



ROSANA BEATRIZ GARRASINI SELLANES

**ATIVIDADE DE LEITURA COLABORATIVA EM ESPANHOL: UMA
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA CRÍTICA**

GOIÂNIA
2015

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):	Rosana Beatriz Garrasini Sellanes		
E-mail:	garrasini@gmail.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:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Atividade de Leitura Colaborativa em Espanhol: uma estratégia de ensino para promover a Aprendizagem Significativa Crítica		
Palavras-chave:	Língua Estrangeira, Espanhol, Leitura Colaborativa, Aprendizagem Significativa Crítica		
Título em outra língua:	Actividad de Lectura Colaborativa en Español: una estrategia de enseñanza para promover un Aprendizaje Significativo Crítico		
Palavras-chave em outra língua:	Lengua Extranjera, Español, Lectura Colaborativa, Aprendizaje Significativo Crítico		
Área de concentração:	Ensino		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	30/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG		
Orientador (a):	Newton Freire Murce Filho		
E-mail:	murce@uol.com.br		
Co-orientador (a):*	Silvana Matias Freire		
E-mail:	silvanamatiasfreire@gmail.com		

*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.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

ROSANA BEATRIZ GARRASINI SELLANES

**ATIVIDADE DE LEITURA COLABORATIVA EM ESPANHOL: UMA
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA CRÍTICA**

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Matias Freire

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino na Educação Básica, na área de concentração de Ensino.

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Garrasini Sellanes, Rosana Beatriz

Atividade de Leitura Colaborativa em Espanhol: [manuscrito] : uma
estratégia de ensino para promover a Aprendizagem Significativa
Crítica / Rosana Beatriz Garrasini Sellanes. - 2015.
x, 129 f.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho; co-orientadora
Silvana Matias Freire.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de tabelas.

1. Língua estrangeira. 2. Espanhol. 3. Leitura colaborativa. 4.
Aprendizagem significativa crítica. I. Freire Murce Filho, Newton ,
orient. II. Matias Freire, Silvana, co-orient. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

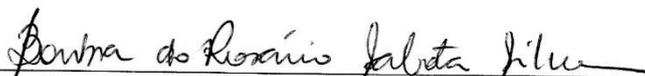
ROSANA BEATRIZ GARRASINI SELLANES

**ATIVIDADE DE LEITURA COLABORATIVA EM ESPANHOL: UMA
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA CRÍTICA**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, aprovada em 30 de abril de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho - Presidente da Banca
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG



Profª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva - Membro Externo
Mestrado Interdisciplinar Educação Linguagem e Tecnologias /UEG



Profª. Dra. Silvana Matias Freire- Membro Interno
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

Dedico este trabalho à minha família. Aos meus pais, Milton e Zulma, que me ensinaram valores importantes como honestidade, dedicação, ética e profissionalismo. Ao meu esposo Rubens e minha filha Eduarda, pela paciência, compreensão e incentivo. Em especial, ao meu irmão Eduardo, que já não se encontra entre nós, mas que sempre acreditou no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação por oferecer um Programa de Pós-Graduação voltado para a Educação Básica e permitir a qualificação de profissionais nessa área.

À coordenação do Programa, pelo suporte prestado durante o curso.

Às professoras de Espanhol e colegas de trabalho, Iris e Fabiana, cujo apoio e incentivo durante toda minha jornada foram de fundamental importância à realização desta pesquisa.

Aos meus alunos do Ensino Médio, que prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa e compreenderam a importância deste estudo para minha formação.

Aos professores do programa, pelas orientações dadas dentro e fora da sala de aula e pelo constante incentivo à pesquisa.

Aos colegas de curso, pela colaboração do trabalho em conjunto que motivaram e reafirmaram nosso compromisso e responsabilidade como educadores.

Ao membro da banca, Barbra Sabota, por suas contribuições durante o exame de qualificação e por aceitar participar da defesa da dissertação.

A minha coorientadora, Silvana, pelas orientações dadas durante todo o percurso deste trabalho e por aceitar participar da defesa da dissertação.

Ao meu orientador, Newton, pelo tempo dedicado, pelas leituras minuciosas do trabalho e pelas valiosas orientações durante as diversas etapas da pesquisa que contribuíram para o meu desenvolvimento como pessoa e como pesquisadora.

RESUMO

Como professora de Língua Espanhola que atua na Educação Básica percebi que os professores da área enfrentam dificuldades no momento de optar pela utilização de um material didático que norteie o processo de ensino e dê suporte aos alunos durante a sua aprendizagem. Isto ocorre porque o material disponível no mercado nem sempre considera os conhecimentos prévios adquiridos na língua, ao longo dos anos de estudo e, conseqüentemente, a sequência do processo de ensino-aprendizagem de uma fase para outra, ou seja, da segunda fase do Ensino Fundamental (EF) para o Ensino Médio (EM). Esta situação, muitas vezes, exige que o professor elabore ou adapte materiais e proponha atividades que atendam às necessidades dos alunos e sejam próximas de seu contexto, com a intenção de incentivar a construção do conhecimento e tornar a aprendizagem mais significativa. Além disso, existe uma demanda dos alunos do EM, especificamente os do terceiro ano. Estes alunos precisam se preparar para ingressar na universidade, por meio de avaliações formais que priorizam o domínio da compreensão leitora na Língua Estrangeira (LE). Por este motivo, o contato com a leitura em LE e com os diferentes gêneros textuais são muito importantes. Além da falta de um material adequado e das especificidades dos alunos do EM, também destaco minha preferência em trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como recurso didático, e com atividades colaborativas que promovam a interação entre os alunos e uma aprendizagem mais significativa. A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de Ausubel (1963, 1968), foi a base teórica inicial desta pesquisa. No entanto, durante o estudo do referencial teórico, observei que é possível avançar e direcionar as práticas pedagógicas para uma Aprendizagem Significativa Crítica (ASC), proposta por Moreira (2005, 2011). Nesta perspectiva, a aprendizagem precisa considerar o contexto sociocultural do aluno (VYGOTSKY, 1998), e dar suporte para que ele possa analisar e agir em diferentes situações, adquirindo uma postura mais ativa e consciente. Os aspectos citados justificam a realização desta pesquisa que propõe a Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS), como uma estratégia de ensino, buscando, por meio da leitura em Língua Espanhola e do uso das TIC, promover uma ASC. O objetivo principal desta pesquisa consiste, portanto, em desenvolver a ALCS e analisar todo o processo. Especificamente, constatar que efeitos ela proporciona para uma ASC do conhecimento, verificar quais são os benefícios da ALCS para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola e analisar as percepções dos participantes sobre a proposta. Neste sentido, salientar as possíveis contribuições para a Educação Básica e o processo de ensino-aprendizagem de LE. A ALCS se desenvolve em contexto híbrido, ou seja, no contexto que possibilita unir atividades em sala de aula e fora dela. A ALCS foi desenvolvida durante um bimestre, com os alunos do terceiro ano do EM de uma escola pública Federal, em 2014. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários, entrevistas, a interação comunicativa entre os participantes, as produções dos alunos (orais e escritas) e o diário de campo da professora participante. Os resultados obtidos foram positivos, pois a ALCS favoreceu o aperfeiçoamento da compreensão leitora, dos alunos, na Língua Espanhola, ao mesmo tempo que integrou as demais habilidades (oral, escrita, auditiva). Para os alunos, a ALCS possibilitou o contato com a realidade sociocultural de outros países, além de momentos de interação e de colaboração. A ALCS permitiu desenvolver a criticidade e o pensamento metacognitivo dos alunos que demonstraram responsabilidade com o seu processo de aprendizagem e uma participação mais ativa, portanto, uma ASC do conhecimento.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Espanhol. Leitura colaborativa. Aprendizagem Significativa Crítica.

RESUMEN

Como profesora de Lengua Española que actúa en la Educación Básica percibí que los profesores del área enfrentan dificultades al momento de elegir un material didáctico que norteé el proceso de enseñanza y les dé soporte a los alumnos durante su aprendizaje. Esto ocurre porque el material disponible en el mercado, ni siempre considera los conocimientos previos adquiridos a lo largo de los años de estudio y, consecuentemente, la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de una fase para la otra, o sea, de la segunda fase de la Enseñanza Fundamental (EF), para la Enseñanza Media (EM). Esta situación, muchas veces, exige que el profesor elabore o adapte materiales y proponga actividades que contemplen a las necesidades de los alumnos y sean próximas a su contexto, con la intención de estimular la construcción del conocimiento y tornar el aprendizaje más significativo. Además, existe una demanda de los alumnos de la EM, específicamente, los del tercer año. Estos alumnos necesitan prepararse para ingresar a la universidad, por medio de evaluaciones que priorizan el dominio de la comprensión lectora en la Lengua Extranjera (LE). Por este motivo, el contacto con la lectura en LE y con los diferentes géneros textuales son muy importantes. Además de la falta de un material adecuado y de las especificidades de los alumnos de la EM, también destaco mi preferencia por trabajar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como un recurso didáctico, y con actividades colaborativas que promuevan la interacción entre los alumnos y un aprendizaje más significativo. La Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), de Ausubel (1963, 1968), fue la base teórica inicial de esta investigación. Sin embargo, durante el estudio del referencial teórico, observé que es posible avanzar y direccionar las prácticas educativas para un Aprendizaje Significativo Crítico (ASC), propuesto por Moreira (2005, 2011). En esta perspectiva, el aprendizaje necesita considerar el contexto sociocultural del alumno (VYGOTSKY, 1998), y darle soporte para que pueda analizar y actuar en diferentes situaciones, adquiriendo una postura más activa y consciente. Los aspectos mencionados respaldan la realización de esta investigación que propone la Actividad de Lectura Colaborativa Significativa (ALCS), como una estrategia de enseñanza, buscando, por medio de la lectura en la Lengua Española y el uso de las TIC, promover un ASC. El objetivo principal de esta investigación consiste, por lo tanto, en desarrollar la ALCS y analizar todo el proceso. Específicamente, constatar que efectos ella proporciona para un ASC del conocimiento, verificar cuáles son los beneficios de la ALCS para perfeccionar la comprensión lectora de la Lengua Española y analizar las percepciones de los participantes sobre la propuesta. En este sentido, demostrar las posibles contribuciones para la Educación Básica y el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. La ALCS se desarrolla en contexto híbrido, o sea, en contexto que posibilita unir actividades en el aula y fuera del aula. La ALCS fue desarrollada durante un bimestre, con los alumnos del tercer año de la EM de una escuela pública Federal, en 2014. Los instrumentos utilizados para coleccionar los datos fueron cuestionarios, entrevistas, la interacción comunicativa entre los participantes, las producciones de los alumnos (orales y escritas) y los apuntes de campo de la profesora participante. Los resultados obtenidos fueron positivos, pues la ALCS favoreció el perfeccionamiento de la comprensión lectora, de los alumnos, en Lengua Española, al mismo tiempo que integró las demás habilidades (oral, escrita, auditiva). Para los alumnos, la ALCS les posibilitó el contacto con la realidad sociocultural de otros países, además de momentos de interacción y de colaboración. La ALCS permitió desarrollar la criticidad y el pensamiento metacognitivo de los alumnos que demostraron responsabilidad con su proceso de aprendizaje y una participación más activa, por lo tanto, un ASC del conocimiento.

Palabras-clave: Lengua Extranjera. Español. Lectura colaborativa. Aprendizaje Significativo Crítico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASC	Aprendizagem Significativa Crítica
ALCS	Atividade de Leitura Colaborativa Significativa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OCEM-LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira
SD	Sequência Didática
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.3	Princípios facilitadores que caracterizam uma ASC.....	37
Quadro 2.2.1	Simbologia utilizada para identificar os participantes da pesquisa.....	58
Quadro 2.4.4	Contas de correio eletrônico abertas para os participantes da pesquisa..	66
Quadro 2.4.5	Temas abordados nos seminários.....	67
Quadro 2.4.6	Legendas das transcrições das gravações em vídeo.....	68
Quadro 2.5	Cronograma de desenvolvimento da ALCS e da coleta de dados.....	69
Quadro 3.2	Relação entre os anos de estudo e o número de alunos.....	76
Quadro 3.2.1	Temas de interesse dos alunos citados no Q1.....	77
Quadro 3.2.2	Indícios de uma ASC.....	85
Quadro 3.3	Autoavaliação da compreensão leitora antes da ALCS.....	85
Quadro 3.3.1	Autoavaliação da compreensão leitora pós ALCS.....	86
Quadro 3.3.2	Benefícios da ALCS para a compreensão leitora e para uma ASC.....	92
Quadro 3.4.1	Principais dificuldades durante a ALCS.....	99
Quadro 4.2	Etapas de desenvolvimento da SD.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).....	17
1.1.1 Implicações da TAS na Educação.....	22
1.2 Pressupostos da teoria sociocultural.....	25
1.3 Aprendizagem Significativa Crítica (ASC).....	28
1.3.1 Conhecimento prévio e desaprendizagem.....	31
1.3.2 Interação social e linguagem.....	32
1.3.3 Aluno perceptor/representador e consciência semântica.....	33
1.3.4 Diversidade de materiais: as TIC como recurso didático.....	34
1.3.5 Estratégias de ensino e participação ativa do aluno.....	36
1.4 O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e a ASC.....	37
1.5 Os processos de leitura.....	43
1.5.1 Tipos de texto.....	48
1.5.2 Estratégias e técnicas de leitura.....	50
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	54
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	54
2.2 O contexto da pesquisa.....	56
2.2.1 Os participantes da pesquisa.....	57
2.3 A Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS).....	58
2.3.1 Etapas de desenvolvimento da ALCS.....	59
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	62
2.4.1 Questionários.....	63
2.4.2 Diário de campo da professora participante.....	64
2.4.3 Entrevistas.....	64
2.4.4 Comunicação por meio do correio eletrônico.....	65
2.4.5 Seminários e avaliação formal escrita.....	67
2.4.6 Registros em vídeo e transcrições.....	68
2.5 Cronograma de desenvolvimento da ALCS e da coleta de dados.....	68
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	72
3.1 Descrição e análise da ALCS.....	72
3.2 Índícios de ASC.....	76
3.3 Benefícios da ALCS para a compreensão leitora.....	85
3.4 A ALCS na visão dos participantes.....	93
3.5 Limitações do estudo e possíveis contribuições.....	103
CAPÍTULO 4 – PROJETO DE LEITURA COLABORATIVA SIGNIFICATIVA (Produto Final).....	106

4.1 Sequência Didática: uma ferramenta de mediação.....	107
4.2 As etapas de desenvolvimento da Sequência Didática.....	108
4.3 Sequência Didática – Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS).....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	132

INTRODUÇÃO

A partir da Lei nº 11.161/05, sancionada em 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), a disciplina de Espanhol passa a ser de oferta obrigatória na Matriz Curricular do Ensino Médio (EM) e facultativa para o Ensino Fundamental (EF). Por ser facultativa no EF, a maior parte das escolas públicas oferece a disciplina de Espanhol apenas a partir do EM. Os motivos podem estar associados à impossibilidade de contratar novos docentes, ao aumento da carga horária dos que estão atuando, ou de não haver horários disponíveis na Matriz Curricular do EF para acrescentar mais uma disciplina.

Apesar das dificuldades, em algumas escolas públicas o Espanhol faz parte da Matriz Curricular desde a primeira série da segunda fase do EF (6º ano), como disciplina obrigatória. Os alunos estudam a língua durante os quatro anos do EF e prosseguem nos três anos do EM. Este é o caso da escola pública em que foi desenvolvido o trabalho de pesquisa.

Tendo cursado a disciplina de Espanhol durante o EF, os alunos chegam ao EM com conhecimentos prévios (linguísticos e socioculturais) que lhe oferecem suporte para ampliar e solidificar os estudos da língua. No entanto, os professores da área enfrentam dificuldades no momento de optar pela utilização de um material didático que norteie o processo de ensino e dê suporte aos alunos durante a sua aprendizagem. Isso ocorre porque o material disponível no mercado para o EM nem sempre considera os conhecimentos prévios adquiridos ao longo do EF, e conseqüentemente, a sequência do processo de ensino-aprendizagem da língua, de uma fase para outra. Isso quer dizer que os estudos da língua são retomados, a partir de conteúdos básicos, ou seja, de um nível inicial da língua. Aparentemente, é como se o fato de o aluno ter a disciplina de Espanhol desde o EF até o EM não fosse provável de acontecer. Essa situação, muitas vezes, exige que o professor elabore ou adapte materiais que considerem os conhecimentos dos alunos na língua. Nesta perspectiva, alguns docentes preferem não utilizar um material didático específico, propondo atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos e desenvolvam conteúdos próximos do seu contexto sociocultural, com a intenção de incentivar a construção do conhecimento e tornar a aprendizagem mais significativa.

Afinal, o que é uma “aprendizagem significativa”? Esta é a pergunta que instiga a pesquisa, pois, ao realizar alguns estudos teóricos, percebi que o termo “aprendizagem significativa” é utilizado em diversos contextos. Normalmente, com a ideia de “aquilo que tem sentido” ou “aquilo que faz sentido” para alguém. Essa constatação exigiu uma pesquisa bibliográfica que me levou à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) do psicólogo

David Ausubel (1918-2008). Trata-se de uma teoria cognitivista que destaca a aquisição do conhecimento como um construto individual e o conhecimento prévio como a variante que mais influencia na aprendizagem. Após uma leitura minuciosa da teoria e dos seus pressupostos, observei que a utilização do termo “aprendizagem significativa”, nos diversos contextos em que é empregado, pode confundir o leitor ou pesquisador, pois nem sempre tem relação com os construtos cognitivistas da teoria ausubeliana.

Por este motivo, prossegui minha pesquisa bibliográfica e encontrei o termo Aprendizagem Significativa Crítica (ASC), que foi proposto por Moreira (2005, 2011), mas não se trata de uma nova teoria. O autor retoma as bases da teoria ausubeliana sobre aprendizagem significativa e a relaciona aos pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1896-1934), reiterada em obra mais recente (VYGOTSKY, 1998), segundo a qual o conhecimento é construído social, histórica e culturalmente. Assim, a aprendizagem se torna significativa e adquire sentido nas interações pessoais do indivíduo e quando tem relação com o seu contexto sociocultural. Além das bases socioculturais, Moreira (2005, 2011) faz uma releitura das ideias de Postman e Weingartner (1975) sobre o ensino subversivo (crítico). A partir desses autores, Moreira desenvolve os construtos de uma ASC, destacando o que ele chama de “princípios facilitadores” e que precisam ser considerados a fim de favorecer os processos de ensino-aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

É possível encontrar nas diretrizes de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira, doravante PCN-LE (BRASIL, 2000), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira, doravante OCEM-LE (BRASIL, 2006), uma tendência para que o ensino de línguas abarque as características de uma ASC, tal como se observa neste exemplo: “é mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (BRASIL, 2006, p. 153).

Nesta perspectiva, proporcionar o ensino de Língua Estrangeira (LE) a partir de uma ASC requer mudança de postura e de comportamento de todos os envolvidos no contexto educacional. É preciso preparar o jovem para os desafios de um mundo em constante transformação e a LE se constitui em um importante aliado. O valor educacional que a LE proporciona vai além de fins comunicativos, pode auxiliar nos processos cognitivos, de democratização, de inclusão (social e digital) e no desenvolvimento do senso de cidadania, de heterogeneidade linguística e sociocultural (BRASIL, 2006).

O projeto de letramento, sugerido pela OCEM-LE, tem relação direta com a inclusão (social e digital) e a cidadania, incluindo a intenção de conscientizar o aluno de que

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p. 97-98)

É com base nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), no seu papel formador e nos pressupostos de uma ASC que possibilite ao aluno maior autonomia, reflexão e participação ativa na sociedade que esta pesquisa se insere.

JUSTIFICATIVA

Como professora de Espanhol de alunos da segunda fase do EF e do EM, interessa-me aproximar os alunos das diferentes culturas em que a Língua Espanhola constitui-se como língua oficial, desenvolver as habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar, escrever) dos alunos, de forma integrada, conciliar suas necessidades e preferências com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e incentivar a pesquisa. Procuo também dar preferência a metodologias de ensino que abarcam atividades colaborativas e que utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta pedagógica, uma vez que estas ferramentas estão presentes no cotidiano dos alunos, facilitando as relações interpessoais e a aprendizagem.

O contato com os alunos do EM, em especial os do terceiro ano, representa um motivo a mais que justifica a realização deste trabalho, uma vez que esses alunos estão se preparando para enfrentar um processo seletivo e ingressar na universidade, por meio de avaliações que priorizam o domínio da leitura e da compreensão, o contato com diversos tipos de textos e temáticas motivadoras podem auxiliar no aperfeiçoamento da habilidade de compreensão leitora na LE.

A partir de minha experiência como docente de Língua Espanhola, da necessidade de criar materiais adequados que considerem os conhecimentos prévios dos alunos, de propiciar atividades que envolvam a leitura e os gêneros textuais, além da preferência pelo uso das TIC, é que proponho a Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS), para desenvolver

com os alunos do terceiro ano do EM. Deste modo, atendendo aos meus interesses e às necessidades educativas dos alunos, a ALCS é apresentada como uma estratégia de ensino que busca aperfeiçoar a compreensão leitora na Língua Espanhola, por meio da interação e da colaboração entre os alunos, visando a proporcionar uma ASC do conhecimento.

Após a justificativa surgem os objetivos que serão apresentados a seguir e, a partir deles, as perguntas de pesquisa.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver a ALCS em Espanhol, utilizando as TIC como ferramentas de apoio didático, com alunos do terceiro ano do EM de uma escola pública Federal, analisando todo o processo e verificando que contribuições a ALCS oferece para que se realize uma ASC do conhecimento. A partir do objetivo geral são traçados os objetivos específicos, que consistem em:

- a) identificar que efeitos a ALCS proporciona para uma ASC.
- b) verificar se a ALCS traz contribuições para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola.
- c) analisar as percepções dos participantes a respeito da ALCS.

De acordo com os objetivos, esta pesquisa se propõem a responder se:

- a) a ALCS desenvolvida com os alunos do EM promove uma ASC do conhecimento?
- b) quais são os benefícios que a ALCS proporciona para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola?
- c) que percepções, positivas ou negativas, têm os participantes a respeito da ALCS e do uso das TIC como recurso didático?

