

Outra importante percepção que fiz sobre a leitura em espanhol é que, muitas vezes, o aluno não entende que essa é uma fonte de aprendizagem da língua. Para muitos, aprender língua ainda se baseia em estudar a gramática normativa, isto é, saber conjugar verbos ou traduzir textos do espanhol para o português e vice-versa. Sobre isso, concluí que esse fato é reflexo de anos de ensino gramatical e de tradução sem contexto. No entanto, ao final do projeto, pude perceber certa mudança de perspectiva por parte de alguns alunos que sentiram a falta desses pontos ao desenvolver o projeto quando responderam que aprenderam em espanhol questões sociais e que, além disso, também aprenderam alguma coisa de estrutura linguística, pois tiveram que escrever em espanhol para a confecção dos cartazes.

Sobre as percepções dos participantes com relação o papel da leitura no desenvolvimento do projeto *Juventud y Sociedad* passo a discorrer a seguir.

Sobre o papel da leitura no desenvolvimento do projeto, concluí que ela atuou como ferramenta primordial durante a pesquisa e elaboração dos trabalhos finais. O principal objetivo do projeto *Juventud y sociedad* foi que os alunos lessem e pesquisassem em espanhol sobre temas escolhidos por eles para chegarem a um resultado. Dessa forma, todos os textos selecionados pelo professor e pelos alunos tiveram importância fundamental, pois eles serviram de fontes de dados e conhecimento para que cada grupo chegasse às suas conclusões a respeito dos temas trabalhados.

Durante as atividades de leitura, pude observar que houve uma grande interação entre os participantes, tendo em vista que foi nesse momento que decidiram, em grupo, as informações que deveriam ir para o trabalho final. Essa interação, vale destacar, é interessante em uma atividade de leitura, pois é dessa forma que os alunos constroem, em conjunto, suas percepções com relação ao tema do texto.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, todas as atividades de leitura foram feitas em grupo com o auxílio do professor. A turma se sentava em pequenos grupos para discutir, coletar dados e tirar dúvidas com o professor. Observei que a aprendizagem foi colaborativa visto que os alunos não somente aprimoraram seu conhecimento do espanhol como, também, aprenderam a trabalhar em equipe a partir da interação com o colega, com o professor e com o texto lido. Eles interagiram de forma que todos contribuíram uns com os outros durante as atividades usando estratégias de negociação ao ler e criar significados para a leitura. Com tudo isso, concluí que o projeto é bastante eficaz para o ensino de leitura por propor ações práticas de uso da língua tanto em sua forma oral quanto escrita.

A seguir passo a comentar as percepções dos alunos com relação ao projeto desenvolvido por eles e sobre o que aprenderam com o seu desenvolvimento.

PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE COMO A PEDAGOGIA DE PROJETOS PODE CONTRIBUIR COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta sessão apresento as respostas da segunda pergunta de pesquisa sobre as percepções dos participantes sobre como a pedagogia de projetos pode contribuir com o ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira. Para tanto, será dividido da

seguinte forma: 1) Percepções dos participantes sobre o projeto e a aprendizagem gerada por meio do desenvolvimento deste.

No que diz respeito às percepções dos participantes sobre o que vem a ser um projeto e como este colaborou com a aprendizagem do espanhol no seu desenvolvimento linguístico, intercultural e sociointerativo, a maioria dos participantes concordou que um projeto se configura em um desenho curricular de caráter prático dividido em etapas, com uma estrutura cíclica, pois sempre surgem novas perguntas de pesquisa que geram novos projetos, e que procura um resultado final que deve ser apresentado para a turma.

Um dos principais aspectos do projeto que foi abordado pelos alunos foi o uso contextualizado da gramática. A aprendizagem da gramática aconteceu de forma prática, pois só trabalhamos as regras gramaticais necessárias para o desenvolvimento da parte escrita do projeto, não havendo, assim, exercícios mecânicos de memorização ou repetição da estrutura da língua. A gramática normativa, então, serviu como acessório na produção de enunciados que serviram como uma prática interpessoal e discursiva do espanhol. Conseguimos, com essas atividades, integrar as regras do sistema linguístico com a sua função prática.