Espera-se que o trabalho a ser desenvolvido na tentativa de atender aos objetivos e às perguntas de pesquisa possa trazer contribuições para a Educação Básica e o processo de ensino-aprendizagem de LE.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolve em uma escola pública Federal do Estado de Goiás, com alunos do terceiro ano do EM e a professora de Espanhol da turma. Estes participantes foram convidados e informados sobre a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista (CELANI, 2004). Trata-se de um estudo de caso, em que desempenho o papel de participante observadora, buscando não interferir durante o processo de desenvolvimento da ALCS.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são: questionários, diário de campo da professora participante, entrevistas, apresentações de seminários, comunicação via correio eletrônico e avaliação formal escrita. Estes instrumentos são utilizados para investigar as percepções dos participantes em relação à ALCS.

De forma geral, a ALCS consiste em um trabalho de pesquisa em jornais e revistas internacionais *on-line*, de países que possuem o Espanhol como língua oficial, especificamente a leitura de notícias e reportagens na língua. Os alunos são os responsáveis por selecionar os temas de seu interesse. Após realizar a pesquisa e a leitura das notícias ou reportagens, os alunos devem apresentar os resultados e ampliar o tema junto aos colegas, por meio de seminários. Por último, os estudantes devem elaborar uma questão/exercício sobre o seu tema para compor a avaliação formal escrita ao final do bimestre. Utiliza-se o correio eletrônico como ferramenta pedagógica para a comunicação e a *internet* para realizar a pesquisa dos textos.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, encontram-se as bases da TAS e suas implicações na Educação, os pressupostos da teoria sociocultural, as características para uma ASC e os princípios facilitadores. Em seguida, aborda-se o ensino-aprendizagem de LE e a sua relação com uma ASC. E, por último, os processos de leitura, os tipos de texto, as estratégias e os recursos para auxiliar na compreensão leitora.

O segundo capítulo discorre sobre a metodologia utilizada para a coleta e seleção dos dados. Apresenta o tipo de pesquisa, as etapas de desenvolvimento da ALCS, o contexto e o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o cronograma da ALCS.

O terceiro capítulo trata da descrição e da análise dos dados. Primeiramente, a análise da ALCS, procurando evidenciar seus objetivos e as características que a formatam. Na sequência, a triangulação e análise dos dados, as limitações do estudo e as possíveis contribuições da pesquisa para a Educação Básica e para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

O quarto e último capítulo apresenta o Projeto de Leitura Colaborativa Significativa. Este Projeto é o produto final resultante da pesquisa e pretende auxiliar na formação dos professores de LE e no desenvolvimento de atividades de incentivo à leitura, com o apoio das TIC.

Após os quatro capítulos, apresentam-se as Considerações Finais, a fim de refletir se a ALCS sugerida pela pesquisadora, de fato, contribui para uma ASC do conhecimento. Neste trabalho também encontram-se as Referências, os Apêndices e os Anexos.

Segue à introdução, o Capítulo 1 que apresenta a fundamentação teórica norteadora desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo do trabalho é dedicado à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Em um primeiro momento, os pontos mais relevantes da teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa, cunhada por David Ausubel na década de sessenta, e suas implicações na Educação. Na sequência, a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998) e suas contribuições para a aprendizagem, as características de uma perspectiva de ASC e os princípios facilitadores (MOREIRA, 2005, 2011). Por último, a relação destes construtos com o ensino comunicativo de LE e a importância da ALCS como uma estratégia de ensino para conduzir a uma ASC.

1.1 Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)

Este tópico realiza um breve histórico dos pressupostos da TAS, com base em uma concepção cognitiva da aprendizagem, ressaltando as variáveis que mais a influenciam e as condições necessárias para que ela se desenvolva.

A TAS foi desenvolvida pelo psicólogo David Ausubel (1918-2008), na década de sessenta (1963) e mais tarde reiterada pelo próprio Ausubel (1968; 1982; 2003) e por autores como Moreira e Masini (1982) e Moreira (2005, 2011). Os pressupostos da TAS se opõem às concepções behavioristas dominantes até a década de 60, em que a aprendizagem se dá por meio da observação comportamental e do condicionamento (estímulo-resposta-reforço) (GRIFFIN, 2005).

A TAS estuda os mecanismos internos da mente humana e procura explicar o processo de aprendizagem, tais como: o armazenamento, a organização e a integração de informações ou conceitos na estrutura cognitiva do indivíduo. O principal objetivo de Ausubel era demonstrar o processo de aquisição significativa de um corpo organizado do conhecimento, a fim de criar condições e facilitar a aprendizagem de forma significativa em situações formais de ensino (MOREIRA, 2011).

Para Moreira (2011), existe uma estrutura na mente do indivíduo na qual se dá a organização e a integração, “é a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um indivíduo e sua organização, ou o conteúdo e organização de suas ideias, em uma determinada área do conhecimento” (p. 103). A organização dessas ideias ou de uma

realidade se processa por meio da aquisição de conceitos e essa aquisição fundamenta a aprendizagem significativa.

Os conceitos podem ser adquiridos por formação ou por assimilação. De acordo com Moreira e Masini (1982), a aquisição de conceitos por formação “é a aquisição espontânea de idéias genéricas por meio da experiência empírico-concreta” (p. 10). Este tipo de aquisição é muito comum em crianças e consiste na abstração dos aspectos mais essenciais de uma determinada realidade, objeto ou evento. A aquisição de conceitos por formação é a aprendizagem por descoberta resultante da exposição do indivíduo a diferentes situações.

No entanto, a maior parte dos conceitos, especialmente na fase da adolescência e na fase adulta, é adquirida por assimilação ou por aprendizagem receptiva. Na assimilação, as informações ou conhecimentos “estão prontos” e não é necessário descobri-los por meio de situações empírico-concretas. Aprender um novo conceito por assimilação depende dos existentes, do nível de desenvolvimento do indivíduo, das suas habilidades intelectuais e da forma como esse conceito é apresentado.

Para Ausubel (1982), ideias, proposições ou informações mais relevantes e abrangentes que foram adquiridas anteriormente são chamadas de subsunçores¹ e se encontram na estrutura cognitiva do indivíduo. De acordo com Moreira (2011), “não é conveniente “coisificá-lo”, “materializá-lo”. O subsunçor pode ser também uma concepção, um construto, uma preposição, uma representação, um modelo...” (p. 18).

Os subsunçores servem de âncora² para novos conceitos ou informações. A âncora ou ancoragem resulta em crescimento e modificação dos subsunçores existentes. Assim, os subsunçores vão se tornando cada vez mais elaborados, mais estáveis e servindo de ancoragem a novos conceitos ou informações. Esse processo é chamado de assimilação e é um dos responsáveis pela aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva.

É importante não confundir a assimilação ausubeliana com a assimilação Piagetiana. A assimilação, para Ausubel, é um processo interno de interação entre conhecimentos prévios e novos que resultam em aprendizagem, enquanto para Piaget, trata-se de um processo externo, de interação entre sujeito e objeto (MOREIRA, 2011).

A aprendizagem de forma significativa ocorre quando se processa, na estrutura cognitiva do indivíduo, a relação ou a interação entre uma estrutura específica disponível (subsunçor) e uma nova informação, ideia, conhecimento ou conceito. Dessa forma, os

¹ Termo utilizado por Ausubel (1963), na Teoria da Aprendizagem Significativa, para referir-se ao conhecimento prévio do indivíduo.

² Termo metafórico utilizado por Ausubel (1963), na Teoria da Aprendizagem Significativa, para referir-se à estrutura de apoio dos novos conhecimentos.

conhecimentos interagem entre si e os subsunçores existentes se modificam com mais ou menos intensidade, formando novos subsunçores e cada vez mais estáveis.

A interação de conhecimentos é um processo contínuo capaz de provocar modificações relevantes para que a aprendizagem se torne significativa. Assim, o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e sofre influência constante da experiência do indivíduo (MOREIRA e MASINI, 1982).

Nesta perspectiva, aprende-se a partir do que já se sabe, do que está internalizado, da relevância ou significado que o novo conhecimento tem para o indivíduo e da intencionalidade ou pré-disposição para aprender. Para Ausubel (1968), a variável mais importante ou que mais influencia na aprendizagem significativa é o conhecimento prévio (conceitos, ideias, proposições, construtos etc.) do indivíduo. Esse conhecimento é o princípio fundamental da TAS e está subjacente em diversas teorias construtivistas, como nos mostra Moreira (2011, p. 54-55):

na de Kelly (1963), o construto básico é o *construto pessoal*... o sujeito aprende, ou constrói novos, a partir dos construtos que já construiu. Na de Johnson-Laird (1983), o construto fundamental é o de *modelo mental*, do qual decorre que o sujeito constrói novos modelos mentais a partir da recursividade de modelos anteriores, de primitivos conceituais e da percepção. Vergnaud (1990) também usa o conceito de esquema, mas seus esquemas contêm *invariantes operatórias* que se constituem em conhecimento prévio implícito e têm grande influência na construção de novos esquemas e novos conceitos.

Para que a aprendizagem seja realmente significativa, a relação entre o conhecimento prévio e o novo deve ser de maneira “não-arbitrária” e “não-literal”. Não-arbitrária significa dizer que a relação não se efetua com qualquer conhecimento (subsunçor). Só ocorre com um conhecimento específico e relevante na estrutura cognitiva do indivíduo e que tem relação com o novo que será aprendido, atribuindo-lhe significado. Não-literal significa que a interação não ocorre com conhecimentos ao pé da letra ou com significados puramente denotativos. Ocorre com os conhecimentos subjetivos e psicológicos, idiossincráticos, conotativos, provenientes da experiência pessoal de cada indivíduo (AUSUBEL, 1968; 1982; 2003; MOREIRA e MASINI, 1982; MOREIRA, 2005; 2011). Esses conhecimentos destacam as características de personalidade e a maneira de ver, de agir e de sentir de cada um.

Por este motivo, embora Ausubel (1968) acredite que a aprendizagem ocorra internamente e de forma individual, ele não descarta a importância da experiência pessoal, pois é ela que age sobre o fator da pré-disposição para aprender. A pré-disposição refere-se ao

“esforço deliberado cognitivo e afetivo, para relacionar de maneira não-arbitrária e não-literal os novos conhecimentos à estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2011, p. 60).

Caso a aprendizagem de novos conhecimentos não ocorra por meio da relação entre o conhecimento anterior relevante e o conteúdo novo, o resultado será uma aprendizagem mecânica, memorística ou arbitrária. As informações ficarão na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos ou conhecimentos específicos (subsunçores), serão memorizadas e esquecidas facilmente (MOREIRA, 2011).

De acordo com Moreira (2005), a aprendizagem mecânica é “bastante estimulada na escola, serve para "passar" nas avaliações, mas tem pouca retenção, não requer compreensão e não dá conta de situações novas” (p. 05). Quando a aprendizagem é mecânica, o indivíduo só é capaz de transferir esse conhecimento para dar conta de situações rotineiras. No entanto, a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa não se opõem, elas ocorrem concomitantemente ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com a TAS, o indivíduo poderá aprender de forma mecânica conhecimentos inteiramente novos, ou seja, com pouca associação a conceitos existentes, e, com o passar do tempo, integrá-los aos subsunçores em sua estrutura cognitiva, tornando-os significativos. A aprendizagem significativa é progressiva e depende da construção de significados.

Durante a interação e organização dos conhecimentos, na estrutura cognitiva, há um período de retenção e outro de esquecimento. Este último é um processo natural, conhecido por assimilação obliteradora (AUSUBEL, 1968; 1982; 2003) e ocorre quando um subsunçor estável não é utilizado com frequência. Esta situação provoca “a perda progressiva da dissociabilidade dos novos conhecimentos em relação aos conhecimentos que lhe deram significados, que serviram de ancoradouro cognitivo” (MOREIRA, 2011, p. 39).

A integração de novos conhecimentos com os prévios estabelecem relações de sentido e, segundo Ausubel (1968), ocorrem por meio da diferenciação progressiva, da reconciliação integradora, da organização sequencial e da consolidação.

Na diferenciação progressiva,

o desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, posteriormente então, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhe e especificidade. (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 21)

Para que ocorra a diferenciação progressiva, o indivíduo deve ser exposto primeiro às ideias mais gerais do conhecimento e, de forma progressiva, às suas especificidades. Em se

tratando da organização de conteúdos, a mente humana é uma estrutura hierárquica e as ideias mais inclusivas se sobrepõem, diferenciando e incorporando gradativamente as menos inclusivas (MOREIRA e MASINI, 1982).

A diferenciação progressiva é um processo contínuo de atribuição de novos significados a um subsunçor existente que, por meio das diversas interações com novas informações ou conhecimentos, vai se tornando mais rico e mais estável, portanto, melhor ancoradouro para novas aprendizagens.

A reconciliação integradora também é um processo da estrutura cognitiva e ocorre simultaneamente à diferenciação progressiva. Ambas supõem que as informações, além de serem apresentadas de forma progressiva, estabeleçam relações entre conceitos e proposições e chamem a atenção para as suas diferenças e semelhanças.

A organização sequencial consiste em apresentar as informações novas em sequência e de maneira coerente. A consolidação tem como objetivo verificar, antes de introduzir novos conhecimentos, se os anteriores encontram-se consolidados na estrutura cognitiva do aprendiz. Percebe-se que a organização sequencial e a consolidação possuem relação com situações de ensino e podem ser verificadas por meio de exercícios que clarifiquem e diferenciam os conceitos ou por meio da resolução de situações-problema.

A aprendizagem significativa pode ser dividida em três tipos: subordinada, superordenada e combinatória. A aprendizagem subordinada é o tipo mais comum e encontra-se ligada à diferenciação progressiva, ocorre quando os novos conhecimentos adquirem significados junto a um subsunçor específico. A superordenada se dá por meio de processos de abstração, indução e síntese, e ocorre com menos frequência que a subordinada. A superordenada está ligada à reconciliação integradora, uma vez que se aprende buscando semelhanças e diferenças entre os conceitos aprendidos. E a aprendizagem combinatória ocorre quando a atribuição de significados implica uma interação ou combinação com vários conhecimentos já adquiridos na estrutura cognitiva.

O conhecimento prévio (a estrutura cognitiva, os subsunçores) que o aluno possui é um fator relevante. No caso desta pesquisa é a partir do conhecimento adquirido na Língua Espanhola que o aluno fará novas associações para a compreensão leitora dos textos durante a ALCS e, conseqüentemente, a construção de novos significados.

Após a apresentação dos pressupostos da TAS, seguem as implicações dessa teoria na Educação.

1.1.1 Implicações da TAS na Educação

Neste tópico apresentam-se as implicações da TAS propostas por Ausubel (1968) na Educação. Entre elas, os princípios programáticos organizacionais, o que são materiais introdutórios ou potencialmente significativos, tais como os organizadores prévios (textos, perguntas, frases, filmes, dramatizações, músicas etc.) e como podem ser utilizados para facilitar, avaliar ou verificar a aprendizagem significativa.

Para Ausubel (1968), da mesma forma que a estrutura cognitiva tende a ser hierarquicamente organizada no sentido de generalização e inclusividade, cada disciplina ou matéria de ensino possui uma hierarquia conceitual que constitui o sistema de informações dessa disciplina. Esse sistema pode ser identificado, organizado e utilizado com fins instrucionais. Após identificar e selecionar os conceitos básicos referentes à disciplina que se quer ensinar, é preciso planejar e programar os conteúdos por meio dos princípios programáticos organizacionais: diferenciação progressiva, reconciliação integradora, organização sequencial e consolidação.

De acordo com a TAS, os princípios programáticos de diferenciação progressiva e de reconciliação integradora são processos que ocorrem de forma simultânea na dinâmica da estrutura cognitiva. Em situações formais de ensino, esses princípios devem estar presentes na programação curricular. A programação deve se iniciar pelos conteúdos mais gerais e mais inclusivos da disciplina até chegar aos mais específicos, explorando relações entre as ideias e demonstrando semelhanças e diferenças entre os conceitos (AUSUBEL, 1968; 1982; 2003; MOREIRA e MASINI, 1982; MOREIRA, 2011). Para Novak (1981), a programação deve se dar em constantes idas e vindas, enfatizando-se aspectos importantes durante o percurso e não apenas de forma linear e cronológica.

Para Ronca (1994), o grande desafio da escola e do professor é contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, por meio da interação dos conteúdos escolares novos aos prévios. Segundo Ausubel (1968), o grande problema da aprendizagem em ambiente formal está na dificuldade de “utilização de recursos que facilitem a passagem da estrutura conceitual da disciplina para a estrutura cognitiva do aluno, tornando o material significativo” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 41).

Existem duas condições básicas para que ocorra a aprendizagem de forma significativa. A primeira diz respeito aos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser potencialmente significativos, ou seja, ter um significado lógico para o indivíduo e que possa ser relacionado aos seus conhecimentos prévios. Falar de

materiais “potencialmente significativos” é aceitar a ideia de probabilidade e não de certeza. Não se pode afirmar que todo material é ou será significativo, pois o significado deve ser atribuído pelo indivíduo. Por este motivo, aprendizagem significativa não é sinônimo de “algo que nunca se esquece”. Em situações de ensino, é possível a aprendizagem ser significativa para um indivíduo e para outro não. Da mesma forma, uma aprendizagem que foi mecânica ou memorística poderá se tornar significativa.

A segunda condição é que o aluno apresente uma intencionalidade ou uma pré-disposição para aprender. Essa condição tem relação intrínseca com a primeira, pois se o material tem significado lógico e ativa os conhecimentos prévios, resulta em motivação e facilita a aprendizagem. Novak (1981) atenta para a dimensão afetiva que existe em todo encontro educativo, ou seja, uma visão humanista que é relevante para que a aprendizagem seja significativa. Segundo o autor, a predisposição para aprender se relaciona com a experiência afetiva. Toda experiência afetiva positiva trará ganhos para o aprendiz e a experiência negativa trará sentimento de frustração com relação à sua aprendizagem.

Gowin (1981) trouxe inúmeras contribuições para a consolidação da TAS, ao descrever o processo de ensino como uma relação tríade entre professor, aluno e materiais educativos. Nesta tríade, os papéis dos envolvidos são diferentes. Ao professor, cabe verificar se o aluno captou e internalizou os significados aceitos naquele contexto e, ao aluno, se os significados adquiridos são os que o professor pretendia que ele captasse. Os materiais educativos têm a função de ser o meio pelo qual os significados, aceitos no contexto da disciplina, são negociados e compartilhados. Uma vez atingido o objetivo e se houver uma pré-disposição, o aluno estará pronto para aprender de forma significativa.

Moreira (2005) destaca a importância dos materiais educativos, ao afirmar que os princípios programáticos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora facilitam a aprendizagem de forma significativa, desde que se utilizem diversas estratégias de ensino e recursos instrucionais diversificados.

Um exemplo prático desses recursos são os “organizadores prévios” que seguem os princípios programáticos organizacionais da TAS. O uso de organizadores prévios são “uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 11).

São considerados materiais introdutórios textos, perguntas, frases, filmes, dramatizações, músicas, discussões e até uma aula, apresentados antes do próprio material ou conteúdo a ser aprendido. Esses devem trazer informações relevantes, próximas do aluno e

com um nível de abstração e generalidade mais elevado que o conteúdo específico a ser ensinado, portanto, devem ser potencialmente significativos.

Os materiais introdutórios têm a função de âncora ou de ponte para as novas informações e para o desenvolvimento de subsunçores. Estes materiais atuam quando não existem subsunçores ou conhecimento prévio adequado, ou seja, quando o conteúdo não é familiar para o aluno. Para Moreira e Masini (1982), os materiais introdutórios

permitem promover uma moldura ideacional para a incorporação e retenção do material mais detalhado e diferenciado que se segue na aprendizagem, bem como aumentar a discriminabilidade entre este e um outro similar já incorporado na estrutura cognitiva ou, ainda, ressaltar as idéias ostensivamente conflitantes. (p. 12)

Os organizadores prévios podem ser do tipo expositivos, utilizados para suprir a total falta de conceitos, ideias ou informações relevantes sobre o tema e servir de ancoragem inicial. Ou podem ser comparativos, quando o indivíduo possui conhecimento prévio sobre o tema e servem para integrar o novo conhecimento e destacar diferenças e similaridades.

Segundo a TAS, os organizadores prévios têm como objetivo a aprendizagem de um tópico, de uma ideia ou de um conceito específico. Porém, quando são utilizados para facilitar a aprendizagem de vários tópicos ao mesmo tempo, de capítulos e de unidades, são denominados “pseudo-organizadores” (MOREIRA, 2011).

Outra estratégia ou recurso instrucional para facilitar a aprendizagem significativa são os chamados “mapas conceituais”. Estes são diagramas que indicam relações hierárquicas e de organização entre conceitos ou informações de uma matéria/disciplina. A técnica foi desenvolvida por Joseph Novak e seus colaboradores, nos Estados Unidos, na década de 1970 e tem suas bases na TAS de Ausubel.

Os organizadores prévios podem ser usados como um recurso de avaliação ou verificação da aprendizagem significativa. Neste caso, o professor precisa considerar uma análise mais qualitativa, buscando evidências de aprendizagem significativa aceitas no contexto da matéria ou disciplina ensinada.

Para Ausubel (1968, 1982, 2003), propor uma situação nova para o indivíduo que exija a utilização do conhecimento adquirido é a melhor maneira de verificar se a aprendizagem foi significativa, uma vez que “uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 15).

Uma nova situação, destinada a avaliar ou verificar a aprendizagem significativa, deve ser apresentada de forma progressiva, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

o aluno será capaz de refazer, de demonstrar e explicar os significados adquiridos e enfrentá-la com mais confiança. Para Moreira (2011), “a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências [...] ao invés de querer determinar se ocorreu ou não.” (p. 52).

Avaliar ou verificar a aprendizagem significativa não é uma tarefa fácil e implica em nova postura de quem avalia e de quem é avaliado, uma vez que ocorre de forma não-arbitrária (conhecimento prévio relevante para o aluno) e não-literal (depende da construção de significados pessoais e idiossincráticos).

No caso desta pesquisa, em consonância com Ausubel (1963; 1968), a ALCS busca criar uma “situação potencialmente significativa” no ensino da Língua Espanhola, ou seja, criar condições para facilitar a aprendizagem da língua e do conhecimento em geral.

Na sequência, apresentam-se os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1998). Esta teoria aborda a importância do contexto em que o indivíduo se encontra e como este contexto, por meio da interação com outras pessoas, influencia em sua aprendizagem. É com base neste pressuposto que se desenvolve a ALCS, uma vez que ela pretende proporcionar momentos de interação e de colaboração entre os alunos e a professora do grupo, produzindo conhecimento e propiciando desenvolvimento cognitivo e pessoal.

1.2 Pressupostos da teoria sociocultural

Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, buscando compreender o complexo mecanismo que regem os processos psicológicos, Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielo-russo, trouxe inúmeras contribuições para as pesquisas em diversas áreas do conhecimento e que também tiveram reflexo direto na Educação e nos processos de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1998) entende o desenvolvimento a partir de uma visão materialista dialética que considera o organismo e os fenômenos físicos sendo, ao mesmo tempo, modelados e modeladores da sociedade, da sua cultura e da sua história, portanto, em constante transformação. O indivíduo nasce e cresce neste contexto de transformação como um participante ativo da sua existência e, ao longo do seu desenvolvimento, vai adquirindo os instrumentos necessários para agir e transformar esse contexto. O autor ressalta a importância das condições sociais nas quais toda atividade humana ocorre e sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois são essas condições que fornecem os

instrumentos para que este possa interagir com outros, em um grupo social e com o mundo que o rodeia.

Para Vygotsky (1998), os processos mentais superiores do indivíduo (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm origem em processos sociais e o desenvolvimento cognitivo é a conversão das relações sociais em funções mentais. Essa conversão não é direta, ocorre pela mediação de instrumentos e de signos que são construídos socialmente e possuem significados compartilhados em determinado contexto e, ainda pela interação social. O autor postula que a internalização dessas relações se dá primeiro em atividades realizadas no plano social e externo (processo interpsicológico) e depois em atividades realizadas no interior do indivíduo (processo intrapsicológico). Os processos mentais superiores são formados socialmente e transmitidos culturalmente. Portanto, se os instrumentos de pensamento ou signos disponíveis para cada indivíduo são modificados, em função do seu contexto social e cultural, seu desenvolvimento cognitivo também será diferente. O uso de instrumentos ou de signos envolve uma atividade mediada com o ambiente, oferece formas de adaptação e solução de problemas e também é a característica primordial que distingue os homens dos animais. Quanto mais o indivíduo se apropria de signos, mais se modificam e aumentam as operações mentais e quanto mais utiliza instrumentos, mais se ampliam as atividades em que será capaz de usar as novas operações adquiridas. Todo esse processo gera conhecimento e aprendizagem.

A comunicação humana é mediada por signos que representam os elementos no mundo e possibilitam o intercâmbio de experiências sociais entre os indivíduos. Nos estudos realizados com crianças, Vygotsky (1998) observa que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural” (p. 44). Por meio da linguagem (verbal e não verbal), as crianças são capazes de preparar, planejar, ordenar atividades e controlar o seu comportamento. Com a fala, a criança internaliza signos sócio-históricos e culturalmente elaborados, importantes ao seu desenvolvimento cognitivo, e também é capaz de superar várias limitações impostas pelo ambiente em que se encontra.

Segundo Oliveira (1998), durante os intercâmbios sociais, ocorrem práticas culturais que se internalizam. E por se tratar de uma sistema cultural dinâmico, está em constante movimento de reinterpretação e recriação de significados e conceitos. Por isso, os intercâmbios sociais são importantes para o desenvolvimento do indivíduo e ocorrem por meio da linguagem. De acordo com Moreira (2011), nos processos de aprendizagem, o

diálogo e a interação pessoal são fundamentais, “envolvem um intercâmbio, uma negociação de significados que dependem essencialmente da linguagem” (p. 48).

Para Vygotsky (1998), há uma forte relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Para o autor, existe o nível de desenvolvimento real da criança, também chamado de Zona de Desenvolvimento Real, que se refere ao nível mental em que ela se encontra. Este é o resultado de etapas de processos psicológicos completos, amadurecidos e internalizados. Nesse nível, a criança é capaz de executar determinadas tarefas ou funções de forma independente, sem o auxílio do outro. No entanto, por meio da interação, do diálogo e dos intercâmbios sócio-culturais com o outro, a criança também é capaz de realizar diversas tarefas ou funções acima da sua Zona de Desenvolvimento Real e que são um indicativo do seu desenvolvimento mental. Esse nível é chamado de Zona de Desenvolvimento Potencial. Por isso, crianças com a mesma idade cronológica podem ter idade mental diferente. A distância entre o nível de desenvolvimento real (medido por aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (medido por aquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio de outros) é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP diz respeito às capacidades não adquiridas, ao processo de desenvolvimento cognitivo que ainda não está completo, ou seja, em processo de amadurecimento e que pode ser alcançado por meio da colaboração ou da mediação de outra pessoa. Por este motivo,

a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, p. 113)

Os estágios de desenvolvimento da criança e a sua relação com o mundo são regulados pelo ambiente que lhe exerce influência, pela interação com o outro e pela auto-regulação, quando a criança passa a realizar determinadas tarefas de forma independente. Essa regulação ocorre na ZDP, durante a transição do estágio interpsicológico (regulação pelo outro) para o intrapsicológico (auto-regulação) e resulta em aprendizagem.

Em situações de ensino, a aprendizagem pode ser favorecida pelo suporte mediado do professor, ou seja, o “comportamento em que um adulto ou um companheiro mais competente proporciona apoio para que a criança desenvolva uma determinada tarefa” (MELLO, 2002, p. 65). O professor normalmente representa a figura detentora do significado social, histórico e culturalmente compartilhado, referente à matéria de ensino e aos materiais educativos. Ele se

propõe a ser um mediador, aquele que oferece as condições para que a aprendizagem ocorra. Segundo Libâneo (2004), uma vez que “os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com outros já portadores desses saberes e instrumentos” (p. 06). Daí a importância da escola que permite a interação e a mediação simbólica, a construção e reconstrução do conhecimento e favorece os processos de internalização que levam ao desenvolvimento intelectual e pessoal.

O suporte mediado também pode vir de outro aluno que não precisa, necessariamente, ser mais capaz que os demais em todos os aspectos. É importante lembrar que nem todo o suporte ou apoio levará ao desenvolvimento cognitivo. Para que isso ocorra, a intervenção do outro precisa ocorrer na ZDP da criança e o suporte mediado deve oferecer a assistência na medida certa, portanto não pode haver excesso, se a criança for capaz de realizar a tarefa independente, nem faltar suporte quando a tarefa estiver além da ZDP da criança.

As estruturas de apoio ou suporte que servem para mediar o conhecimento durante as interações pessoais (processos externos) remetem à ideia dos organizadores prévios de Ausubel que servem de suporte para mediar as interações na estrutura cognitiva (processos internos) entre os conhecimentos prévios (subsunçores) e os novos. Os processos mentais externos do indivíduo, mediados pelos instrumentos e signos, pela linguagem e pela interação, ao serem internalizados, resultam em aprendizagem significativa.

Para Moreira (2011), os pressupostos da TAS de Ausubel encontram-se subjacentes à teoria sociocultural, de Vygotsky. Por este motivo, Moreira relaciona os construtos de Ausubel e de Vygotsky, propondo uma ASC, em que os processos de ensino sejam pautados por princípios que considerem a importância: da relação entre os conhecimentos prévios e os novos, de experiências individuais e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, da interação pessoal para o desenvolvimento da ZDP e da criação de situações potencialmente significativas que favoreçam a aprendizagem.

Com base na relação, proposta por Moreira (2011), entre a teoria sociocultural e a TAS, para se alcançar uma ASC, é que se apresentam, a seguir, os aspectos que caracterizam a ASC e os princípios que a facilitam.

1.3 Aprendizagem Significativa Crítica (ASC)

Neste tópico, aponta-se para uma perspectiva de ensino-aprendizagem proposta por Moreira (2005, 2011), que perpassa os pressupostos básicos da TAS de Ausubel (1968), da

teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e as ideias desenvolvidas por Postman e Weingartner (1975) a respeito do ensino como atividade subversiva (crítica). Moreira utiliza os autores citados para desenvolver suas ideias sobre ASC, destacando os princípios que a facilitam e que serão abordados mais adiante.

Segundo Postman e Weingartner (1975), há uma necessidade de mudanças das práticas educativas tradicionais. A principal crítica ao modelo educativo tradicional é a de que os alunos que por ele passam tornam-se “passivos, conformistas, dogmáticos, intolerantes, autoritários, inflexíveis e conservadores que necessitam desesperadamente resistir às mudanças no esforço de manter intacta sua ilusão de certeza” (tradução nossa, p. 237). A Educação, para os autores, deve ter a finalidade de desenvolver um aluno mais flexível, criativo, inovador, tolerante e investigativo, com capacidade para enfrentar as incertezas e ambiguidades do seu meio.

Para Moreira (2011), a escola continua reproduzindo o modelo clássico ou tradicional de Educação, centrado no professor que expõe o conteúdo e no aluno que o recebe passivamente (receptor), memorizando-o, para reproduzi-lo no momento da avaliação e depois esquecê-lo. Segundo o autor, uma prática comum no modelo tradicional de ensino refere-se ao ato de narrar o conhecimento. Os professores, mesmo usando diferentes materiais e recursos, repassam o conhecimento por meio da narrativa. Os alunos, por sua vez, copiam o que podem para estudar depois. Este movimento ajuda o aluno a utilizar o conhecimento em momentos específicos de avaliação. Entretanto, na maioria destes casos, a aquisição se dá de forma mecânica, não implica o uso deste conhecimento para resolver situações novas, sendo esquecido facilmente. De acordo com o autor, para que a aprendizagem seja significativa crítica e o conhecimento relevante e duradouro, é necessário rever as práticas docentes e criar novas maneiras e situações de superar o ensino com base apenas na narrativa do professor. É preciso que o aluno se manifeste: “deixar o aluno falar implica usar estratégias nas quais os alunos possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas” (MOREIRA, 2005, p. 19).

Apesar da necessidade de mudanças nas práticas educativas que os autores colocam, não se trata simplesmente de descartar ou substituir uma prática tradicional por outra inovadora. É necessário considerar os pontos positivos de cada tipo de prática, os objetivos que se quer alcançar e o contexto em que serão utilizadas.

O modelo tradicional de Educação também foi muito criticado por Freire (1993). Conhecido como Educação “bancária”, nesse modelo os alunos são vistos como caixas de um banco e o professor, como depositário de saberes. Segundo o autor, na Educação bancária não

há diálogo, criticidade ou autonomia. Paulo Freire advoga por uma Educação “problematizadora”, em que alunos e professores são vistos como construtores do processo de ensino-aprendizagem, processo em que se privilegia o diálogo, a experiência pessoal, o conhecimento prévio, a discussão sobre o que aprender e o que ensinar, enfim, a união indissociável entre ação, reflexão e práxis. Há um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1993, p. 113). Assim, o educando é conduzido a uma compreensão crítica da totalidade de um contexto para, só depois, analisar ou compreender suas partes. Ao analisar a dimensão significativa-existencial, o educando deverá adquirir uma nova postura frente às diversas situações cotidianas. Observa-se que o objetivo de uma Educação “problematizadora” é levar o educando a conscientizar-se da realidade em que está inserido e a perceber a necessidade de sua participação para transformá-la.

Em consonância com Moreira (2005) e Freire (1993), a ALCS proposta neste trabalho busca modificar o modelo tradicional de ensino, criando uma situação em que o conhecimento não se encontre pronto, nem centralizado na figura do professor. Desta maneira, durante a ALCS, a informação e o conhecimento transmitidos são de responsabilidade dos alunos, cabendo ao professor dar suporte e mediar o processo.

Em situações formais de ensino, de acordo com Moreira (2005), uma ASC precisa levar o aluno a

lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo... trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente. (p. 07)

Para Moreira (2005; 2011), “crítica” refere-se a uma aprendizagem que não tenha apenas um significado relevante, mas que ofereça suporte para analisar, manipular, rejeitar e lidar com novas situações de incerteza e relatividade na construção do conhecimento, permitindo ao aluno “fazer parte da sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias” (2005, p. 7).

Em analogia com os princípios programáticos de Ausubel (1963; 1968; 1982; 2003), a teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e as ideias de Postman e Weingartner (1975), Moreira (2005; 2011) estabelece alguns princípios ou estratégias facilitadoras que podem nortear as práticas de ensino em direção a uma ASC. Os princípios facilitadores apresentados por

Moreira não são propriamente uma novidade, nem uma nova metodologia, muito menos uma nova teoria, trata-se de um conjunto de fatores que reforçam alguns pontos citados neste estudo e que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Os princípios facilitadores se fundamentam no conhecimento prévio do aluno e na desaprendizagem; na interação social e na linguagem; no questionamento; no aluno como perceptor/representador; na incerteza do conhecimento e no desenvolvimento de uma consciência semântica; na aprendizagem pelo erro; na diversidade de materiais, de estratégias de ensino e na participação ativa do aluno.

A maior parte dos princípios facilitadores está presente na ALCS, proposta neste trabalho, pois ela se apresenta como uma estratégia de ensino que leva em conta os conhecimentos prévios do aluno, adquiridos ao longo dos seus estudos na Língua Espanhola, busca a interação entre os participantes e procura desenvolver a consciência semântica e a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Por este motivo, serão apresentados alguns dos princípios propostos por Moreira (2005; 2011), salientando apenas os considerados mais relevantes ao desenvolvimento deste trabalho.

1.3.1 Conhecimento prévio e desaprendizagem

Como postulava Ausubel (1968; 1982; 2003) na TAS, aprende-se a partir do que já se sabe. Para facilitar a aprendizagem significativa e torná-la crítica é necessário considerar o conhecimento prévio construído individualmente na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1963) e aquele construído social, histórica e culturalmente, por meio da interação e da linguagem (VYGOTSKY, 1998).

Na concepção Ausubeliana, o conhecimento prévio do indivíduo nem sempre é construtivo, em alguns casos pode bloquear e até impedir a aprendizagem de forma significativa, pois não permite que o indivíduo perceba novos significados e faça novas relações (MOREIRA, 2011). Em situações formais de ensino isso pode ocorrer quando o conhecimento que o aluno possui sobre determinado assunto ou tema (construído em suas relações cognitivas ou sociais), não tem o mesmo significado aceito em uma dada disciplina escolar ou não é cientificamente aceito. Há um conflito de ideias ou significados que exige “desaprender”, ou seja, “não usar o conhecimento prévio (subsunçor) que impede que o sujeito capte os significados compartilhados a respeito do novo conhecimento” (MOREIRA, 2005, p. 15).

Para Postman e Weingartner (1975), os diferentes modelos educativos, desde as sociedades mais antigas, mesmo sem que se perceba, têm se dedicado à conservação de antigos conceitos, atitudes, hábitos e percepções, sob a crença de que esta seria a melhor forma de manter e conservar a sobrevivência de um “grupo” ou sociedade. Segundo os autores, esta estratégia de sobrevivência é coerente quando se trata de sociedades ou ambientes estáveis, que se modificam de forma lenta. No entanto, em uma sociedade que está em constante e profunda transformação, o mais importante é identificar, dentre esses conceitos, atitudes, hábitos e percepções quais, são os mais necessários às novas demandas.

Considerando as profundas mudanças e a rapidez com que elas ocorrem na sociedade atual, a posição dos autores parece mostrar que o processo de identificar, distinguir e desaprender conceitos é um passo importante para o desenvolvimento da ASC.

1.3.2 Interação social e linguagem

Moreira (2011) reitera a importância da interação social na aprendizagem, pois é “através dela que a pessoa pode captar significados e certificar-se que os significados que está captando são aqueles compartilhados socialmente” (p. 93). Para Leffa (2003), a interação se baseia na reciprocidade, no contato de dois ou mais elementos, produzindo mudanças nesses elementos.

Para Vygotsky (1998), todos os processos psicológicos são primeiramente sociais para depois se tornarem individuais. O diálogo e a colaboração são essenciais a esses processos. A interação social atua na troca e na negociação de significados, por meio da linguagem (verbal e não verbal), que é um instrumento mediador e possibilita a construção das atividades mentais do indivíduo, influenciando a sua ZDP.

Os PCN-LE para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) destacam o papel da linguagem como sendo o que

permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir... Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (p. 05)

Em situações de ensino, a linguagem é utilizada para transmitir um corpo organizado do conhecimento de uma determinada matéria/disciplina, desenvolvendo e transmitindo novos conceitos, informações e conhecimentos. Ela suscita o diálogo entre todos os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem, levando os participantes a formular perguntas e a questionar, sistematicamente, sobre o conhecimento. Ela pode também ser utilizada como objeto de reflexão e análise, por meio da qual é possível transformar os significados veiculados. Portanto, a linguagem é entendida como mediadora de toda a percepção humana, da interação social, da construção do conhecimento e da aquisição de significados, das funções mentais superiores, portanto, facilitadora da ASC.

1.3.3 Aluno perceptor/representador e consciência semântica

Retomando as bases da TAS de Ausubel (1963; 1968), os conhecimentos ou conceitos podem ser adquiridos por formação ou por assimilação. Entre as duas maneiras, a mais recorrente é por assimilação (aprendizagem receptiva), por meio da qual o conhecimento chega pronto até o indivíduo, bem comum em situações formais de ensino em que o professor é aquele que detém o conhecimento. A assimilação é um mecanismo humano por excelência para adquirir, organizar e reconstruir informações. A assimilação ausubeliana, embora possa prescindir da vivência de situações empírico-concretas, não é sinônimo de passividade. O processo cognitivo é dinâmico e ocorre na interação entre conhecimentos prévios e novos, a diferenciação (progressiva) e a reconciliação (integrativa).

A questão fundamental é que quem aprende não é apenas um receptor de conhecimento, ele também “é um perceptor/representador [...], ele percebe o mundo e o representa” (MOREIRA, 2005, p. 10). Isso significa dizer que a maneira como cada um percebe o mundo e tudo que nele está (objetos ou estados de coisas) e a forma como o representa em sua mente é único e depende, exclusivamente, das suas percepções passadas e experiências pessoais. Em situações de ensino, cada professor tem uma percepção particular do conhecimento que se reflete naquilo que ensina, da mesma forma que o aluno percebe de maneira própria o que lhe for ensinado.

Segundo Behrens (2006), o aprendiz é movido pela dúvida, pelo prazer da descoberta e da investigação. Para a autora, o ensino e a produção do conhecimento devem ser com base nesses pressupostos, levando o aprendiz a perceber que os conteúdos não estão prontos, acabados e se modificam de acordo com o momento histórico em que os sujeitos sociais estão inseridos. Por esse motivo, a prática pedagógica deve propor ações que levem o aprendiz a “problematizar, observar, comparar, acessar, criticar, sistematizar, produzir conhecimento e se posicionar diante da realidade” (p. 89).

De acordo com Moreira (2005; 2011), o princípio “aluno perceptor/representador” está ligado à incerteza do conhecimento, pois pretende mostrar que o conhecimento é metafórico e as definições que se conhecem são, na verdade, criações humanas. Para o autor, as definições ou conceitos a que os sujeitos são expostos, especialmente no contexto escolar, são instrumentos apenas para refletir.

Assim, para que ocorra uma ASC, não basta ancorar os conhecimentos novos em subsunçores. É preciso perceber que o conhecimento é proveniente de questionamentos, de constantes problematizações a respeito do mundo e as definições podem sofrer novas interpretações. Portanto, o conhecimento é incerto, o saber não é único e também depende das percepções e representações pessoais.

Com base na incerteza do conhecimento e de sua problematização, pode-se levar o aprendiz a desenvolver uma consciência semântica. Segundo Moreira (2005), a consciência semântica implica que o indivíduo perceba que o significado não está nas palavras, mas nas pessoas, que as palavras não são aquilo a que se referem e que os significados podem mudar. Desenvolver a consciência semântica é construir, negociar e refletir sobre o contexto social, histórico e cultural em que se está inserido, afim de propor mudanças e enfrentar situações novas. É, portanto, um passo importante para chegar a uma ASC do conhecimento.

1.3.4 Diversidade de materiais: as TIC como recurso didático

A utilização de materiais diversificados nos processos de ensino-aprendizagem é um princípio facilitador da ASC que prima pela descentralização do livro didático ou do manual didático. Para Moreira (2005), a utilização de um manual didático único não estimula o questionamento, nem a consciência semântica, portanto, é contrário a uma ASC. Normalmente, os manuais apresentam informações e conceitos como constituindo verdades absolutas e descontextualizadas. Por isso, sem descartar o uso do manual didático, o autor propõe que se faça uso de materiais diversificados, tais como vídeos, músicas, filmes, objetos lúdicos, entre outras possibilidades. Dentre as inúmeras sugestões de materiais que podem ser utilizados nos processos de ensino-aprendizagem de LE, destaca-se neste trabalho o uso das TIC como recurso didático.

Os grandes avanços dos meios de comunicação e dos recursos da informática causaram profundas mudanças em todas as esferas da sociedade. Esses recursos encontram-se nas mais variadas tarefas do dia-a-dia e repercutem diretamente na Educação e nas práticas pedagógicas. O uso do computador e das tecnologias associadas a ele constituem uma

ferramenta pedagógica de grande potencial, uma fonte profícua de informações, recursos e materiais didáticos nas diversas áreas do conhecimento. Para o ensino de LE, as TIC constituem um instrumento pedagógico de grande potencial capaz de oferecer informações linguísticas (*input*), visuais e sonoras que atendem aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2013). Se, antes, conseguir um material para preparar uma aula era uma tarefa difícil para o professor, hoje em dia basta “conectar-se”, ter acesso à *internet*. Acessar jornais e revistas, nacionais e internacionais, encontrar textos científicos, obras literárias, figuras, vídeos, músicas, filmes e adaptá-los ao contexto pedagógico, tornou-se uma prática comum para o docente.