Houve, concluímos, aprendizagem significativa tendo em vista que os alunos conseguiram com o projeto relacionar os temas com a sua vida prática e social e entre aquilo que já sabiam com o que aprenderam desde a escolha do tema até a elaboração e a apresentação dos trabalhos finais e as discussões feitas em sala.

Outros dois fatores contribuíram para que a aprendizagem se desse de forma significativa: primeiro, o fato de que os participantes pesquisaram e apresentaram os resultados da pesquisa sobre a juventude, fase da vida em que todos estão agora. Segundo, o fato de que todos os trabalhos e pesquisas foram postados no Facebook, rede social altamente utilizada pelos adolescentes. A maioria dos participantes concorda que foi uma forma interessante de relacionar os conteúdos estudados na escola com sua vida fora dela.

Os resultados desta pesquisa também mostram que o ensino de espanhol por meio de projetos possibilita a integração entre os conhecimentos da língua espanhola com outras disciplinas. Uma amostra disso foi o fato de que alguns grupos foram buscar ajuda de professores de outras áreas para fazerem o trabalho final e o fato de haverem abordado temas diversos sobre a juventude nas áreas da música, das artes, da sociologia, filosofia e até biologia.

Podemos observar assim que a transversalidade e a interdisciplinaridade são propostas pedagógicas que estão presentes dentro de um projeto e não podemos dissociá-las da Pedagogia de Projetos. O caráter interdisciplinar e transversal do projeto Juventud y

Sociedad cumpriu, a meu ver e a partir do que os dados mostram, sua função, pois influenciaram os alunos a desenvolver sua autonomia e o espírito investigador visto que pesquisaram e chegaram, com a orientação do professor, a um resultado para as suas pesquisas.

Com isso, pude concluir que houve, no geral, um certo prazer ao desenvolver o projeto por parte dos alunos. Isso se deve ao fato de que cada grupo teve a liberdade de escolher o tema do trabalho e eles foram influenciados a pesquisar algo que fizesse parte da sua vivência. Muitos participantes enfocaram o fato de que o projeto é, também, uma forma de se sair da rotina e que, com isso, se envolvem mais com as atividades escolares. Isso pode ser explicado pelo fato de serem adolescentes e estarem num momento de suas vidas em que o dinamismo, a prática, o movimento são o que mais os interessa e é essa a ideia do trabalho com projetos.

Os resultados finais do projeto deixaram claro que a proposta de trabalhar com a pedagogia de projetos nas aulas de ELE no Ensino Médio se configura em um meio de chegar a resultados que dificilmente o ensino tradicional seja capaz: fazer, ou seja, contribuir para que o aluno se envolva mais nos temas das aulas de forma mais crítica e reflexiva, além de dar a ele a oportunidade de relacionar o que está aprendendo nessas aulas com outros conhecimentos, de outras disciplinas e com sua vida.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Os resultados obtidos a partir desta investigação indicam que os alunos-participantes se desenvolveram quanto ao uso da leitura e das estruturas linguísticas do espanhol de forma prática e contextualizada. Houve uma conscientização de que a Gramática Normativa deve servir de acessório ao uso da língua e não como uma prática em si mesma.

A maior implicação deste estudo foi, porém, promover nos participantes a reflexão sobre o seu papel social, sobre as necessidades e expectativas sobre a juventude, sobre a necessidade de pensar e se posicionar criticamente sobre questões atuais utilizando a língua espanhola como fonte de informações e acesso a esses temas. Do ponto de vista de Hernández (2000), essas reflexões são imprescindíveis para motivar o aluno e para levá-lo a refletir sobre a sua prática social.

Outra implicação deste estudo, para o grupo pesquisado, foi desenvolver um ambiente de respeito, companheirismo, colaboração e interação em sala de aula. Todos os

trabalhos finais foram feitos em colaboração não só entre os grupos, mas também entre toda a turma. Também, percebemos que apesar das divergências originadas pelos diversos discursos sociais presentes nas discussões, não houve momentos de desrespeito ou agressividade, mesmo quando os temas trabalhados e apresentados tinham um caráter mais polêmico, como os grupos que falaram sobre o uso de drogas e sobre questões de gêneros na adolescência.