Segundo Costa (2001), o advento do computador e da *internet* fez com que “estudantes que nunca liam a imprensa nacional agora consultem regularmente alguns jornais e revistas estrangeiros e pessoas que nunca escreviam cartas, agora produzam centenas de páginas por mês de *e-mails*” (p. 182). Para o autor, o ponto que mais favorece o crescimento e o uso das TIC no Brasil, é o gosto pela novidade. As tecnologias apresentam um alto índice de aprovação entre os jovens brasileiros e se encontram presentes no seu cotidiano, o que favorece a sua utilização como recurso didático e instrumento pedagógico.

Behrens (2006) e Oliveira (2013) ressaltam o papel da tecnologia como ferramenta para facilitar a aprendizagem, as relações interpessoais e desenvolver a autonomia dos alunos. De acordo com Oliveira (2013), as práticas linguísticas interativas nas aulas de LE possuem papel importante na negociação de significados e no desenvolvimento da comunicação na língua. Segundo Paiva (2008), para que se tenha sucesso na aquisição de uma LE, é necessária “a inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem” (p. 14). Estas práticas podem ser maximizadas pela utilização de recursos tecnológicos.

Para Behrens (2006), o professor precisa criar momentos e atividades com o uso das TIC que, além de promoverem acesso às informações, levem o aluno a: aproximar-se da globalização e das diversas realidades sociais, desenvolver processos de aprendizagem colaborativos e apropriar-se criticamente da tecnologia. Para Behrens, “num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade e com o todo” (2006, p. 77).

Em consonância com os autores, não se deve esquecer de que a simples utilização de um recurso tecnológico não garante um resultado positivo. As TIC são um instrumento de apoio que, integrado às práticas educacionais, podem trazer muitos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de LE e a uma ASC.

1.3.5 Estratégias de ensino e participação ativa do aluno

Para estimular a aprendizagem e a participação do aluno, podem ser utilizados diversos procedimentos que facilitem a compreensão e a retenção do conhecimento. De acordo com Díaz e Hernández (1999), esses procedimentos podem ser divididos em estratégias de ensino, quando elaborados, planejados e conduzidos intencionalmente pelo professor, e em estratégias de aprendizagem, quando são adquiridas e utilizadas pelo aluno para aprender, recordar, usar o conhecimento e solucionar problemas de forma voluntária e intencional. Para os autores, as estratégias de ensino e de aprendizagem devem ser entendidas como procedimentos flexíveis que precisam ser elaborados e adaptados às diferentes circunstâncias e contextos educacionais.

As estratégias de ensino podem ser classificadas em pré-instrucionais, coinstrucionais e pós-instrucionais. A classificação se dá conforme o momento em que serão utilizadas e em função dos processos cognitivos que suscitam, seja para ativar os conhecimentos prévios e gerar informação, orientar e motivar, organizar, potencializar ou integrar os novos conhecimentos (DÍAZ e HERNÁNDEZ, 1999).

As estratégias pré-instrucionais têm a função de preparar e orientar os alunos com relação ao que irão aprender, como irão aprender e aos objetivos que devem alcançar. As coinstrucionais têm o objetivo de apoiar o processo de ensino-aprendizagem buscando motivar, conceituar, reter informação, organizar, estruturar e relacionar os conteúdos novos e prévios. As estratégias pós-instrucionais, por sua vez, são utilizadas com a função de oferecer uma visão mais específica do que foi aprendido e uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias pré-instrucionais ativam os conhecimentos prévios e as experiências pessoais ou os fornecem quando não existem, oferecem critérios sobre como proceder, onde se espera chegar e as formas de avaliar. Os recursos mais utilizados são: perguntas, tempestade de ideias, ilustrações e esclarecimento de objetivos.

As coinstrucionais são estratégias para orientar e motivar os alunos durante o desenvolvimento de atividades, bem como organizar os conhecimentos mais relevantes. Normalmente, são utilizados recursos como: textos, filmes, músicas, vídeos, redes semânticas, mapas conceituais etc.

Para finalizar e certificar-se de que as informações e os novos conhecimentos foram integrados aos prévios e potencializá-los, são utilizadas as estratégias pós-instrucionais que se valem de recursos como: perguntas, analogias, resumos, mapas conceituais, dramatizações,

seminários, entre outros. Embora as estratégias de ensino possuam diferentes objetivos, elas podem ser utilizadas de maneira simultânea ou em momentos alternados. Da mesma forma, um mesmo recurso pode ser usado como estratégia pré-instrucional, coinstrucional ou pós-instrucional. Para Moreira (2011), não são necessárias estratégias sofisticadas. O que importa é que não sejam somente veículos transmissores de informação e que não estimulem apenas a aprendizagem mecânica.

Para que haja um ambiente que estimule uma ASC, é necessário uma mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem que considere: as necessidades do aluno, os seus conhecimentos prévios, a interação pessoal, a diversidade de materiais, as estratégias de ensino, o sistema de avaliação e os conteúdos relevantes. Além disso, este ambiente deve também favorecer as condições para troca e negociação de significados, sociais e culturais. Somente assim, será possível uma participação mais ativa do aluno, tornando-o mais autônomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Para finalizar este tópico apresenta-se o Quadro 1.3 que resume os princípios facilitadores propostos por Moreira (2005; 2011). Os princípios descritos a seguir serão evidenciados nas análises realizadas no Capítulo 3 deste estudo, pois demonstram indícios de uma ASC.

Quadro 1.3: Princípios facilitadores que caracterizam uma ASC.
1. Conhecimento prévio e desaprendizagem.
2. Interação social e linguagem.
3. O aluno perceptor/representador e consciência semântica.
4. Diversidade de materiais didáticos.
5. Diversidade de estratégias de ensino e participação ativa do aluno.

Após retomar os pressupostos teóricos da TAS, da teoria sociocultural, das ideias de ensino crítico e apresentar os princípios facilitadores de uma ASC, segue a relação desses construtos com o ensino-aprendizagem de uma LE, uma vez que a ALCS, proposta neste trabalho, será desenvolvida durante as aulas de Língua Espanhola.

1.4 O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e a ASC

A TAS de Ausubel (1963; 1968) foi desenvolvida especialmente para a Educação, nas diversas áreas do conhecimento. Visa a facilitar a aprendizagem do aluno, valorizando o seu conhecimento prévio e oferecendo meios e materiais potencialmente significativos. Esses pressupostos, juntamente com a visão sociocultural de que o desenvolvimento cognitivo do

indivíduo tem origem em processos sociais (VYGOTSKY, 1998), repercutiram no ensino-aprendizagem de uma LE. Neste tópico, aborda-se o processo de ensino-aprendizagem de LE, a partir de uma abordagem comunicativa, procurando estabelecer a relação entre este processo e a ASC. Além disso, destaca-se a importância das atividades colaborativas para o ensino de línguas.

O contato do indivíduo com uma LE no contexto escolar, em que esta faz parte da matriz curricular, não se dá de maneira espontânea, uma vez que se trata de uma exigência e que, muitas vezes, não tem relação com o contexto social em que o aluno se insere. O distanciamento com o seu contexto social pode dificultar a aprendizagem, pois o aluno não possui os conhecimentos prévios ou subsunçores na LE, necessários à ancoragem de novos conceitos. Nesta perspectiva, a principal referência para o aluno será o conhecimento que ele possui na Língua Materna (LM). É com ela que será estabelecida a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora (AUSUBEL, 1963; 1968) dos novos conhecimentos em LE. A utilização da LM, nos processos de aquisição de uma LE, deve ser entendida como um suporte ou um apoio utilizado pelo aprendiz para auxiliar no processo de aprendizagem da língua-alvo e não como uma interferência que impeça ou dificulte o processo.

Desde a década de setenta as pesquisas apontavam para a importância dos elementos sociolinguísticos na comunicação. Nessa década, Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa que destaca as regras de uso da linguagem, ou seja, que os enunciados devem ser apropriados ao contexto em que se desenvolve a comunicação. Para Hymes, a competência comunicativa possui quatro dimensões, são elas: a linguística, relacionada ao conhecimento formal da língua; a discursiva, necessária à interpretação da mensagem; a estratégica, utilizada para iniciar, manter ou encerrar a comunicação e a sociolinguística, imprescindível à adaptação e à compreensão dos diferentes contextos sociais. A competência sociolinguística tem relação com as bases de uma nova realidade cultural e da própria cultura e identidade do aprendiz (SANTA-CECILIA, 1996). Os pressupostos de Hymes influenciaram a linguística e a psicolinguística, especialmente, os estudos sobre aquisição de línguas. Nessa perspectiva, surgiram inúmeros modelos de competência comunicativa que buscavam descrever e relacionar as suas dimensões.

Os estudos sobre a competência comunicativa também tiveram influência nos processos de ensino-aprendizagem de LE. Estes processos procuraram adotar uma abordagem comunicativa com foco “no sentido, no significado, e na interação propositada entre os sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 36), que reconheça a função social da linguagem e crie condições para o seu uso.

Segundo Williams e Burden (1999), as pessoas interagem com outras na vida cotidiana, no contexto sociocultural e são essas interações que dão sentido ao mundo. No contexto escolar, a interação produz diversos tipos de inter-relação e de intercâmbio de negociações entre alunos e entre alunos e professor. A interação, aliada a fatores como idade, personalidade, contexto, habilidade linguística e preferências individuais de aprendizagem, influencia as decisões do aluno e afeta a quantidade e a qualidade da comunicação e do conhecimento gerado.

De acordo com Abadía (2005), uma abordagem comunicativa em LE visa a realizar atividades que ofereçam situações reais de comunicação para o aluno. No contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, propor atividades que promovam a interação entre os alunos pode contribuir para a troca de informações e de estratégias de aprendizagem, auxiliar na procura por soluções, incentivar a produção de materiais e favorecer a construção do conhecimento.

Para Richards e Rodgers (2001), o principal foco do ensino comunicativo é o aluno, suas experiências (conhecimento prévio), interesses, estilos de aprendizagem e objetivos. Segundo Santa-Cecilia (2000), as propostas de ensino comunicativo em LE priorizam as necessidades objetivas e subjetivas dos alunos. As objetivas atuam sobre os conteúdos, sobre os programas de ensino e se referem às situações comunicacionais em que o aluno se encontrará. As necessidades subjetivas têm relação com a metodologia adotada. Devem considerar as dimensões afetivas, emocionais, diferenças particulares (idade, personalidade, motivação), estilos de aprendizagem e valorizar as expectativas individuais com relação à nova língua. Segundo a autora, essas propostas fazem parte das atuais práticas educativas no ensino de LE e pressupõem uma nova postura de professores e de alunos.

Para Libâneo (1994), nos eventos de sala de aula sempre estão presentes as relações afetivas, emocionais e as formas de comunicação entre alunos e professores. Toda essa dinâmica faz parte da organização do ensino e o papel do professor não é somente de transmissor de informação ou de questionador. O professor deve ser um colaborador, um ouvinte que presta atenção e auxilia os alunos no desenvolvimento de suas tarefas.

De acordo com Moreira (2005), o professor deve contribuir para o processo de aprendizagem, auxiliando na seleção das informações disponíveis, esclarecendo dúvidas, criando as condições adequadas que façam o aluno passar de passivo a ativo no processo de construção do conhecimento. Richards e Rodgers (2001) corroboram o pensamento de Moreira, ao afirmarem que o professor é responsável por promover um ambiente seguro para que os alunos possam aprender e se desenvolver, assumindo o papel de conselheiro, facilitador, assessor e coparticipante da comunicação.

De acordo com Behrens (2006), o professor deve ultrapassar “seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador [...] o docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem” (p.71). O aluno, por sua vez, precisa tornar-se “um cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade” (p. 71).

De acordo com Gelabert et al. (2002), as metodologias de ensino em LE buscam a dimensão comunicativa por meio de uma nova organização dos programas docentes. Estes programas estão centrados nas necessidades dos alunos, na troca de experiências, em conteúdos motivadores e no desenvolvimento da competência comunicativa.

Os PCN-LE para o EM (BRASIL, 2000) consideram o desenvolvimento das competências um dos principais objetivos a serem atingidos no ensino de LE, uma vez que

para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (p. 29)

Uma abordagem comunicativa no ensino de LE visa a relacionar e desenvolver as habilidades interpretativas e expressivas. Segundo Alonso (1995), a compreensão leitora e auditiva são entendidas como habilidades interpretativas. Estas habilidades exigem um papel ativo dos interlocutores no processo de compreensão da mensagem transmitida (oral ou escrita) e envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e fatores linguísticos.

Para Gelabert et al. (2002), as habilidades interpretativas podem ser praticadas em aulas de LE por meio de estratégias que utilizem atividades motivadoras, materiais diversificados e autênticos, ou seja, aqueles que não foram elaborados especificamente para o ensino de uma LE, tais como: textos (de vários gêneros), jornais, folhetos, anúncios publicitários, receitas, menus de restaurantes, livros, música, vídeos, filmes, gravações de conversas, diálogos etc. Entretanto, é preciso deixar claro os objetivos da atividade ou do material, escolher um nível linguístico adequado para os alunos e, quando necessário, realizar atividades de pré-leitura ou pré-audição que facilitem a compreensão de palavras ou de expressões, a fim de que as dificuldades não causem a desmotivação dos alunos. Nesta perspectiva, se enquadra a ALCS, pois utiliza o texto jornalístico em notícias e reportagens de

jornais internacionais *on-line*, com o objetivo de incentivar os alunos à leitura de textos autênticos na Língua Espanhola.

As habilidades expressivas (oral e escrita), têm como objetivo expressar ou produzir mensagens. Para alcançar sucesso na prática das habilidades expressivas, Gelabert et al. (2002) recomenda atividades de produção oral ou escrita em pares ou grupos. Estas atividades facilitam a interação e a negociação de significados, desde que adequadas ao contexto e nível linguístico dos alunos. Como exemplos, pode-se citar: encenações de peças de teatro, conversas ao telefone, peças musicais, promoção de diálogos, confecção de um currículo, escrita de cartas, bilhetes. Além dos exemplos citados, na atualidade, a utilização dos recursos das TIC também podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades interpretativas e expressivas.

O desenvolvimento da competência comunicativa e a integração das habilidades linguísticas podem ser potencializadas por meio de atividades colaborativas em pequenos grupos ou pares que promovam a interação. De acordo com Faustini (2001), a colaboração compreende os diversos pontos de vista dos participantes, a divisão de tarefas e o uso de conhecimentos. Visam à qualidade dos resultados e à participação consciente do aluno no seu processo de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo dinâmico que se desenvolve a partir do diálogo e do intercâmbio de experiências entre os envolvidos no processo, professor e alunos. Por esse motivo, no ensino de LE as atividades colaborativas potencializam a aquisição da língua-alvo, pois promovem tanto a produção de *input* como de *output*. E, por meio da interação com os colegas, os alunos podem praticar a LE, compartilhar informações, diminuir a ansiedade e desenvolver a sua autonomia (SABOTA e FIGUEIREDO, 2003).

Para Hernández (1990), as atividades colaborativas, realizadas em pares ou pequenos grupos, incentivam o aprendiz e evitam que ele abandone a atividade quando se depara com dificuldades, uma vez que a tarefa e, conseqüentemente, as responsabilidades passam a ser divididas com a dupla ou com o grupo.

Segundo Saxe (1999), a aprendizagem de forma colaborativa busca criar contextos sociais que intensifiquem a motivação dos estudantes para aprender. As atividades colaborativas, sejam presenciais ou virtuais, viabilizam a interação entre os alunos e o professor e, conseqüentemente, as inter-relações, o intercâmbio, a participação do aluno e a negociação de significados que são fundamentais para desenvolver a ASC. Williams e Burden (1999) acrescentam que o trabalho em pares ou em grupos, em aulas de LE, favorece o

desenvolvimento de um ambiente cooperativo, atuando de forma positiva sobre a autoimagem, aumentando a confiança, a tolerância e a motivação dos membros.

Figueiredo (2006) chama a atenção para a importância das atividades de aprendizagem cooperativas e colaborativas no ensino de LE. As atividades cooperativas têm como principal objetivo fazer com que os alunos realizem uma atividade ou tarefa específica em grupos e que cada um tenha sua função bem definida. O foco dessas atividades está no produto final realizado pelo grupo. As atividades colaborativas possuem objetivos mais amplos, podem ser realizadas em pequenos grupos ou duplas. 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” (p. 20). Portanto, o foco das atividades colaborativas está no processo.

Em atividades colaborativas, a abordagem é centrada no aluno, que define seu papel à medida que a atividade se desenvolve. O professor tem o papel de mediador, colaborador e facilitador do processo (FIGUEIREDO, 2006). Segundo Sabota (2005), durante as atividades realizadas em grupo, “o professor já não ocupa o centro da interação, ele passa a ter mais tempo para dar assistência personalizada aos alunos durante a realização das tarefas estabelecidas” (p. 14). Nesta perspectiva, os alunos se tornam participantes mais ativos, reflexivos e autônomos no processo de aprendizagem, com a oportunidade de aprender e de ensinar. Em atividades realizadas em grupo, os alunos podem

desenvolver suas habilidades sociais e afetivas – por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem – e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem. Podem, também, arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo, de uma forma contextualizada e espontânea, língua essa que se concretiza, se constrói e é utilizada de acordo com suas necessidades comunicativas. (FIGUEIREDO, 2006, p. 23-24)

Assim, tanto as atividades cooperativas como as colaborativas favorecem a aprendizagem de uma LE, pois permitem interações entre aluno/aluno e aluno/professor, a comunicação na língua-alvo, a troca de conhecimentos, a negociação de significados e a criação de um ambiente favorável que aumenta a autoestima e fortalece vínculos afetivos. Essas atividades promovem um ambiente ideal para o suporte mediado que auxilia os aprendizes menos experientes e, aos mais experientes, possibilitam novas formas de aprender, discutir e negociar, portanto favorecem o desenvolvimento da ZDP do aluno.

Em concordância com os autores citados e a partir da experiência docente foi possível perceber que a leitura associada a atividades colaborativas em pequenos grupos permite que

os alunos aprendam uns com os outros, percebam novos pontos de vista, aceitem melhor as diferenças e se engajem mais nas atividades escolares. Por esse motivo, a ALCS desenvolvida neste trabalho propõe que ela seja realizada em duplas, a fim de que os alunos se sintam mais motivados e seguros para realizar todas as etapas e colaborem uns com os outros.

Uma abordagem comunicativa no ensino de LE reconhece a importância da linguagem, do conhecimento prévio do aluno, das suas experiências pessoais e dos fatores que influenciam na aprendizagem; prioriza as necessidades e os objetivos dos alunos, incentivando sua participação mais ativa; desenvolve a competência comunicativa e as habilidades linguísticas e permite a utilização de estratégias de ensino diversificadas, por meio de atividades colaborativas, do uso de diversos materiais e de diferentes ambientes de aprendizagem. Este conjunto de fatores possui relação direta com os princípios facilitadores propostos por Moreira (2005; 2011). Por isso, o ensino comunicativo de LE contribui para uma ASC.

Com base em uma abordagem comunicativa no ensino de LE e nos benefícios de atividades colaborativas, é que se sustenta a ALCS desta pesquisa. Na sequência, enfatiza-se a leitura, uma vez que a ALCS consiste em realizar um trabalho de pesquisa em jornais e revistas internacionais *on-line* de Língua Espanhola, por meio da leitura de notícias e reportagens. Nesta perspectiva, a ALCS é utilizada como uma estratégia de ensino para aperfeiçoar a compreensão leitora na língua e promover a ASC.

1.5 Os processos de leitura

De maneira geral, este tópico aborda o processo de compreensão textual e os modelos de leitura, com ênfase no interativo. Nos tópicos seguintes, apresenta-se os tipos de texto, especialmente o jornalístico utilizado durante a ALCS, as estratégias de leitura e as técnicas que podem auxiliar na compreensão leitora.

O ato de ler, de acordo com autores como Rumelhart (1977) e Stanovich (1981), é um processo perceptivo que envolve informação impressa e conhecimento intelectual, pois depende das informações que o leitor possui e traz para o texto. Segundo Solé (1998, p. 23), para ler é preciso compreender a linguagem escrita,

manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Além da importância da decodificação da escrita e do conhecimento prévio do leitor, a autora também alerta para os objetivos da leitura. Estes objetivos podem variar conforme o interesse do leitor e devem servir de guia para a leitura. Segundo Grigoletto (1995), quando há condições de produção de leitura diferentes, podem ser construídos outros sentidos para a mesma leitura. Por esse motivo, dois leitores com diferentes finalidades podem ler um mesmo texto, com o mesmo conteúdo e obter leituras e informações distintas.

No ensino de LE, é preciso ter em conta se o objetivo da leitura pretende a compreensão de mensagens escritas de maneira geral ou se são informações mais específicas que apoiem atividades futuras como debates, redações e apresentações (HERNÁNDEZ, 1990). Conforme Sabota (2012), a leitura de textos em aulas de LE “oportuniza a ocorrência de debates sobre o tema, o que pode corroborar o aprimoramento da fluência e embasar temas para produções escritas, ou seja, a leitura pode subsidiar atividades variadas dentro de uma aula de LE” (p. 120). Nesta perspectiva, se inclui a ALCS proposta nesta pesquisa, uma vez que ela pretende que os alunos acessem e leiam notícias/reportagens, em jornais e revistas internacionais, para subsidiar a apresentação de seminários em sala de aula. Durante as apresentações, os alunos podem interagir, formular hipóteses e expor a sua opinião sobre o tema. Além disso, a ALCS também propõe uma pequena produção escrita que faz parte da avaliação dos alunos, ao final do processo.

Para explicar como ocorre o processo de compreensão textual, alguns estudiosos sobre leitura se remetem à teoria dos esquemas. Trata-se de um processo interativo entre o leitor (que possui um conhecimento prévio) e o texto (que contém conhecimento prévio e novo). Os esquemas e subesquemas são estruturas mentais e dinâmicas que podem ser construídas de forma individual ou no contexto social e se referem ao conhecimento que o leitor traz para compreender o texto. Leffa (1996) afirma que para compreender o mundo, o indivíduo precisa representá-lo dentro de si. Para a teoria dos esquemas, “a aprendizagem e, ainda mais especificamente a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade” (p. 26). À medida que o indivíduo recebe mais informação ou conhecimento, os esquemas se modificam e surgem novos e em maior quantidade. Quanto mais esquemas referentes ao tema tratado no texto, maior a possibilidade de compreendê-lo.