Quanto à implicação deste estudo para mim enquanto pesquisador e professor do grupo de alunos participantes, fui levado a refletir ainda mais sobre meu papel como formador de cidadãos. Em decorrência deste estudo, também vivenciei transformações importantes na percepção dos alunos sobre: 1º) posição com relação à importância de se estudar uma língua estrangeira, já que perceberam a presença de funções práticas dessa língua; 2º) a mudança de comportamento dos alunos no que se refere à vontade de estudar e pesquisar, o que foi claramente perceptível no encerramento do projeto *Juventud y Sociedad* quando muitos me perguntaram qual seria o próximo projeto que desenvolveríamos.

Além disso, este estudo me levou a mudar minha visão sobre gerenciamento de sala de aula, pois me conscientizei mais ainda sobre o protagonismo do aluno em sala de aula e de que deveria assumir um papel de mediador durante as aulas e não de controlador da turma ou de detentor do conhecimento. Ficou claro, para mim, que ocupar excessivamente os turnos dos alunos era improdutivo para desenvolver a aprendizagem em sala de aula. Assim, acabei assumindo a minha sala de aula como um laboratório cooperativo de produção do conhecimento. Com isso, deixei de ser um repassador de conteúdos linguísticos e escolares para ser um profissional mais consciente de meu papel na construção de um mundo em que vozes diferentes sejam aceitas e respeitadas.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE OUTROS ESTUDOS

Por se tratar de uma ação metodológica implementada num contexto escolar, que inclui reflexões sociais e análises das percepções dos alunos desse estágio, isto é, o Ensino Médio, esperamos que este estudo tenha ressonância em outros contextos de sala de aula, pois atualmente a prática social se tornou uma exigência se quisermos melhorar a Educação nos próximos anos.

Uma limitação enfrentada no desenvolvimento deste estudo foi o fato de que fui ao mesmo tempo autor e protagonista do processo de pesquisa. Isso pode até certo ponto ter limitado a coleta e a análise dos dados, já que fica difícil fazer anotações ou mesmo perceber

muitos fatores que acontecem dentro da sala de aula ao mesmo tempo em que está ensinando ou mesmo observando os grupos.

A outra limitação que se apresentou na entrevista final foi a falta de comentários negativos sobre as atividades desenvolvidas. Isso pode ter acontecido pelo fato de os alunos terem se sentido pouco à vontade para criticar as aulas dadas por mim. No entanto, tive o cuidado de deixar claro que minha pesquisa não influenciaria nada nos resultados finais do bimestre letivo e que suas críticas não aumentariam nem diminuiriam as notas.

Com o desenvolvimento desta pesquisa e reconhecendo a importância da reflexão sobre a metodologia no ensino de línguas, acredito que é válido o desenvolvimento de outros estudos que abordem as seguintes questões:

- Investigação sobre as percepções dos professores no trabalho com a Pedagogia de Projetos nas aulas de ELE;
- Estudo sobre metodologias inovadoras no ensino de línguas estrangeiras nas percepções dos professores de ELE em formação.

REFLEXÕES FINAIS

Os resultados alcançados por meio do desenvolvimento do projeto *Juventud y Sociedad* foram positivos. Para mim, como pesquisador e professor, este trabalho propiciou reflexões, reavaliação e autocrítica das minhas concepções educacionais e transformações metodológicas. Para os alunos-participantes, suscitou a aprendizagem e a retomada de conhecimentos linguísticos, a conscientização sobre sua competência discursiva, o interesse e a motivação na sua participação durante as aulas, o uso da língua como um veículo de acesso a culturas e conhecimentos, a construção discursiva e a aprendizagem por meio de uma proposta de ensino inovadora e integradora de conhecimentos.

Considerando os temas tratados e as atividades de interação e colaboração realizadas durante o projeto, estas também foram produtivas e propiciaram a troca de concepções sociais durante a pesquisa. As atividades de interação livre permitiram que os alunos-participantes usassem a língua espanhola como um instrumento de investigação e acesso a diversos conhecimentos, o que lhes possibilitou expressar opiniões reais sobre temas reais. Já os temas abordados, por serem atuais e do cotidiano do grupo pesquisado, fizeram com que os

participantes do estudo expusessem as suas opiniões e, inclusive, mudassem sua postura com relação a alguma questão abordada.

Apoiando essa concepção, encontramos Freire (1996) e Hernández (2000) que defendem que a escola deve ser um espaço que desenvolva a reflexão, o senso crítico, um lugar onde alunos e professor atuem de forma prática na construção de saberes que venham a contribuir com o desenvolvimento da sociedade e com a construção de novas realidades sociais.

Nesse contexto, o ensino de uma língua estrangeira está diretamente vinculado ao acesso a culturas e realidades sociais diferentes e, nesse sentido, o professor de línguas, como educador, tem de estar comprometido com a ressignificação sociopolítica-cultural construída a partir dessa relação. Em tal perspectiva, é fundamental que o professor desperte no aluno a consciência da sua importância na construção de identidades sociais mais justas e democráticas.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques em la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ALVAREZ LEITE, L. H. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. Revista *Presença Pedagógica*. V.2, nº 8, mar./abr, 1996. (p. 25-33).

ALVES, R. *Ostra feliz não faz pérolas*. São Paulo: Planeta, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

BELL, J. *Projeto de Pesquisa*. Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Temas transversais. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CASTAÑO. I. R. El texto literario en el desarrollo de la comprensión lectora en niveles iniciales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas. *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

COELHO, W. E. *et al.* O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 227- 244.

COHEN, L. & MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Anaya, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA Editores, 2001.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, T. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DELÓRES, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: Cortez Brasília. DF, MEC, UNESCO, 1998.

ESPINET, M. D. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas e actividades*. Madrid: La Factoría de Ediciones/Consejería de Educación e Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. *Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

_____. *A aprendizagem colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FIorentini, D. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: BORBA, M. de C. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARGALLO, Isabel S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIOVANNINI, A. et al *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa, 1996.

_____. *Profesor en acción 3: las destrezas*. Madrid, Edelsa, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYMES, D. H. (1971 [1995]): “Acerca de la competencia comunicativa”. In: M. Llobera (ed.). *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. In: *Educación* nº 26, 2000. pp. 39-51.

<<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p39.pdf>>. Acessado em 04 mai. 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAFRANCESCO, E. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento: introduzione alla lettura del documento. In: MADDII, L. *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingue, 2004. p.113-128

KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, A. T. M.; VALENTE, S. M. P. *Temas transversais: breve contextualização*. In: MARCONDES, M. A. S. (Org.) *Temas transversais e currículo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 11-24.

MATTE BON, F. Los contenidos funcionales y comunicativos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. Et al. *VADEMECÚM: para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2 ed. Madrid: SGEL, 2004.

MEZZADRI, M. Utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica dell'italiano L2: implicazione metodologiche. In: MADDII, L. *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingue, 2004. p.153-161.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários a Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Editora Érica, 2012.

_____. *Pedagogia dos projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Editora Érica, 2014.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. WWW e o ensino de inglês. In.: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1. 2001. (p. 93-116).

PARAQUETT, M. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTAK, K.; SCHEYEL, D.(orgs.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004. p. 193-220.

PERIS, E. M. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. Et al. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2 ed. Madrid: SGEL, 2004. (p. 467-489).

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid, 2003. 2ª edición.

RICHTER, M. G. *Pedagogia de Projeto: da gramática à comunicação*. Revista Linguagem & Ensino, Vol. 6, No. 1, 2003 (p. 129-179).

RIVILLA, R. G., Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. Et al.

Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). 2 ed. Madrid: SGEL, 2004.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In.: SEDYCIAS, J. *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial: 2005. (p. 54-60).

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid: 1992

SANTÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTA-CECILIA, A. G. El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación, metodología, planificación y aplicación. Madrid: Edelsa, 1995.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SERRANO, G. P. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1998.

SILVA, C. A. M. *A competência sociolinguística relacionada com os americanismos: análise de livros didáticos de ELE*. Goiania: UFG, 2002. (Inédita). Def. 2002.

TEIXEIRA, E. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimídias – Mundo da Leitura. In:_____ *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANÓN, J. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid, Edinumen: 1999.