Os esquemas se aproximam aos subsunçores de Ausubel (1963; 1968), na medida em que estes subsunçores se referem aos conhecimentos prévios do indivíduo e se modificam na relação com os novos conhecimentos, tornando-se cada vez mais elaborados e mais estáveis,

dando origem ao processo chamado de assimilação que é o responsável pela organização dos significados na estrutura cognitiva do indivíduo. Durante o processo de leitura, o conhecimento que se tem sobre determinado assunto é reorganizado e se torna mais completo. Portanto, há uma relação entre estrutura cognitiva do indivíduo, compreensão leitora e aprendizagem, pois para que ocorra a compreensão e a aprendizagem, é necessário ativar os subsunçores ou, caso contrário, a leitura será mecânica, sem significação e poderá ser frustrante para o leitor.

Segundo Goodman (1984), o processo de compreensão textual é o mesmo para todas as línguas, uma vez que se utilizam as mesmas estratégias e as mesmas habilidades cognitivas para ler. No entanto, podem ser destacadas algumas diferenças entre o processo de leitura em LM e em LE. De acordo com Nuttal (2000), os aprendizes de uma LE possuem características diferenciadas dos aprendizes de LM, quanto a aspectos linguísticos, cognitivos, culturais e ideológicos. Por esse motivo, o processo de leitura não pode ser considerado exatamente o mesmo da LM.

O contato com uma LE fornece *input* ao aprendiz e novos conhecimentos prévios. O uso do conhecimento prévio do leitor é, para Nuttal (2000), a principal diferença entre o processo de leitura em LM e LE. Utilizar o conhecimento prévio, ao ler um texto, pressupõe que o leitor também conheça o vocabulário referente ao tema tratado nesse texto. Porém, não é o que ocorre com a leitura em uma LE, pois é possível dominar o tema do texto, de acordo com os conhecimentos adquiridos, e não conhecer boa parte do vocabulário que está sendo utilizado, nem seu significado. Neste sentido, o leitor terá dificuldades de compreensão e de utilização de estratégias durante a leitura, como por exemplo, a de inferência. Esta estratégia é bastante comum, durante a leitura de textos na LM. Neste caso, as palavras desconhecidas para o leitor, na maioria das vezes, não impedem a compreensão do texto. No entanto, ao ler textos em LE, uma palavra ou termo incompreensível, podem comprometer a leitura e a estratégia de inferência não terá o mesmo efeito que na LM.

Alguns fatores influenciam no processo de compreensão textual tais como os aspectos cognitivos (capacidade de armazenamento e processamento de informações) e as diferenças individuais (experiências pessoais, contexto sociocultural e intencionalidade). Estes fatores precisam ser considerados, especialmente, no contexto escolar. A leitura de um texto não deve ser desenvolvida apenas como um exercício de aquisição de conhecimento ou como um pretexto para o ensino de gramática ou de vocabulário, ela deve ser considerada um instrumento de aprendizagem que leva o leitor a estabelecer relações, compreender e construir novos significados, questionar e transferir o que aprendeu para outros contextos.

Em uma perspectiva como esta, a ALCS é uma forte aliada para desenvolver a Língua Espanhola, a compreensão textual e promover uma ASC, pois o aluno é levado a inferir informações que, normalmente, são confrontadas e comparadas com as que ele possui na LM e a entrar em contato com um universo cultural e linguístico novo em que as experiências, as crenças, os sistemas de valores e as intenções são elementos trazidos para a leitura, tanto pelo escritor como pelo leitor (GOODMAN, 1984). Neste sentido, o leitor é um sujeito social e histórico que interage com as informações do texto, fazendo novas ressignificações.

Conforme Blasco (1991), há três modelos que explicam o processo de leitura e a relação entre o leitor e o texto. São eles: o *bottom up* (modelo ascendente), o *top down* (modelo descendente) e o modelo interativo. No primeiro modelo, a leitura é considerada um processo preciso e detalhado de percepção sequencial, de identificação de letras e palavras que formam as frases, ou seja, é linear. Nesse modelo, o leitor tem a função de decodificar o texto, extrair informações e, para esta tarefa, pode utilizar ferramentas que auxiliem a compreendê-lo como um todo. O contexto não deve ser usado como meio para a compreensão, pois as informações se encontram no próprio texto. Para Leffa (1996), o modelo ascendente apresenta limitações, pois “o leitor não extrai um conteúdo do texto [...] o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto [...] não teríamos portanto uma extração, mas uma cópia” (p. 13). O que o autor ressalta, é que nesse modelo de leitura não há construção de significados, apenas a dedução ou a extração de informações.

No segundo modelo, o descendente (ou psicolinguístico), a leitura abarca o uso da capacidade interpretativa do leitor. Ler é atribuir significado, e este significado “não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). O conhecimento prévio (esquemas ou subsunçores) e os elementos socioculturais são necessários para a compreensão do texto. Não importa a maneira como será realizada a leitura, se rápida ou lentamente, cuidadosa ou superficialmente, com ou sem a ajuda de uma ferramenta para pesquisar as novas palavras. É imprescindível não interromper a leitura, pois a sequência do texto pode colaborar para o entendimento de um trecho anterior ou que não foi compreendido claramente. Neste modelo, o texto pode ter leituras diferentes, em função do perfil do leitor e dos seus objetivos. Por esse motivo, Leffa (1996) afirma que o leitor precisa, além da competência sintática, semântica e textual, conhecer a realidade sócio-histórica refletida no texto. Este modelo destaca o contexto de produção e a subjetividade do leitor.

De acordo com o que foi dito, no primeiro modelo a ênfase encontra-se no texto e, no segundo modelo, ela recai sobre o leitor. Na prática, o leitor utiliza os dois modelos de leitura simultaneamente, ora para prever (modelo descendente), ora para confirmar (modelo ascendente) as informações do texto. No entanto, há um terceiro elemento que deve ser considerado durante o processo de leitura, o encontro entre o texto e o leitor. Desta relação trata o modelo interativo de leitura. Este modelo apresenta a leitura sob a ótica da interação entre leitor e texto ou leitor e autor, entre o conhecimento prévio do leitor e o conhecimento novo, além da intenção de ler que é caracterizada como “uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto” (LEFFA, 1996, p. 17). No modelo interativo, o leitor é um elemento ativo que complementa o trabalho do autor e contribui para construir o universo textual apropriado à sua compreensão.

Uma vez que ler é mais que decodificar informações, o texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor e implica condições adequadas (interesses, objetivos, motivação etc.), a participação ativa e a construção de significado. É na perspectiva de leitura interativa, ou seja, da interação entre o leitor, o texto e o autor, que se insere a ALCS em Língua Espanhola desenvolvida nesta pesquisa. Pretende-se que ao ler uma notícia/reportagem de outro país, o aluno seja capaz de estabelecer relações com informações que ele já conhece sobre o tema. Neste sentido, interagir com o texto e com o autor, solidificando ou modificando os conhecimentos adquiridos e descobrindo os objetivos e as intenções de ambos, texto e autor. A leitura interativa poderá levar o aluno a refletir e a formar uma opinião mais sólida sobre o conteúdo veiculado no texto jornalístico, conseqüentemente, o aluno será capaz de debater o tema com os colegas em sala de aula e de argumentar e defender a sua opinião. Portanto, o que fundamenta este trabalho, é uma visão de leitura como prática social, construída na relação entre o aluno leitor (com interesse e motivação) e o autor (com objetivos e intenções) e mediada pelo texto.

Após apresentar os modelos de leitura, bem como aquele que fundamenta a ALCS, a seguir, discorre-se sobre os tipos de textos que podem ser trabalhados nas aulas de LE. Em especial, destaca-se o texto informativo (jornalístico), suas características e seus benefícios para o ensino de LE. Este tipo de texto foi o escolhido para desenvolver a ALCS com os alunos participantes desta pesquisa, pois ele se revelou um meio de comunicação importante para a aprendizagem da Língua Espanhola e para aproximar os alunos à realidade sociocultural de outros países.

1.5.1 Tipos de textos

Para Solé (1998), os tipos de textos podem ser entendidos como superestruturas aos quais o discurso escrito se adapta. Cada texto possui uma estrutura formal com organização, elementos e marcas específicas que o leitor reconhece e interpreta. Por isso, causa estranheza quando se lê um texto de determinado “tipo” na estrutura de “outro tipo”. O que ocorre nesses casos é que a expectativa do leitor não se realiza e as hipóteses sobre o texto não se comprovam. Para a autora, saber o tipo de texto é vantajoso, pois “nos faz esperar determinados conteúdos e não outros, nos permite atualizar certas estratégias e nos prepara para uma leitura ágil e produtiva e para uma melhor compreensão” (p. 84).

A classificação dos tipos de texto parece não ser consenso entre os estudiosos, pois depende dos objetivos e das variáveis utilizadas para classificá-los. No entanto, os tipos que mais se destacam são: o narrativo, o descritivo, o expositivo, o instrutivo-indutivo e o informativo. O tipo de texto tem relação com o perfil do leitor a que se destina e é escrito com o objetivo de alcançar esse leitor. Por isso, para Graça et al. (2001), mais importante que classificar um texto é analisá-lo em relação à sua composição, produção, circulação e consumo, uma vez que “o próprio suporte em que o texto circula já determina o pacto de leitura, ou seja, a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção” (p. 31).

De acordo com Cristovão (2009), os diferentes tipos de textos ou gêneros textuais constituem um instrumento importante na conscientização do leitor e pode influenciar suas escolhas e tomadas de decisão. Cada gênero textual possui características e objetivos específicos que tem relação com o contexto de produção, ou seja, com as diferentes situações de comunicação à que o leitor estará exposto. Para a autora, “a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 316).

Neste trabalho, destaca-se o texto informativo, especificamente o veiculado em jornais e revistas, uma vez que foi o tipo utilizado pelos participantes da pesquisa para desenvolver a ALCS em Língua Espanhola. O texto informativo, de acordo com Solé (1998), pode ser considerado uma derivação da superestrutura do tipo narrativa e merece especial atenção pelo potencial na aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar, já que um jornal ou uma revista (impressos ou *on-line*, nacional ou internacional) são ricos em textos como: notícias, propagandas, anúncios, crônicas, poemas, artigos de opinião, charges, críticas, entrevistas,

atividades de entretenimento etc. Para Cristovão (2009), os textos informativos oferecem “a possibilidade de se discutirem os sentidos possíveis e as prováveis omissões, distorções e recursos argumentativos do discurso” (p. 312). Portanto, não se trata de um texto simples e não deve ser utilizado com o pretexto único de ensinar a LE.

A construção do texto informativo ocorre a partir de fatos reais e pretende chegar ao leitor de forma imparcial, confiável e fidedigna. No entanto, os fatos ou as notícias são recortes de determinada realidade sociocultural, com marcas de subjetividade que acabam sendo veiculadas, às vezes e de maneira inconsciente, por quem escreve (autor ou equipe), e implica em visões de mundo, crenças, valores, posturas ideológicas e políticas, ou seja, dificilmente serão imparciais ou neutras. Estes aspectos porém, são a principal riqueza do texto informativo, além da quantidade e da natureza das informações. O texto possui uma construção (tema, linguagem utilizada, espaço dado à notícia, número de páginas, *design* gráfico, fotografia, circulação etc.) e um objetivo (intencionalidade, público, mercado etc.) que exigem do leitor, parafraseando Graça (2001), diferentes pactos de leitura, além de estratégias e conhecimentos prévios diversificados. Portanto, um leitor mais crítico e menos passivo, consciente do seu papel e que se posicione perante os fatos com opinião e argumentação.

Ao realizar a leitura de um texto em Espanhol pela primeira vez, o leitor pode encontrar diversos problemas de compreensão. No entanto, este texto que apresenta muitas palavras ou expressões desconhecidas é uma ótima atividade para o desenvolvimento das competências sociolinguística, sociocultural e estratégica (HERNÁNDEZ, 1990).

Conforme Hernández (1990) e Widdowson (1991), um dos objetivos da leitura no ensino comunicativo de LE, além de consolidar conteúdos e ampliar o vocabulário, é desenvolver no aluno o hábito e a capacidade de ler textos autênticos que se relacionem aos conhecimentos prévios e ao contexto social do leitor. Por esse motivo, Widdowson (1991) afirma que quando

passamos a ler uma reportagem jornalística, fazemos isso porque temos interesse no seu tópico e ao lê-la fazemos constantes associações com o nosso conhecimento prévio. Lemos o que é relevante para nossas vidas e o que diz respeito aos nossos interesses; e aquilo que é remoto para o nosso mundo pessoal não nos importamos em ler. (p. 113)

Abadía (2000) define como “autêntico” todo tipo de texto, oral ou escrito, ao qual está exposto um nativo na vida real. Trata-se de textos que não foram criados com a intenção de ensinar a língua e sim atingir um público que é falante da língua. Como exemplo: músicas,

anúncios publicitários, textos jornalísticos etc. A exploração didática de materiais autênticos nas aulas de línguas motivam e aproximam os alunos de realidades socioculturais diferentes da sua. Widdowson (1991) alerta que mesmo um texto autêntico, quando é apresentado ao leitor de forma fragmentada ou em excertos, com o fim exclusivo de ensinar a língua e sem relação com seu contexto social e interesse, embora seja uma amostra genuína de linguagem, pode perder a sua autenticidade.

Ao escolher um texto para trabalhar em sala de aula de LE, o professor precisa considerar os temas ou conteúdo de acordo com a preferência e interesse dos alunos, obedecer a critérios de faixa etária e de nível linguístico e propor a leitura de diversos gêneros textuais. Os textos utilizados, também precisam ser avaliados, por meio de perguntas diretas aos alunos ou um pequeno questionário que abarque os aspectos mencionados, a exemplo: você gostou da temática do texto? E do gênero textual? Quais foram as suas maiores dificuldades durante a leitura? Você utilizou algum recurso para realizar a compreensão do texto? Você quer deixar alguma sugestão? Segundo Tomlinson e Masuhara (2005), ao avaliar um material utilizado durante as aulas é importante verificar que efeito ele produz em alunos e professores, sua capacidade de motivação e flexibilidade para ser adaptado a outros contextos. É necessário acompanhar a aceitabilidade do texto, pois os resultados desse levantamento podem guiar novas escolhas do professor.

Além de um texto que motive o aluno a ler em uma LE, é necessário que ele desenvolva estratégias de leitura e de compreensão, por meio de técnicas que lhe permitam selecionar, avaliar, propor e abandonar ações em função dos objetivos. Por esse motivo, o próximo tópico é dedicado a tratar de estratégias de compreensão leitora e do uso de técnicas para desenvolvê-las. No entanto, a ALCS desenvolvida nesta pesquisa não prevê ensinar estratégias de leitura aos alunos, e sim verificar quais estratégias foram mais recorrentes e que recursos os alunos utilizaram para ler os textos em Língua Espanhola.

1.5.2 Estratégias e técnicas de leitura

Segundo Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora consistem em procedimentos que envolvem objetivos, tempo e o planejamento de ações para atingi-los. Os objetivos do leitor diante de um texto podem ser muito variados. Por isso, a autora apresenta os que são mais abrangentes e podem guiar as ações que serão utilizadas para alcançá-los, como ler para: obter informações precisas ou mais gerais, seguir instruções, aprender, revisar

a escrita, comunicar algo, praticar a leitura, verificar a compreensão ou simplesmente ler por prazer.

A estratégia que será utilizada para compreender um texto e a sua eficácia, de acordo com Leffa (1996, p. 62), será definida pelo leitor tendo em conta: a) o tipo de problema de compreensão envolvido; b) o tempo que a estratégia consome; c) o grau de compreensão que ela produz e d) o objetivo de uma determinada leitura. Em outras palavras, o leitor primeiro identifica o problema na compreensão do texto, depois o analisa em função do seu objetivo e escolhe uma estratégia que economize o seu tempo, caso o problema não afete o objetivo, ou uma estratégia mais dispendiosa, se o problema é exatamente onde reside a sua busca ou o seu objetivo.

As estratégias de compreensão mobilizam processos cognitivos (de forma inconsciente) referentes ao processamento de informação e desenvolvem processos metacognitivos (de forma consciente) que dizem respeito à capacidade de refletir e de avaliar o próprio processo de leitura e de aprendizagem, entre eles, ser capaz de identificar os objetivos, verificar a qualidade da compreensão do texto, resolver problemas de mal entendidos, de ambiguidades etc. Embora muitas vezes as estratégias sejam utilizadas de forma inconsciente pelo leitor, elas precisam ser ensinadas, uma vez que “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem...” (SOLÉ, 1998, p. 70). Saber utilizar estratégias de compreensão adequadas contribui para a formação de leitores autônomos, capazes de ler diversos tipos de texto, de elaborar e organizar o conhecimento e de aprender a partir da leitura.

Para estimular a leitura, a discussão, a participação ativa do aluno em sala de aula e o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, é importante, conforme Widdowson (1991), dar um suporte para que o estudante enfrente as dificuldades de compreensão de um texto, bem como sua estrutura sintática ou itens lexicais. Neste sentido, o professor deve planejar com cuidado as aulas de leitura e, como já foi dito, considerar os objetivos que se pretende alcançar, além de integrar as habilidades interpretativas e expressivas nas atividades de leitura em LE.

Solé (1998) destaca a importância de trabalhar com os alunos atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, pois eles são estimulados a utilizar diferentes estratégias para a compreensão de textos. De modo geral, as atividades de pré-leitura servem para retomar os conhecimentos prévios do aluno e suas experiências pessoais sobre o tema. Nesta fase são consideradas hipóteses, previsões, inferências e perguntas sobre o texto. Procura-se identificar a temática e o tipo de texto que orientem a leitura, ou seja, saber se o texto tratará de “um

conteúdo real ou de ficção; se nos informa sobre algo que aconteceu recentemente ou se, ao contrário, descreve fatos do passado; se ele vai nos expor determinados conceitos; se vai nos ajudar como podemos fazer alguma coisa” (SOLÉ, 1998, p. 105). Especificamente no ensino de LE, as atividades de pré-leitura podem auxiliar com o vocabulário ou expressões desconhecidas que podem tornar a compreensão difícil.

Após as atividades de pré-leitura, são necessárias as atividades de leitura cujo objetivo é levar o aluno a interagir com o texto, construir e reconstruir significados, ou seja, trata-se do processo de compreensão propriamente dito. Durante as atividades de leitura cria-se o momento ideal para comprovar ou não hipóteses, esclarecê-las e, se necessário, formular novas. Durante a leitura de textos em LE, para lidar com o vocabulário desconhecido, quando não contam com a ajuda de ninguém, os alunos podem realizar inferências pelo contexto ou consultar o dicionário. Na busca por informações, por vocabulário ou expressões desconhecidas, as TIC têm se mostrado um excelente recurso. Além da quantidade de informações que a *internet* disponibiliza, as TIC são uma ferramenta que oferece a possibilidade de acesso rápido e de baixo custo a dicionários e a *software* que permitem a tradução simultânea, nas mais diversas línguas.

Na sequência, podem ser realizadas as atividades de pós-leitura que pretendem verificar se o texto foi compreendido. Segundo Sabota (2012), para praticar a compreensão leitora podem ser realizados exercícios e atividades como: recontar, resumir, comparar, discutir, desenhar, mudar o final, fichar e utilizar a técnica de *jigsaw* (quando um texto é dividido em partes e os alunos o remontam).

Para Solé (1998), conforme o objetivo e o tempo disponíveis, a leitura pode ser intensiva, quando realizada de maneira rápida, e extensiva, quando realizada a médio ou longo prazo. A leitura intensiva é muito utilizada nas tarefas do dia-a-dia, como ler uma receita, uma revista ou um jornal, enquanto a extensiva é mais propícia para textos longos, tais como livros literários ou textos científicos. Ainda, considerando o objetivo e o tempo para a leitura, as técnicas mais utilizadas em atividades de pré-leitura, segundo Oliveira (2000), são chamadas de *skimming* e de *scanning*. A primeira é usada para identificar as características do texto e o tema abordado. A leitura é feita de maneira intensiva, considerando todos os elementos tipográficos do texto, como: títulos, subtítulos, ilustrações, gráficos, cabeçalhos, mudanças de letra etc. A segunda técnica é utilizada para alcançar um objetivo específico, portanto é necessária uma leitura mais cuidadosa, sem necessariamente ler o texto por inteiro. Com esta técnica buscam-se as informações de maneira linear, sem considerar os elementos

periféricos. Nesta perspectiva utilizam-se alguns dados e desprezam-se outros. As duas técnicas são muito semelhantes e a utilização de uma não descarta o uso da outra.

Além do *skimming* e do *scanning*, a localização de palavras cognatas e de palavras que se repetem no texto também são técnicas muito eficientes nas atividades de leitura em LE, bem como a técnica de *eliciting*, que consiste em dar pistas sobre o texto, utilizando o conhecimento prévio do aluno na língua-alvo e o contexto para que ele possa realizar inferências e relacionar as informações novas ao seu universo sem utilizar a tradução direta.

Deve-se realizar um bom planejamento das atividades de leitura em LE, com o uso de técnicas adequadas, textos que respeitem o nível dos alunos e temas do seu contexto sociocultural. Em estudo realizado por Sabota e Figueiredo (2003), os resultados indicam que o trabalho com atividades de leitura colaborativa na aula de LE, em pares ou pequenos grupos, influencia de maneira positiva o desenvolvimento dos aprendizes, motivando a sua participação, auxiliando na compreensão dos textos e na prática oral da língua-alvo. Por este motivo, a ALCS desenvolvida nesta pesquisa, procura colocar o aluno em contato com textos que tratam de temáticas do dia a dia, por meio de jornais e revistas *on-line* em Língua Espanhola. Neste sentido, que os alunos se sintam motivados a ler e tenham a oportunidade de utilizar diferentes estratégias para leitura e compreensão dos textos.