_____. *Psicolinguística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual*. *marcoELE*. Revista de Didáctica ELE, 5. (2007). Disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO INICIAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG
Mestrando: Heliandro Rosa de JESUS
Orientadora: Carla Janaína FIGUEREDO

Questionário

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

Como você gostaria de ser chamado durante a realização da pesquisa?

1. Desde quando você estuda espanhol? (Pode marcar mais de uma alternativa).

- a) Apenas na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos);
- b) Somente no Ensino Médio;
- c) Na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- d) Outros. Quais? _____

2. Já estudou espanhol em algum outro lugar além do colégio (cursos de idioma ou outros)? Se sim, diga onde e por quanto tempo.

3. Ao ler pela primeira vez um texto em espanhol, consegue entendê-lo:

- a) Muito bem
- b) Bem
- c) Mais ou menos
- d) Não entende nada

Por quê?

4. Na sua opinião uma aula de língua espanhola interessante seria a que trouxesse textos sobre:

- a) Temas sociais e culturais.
 - b) Regras gramaticais.
 - c) Temas atuais presentes no seu dia a dia.
 - d) Outros? Quais? _____
-

5. Como bem sabemos, as aulas de língua espanhola devem ser preparadas para promover a comunicação de forma oral e/ou escrita nessa língua. Se tivesse que escolher a principal função dessas aulas, qual seria?

- a) Promover a reflexão sobre temas atuais a partir da leitura de textos diversos em língua espanhola.
- b) Fazer que o aluno aprenda regras de gramáticas.
- c) Preparar para o vestibular.
- d) Outros? Quais? _____

6. O que você costuma ler em espanhol?

- a) Textos dados pelo professor na aula de espanhol.
- b) Textos escolhidos por você mesmo.
- c) Sites ou blogs na internet.

7. Quando você acessa uma página na internet que está em espanhol, você:

- a) Costuma ler do jeito que está ou traduz a página.
- b) Usa um tradutor para saber o que está escrito.
- c) Nem tenta ler a página.

Explique: _____

ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG
Mestrando: Heliandro Rosa de JESUS
Orientadora: Carla Janaína FIGUEREDO**

Questionário sobre as atividades de leitura do projeto

1. Quais suas percepções sobre a atividade de leitura e discussão dos textos lido?

2. De que modo a leitura e as discussões dos textos ajudaram na elaboração dos trabalhos finais do projeto?

3. Quais foram suas dificuldades ao ler os textos?

4. Quais são, na sua opinião, os fatores que contribuem para o não entendimento do texto em espanhol?

5. Os textos apresentaram vocabulário difícil? Explique.

6. Você teve dificuldade na compreensão das temáticas principais dos textos?

7. Se teve dificuldade, que recursos utilizou para compreender o texto (Dicionários, livro, professor)? Explique.

8. Que temas você pode identificar nos textos?

ANEXO C - QUESTÕES DA ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG
Mestrando: Heliandro Rosa de JESUS
Orientadora: Carla Janaína FIGUEREDO

Entrevista

1. Como foi pra você trabalhar um projeto no qual você teve que pesquisar sobre o tema?
2. Acha que aprendeu mais do que se tivesse estudando gramática e tradução?
3. Você tem acesso à páginas de relacionamento? Quais?
4. Como foi pra você usar o *Facebook* como ferramenta pra fazer um trabalho escolar?
5. O que é um projeto?
6. Qual foi o tema do seu projeto? Fale um pouco sobre ele.
7. O que você aprendeu com relação ao tema do seu trabalho?
8. O que aprendeu em espanhol ao desenvolver o trabalho?
9. Mudou alguma coisa no seu modo de ver a juventude ou na sua postura enquanto jovem?
10. Quais suas percepções sobre as atividades de leitura e discussão dos textos lidos?
11. As discussões dos textos ajudaram na elaboração dos trabalhos finais do projeto?
Como?
12. Teve dificuldades ao ler os textos da pesquisa? Quais? Por quê?

ANEXO D - TEXTO LA JUVENTUD HOY, DE CARMEN GÓMEZ

La juventud hoy

Por Carmen Gómez, Psicología evolutiva

Actualmente la juventud ha pasado a un primer plano. Su poder e influencia es mucho mayor hoy que hace unos años. Los jóvenes constituyen sin duda un sector sobresaliente dentro de la comunidad.