No capítulo seguinte será apresentada a metodologia. Em primeiro lugar, o tipo de pesquisa desenvolvida. Na sequência, a ALCS e suas etapas de desenvolvimento. Finalizando, o contexto, os participantes, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destaca o tipo de pesquisa realizada e suas características, apresenta o contexto e o perfil dos participantes, a ALCS sugerida pela pesquisadora, suas etapas de desenvolvimento, os instrumentos para a coleta e, ainda, descreve o cronograma da ALCS e como será realizada a seleção e análise dos dados.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Para Bell (2008), optar por uma pesquisa de abordagem quantitativa ou qualitativa não significa que o pesquisador tenha que usar apenas os métodos relacionados a um tipo de pesquisa. É preciso escolher qual usar, de acordo com o contexto a ser analisado e os objetivos que se quer alcançar. Segundo a autora, “os pesquisadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais preocupados em entender as percepções que o indivíduo tem do mundo” (2008, p. 15), enquanto os que optam pelas quantitativas se preocupam em mensurar os dados coletados.

Celani (2004) destaca que a pesquisa qualitativa é de natureza interpretativista e intersubjetiva e se preocupa, especificamente, com a produção do conhecimento e a qualidade dos dados. Esse é um dos motivos que explica a preferência pelas pesquisas qualitativas no contexto educacional, ou seja, a impossibilidade de tratar os dados ou de esperar conclusões estanques, como algo estatístico ou quantificável. Outra característica que identifica esse tipo de pesquisa é o seu desenvolvimento em um ambiente natural, específico, ou seja, onde o fenômeno investigado ocorre, e pressupõem um contato direto e prolongado do pesquisador dentro deste contexto.

O maior interesse de um pesquisador que opta por uma pesquisa de abordagem qualitativa centra-se em verificar como o fenômeno estudado se manifesta em um determinado ambiente, de que forma se desenvolve e interfere nas interações e na maneira como os participantes percebem esse fenômeno (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Portanto, o ponto de vista diante desses fatores não está, necessariamente, no resultado final do trabalho e sim no processo.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é do tipo qualitativa, ou seja, interessam os dados provenientes de todo o processo e não apenas os dados estatísticos e mensuráveis.

Também é de natureza interpretativista, pois procura interpretar o comportamento dos participantes, suas experiências e especificidades, nas diversas atividades de interação pessoal. Segundo Moreira (2002), “o estudo do comportamento humano é o estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana estriba-se nos sentidos, interpretações, atividades e interações das pessoas” (p. 46).

Este trabalho também se caracteriza como um estudo de caso, ou seja, uma investigação profunda e detalhada de uma manifestação ou fenômeno, a fim de compreender melhor as suas relações e interferências, nas interações de determinado contexto, sem a preocupação explícita de descobrir uma verdade universal e generalizável (LEFFA, 2006). O caso é um fenômeno ou problemática bem delimitada. Embora possa ter semelhanças com outros, difere-se por algum aspecto singular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), no qual, muitas vezes, recai o interesse da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986), para compreender o objeto de estudo em sua totalidade é preciso considerar “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas que devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (p. 18-19). O estudo de caso considera a importância do contexto e oferece elementos para compreender melhor os fenômenos que ali se manifestam.

Em se tratando desta pesquisa, a ALCS se desenvolve em ambiente formal de sala de aula (presencial). No entanto, uma das etapas utiliza a *internet* como fonte de pesquisa e, outra etapa, o correio eletrônico como ferramenta de comunicação (a distância). O contexto que combina atividades de ensino-aprendizagem presenciais com atividades a distância, mediado pelo uso das TIC, pode ser classificado como um contexto híbrido ou misto, também conhecido como modelo *b-learning* (*blended learning*). O *b-learning* combina e integra diferentes tecnologias e metodologias. Esteves (2012), em estudo realizado com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizando o modelo *b-learning*, conclui que

as crianças mostram uma abertura enorme para aprender a partir de suportes tecnológicos. A automotivação torna-se evidente e combate-se a infoexclusão. O professor surge nestes novos ambientes de aprendizagem como um orientador do processo educativo e mediador de relações interpessoais que confluem para uma construção do conhecimento. Cabe a este aproveitar os meios existentes, em particular, o ambiente virtual, dinamizá-lo e inovar pedagogicamente. (p. 84)

De acordo com o autor, o uso do modelo *b-learning* apresenta como benefícios a possibilidade de maximizar os proveitos e minimizar os prejuízos que têm os dois modelos de ensino (presencial e a distância).

Os recursos tecnológicos inseridos nas práticas pedagógicas de ensino presencial potencializam e ampliam o espaço-tempo de aprendizagem e complementam as interações que ocorrem em sala (GONÇALVES, 2009). Por isso, a ALCS apresentada neste estudo, que se desenvolve em contexto híbrido ou misto, configura um objeto único e singular, adequando-se às características de um estudo de caso.

No decorrer do trabalho, a pesquisadora desempenha o papel de participante como observadora, ou seja, observando os sujeitos em seu ambiente, o contexto escolar, e com seu consentimento prévio (GOLD, 1958). Esta perspectiva permite à pesquisadora aproximar-se e interagir com os participantes, conscientizá-los do papel do pesquisador, de seus objetivos e dos instrumentos que serão utilizados durante a coleta de dados, sem interferir nos dados da pesquisa.

O próximo tópico apresenta o contexto em que foi realizada a pesquisa e o perfil dos participantes.

2.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública Federal de Ensino Básico, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, sediada em Goiânia, com os alunos do terceiro ano do EM, durante as aulas de Espanhol. Antes da coleta de dados, a direção da instituição foi informada, por meio do Termo de Anuência (ver Apêndice A), sobre a pesquisa e seus objetivos. Após a autorização para desenvolver a pesquisa, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP. A aprovação do projeto foi concedida em março de 2014 (ver Anexo A) e a coleta de dados iniciada na última semana do mês de abril, de acordo com o cronograma de desenvolvimento da ALCS, terminando em agosto, do mesmo ano.

As características da ALCS exigem dos alunos um grau de conhecimento da língua e um domínio das habilidades linguísticas de compreensão leitora, além da expressão oral e escrita, mais avançados. Por esse motivo, a ALCS foi idealizada para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que estes já possuem um conhecimento prévio da língua mais amplo. Dessa forma, não poderia ser desenvolvida com alunos iniciantes sem antes passar por adaptações.

Ao propor a ALCS, pretende-se oferecer uma “situação potencialmente significativa” (AUSUBEL, 1968; 1982; 2003) que facilite a aprendizagem. Nesta perspectiva, o papel da

professora participante que desenvolve a ALCS com os alunos é de instruir, orientar, incentivar e acompanhar todas as suas etapas.

A seguir, apresenta-se uma descrição do perfil dos participantes da pesquisa e a maneira como foram identificados, a fim de preservar o seu anonimato e facilitar a sua identificação durante as análises.

2.2.1 Os participantes da pesquisa

Na instituição pesquisada, as aulas de Espanhol iniciam-se no EF (do 6º ao 9º ano) e seguem até o final do EM (do 1º ao 3º ano). Os sessenta alunos que normalmente compõem uma mesma série (turmas A e B), são divididos em três grupos de vinte alunos cada e as aulas se desenvolvem de forma simultânea. Estas são ministradas por três professoras de Espanhol e uma delas é a própria pesquisadora que trabalha na instituição há oito anos. Quando há menos de sessenta alunos na série, são constituídos dois grupos com vinte alunos e um terceiro com os demais.

Tendo em conta os objetivos do trabalho, a pesquisadora optou por não ser participante direta, assumindo então o papel de observadora. Por este motivo, outra professora da instituição foi convidada a participar e, após uma conversa informal, aceitou desenvolver a ALCS com seus alunos e participar da pesquisa.

A professora participante é licenciada em Letras Espanhol/Português, possui mestrado em Letras e Linguística, com experiência em ensino e aprendizagem de línguas, ensino a distância, atividades de leitura colaborativa, de desenvolvimento da escrita e em formação de professores. Ela trabalha há 14 anos em instituição Federal como professora da disciplina de Espanhol e há 10 anos na escola pesquisada. Disponibilizou os horários das suas aulas, dois encontros semanais de 45 minutos, às segundas-feiras, no período matutino, e um horário extraclasse para a comunicação com os alunos, utilizando o correio eletrônico. De acordo com as exigências da ALCS, prontificou-se também a instruir e orientar os alunos, avaliar o processo e manter um diário de campo com suas percepções e observações.

A ALCS foi desenvolvida com o grupo de 20 alunos da professora participante e com mais 08 alunos pertencentes ao grupo da pesquisadora (voluntários), totalizando 28 alunos, do terceiro ano do EM. Os demais alunos do grupo da pesquisadora (total de 10 alunos) desenvolveram as atividades do segundo bimestre com a terceira professora de Espanhol da instituição, portanto não participaram da pesquisa.

Dos 28 alunos que iniciaram a ALCS durante as aulas de Espanhol, 01 aluno não participou até o final da pesquisa, pois se transferiu para outra instituição durante o segundo bimestre e seus dados foram descartados. Além da professora do grupo, 27 alunos desenvolveram a ALCS, sendo 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idade entre 16 e 18 anos.

Para participar da pesquisa, os alunos foram convidados e informados sobre os objetivos, as etapas e os instrumentos que seriam utilizados para a coleta de dados, por meio do TCLE (ver Apêndice B).

No intuito de identificar os participantes durante a análise de dados e, ao mesmo tempo, preservar a sua identidade, uma vez que essa informação não é relevante à pesquisa, são utilizados códigos com letras e números. A professora participante passa a ser identificada como PP e os alunos, divididos em 12 duplas e 01 trio, devido à saída do aluno acima mencionada, são identificados da seguinte maneira: primeiro com a letra (D) maiúscula, que se refere à palavra (dupla), depois com um número (1, 2, 3 etc.), que identifica a ordem de apresentação da dupla durante os seminários (total de 13). Na sequência, coloca-se uma letra minúscula (a) para o primeiro, (b) para o segundo e, no caso do trio, (c) para o terceiro membro. O Quadro 2.2.1 ilustra a divisão e a simbologia utilizada para identificar a professora participante e as duplas.

Quadro 2.2.1: Simbologia utilizada para identificar os participantes da pesquisa	
Professora Participante	PP
Primeira dupla a se apresentar	D1a - D1b
Segunda dupla a se apresentar	D2a - D2b
Terceira dupla a se apresentar	D3a - D3b
Décimo segundo trio a se apresentar	D12a - D12b - D12c
Décima terceira dupla a se apresentar	D13a - D13b

O próximo tópico traz uma descrição geral da ALCS em Língua Espanhola e suas etapas de desenvolvimento.

2.3 A Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS)

Para desenvolver a ALCS proposta nesta pesquisa, os alunos devem utilizar a *internet* como fonte de acesso à informação e à pesquisa, acessando revistas e jornais internacionais *on-line*, de países cuja língua oficial é o Espanhol. Na sequência, os alunos buscam notícias/reportagens de interesse deles e realizam a compreensão leitora de textos, utilizando as estratégias e os recursos necessários. Inicialmente, a ALCS se desenvolve em ambiente

formal de sala de aula. Este ambiente de aprendizagem se caracteriza pelo contato direto entre alunos e a PP, com apresentações de seminários. Neste momento, os alunos expõem a notícia/reportagem que escolheram, os motivos dessa escolha e apresentam um tema que amplia a discussão. O tema desenvolvido deve trazer novas informações, despertar o interesse, propiciar o debate e a interação entre os colegas. Após todas as apresentações, a ALCS é finalizada com uma avaliação formal escrita sobre os temas apresentados pelas duplas.

No contexto educacional, as TIC têm facilitado a aprendizagem de forma colaborativa, permitindo que docentes e discentes compartilhem materiais, ideias e conhecimentos (CORONADO, et al. 2009). Nesta pesquisa, para complementar as atividades e as interações realizadas em sala de aula, os alunos e a PP utilizaram o correio eletrônico como ferramenta de comunicação.

A seguir são explicitadas as etapas de desenvolvimento da ALCS, que poderão sofrer mudanças ou adaptações ao serem utilizadas por docentes de outras LE, em outros contextos e com alunos de outras séries do EM. Por esse motivo, as etapas descritas a seguir não são direcionadas diretamente aos participantes desta pesquisa, ou seja, não possuem um público alvo específico. Todas as etapas da ALCS também farão parte do produto final que será descrito mais adiante, no Capítulo 4 deste trabalho.

2.3.1 Etapas de desenvolvimento da ALCS

A primeira etapa da ALCS, uma das mais importantes, se desenvolve em sala de aula e cabe ao professor do grupo. Trata-se de instruir e de explicar aos alunos as etapas para que estes tenham a real dimensão do trabalho. Para isso, o professor precisa:

- a) explicar que será desenvolvido um trabalho de pesquisa com revistas e jornais internacionais *on-line*, de países que têm o Espanhol como língua oficial, e a leitura de notícias/reportagens de interesse dos alunos;
- b) estabelecer que o trabalho será em duplas (sugeridas pelos alunos) e que, a partir da notícia/reportagem, deve-se escolher um tema para discutir e apresentar aos demais colegas sob a forma de seminários;
- c) esclarecer que a comunicação entre a dupla e o professor será realizada por meio de correio eletrônico, incluindo o esclarecimento de dúvidas e o envio de textos ou exercícios;

- d) informar o tempo e os prazos que devem ser cumpridos, como a data dos seminários e da avaliação formal escrita;
- e) estabelecer os critérios para avaliar os alunos durante o desenvolvimento da ALCS, a exemplo: o cumprimento das etapas e dos prazos, a elaboração da apresentação, a expressão oral na LE, a leitura e a compreensão da notícia/reportagem, a condução e a discussão do tema pela dupla, a interação do grupo etc.;
- f) realizar a divisão do grupo em duplas e sortear as datas das apresentações;
- g) esclarecer quais serão as contas de correio eletrônico utilizadas durante o desenvolvimento da ALCS.

A segunda etapa cabe aos alunos. Utilizando os recursos da *internet*, cada dupla deve seguir os seguintes passos:

- a) acessar várias revistas ou jornais internacionais *on-line* para selecionar uma notícia/reportagem sobre um assunto do seu interesse;
- b) ler a reportagem, discuti-la com o colega e enviá-la ao professor, por meio do correio eletrônico. A reportagem selecionada deve estar em Espanhol e com indicação da fonte de pesquisa.

A terceira etapa ocorre após o professor receber as reportagens completas dos alunos. Neste caso, o professor tem o papel de:

- a) verificar se a fonte informada pelos alunos procede;
- b) ler a notícia/reportagem, observar e alertar os alunos sobre questões linguísticas e sociolinguísticas da Língua Espanhola, como: vocabulário, expressões idiomáticas, aspectos culturais, sociais e políticos, enfim, tudo que possa auxiliar na compreensão leitora do texto;
- c) estimular as possibilidades de temas para a discussão em sala de aula e o desenvolvimento de atividades para o seminário;
- d) devolver suas considerações aos alunos para que estes possam decidir uma temática mais ampla e preparar a apresentação.

Na sequência, utilizando o correio eletrônico, a comunicação dos alunos com o professor deve prosseguir com o intuito de:

- a) esclarecer o professor sobre o tema que será abordado na apresentação da dupla;
- b) sanar as dúvidas dos alunos com relação a escolha do tema e da elaboração das apresentações;
- c) enviar ao professor, com antecedência, textos escritos que serão utilizados durante as apresentações. O objetivo é que o professor possa verificar questões específicas da língua, da mesma forma que aconteceu com a notícia/reportagem, e providenciar, se necessário, as fotocópias que serão distribuídas aos demais alunos;
- d) informar sobre a utilização de vídeos, filmes, músicas que exijam o uso de equipamentos como aparelho de televisão e DVD, aparelho de som, *notebook*, projetor de imagens e outros.

A quarta etapa é a dos seminários. Acontece em sala de aula e os alunos devem:

- a) apresentar a notícia/reportagem e a fonte de pesquisa aos colegas;
- b) explicar os motivos de sua escolha;
- c) iniciar a exposição do tema que foi trabalhado a partir da notícia/reportagem;
- d) realizar a discussão propriamente dita sobre o tema abordado, com os demais colegas.

Durante os seminários, o professor deve realizar interferências que colaborem com as discussões e incentivem a interação entre os alunos. Os alunos podem fazer uso de recursos visuais, atividades e dinâmicas durante as apresentações.

A quinta e última etapa ocorre após o término de cada seminário. O professor deve informar um último procedimento aos alunos que já realizaram a sua apresentação. Neste sentido, os alunos devem:

- a) preparar uma questão/exercício referente à temática que foi abordada na apresentação da dupla, durante os seminários. Esta questão será utilizada para elaborar a avaliação formal escrita dos alunos ao final do bimestre;
- b) enviar ao professor a questão/exercício com antecedência para sanar dúvidas e efetuar possíveis reformulações.

A avaliação formal escrita é um requisito básico na maior parte das instituições educacionais. É um dos instrumentos utilizados para compor a nota final dos alunos. Por esse

motivo, a ALCS também prevê uma avaliação formal escrita que será aplicada a todos os alunos no final do bimestre. Os alunos devem ser informados sobre essa avaliação, que será realizada a partir dos temas desenvolvidos durante os seminários. Portanto, cada vez que a ALCS for desenvolvida com um grupo de alunos diferentes, a avaliação formal escrita também será diferente, abrangendo novos temas.

Cada dupla deve elaborar uma questão/exercício referente ao tema da sua apresentação. A questão precisa ser escrita em Espanhol e também precisa apresentar uma resposta que possa auxiliar o professor durante a correção. Em caso de figuras ou trechos de textos precisa conter a fonte ou a referência.

Cabe ao professor orientar os alunos sobre as diferentes possibilidades de elaboração da questão/exercício, que precisa ser coerente com os temas e as discussões realizadas em sala. Após receber a questão/exercício das duplas e realizar os ajustes necessários, o professor decidirá quais serão utilizadas ou não. Se for necessário, é possível usar vários temas em um mesmo exercício. Esta decisão cabe ao professor e deve considerar o nível dos alunos e o tempo necessário para responder à avaliação durante a aula.

Como já foi mencionado, cada contexto possui características próprias e poderão ser realizadas adaptações na ALCS que possam contribuir para o processo, entre elas: a negociação com os alunos sobre as etapas de desenvolvimento, sobre a ferramenta que será utilizada durante a comunicação, a seleção dos temas e as formas de avaliação.

Na sequência do trabalho, apresentam-se os diferentes instrumentos utilizados durante a coleta de dados e que melhor se adaptaram à pesquisa de um estudo de caso em contexto educacional.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com os objetivos e a metodologia utilizada em uma pesquisa, os dados servem de base às interpretações e à compreensão sobre o fenômeno pesquisado e todos esses elementos nunca são neutros, neles refletem-se as crenças e suposições sobre o que se pesquisa e o contexto em que estão inseridos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). Normalmente, os dados de uma pesquisa encontram-se no próprio contexto investigado e são coletados de acordo com as hipóteses que orientam o trabalho. A coleta pode exigir a necessidade de recursos materiais, tecnológicos, tempo disponível e deve ser bem planejada para evitar prejuízos à pesquisa. Autores como Lankshear e Knobel (2008) apontam a importância da validade, transparência e clareza das informações. Neste sentido, sempre que

possível, é necessário adotar procedimentos e instrumentos que aumentem a confiabilidade dos dados.

Um estudo de caso pode utilizar vários instrumentos de coleta, no intuito de oferecer diversas fontes e informações que auxiliem a confirmar ou rejeitar hipóteses, cruzar dados antigos e descobrir novos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). De acordo com as autoras Lüdke e André, o foco de observação em uma abordagem qualitativa é determinado pelo objetivo do estudo. Assim, o pesquisador deve orientar sua observação e coleta de dados para aspectos relevantes que possibilitem uma análise profunda do problema, sem se perder em uma grande quantidade de informações irrelevantes.

Percebe-se a existência de uma relação direta entre a coleta de dados e os instrumentos que serão utilizados. Por este motivo e na tentativa de não perder informações relevantes à pesquisa, o presente estudo adota diferentes instrumentos, como: questionários, entrevistas, gravações em vídeos, diário de campo da PP e a comunicação gerada entre os participantes por meio do correio eletrônico. Alguns desses instrumentos são considerados secundários, pois são utilizados apenas para complementar informações relevantes geradas de forma direta pelos participantes da pesquisa em questionários e entrevistas.

Os alunos participantes responderam a um primeiro questionário, anterior ao desenvolvimento da ALCS e a um segundo questionário, pós-ALCS; fizeram parte de gravações em vídeo, dos seminários apresentados em sala de aula; participaram de entrevistas, em grupo, ao final de cada apresentação, e de entrevistas em duplas (trio), com a pesquisadora, e tiveram toda a comunicação pelo correio eletrônico monitorada.

Além da comunicação monitorada, a PP manteve um diário de campo e foi entrevistada pela pesquisadora. As questões apresentadas pelos alunos para a elaboração da avaliação formal escrita também foram fonte de dados para a pesquisa.

Os tópicos que seguem descrevem os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os seus objetivos.

2.4.1 Questionários

A coleta de dados inicia-se com o primeiro questionário (Q1), aplicado no segundo dia de contato com os alunos participantes da pesquisa. O Q1 é composto de 13 questões, sendo 06 do tipo discursivas e 07 do tipo alternativas com respostas fechadas (ver Apêndice C). Neste questionário também são solicitados o nome e a idade do participante. As questões têm como objetivo traçar o perfil do participante, verificar sua relação com a LE e com o

Espanhol, realizar uma autoavaliação de sua habilidade de compreensão leitora na língua, obter informações sobre a sua disposição para desenvolver atividades práticas de pesquisa com o uso das TIC e conhecer os temas de interesse e do cotidiano dos alunos.

O segundo questionário (Q2) é composto por 10 questões do tipo discursivas (ver Apêndice D) e foi aplicado após o desenvolvimento da ALCS. Os objetivos do Q2 são realizar uma avaliação geral da ALCS e das suas etapas de desenvolvimento, da atuação da PP em relação à orientação, da atuação do aluno e dos seus colegas. Além disso, verificar o uso de estratégias e recursos para realizar a compreensão leitora dos textos e uma autoavaliação dessa habilidade, as dificuldades encontradas durante todo o processo e o levantamento de sugestões que contribuam para o aperfeiçoamento da ALCS proposta.

2.4.2 Diário de campo da professora participante

O diário de campo (ver Anexo B) é um instrumento de coleta de dados que foi escrito pela PP, no decorrer da ALCS. Este diário foi solicitado à PP, uma vez que ela não participa de outros instrumentos importantes, como Q1 e Q2.

De acordo com a solicitação da pesquisadora, os registros no diário de campo são realizados logo após a instrução e durante todo o processo de orientação dos alunos e desenvolvimento da ALCS.

O objetivo geral desse instrumento é coletar informações e percepções da PP durante o processo, a fim de levantar dificuldades e sugestões. Mais especificamente, verificar a comunicação e a interação entre os alunos, avaliar como foi realizada a pesquisa em revistas e jornais internacionais, a leitura e a compreensão dos textos, o desenvolvimento dos seminários e a discussão dos temas.

2.4.3. Entrevistas

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista é “uma conversa entre duas pessoas ou mais com um propósito específico em mente”. Nesta perspectiva, o propósito das entrevistas é o de elucidar informações obtidas em outros instrumentos, como os questionários, e verificar possíveis mudanças de opinião.

As entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa são do tipo semi-estruturadas. Neste tipo de entrevista são propostas algumas perguntas pré-estabelecidas e, de acordo com as respostas, é possível inserir outras questões pertinentes (MOREIRA, 2002).

O roteiro de perguntas (ver Apêndice E) que dá início às entrevistas foi elaborado com base no Q1 e no Q2. As entrevistas são realizadas em três etapas, uma coletiva com os alunos e a PP, outra com a dupla/trio e uma última com a PP.

A entrevista coletiva ocorreu ao final das apresentações dos grupos, em um mesmo dia. Como foram destinados três dias para os seminários, totalizaram-se três entrevistas coletivas com a participação da pesquisadora. O objetivo dessas entrevistas é verificar quais os critérios seguidos pelas duplas para a escolha da notícia/reportagem e do tema, que recursos são utilizados para a compreensão leitora da notícia/reportagem em Espanhol, que benefícios trouxeram as discussões dos temas para o grupo, quais as dificuldades encontradas durante o processo e sugestões que possam aprimorar a ALCS.

A segunda e a terceira etapas, a entrevista com cada dupla/trio e com a PP, realizou-se na instituição de ensino e fora do horário de aula. Dessa forma, os alunos e a PP tiveram mais tempo disponível para as entrevistas, sem comprometer o horário das aulas. Duas duplas participaram das entrevistas no final do mês de junho e as demais durante o mês de agosto de 2014.

A entrevista é importante para confirmar algumas informações dadas pelos participantes em outros instrumentos de pesquisa e sanar possíveis dúvidas.

2.4.4 Comunicação por meio do correio eletrônico

Inicialmente, a criação do correio eletrônico ou do *e-mail*, como é mais conhecido, era promover a comunicação assíncrona (não simultânea) entre as pessoas, mas, com o avanço tecnológico, foi sendo melhorado e adquiriu novas funções. Devido à sua versatilidade, o correio eletrônico é muito utilizado como meio de comunicação, pessoal, profissional e oficial. Seu uso é institucionalizado e os registros produzidos são aceitos como provas oficiais nas áreas do direito e da justiça. Nas áreas comercial e empresarial, atua como um meio informativo. No contexto educacional é o principal meio de comunicação (SANTOS, 2009).

Além da facilidade de comunicação, fortalece as relações pessoais, profissionais e oferece como vantagens: o acesso rápido a qualquer hora e em qualquer lugar; é econômico e funcional; exige espaço de armazenamento pequeno e a durabilidade das informações é infinita; permite enviar e receber arquivos anexos de imagens, planilhas, vídeos, músicas etc.; evita o desperdício de papel e promove a inclusão digital. O uso do correio eletrônico possibilita a “aquisição de capacidades tecnológicas e sociais que permitem aos alunos adquirir autonomia e autoconfiança enquanto utilizam o computador como um instrumento de

trabalho, meio de comunicação e recurso de pesquisa e exploração.” (SANTOS, 2009, p. 66). O correio eletrônico também pode ser utilizado para a produção de textos e consequente aperfeiçoamento da expressão escrita. O professor pode interagir com os alunos, realizar orientações individualizadas, acompanhar o seu progresso e avaliá-los no momento que lhe for mais conveniente (TUSSI, 2006).

O uso do correio eletrônico durante o desenvolvimento da ALCS foi uma sugestão da pesquisadora. Além de um instrumento de comunicação entre os alunos e a PP, as contas de correio eletrônico foram monitoradas, pois constituem uma fonte de coleta de dados para a pesquisa. Por isso, como forma de resguardar os participantes e garantir o seu anonimato, coube à pesquisadora abrir contas específicas para a pesquisa e fornecê-las aos alunos e à PP, descartando o uso de contas particulares. É necessário orientar os participantes de que as contas serão utilizadas com o objetivo exclusivo de coletar dados e que a pesquisadora terá a senha e o livre acesso, ou seja, as contas não devem ser utilizadas com fins pessoais, apenas acadêmicos. Ao final da pesquisa, todas serão desativadas.

No primeiro encontro, a PP dividiu o grupo e entregou à pesquisadora uma lista com o nome das doze duplas e do trio. Na sequência, as contas de correio eletrônico foram repassadas aos alunos em um papel juntamente com a senha de acesso.

Entre as diversas possibilidades, a pesquisadora optou por abrir as contas utilizando o provedor *gmail*. Inicialmente, a ideia era abrir um total de 28 contas novas, sendo 27 para os alunos e 01 para a PP. No entanto, as exigências durante o cadastro para uma grande quantidade de contas tornaram a operação inviável e demorada. Por esse motivo, optou-se por abrir uma conta compartilhada para a mesma dupla e com a mesma senha. Portanto, um total de 14 contas, 13 para os alunos e 01 para a PP, conforme o Quadro 2.4.4:

Quadro 2.4.4: Contas de correio eletrônico abertas para os participantes da pesquisa		
IDENTIFICAÇÃO DAS DUPLAS	NOME DE USUÁRIO	SENHA
Data seminário – 26/05/2014		
1° - (D1a) - (D1b)	pesquisacepae01@gmail.com	pcepae01
2° - (D2a) - (D2b)	pesquisacepae02@gmail.com	pcepae02
3° - (D3a) - (D3b)	pesquisacepae03@gmail.com	pcepae03
4° - (D4a) - (D4b)	pesquisacepae04@gmail.com	pcepae04
5° - (D5a) - (D5b)	pesquisacepae05@gmail.com	pcepae05
Data seminário – 02/06/2014		
1° - (D6a) - (D6b)	pesquisacepae06@gmail.com	pcepae06
2° - (D7a) - (D7b)	pesquisacepae07@gmail.com	pcepae07
Obs: esta conta não foi utilizado	pesquisacepae08@gmail.com	pcepae08
3° - (D8a) - (D8b)	pesquisacepae09@gmail.com	pcepae09
4° - (D9a) - (D9b)	pesquisacepae10@gmail.com	pcepae10
Data seminário – 09/06/2014		
1° - (D10a) - (D10b)	pesquisacepae11@gmail.com	pcepae11

2° - (D11a) - (D11b) - (D11c) – TRIO	pesquisacepae12@gmail.com	pcepae12
3° - (D12a) - (D12b)	pesquisacepae13@gmail.com	pcepae13
4° - (D13a) - (D13b)	pesquisacepae14@gmail.com	pcepae14
PROFESSORA DA TURMA	NOME DE USUÁRIO	SENHA
Professora Participante – PP	pesquisacepaeprof@gmail.com	pcepaeprof

2.4.5 Seminários e avaliação formal escrita

Os seminários são uma estratégia de ensino utilizada como forma de consolidar a ALCS. Os alunos têm autonomia para realizar as apresentações e utilizar os recursos necessários e disponíveis pela instituição. Ao final das apresentações, para suscitar a discussão e a interação com o grupo, as duplas fazem perguntas ou aplicam atividades sobre os temas abordados. A fim de facilitar o entendimento, o Quadro 2.4.5 apresenta os temas que foram desenvolvidos pelas duplas/trio durante os seminários:

Quadro 2.4.5: Temas abordados nos seminários	
DUPLAS	TEMAS ABORDADOS
D1a – D1b	<i>Cambios climáticos</i>
D2a – D2b	<i>Red social salva mujer de secuestro</i>
D3a – D3b	<i>Legalización de la marihuana</i>
D4a – D4b	<i>Racismo en el fútbol</i>
D5a – D5b	<i>Pobreza en Argentina</i>
D6a – D6b	<i>Los avances tecnológicos</i>
D7a – D7b	<i>Manifestaciones en contra de la Copa del Mundo</i>
D8a – D8b	<i>Los tipos de series y The Walking Dead</i>
D9a – D9b	<i>Las chicas Pin ups de los años 50</i>
D10a – D10b	<i>El Bullying</i>
D11a – D11b – D11c	<i>La dengue amenaza al Mundial</i>
D12a – D12b	<i>El lucro del Mundial de Fútbol</i>
D13a – D13b	<i>El teléfono móvil</i>

Conforme previsto na ALCS, todos os alunos, após suas apresentações, têm a responsabilidade de elaborar uma questão/exercício para compor a avaliação formal escrita (ver quinta etapa do tópico 2.3.1) e enviá-la à professora por meio do correio eletrônico, no intuito de trocar informações, sanar dúvidas e realizar ajustes. Para facilitar a visualização apresenta-se a versão final do exercício avaliativo escrito (ver Anexo C), com as questões formuladas pelos alunos e as adaptações realizadas pela PP (correções linguísticas e formatação).

É importante ressaltar que os critérios para avaliar os alunos durante o desenvolvimento da ALCS são de responsabilidade da PP e não da pesquisadora, que tem apenas papel de observadora.

2.4.6 Registros em vídeo e transcrições

A gravação em vídeo é um recurso utilizado para registrar as apresentações dos alunos em sala de aula, durante os seminários e as entrevistas coletivas com as duplas/trio e a PP. De maneira geral, durante os seminários, o registro em vídeo oferece a possibilidade de observar com mais atenção as apresentações dos alunos e o tema abordado, verificar o desenvolvimento da expressão oral e o conhecimento na Língua Espanhola. Durante as entrevistas coletivas, as gravações permitem observar a interação do grupo e conhecer a opinião dos alunos sobre a ALCS.

O tempo de gravação dos seminários e das entrevistas coletivas realizadas logo após as apresentações somaram um total de 02h50m. As entrevistas com as duplas/trio e a PP somaram um total de 02h00m.

As gravações dos seminários e das entrevistas não são transcritas na íntegra, sendo selecionados apenas os trechos mais relevantes à pesquisa e aos seus objetivos. Da mesma forma, apenas alguns trechos da comunicação entre os participantes (alunos e professora), realizada por meio do correio eletrônico, são transcritos e utilizados para a análise de dados.

Todos os trechos transcritos neste estudo, incluindo os provenientes dos questionários, estão mantidos conforme os originais. Na transcrição das entrevistas se segue a mesma simbologia empregada no Quadro 2.2.1, para identificar os participantes, e na transcrição dos seminários utilizam-se os símbolos de Marcuschi (2000), referentes à análise da conversação, conforme o Quadro 2.4.6:

Quadro 2.4.6: Legendas das transcrições das gravações em vídeo	
[...]	Hesitação na fala
(...)	Pausa curta
XXX	Trecho incompreensível
[Fala simultânea

2.5 Cronograma de desenvolvimento da ALCS e da coleta de dados

No ano anterior à pesquisa, em novembro de 2013, ocorreu um encontro informal entre a pesquisadora e a professora de Espanhol da escola pesquisada. Este encontro foi para apresentar a ALCS, suas etapas e convidar a professora a participar da pesquisa.

Após a exposição, a professora aceitou o convite e, em conjunto com a pesquisadora, estabeleceu um cronograma para o segundo bimestre letivo de 2014, conforme o Quadro 2.5, que orientaria a coleta de dados.

Quadro 2.5: Cronograma de desenvolvimento da ALCS e da coleta de dados	
Segunda-feira	Cronograma de Trabalho com os 3º anos - 2014 (2º bimestre)
28/04 (1 aula)	Corrigir a Avaliação Escrita 2 (1º bimestre) e entregar as notas. Obs: Esta aula não possui relação com a pesquisa.
(2 aula)	Explicar aos alunos do 3º ano a ALCS que será desenvolvida no 2º bimestre, formas de avaliação e divisão das duplas (PP). Explicar a Pesquisa de Mestrado aos alunos e passar o TCLE (pesquisadora).
05/05 (1 aula)	Recolher os TCLE, entregar as contas de correio eletrônico para a comunicação. Passar o primeiro Questionário (pesquisadora).
(2 aula)	Obs: Esta aula não possui relação com a pesquisa.
12/05	Obs: Estas aulas não possuem relação com a pesquisa.
19/05	Obs: Estas aulas não possuem relação com a pesquisa.
26/05 (1 e 2 aula)	seminários – das duplas (05) – (gravar em vídeo). (PP e pesquisador).
02/06 (1 e 2 aula)	seminários – das duplas (04) - (gravar em vídeo). (PP e pesquisadora).
09/06 (1 e 2 aula)	seminários – das duplas (04) - (gravar em vídeo). (PP e pesquisadora).
16/06 (1 aula)	Revisar os conteúdos trabalhados nos seminários e outras considerações (PP e pesquisadora).
(2 aula)	Aplicar a Avaliação Formal Escrita sobre os conteúdos dos seminários (PP).
23/06 (1 aula)	Encerrar o bimestre e outras considerações (PP).
(2 aula)	Passar o segundo Questionário (pesquisadora). Entrevistar os alunos (pesquisadora).
FÉRIAS DE JULHO	
Agosto	Entrevistar os alunos e a PP (pesquisadora).

A seguir apresenta-se uma descrição do cronograma de desenvolvimento da ALCS que previa um total de 18 aulas presenciais, entre os dias de 28/04/14 a 23/06/14. No entanto, como a coleta de dados ocorreu a partir do desenvolvimento da ALCS e parte dela via correio eletrônico, nem todas as aulas do bimestre tiveram relação com a pesquisa. A primeira aula em (28/04) e mais 01 aula (05/05), duas em (12/05) e mais duas em (19/05), totalizando cinco aulas, não fizeram parte da pesquisa, pois tratavam da correção da avaliação do bimestre anterior e de outros conteúdos apresentados pela PP, sem relação com a ALCS.

O primeiro encontro de 45 minutos, com os alunos participantes da pesquisa, em (28/04), foi para apresentar a pesquisa ao grupo, os objetivos, os instrumentos de coleta que seriam utilizados, como questionários, gravações em vídeo de entrevistas coletivas e em dupla/trio e para convidá-los a participar, por meio do TCLE (ver Apêndice B).

No mesmo encontro, a PP apresentou a ALCS que seria desenvolvida naquele bimestre e orientou os alunos sobre o seu desenvolvimento e as formas de avaliação. Efetuou a divisão do grupo (12 duplas e 01 trio) para a realização do trabalho, entregou os nomes dos alunos à pesquisadora e explicou que no próximo encontro os alunos receberiam as contas de correio eletrônico para a comunicação entre as duplas/trio e a PP.

No segundo encontro (05/05), também de 45 minutos, a pesquisadora recolheu o TCLE, com as devidas autorizações, entregou a cada dupla/trio e à PP as contas de correio eletrônico e a senha de acesso (ver Quadro 2.4.4) e passou o Q1.

A PP novamente orientou os alunos sobre o desenvolvimento da ALCS, ressaltou que a comunicação e a interação entre as duplas/trio é indispensável, pois seria um dos critérios de avaliação do bimestre, além da avaliação formal escrita e dos seminários e, por fim, instruiu os alunos a não utilizar as contas de correio eletrônico para discutir assuntos pessoais, uma vez que seriam monitoradas pela pesquisadora. As instruções iniciais dadas pela PP durante as aulas foram enviadas, por ela, às duplas/trio por meio do correio eletrônico.

Nas próximas aulas de Espanhol do grupo, realizadas em (12/05) e (19/05), não ocorreu nenhum encontro presencial com a pesquisadora, conforme descrito anteriormente, e a coleta de dados nesse período se concentrou no monitoramento da comunicação entre as duplas/trio e a PP.

O terceiro encontro ocorreu em (26/05), primeira data destinada aos seminários. Em duas aulas de 45 minutos, apresentaram-se cinco duplas (D1a-D1b), (D2a-D2b), (D3a-D3b), (D4a-D4b) e (D5a-D5b). Os primeiros 15 minutos de aula, durante os três dias de seminários, foram destinados a testar o equipamento para a apresentação.

No dia (26/05), cada apresentação teve em média 6 minutos e foram reservados de 2 a 3 minutos, para a preparação e troca de duplas. Ao final das apresentações, a PP lembrou aos alunos que, de acordo com a ALCS, a notícia/reportagem deveria ser a geradora de um tema. O final dessa aula foi cedido à pesquisadora para realizar a primeira entrevista coletiva que durou cerca de 20 minutos, com a presença de todo o grupo e da PP.

No quarto encontro em (02/06), apresentaram-se quatro duplas (D6a-D6b), (D7a-D7b), (D8a-D8b) e (D9a-D9b). Nesse encontro, apesar de haver um número menor de duplas, observou-se um aumento na média de tempo das apresentações. Cada apresentação teve duração de 10 minutos e mais 2 a 3 minutos reservados para a preparação das duplas. Os 22 minutos finais dessa aula foram reservados para a segunda entrevista coletiva, realizada com os alunos e a PP. A PP, mais uma vez, alertou os alunos sobre a obrigatoriedade do envio da

questão/exercício, em tempo hábil, para a elaboração da avaliação formal escrita que seria parte integrante da nota final do bimestre.

O quinto encontro, com duas aulas de 45 minutos aconteceu em (09/06) e é o último dia dos seminários. Apresentaram-se três duplas (D10a-D10b), (D12a-D12b) e (D13a-D13b) e o trio (D11a-D11b-D11c). Também ocorreu um aumento na média de tempo das apresentações, cerca de 13 minutos cada. Neste dia, realizou-se a última entrevista coletiva com todos os participantes.

O sexto encontro ocorreu em (16/06) e, conforme previsto no cronograma da ALCS (ver Quadro2.5), deveria ser o penúltimo, havendo mais um encontro destinado às discussões entre os alunos e a PP, sobre o desempenho na avaliação formal escrita, na ALCS e durante todo o bimestre em geral. No entanto, as aulas do dia (23/06) foram canceladas em virtude do jogo da Seleção Brasileira, no Mundial da FIFA 2014, no Brasil.

Assim, a primeira aula de 45 minutos em (16/06) foi destinada à realização de uma revisão geral dos conteúdos apresentados nos três dias de seminários. Para tal, a PP utilizou suas anotações pessoais e a questão/exercício enviada pelas duplas/trio para a elaboração da avaliação formal escrita, como roteiro para retomar os temas e refrescar a memória dos alunos. Na segunda aula, os alunos realizaram a avaliação formal escrita (ver Anexo C) e, nos últimos 10 minutos, após o término da avaliação, a pesquisadora agradeceu a participação de todos e aplicou o Q2 aos alunos.

Neste mesmo dia, fora do horário de aula, foi possível realizar a entrevista com duas duplas, conforme descrito anteriormente. As demais entrevistas com as duplas/trio e a PP ocorreram em (11/08) e (18/08).

O próximo capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados. O capítulo tem início com uma descrição da ALCS, objeto deste estudo, prossegue com a triangulação e a análise de dados relevantes aos objetivos desta pesquisa e termina apresentando as limitações e as contribuições do estudo.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está dividido em cinco tópicos que são destinados a realizar uma descrição dos dados obtidos durante a pesquisa, por meio dos instrumentos citados no capítulo anterior, e a posterior análise destes dados.

O primeiro tópico, descreve e analisa a ALCS em relação às teorias que embasam a pesquisa, as concepções de Ausubel (1968; 1982; 2003), Vygotsky (1998) e Moreira e Masini (1982), Moreira (2005; 2011). Embora a ALCS não se caracterize como um instrumento exclusivo de coleta de dados, sua análise se justifica por ser o objeto de estudo deste trabalho e a base provedora de dados para os instrumentos utilizados na coleta.

Os três tópicos que seguem se relacionam aos objetivos e às perguntas de pesquisa e são apresentados de forma triangulada, ou seja, com os dados que foram observados em, no mínimo, três instrumentos de pesquisa diferentes. O último tópico apresenta as limitações do estudo e as possíveis contribuições para a Educação Básica e para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

3.1 Descrição e análise da ALCS

O principal objetivo desta pesquisa é verificar se a ALCS que está sendo proposta para os alunos do EM promove uma ASC e que benefícios proporciona para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na língua. Inicia-se com a descrição e análise da ALCS, a fim de conhecer suas principais características e os pressupostos que a fundamentam, bem como evidenciar alguns dos princípios facilitadores de um ASC.

Como foi dito, a ALCS abarca o contexto de ensino de LE. A escolha da Língua Espanhola e não de outra língua tem relação com a pesquisadora, que é docente formada em Letras Espanhol/Português e atua na Educação Básica de uma escola pública. O formato original da ALCS, ou seja, antes de ser desenvolvida com os alunos, é fruto da reflexão da pesquisadora sobre a sua prática docente e sobre as teorias abordadas nesta pesquisa. A ALCS está embasada em aspectos importantes da TAS e da ASC, como o conhecimento prévio do aluno (estruturas gramaticais, expressões idiomáticas, vocabulário, habilidades linguísticas e socioculturais da língua), a linguagem como mediadora dos processos de interação e outros

princípios facilitadores³ (AUSUBEL, 1963; 1968; MOREIRA e MASINI, 1982; MOREIRA, 2005; 2011).