Asistimos a una "juvenilización" de la sociedad. Los jóvenes imponen sus formas de hablar, modas, gustos, aficiones... en la sociedad.

Factores que explican la actualidad de los jóvenes

- Uno de ellos, es el poder económico de los jóvenes. Son los principales consumidores de ciertos productos. Su poder económico se ha hecho más manifiesto porque gastan el dinero en artículos muy llamativos, y su consumo tiende a concentrarse en determinados sectores del mercado.

- Las demandas de los jóvenes se han hecho importantes dentro de la sociedad y sus actividades son difundidas por los medios de comunicación de masas: la prensa, la radio y la T.V. tienden a crear mitologías de la juventud. Divulgan la imagen del "joven típico" y los que no se ajustan a ella empiezan a notar que es como si les faltase algo.

Los adultos pueden reaccionar ante esto con una mezcla de aturdimiento, desdén o envidia.

- Otro de los motivos de este auge se debe a la aceleración del desarrollo psicofísico. Las niñas se hacen mujeres antes, los chicos alcanzan la madurez física antes. Los problemas sexuales, religiosos, políticos, sociales, familiares..., etc., aparecen también antes que en eras históricas anteriores.

- Los jóvenes se encuentran cada vez más capacitados para adaptarse al mundo en que viven, hoy se lee más, se estudia más que en los tiempos de nuestros padres. Resulta evidente el número de jóvenes que frecuenta las escuelas, colegios, institutos, escuelas técnicas, centros de artes y oficios, universidades... etc. Se crea un gran sentido comunitario y una sensibilidad nueva para sentir la injusticia social.

- Los jóvenes se hallan en condiciones más ventajosas que el hombre maduro o anciano que tienen ya hechas sus vidas. El cambio rápido, el progreso y las novedades son asimiladas más pronto por los jóvenes.

- El mismo incremento de la población juvenil -en nuestro país existen 13 millones de personas menores de 25 años, o sea casi el 45% de la población total- acarrea problemas de falta de puestos de trabajo, falta de espacio en escuelas y universidades y ello crea a veces problemas y actitudes agresivas.

- Junto a ello, hay que destacar el importante papel que va teniendo la mujer en la vida social y cultural. De ser solamente novia, esposa, ha pasado a ser compañera, amiga y miembro del mismo equipo de trabajo o estudio. En las escuelas, fábricas, oficinas, comercios, universidades... la mujer está muchas veces luchando por equipararse al hombre, teniendo el mismo papel, similares necesidades y las mismas metas que el hombre.

Hay una mayor relación entre chicos y chicas, y esto hace que esas relaciones se produzcan en un clima de mayor naturalidad y exento de los prejuicios y tabúes de otras épocas.

Todos estos factores y muchos otros han de tenerse en cuenta para conocer y comprender a los jóvenes. De ahí que solamente un enfoque pluridimensional sea válido para un conocimiento más exacto de cómo son los jóvenes actuales.

La rebeldía juvenil

Los jóvenes con toda su viva imaginación, su capacidad creadora, su rapidez de reflejos, fácil memoria y su propensión al entusiasmo viven en un mundo rígido, llevado por los mayores, a los cuales se enfrentan.

Los jóvenes acusan a los mayores de un excesivo amor por el dinero y el bienestar, de una explotación de la gente, de deshonestidad en los negocios, corrupción en la política y un acusado conservadurismo e hipocresía. Atacan el "buen aparentar" ante la sociedad.

Rechazan la sociedad establecida y dentro de ella, sus lacras y, en muchas ocasiones, también sus logros. Por eso se marginan a veces, entendiendo de modo diametralmente opuesto a los adultos las grandes cuestiones de la vida: amor, trabajo, religión. En esta oposición son tan dogmáticos como los adultos en su seguridad instalada.

Los adultos, por su parte, acusan a los jóvenes de irresponsabilidad e incongruencia, de su afán destructor sin ofrecer un programa constructivo a cambio, de una visión del presente que ignora el pasado y de un idealismo utópico que no conduce a nada práctico.

Los jóvenes, dicen los adultos, desafían las normas y la autoridad que las mantiene, adoptan modos y atuendos excéntricos, no se ajustan a los patrones convencionales de la convivencia entre los sexos, protestan demasiado en sus canciones, violencias, manifestaciones... "En mis tiempos..." es su frase favorita.

En síntesis, los jóvenes se quejan de falta de libertad -la opresión de la sociedad de consumo- y los adultos les acusan de falta de responsabilidad.

¿Qué subyace bajo este conflicto?

Se trata, sin duda, de un conflicto de valores muy complejo, inherente a la sociedad industrial contemporánea. Muchos de los principios básicos del comportamiento humano, indiscutidos durante siglos, han sido sustituidos por valores cambiantes que se apoyan en argumentos de modernidad, ligados al desarrollo científico y técnico y a los cambios sociales. De ellos se deriva un enfrentamiento entre estos modos de actuar más propicios de los jóvenes y lo que ellos mismos peyorativamente consideran tradiciones superadas.

Estas conductas no pueden entenderse como problemas meramente individuales sino que tienen su origen en los conflictos de nuestra sociedad.

Muchas conductas "marginales" deben entenderse como una respuesta peculiar del individuo a la estructura social. Y así determinadas personas, como pueden ser los jóvenes, son más vulnerables y pueden ser afectados por estos conflictos sociales.

Fuente: <http://www.aciprensa.com/Familia/juventudhoy.htm>

ANEXO E - TEXTO: DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES (TRECHOS), LIVRO SÍNTESIS, P. 32 E 33

niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensados todos ellos por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.
 3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
 4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto para él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
 5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
 6. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.
 7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.
- [...]
8. El niño debe en todas circunstancias figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.
 9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.
 10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, o religiosa o de cualquier índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

capítulo 2

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

Derechos y deberes de los jóvenes

ONU, 1989.

Los y las jóvenes tenemos derecho:

- 1 A la vida.
- 2 A dar y recibir amor.
- 3 Al diálogo franco y honesto.
- 4 Al respeto de nuestras ideas y creencias.
- 5 A que se nos brinde confianza en nuestras propias capacidades y en las acciones que emprendemos.
- 6 A tener nuestro tiempo y espacio personal.
- 7 A ser aceptados tal y como somos, con nuestras capacidades y limitaciones.
- 8 A estudiar y obtener una mejor educación para la vida.
- 9 A recrearnos según nuestros deseos e intereses.
- 10 A elegir y mantener nuestras amistades.
- 11 A participar en el diagnóstico de los problemas de la familia y en la formulación de sus soluciones.
- 12 A una vivienda digna y un espacio personal dentro de ella.
- 13 A la salud física y mental.
- 14 A obtener la solidaridad de nuestras familias ante las dificultades y problemas que enfrentamos.
- 15 A que se respete nuestra individualidad.
- 16 A una alimentación sana y equilibrada.
- 17 A una familia real en la cual cada uno asuma su papel.
- 18 A ser tratados en forma honesta y sincera por nuestros padres.

Y tenemos el deber de:

- 1 Asumir con responsabilidad el estudio y el trabajo.
- 2 Respetar las ideas y las creencias de los demás.
- 3 Participar con responsabilidad en las decisiones atinentes al bienestar de la familia.
- 4 Participar en las tareas domésticas o económicas del hogar.
- 5 Participar y preservar en nuestra familia normas básicas de convivencia y cortesía.
- 6 Brindar el apoyo solidario a quienes lo necesiten en nuestra familia.
- 7 Proponernos metas que podamos cumplir sin pedir nada a cambio.
- 8 Dar confianza, para recibirla.
- 9 Dar amor a las personas con quienes convivimos.
- 10 Respetar los espacios y tiempos de los adultos.
- 11 Propiciar el diálogo entre los miembros de la familia.
- 12 Velar por la salud física y mental de nuestras familias.
- 13 Exigir el cumplimiento de los derechos de los jóvenes.

*Extruido de <www.compartefe.com>.
Acceso el 20 de septiembre de 2008.*

JUPITER IMAGES/GETTY IMAGES



37