Não se pretende apresentar a ALCS como definitiva ou acabada, mas como uma “situação potencialmente significativa” que se modifica, podendo ser adaptada ao contexto em que se desenvolve, respeitando as necessidades educativas dos alunos. A ALCS é uma estratégia utilizada para facilitar a passagem do conhecimento da Língua Espanhola para a estrutura cognitiva do aluno, buscando tornar uma situação “potencial” em “significativa” de fato, por meio da leitura de maneira colaborativa (MOREIRA e MASINI, 1982). Com o desenvolvimento da ALCS, também há a intenção de envolver os alunos em processos de investigação, na produção do conhecimento e no gosto pela leitura em Espanhol, facilitando a compreensão leitora.

Aparentemente, a ALCS se apresenta como uma situação comum no contexto educacional. No entanto, não pode ser descrita como corriqueira no ensino-aprendizagem de LE, em escolas públicas de Educação Básica. Especificamente no terceiro ano do EM, que prioriza a habilidade de compreensão leitora em função dos processos seletivos (vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), a situação mais comum é a utilização de um manual didático, um livro de texto, um caderno de exercícios ou textos trazidos pelos professores. Embora esses materiais apresentem diferentes gêneros textuais e advoguem por um ensino de LE comunicativo, nem sempre atendem às necessidades dos alunos e da escola. Além disso, os temas abordados muitas vezes não tem relação com o contexto sociocultural, nem com o gosto pessoal dos alunos. Normalmente, quando se adota um desses materiais didáticos, aliado ao reduzido número de aulas de LE, nas escolas públicas, acaba se tornando inviável o trabalho com outros recursos e estratégias de ensino que apresentem “situações potencialmente significativas”.

De acordo com Moreira e Masini (1982), na fase da adolescência, a maior parte do conhecimento é adquirido por assimilação ou aprendizagem receptiva. O conhecimento chega pronto, porém depende do existente (prévio), do nível de desenvolvimento, das habilidades intelectuais e da forma como esse conhecimento é apresentado ao aluno. Por isso, a ALCS propõe um trabalho de pesquisa em jornais e revistas internacionais *on-line* que exige retomar os conhecimentos prévios da Língua Espanhola (cognitivos e pessoais) para realizar a leitura

³ Os princípios facilitadores de uma ASC foram organizados por Moreira (2005; 2011), em analogia com os princípios organizacionais de Ausubel (1963; 1968). São eles: o conhecimento prévio (cognitivos e experiências pessoais), a desaprendizagem, a interação social, a linguagem, o questionamento, o aluno como receptor/representador, a incerteza do conhecimento, o desenvolvimento de uma consciência semântica, a aprendizagem pelo erro, a diversidade de materiais e de estratégias de ensino e a participação ativa do aluno.

de textos jornalísticos autênticos e a prática da habilidade de compreensão leitora. A ALCS prioriza a habilidade interpretativa de compreensão, deixando em segundo plano e, a critério da PP, avaliar as habilidades expressivas (escrita e oral), que se desenvolvem durante as apresentações dos seminários.

A pesquisa em jornais e revistas, têm a função de ser um material introdutório (MOREIRA e MASINI, 1982) que Ausubel (1968) chama de organizador prévio. A função de um organizador prévio é servir de subsunçor ou de âncora entre os conhecimentos do aluno e o conteúdo novo. Em analogia com a teoria de Vygotsky (1998), o material introdutório ou organizador prévio aproxima-se a uma estrutura de apoio que tem a função de mediar o conhecimento durante as interações pessoais (processos externos).

Durante as etapas de desenvolvimento da ALCS (ver tópico 2.3.1), são utilizadas diversas estratégias de ensino. A instrução dada pela PP sobre a ALCS é uma estratégia de ensino pré-instrucional e desempenha a função de mostrar aos alunos o que vão aprender e os objetivos que devem alcançar. Esta instrução, a princípio, classifica a ALCS como uma atividade de cooperação (FIGUEIREDO, 2006). As atividades cooperativas se caracterizam pelos papéis bem definidos de seus participantes e têm seu foco no trabalho que finaliza todo o processo, neste caso, a apresentação das duplas/trio nos seminário. No entanto, as características da ALCS deixam claro que a ênfase não está apenas nos resultados que são apresentados pelos alunos, durante os seminários, e sim em todos os momentos de interação entre os alunos e a PP, antes, durante e após os seminários. Por este motivo, a ALCS além de cooperativa também pode ser considerada colaborativa, pois ela promove o suporte mediado e o seu foco de interesse recai sobre todo o processo.

A etapa de pesquisa em jornais e revistas internacionais, a leitura de notícias/reportagens e as interações dos participantes, por meio do correio eletrônico, se caracterizam como estratégias de ensino coinstrucionais, cujo objetivo é apoiar, motivar, organizar e relacionar os conteúdos novos, presentes nos textos, aos prévios. A última etapa da ALCS diz respeito à estratégia pós-instrucional, ou seja, às formas de avaliar ou de verificar os conhecimentos adquiridos na Língua Espanhola e o processo de ensino-aprendizagem, no caso desta pesquisa, refere-se ao seminário e à avaliação formal escrita.

É importante lembrar que a aprendizagem significativa não é simples de ser avaliada. Para Ausubel (1968; 1982; 2003), ela deve ser verificada por meio de situações novas que exijam a utilização do novo conhecimento. É em consonância com as ideias de Ausubel que a etapa dos seminários e de elaboração de uma pergunta para compor a avaliação formal escrita, constitui uma situação nova. Nesta situação nova, os alunos demonstram os seus

conhecimentos gerais sobre o tema e os conhecimentos na Língua Espanhola e desenvolvem suas habilidades linguísticas, facilitando a avaliação ou verificação da aprendizagem, por parte da PP.

Os materiais ou recursos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem são princípios facilitadores importantes da ASC. De acordo com Moreira (2011), o material utilizado em sala de aula precisa ter significado lógico e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Como resultado, motivar e facilitar a aprendizagem e a criticidade. Por este motivo, a ALCS oferece total autonomia aos alunos para utilizar os materiais ou recursos (textos, vídeos, filmes, figuras, músicas, atividades lúdicas etc.) necessários às apresentações dos seminários e à condução dos debates, sem a interferência direta da PP.

A utilização das TIC como um recurso didático estão presentes durante o desenvolvimento da ALCS. A *internet* é utilizada pelos alunos como ferramenta de pesquisa e fonte de informação e o correio eletrônico como ferramenta de comunicação. A escolha do correio eletrônico tem relação com a sua funcionalidade e sua ampla utilização no meio acadêmico, além da familiaridade da pesquisadora com a ferramenta. No entanto, os principais motivos são que esta ferramenta permite à pesquisadora acessar com facilidade as interações comunicativas entre os participantes e realizar o registro desta comunicação, de maneira organizada.

Para haver uma ASC, é necessário que haja uma mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem e o professor deve adquirir uma postura menos centralizadora, em que ele não seja apenas um transmissor de informações, precisando também ser um ouvinte (LIBÂNEO, 1994). Deve ainda assumir o papel de conselheiro, facilitador e coparticipante da comunicação, além de parceiro de seus alunos, criando condições adequadas ao processo de construção do conhecimento (RICHARDS e RODGERS, 2001; BEHRENS, 2006; MOREIRA, 2005; FIGUEIREDO, 2006; SABOTA, 2005). De maneira geral, a ALCS está elaborada para que a PP desempenhe um papel de mediadora de todo o processo, oferecendo suporte, incentivando e proporcionando um ambiente favorável à negociação e à construção do conhecimento que levem o aluno a uma participação mais ativa e, conseqüentemente, a uma ASC.

Na seqüência, apresenta-se a análise dos dados coletados nos diferentes instrumentos. As análises estão divididas em três tópicos e, cada um deles, têm relação com um dos objetivos da pesquisa.

3.2 Índícios de ASC

O primeiro objetivo específico desta pesquisa é identificar que efeitos a ALCS desenvolvida com os alunos do terceiro ano do EM promove para uma ASC do conhecimento. Tendo o primeiro objetivo da pesquisa como foco, em conformidade com Ausubel (1968, 1982; 2003) e Moreira (2005; 2011), neste tópico buscam-se indícios de uma ASC.

A análise inicia-se pelo Q1 que ofereceu um perfil dos alunos participantes referente à aprendizagem do Espanhol como LE e ao tempo de contato com a língua. O Quadro 3.2 apresenta há quanto tempo esses alunos estudam na instituição pesquisada.

Quadro 3.2: Relação entre os anos de estudo e o número de alunos					
De 2 a 3 anos	Há 4 anos	Há 5 anos	Há 6 anos	Há 7 anos	Há 8 anos ou mais
02	03	11	03	06	02

Na instituição, a disciplina de Espanhol tem seu início no 6º ano do EF, e termina no 3º ano do EM, totalizando sete anos de estudo. Os dados sintetizados no Quadro 3.2 são relevantes para a pesquisa, pois confirmam que a maior parte dos alunos teve contato com o Espanhol desde o EF e apenas 02 participantes iniciaram no EM. Portanto, pode-se afirmar que, ao chegar no EM, a maioria dos alunos possuía conhecimento prévio na Língua Espanhola. O conhecimento prévio da língua, especialmente o vocabulário, oferece suporte durante a leitura e a compreensão de um texto. Para uma ASC, todo o conhecimento prévio é importante, não apenas ao adquirido na instrução formal, mas também aquele proveniente das experiências individuais ou construído nas interações sociais e culturais, pois estas influenciam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (VYGOTSKY, 1998).

Assim como o conhecimento prévio do aluno, é importante para que a aprendizagem seja significativa, também a reflexão e a conscientização sobre o que ensinar e o que aprender são fundamentais (FREIRE, 1993). Por isso, é preciso saber o que os alunos esperam das aulas de Espanhol. No Q1, eles mencionaram a importância de aprender uma LE e associaram a aprendizagem do Espanhol a atividades, como: viagens, intercâmbios, comunicação com outras pessoas, mercado de trabalho, exames de seleção, leitura, produção de trabalhos acadêmicos, obtenção de informações, atividades de lazer e jogos de entretenimento.

[D6b] para ver filmes, seriados, notícias, música e contatos com estrangeiros.

[D10b] Enem, vestibular e processos seletivos para empregos.

[D13b] quando eu fazer uma viagem para um país que fala a língua espanhola ou fazendo um intercâmbio.

[D2a] tenho amigos que são de Madrid e pessoas da família que estão lá, então me comunico com eles em espanhol.

[D11b] acredito que vou utilizar meus conhecimentos em Espanhol durante toda a vida, ao escutar música, ver filmes e principalmente em viagens e para aprender a rica cultura atrelada à língua.

[D13a] como vivemos em um país que é rodeado por outros que falam espanhol, em qualquer momento.

Nos excertos, observa-se que a LE para os alunos não é apenas funcional, ou seja, não tem como única função ou objetivo, a comunicação. Os alunos relacionam a aprendizagem da Língua Espanhola às suas atividades cotidianas atuais, como pode ser observado em “ver filmes, seriados, notícias, música” e a suas atividades futuras, acadêmicas e profissionais, como em “Enem, vestibular e processos seletivos para empregos”, “um intercâmbio”, além de relacioná-la ao seu contexto sociocultural, como no caso de “tenho amigos [...] e pessoas da família”, “para aprender a rica cultura” e “rodeado por outros”. Trata-se, portanto, de uma concepção de língua mais complexa e que envolve processos sociais e culturais (VYGOTSKY, 1998).

Essa concepção mais ampla da LE, também pode ser verificada na escolha dos temas citados pelos alunos no Q1, e que eles gostariam que fossem pesquisados ou aprofundados, durante as aulas de Espanhol. Os resultados geraram uma lista com mais de trinta assuntos que foram agrupados com um tema mais abrangente e na ordem mais recorrente citada pelos alunos, conforme o Quadro 3.2.1.

Quadro 3.2.1: Temas de interesse dos alunos citados no Q1
a) Diversidade cultural (cidades turísticas, dialetos, feriados).
b) Alimentação ou culinária.
c) Preconceito (racismo).
d) Política e economia.
e) Entretenimento (jogos, músicas, danças, televisão).
f) Assuntos da adolescência (sexo, sono, depressão, drogas, homossexualidade, doenças e gírias).
g) Atualidades (esportes, tráfico, violência infantil, mulheres na sociedade, saúde, tecnologia, cinema).
h) Meio ambiente (animais em extinção).
i) Intercâmbio estudantil.
j) Trabalho Final de Curso, Física, Química, Literatura, Língua Inglesa e Evolucionismo.
k) Arquitetura, Filosofia, Psicologia e Cursos superiores.

Os temas citados são bem variados, as letras i e j possuem relação com o atual período escolar dos alunos, o terceiro ano do EM, e as matérias de ensino dessa série, demonstrando

suas dificuldades e necessidades. Os demais temas, como os citados na letra k, têm relação com a sequência dos estudos, visando à graduação e à escolha profissional.

No Capítulo 2 deste trabalho, encontra-se o Quadro 2.4.5, referente aos títulos das notícias/reportagens, efetivamente abordados pelas duplas/trio durante os seminários, e constata-se que há uma relação com os temas citados no Quadro 3.2.1, que foram mencionados antes do desenvolvimento da ALCS. Todos os títulos das notícias/reportagens possuem uma proximidade com os temas mencionados no Quadro 3.2.1. Os exemplos a seguir atestam essa relação: na letra c, o tema é “preconceito” e, durante o seminário, D4a-D4b abordaram uma notícia/reportagem sobre *El racismo en el fútbol*; na letra d, o tema é “política e economia” e, durante o seminário, D5a-D5b abordaram uma notícia/reportagem sobre *Pobreza en Argentina* e D7a-D7b sobre *Manifestaciones en contra de la Copa del Mundo*. Na letra e, por sua vez, o tema é “entretenimento” e, durante o seminário, D8a-D8b abordaram uma notícia/reportagem sobre *Los tipos de series y The Walking Dead*. Na letra f, o tema é “assuntos da adolescência” e, durante o seminário, D3a-D3b abordaram uma notícia/reportagem sobre *Legalización de la marihuana*, enquanto D10a-D10b discutiram *El Bullying*. Além dos exemplos citados, há outros títulos de notícias/reportagens apresentados pelos alunos que possuem relação com as letras g e h, do Quadro 3.2.1. Como se pode notar, a relação que se observa entre os temas e os títulos das notícias/reportagens, demonstra que os alunos mantiveram o seu foco de interesse e, ainda, que pesquisaram assuntos que estão próximos ao seu dia a dia.

Para entender melhor a escolha do tema e a sua relevância, no Q2 e nas entrevistas, é possível verificar os critérios utilizados pelos alunos para essa escolha:

[D1b] nós queríamos um tema que causaria impacto no mundo todo e que todos saberiam [...] e seriam afetados, com isso veio a ideia da nota da ONU, o que foi bem útil ao nosso tema.

[D3b] por ser um assunto muito comentado, a maconha com os jovens (...) sempre você ensina e aprende alguma coisa nova.

[D6b] quisemos escolher uma reportagem que afetasse e envolvesse o dia-a-dia de todos os alunos.

[D11b] o critério foi de escolher uma notícia que tratasse de algum tema atual e pudesse trazer discussões interessantes com os demais colegas.

[D12b] decidimos por algum tema polêmico, muito falado lá fora a respeito do Brasil e um tema que gerasse discussões, debates que fora justamente o que ocorreu.

Para a maioria dos alunos, as notícias/reportagens e os temas precisavam ser atuais e impactantes, tal como se percebe pela escolha lexical dos termos como: “impacto”, “comentado”, “dia a dia”, “atual”, “polêmico” e “falado”. Também é possível constatar que as notícias/reportagens deveriam conter informações que motivassem a interação e o debate com o grupo, como se observa nos segmentos “discussões interessantes” e “que gerasse discussões, debates”. Além disso, as notícias/reportagens poderiam ter relação com fatos que ocorrem no Brasil e são comentados em jornais e revistas internacionais, como se constata no trecho “lá fora a respeito do Brasil”. Os critérios utilizados pelos alunos para escolher o tema revelam que pesquisar notícias/reportagens em jornais internacionais possibilita o contato com assuntos que estão sendo abordados em outros países, mas que, ao mesmo tempo, são próximos à realidade do seu próprio país. Nesta perspectiva, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que é possível relacionar a aprendizagem da Língua Espanhola, ao contexto sociocultural em que eles estão inseridos, desmistificando a ideia de que o ensino de uma LE, em ambiente formal de sala de aula, ocorre de maneira isolada e descontextualizada da realidade dos alunos. A percepção dos alunos de que a Língua Espanhola está presente no seu cotidiano, na sua vida social, seja acadêmica ou profissional futura, além da possibilidade da escolha de temas de interesse e da troca de experiências com os colegas, incentivam a sua participação na ALCS, tornando a aprendizagem da Língua Espanhola mais significativa (AUSUBEL, 1968; MOREIRA e MASINI, 1982; MOREIRA, 2005; 2011; NUTTALL, 2000).

Nos excertos, é possível perceber, além dos critérios, uma certa preocupação dos alunos com a própria aprendizagem e com a dos colegas, como se observa nos trechos “que todos saberiam e seriam afetados” e “sempre você ensina e aprende alguma coisa nova”. Esta preocupação dos alunos com a aprendizagem demonstra responsabilidade e conscientização do seu papel nesse processo e são indícios importantes de uma ASC.

Durante as entrevistas coletivas, após as apresentações dos seminários, em que a PP perguntou especificamente sobre a escolha do tema, os alunos comentaram:

[D6a] acontecem muitos casos de sequestro XXX e acaba que muitos a gente nem fica sabendo. Tipo (...), mesmo nos jornais, eles escolhem um caso assim e pegam para dar mais atenção, para mostrar, e todo mundo fica sabendo. Mesmo assim, tem várias outras coisas que acontecem e ninguém fica sabendo, porque é a mídia que escolhe XXX se a gente não procura constantemente, nem fica sabendo.

[D8a] ontem mesmo chegou uma revista, eu acho que foi da Época (...) lá em casa, sobre a legalização da maconha. Eu ia começar a ler, só que não deu tempo, mas parece que a maconha está sendo usada como remédio [aí eu comecei a ler assim, e

quando estavam falando sobre isso eu lembrei. Achei bem legal cada um escolhendo o tema que mais agrada.

No primeiro excerto, D6a comenta os “sequestros”, que constituíram o tema apresentado nos seminários, pela dupla D2a-D2b. Neste mesmo excerto, percebe-se que D6a faz uma crítica, afirmando que nem todos os fatos são veiculados ao público, pois há uma seleção realizada pela mídia, conforme se observa em “eles escolhem”, “pegam para dar mais atenção” e “é a mídia que escolhe”. D6a também aponta que para conhecer melhor a realidade social, é preciso manter-se sempre informado, como se nota em “se a gente não procura” e “nem fica sabendo”. Os trechos destacados demonstram que a proposta de procurar por notícias/reportagens em jornais internacionais *on-line* e de apresentá-las em seminários, com o objetivo de ampliar e debater os temas, proporcionaram momentos de reflexão, permitindo que D6a percebesse como essas notícias são selecionadas e transmitidas aos leitores, pelos meios de comunicação. Neste sentido as TIC facilitam e potencializam a ASC.

No segundo excerto, D8a relata que conseguiu realizar uma associação entre a apresentação da dupla D3a-D3b sobre a *Legalización de la marihuana* (legalização da maconha) e as informações que havia lido em uma revista, sobre este mesmo assunto. Nesta perspectiva, D8a utilizou seus conhecimentos prévios e estabeleceu uma relação com os novos conhecimentos. A relação estabelecida por D8a, entre os conhecimentos adquiridos com a leitura individual e os adquiridos, a partir dos debates, das interações e da troca de experiências com os colegas, promoveu a organização e a integração dos conhecimentos que, são a base para que a aprendizagem se torne significativa e duradoura.

A partir das análises realizadas sobre os critérios para definir a notícia/reportagem e o tema, pode-se afirmar que a ALCS promoveu o ambiente ideal para discussões em grupo que despertaram o senso crítico dos alunos a respeito da forma como atuam os meios de comunicação, bem como a necessidade de manter-se informado e de conhecer os problemas sociais. Além disso, o segmento “Achei bem legal”, no excerto de D8a, deixa claro que a ALCS, ao oferecer a possibilidade de escolha de um tema, despertou o interesse dos alunos e incentivou a leitura. Neste sentido, a ALCS possibilita uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Na sequência das análises, aborda-se a experiência dos alunos na elaboração de uma questão/exercício para compor a avaliação formal escrita. Durante as entrevistas e no Q2, os alunos atribuíram diversos adjetivos para qualificar a complexidade envolvida no processo de elaboração da questão/exercício, entre eles: complicada, difícil, cansativa, trabalhosa, diferente, estranha e, ao mesmo tempo, bacana, interessante e desafiadora.

[D2b] não me senti muito disposta com esta proposta de elaborar questões.

[D4a] eu me senti incomodada, pois não estava acostumada a fazer isso.

[D4b] achei difícil elaborar uma questão em que os alunos conseguissem responder, pois não podemos perguntar pequenos detalhes da reportagem (...) porque corre o risco deles não lembrarem. Dessa forma, temos que fazer questões mais gerais.

[D5a] com dificuldade de elaborar essa pergunta pelo fato de não ter certeza se o assunto ficou claro para as pessoas.

[D5b] tive medo da questão ser muito difícil.

[D12b] senti que era importante porquê assim me colocaria no lugar de um professor (...) fazer alguma atividade com base naquilo que fora ensinado.

[D13b] me senti desafiado, pois tive um pouco de dificuldade.

Como se pode perceber, elaborar uma questão/exercício para a avaliação formal escrita, que foi aplicada pela PP no final do bimestre, provocou certa angústia e um pouco de desconforto para a maioria do grupo, como se evidencia em “não me senti muito disposta”, “me senti incomodada”, “achei difícil”, “com dificuldade” e “tive medo”. Uma vez que o mais comum no meio acadêmico é que as avaliações sejam uma atribuição exclusiva do professor, os excertos demonstram que o fator mais angustiante para os alunos é enfrentar uma situação nova, ou seja, uma situação em que ele não receberá a avaliação pronta do professor e será um dos responsáveis por sua elaboração. A etapa de elaborar uma questão/exercício para compor a avaliação formal escrita inverte os papéis, retirando o professor e colocando os alunos no centro do processo, como se constata no trecho “me colocaria no lugar de um professor”. Nesta perspectiva, os alunos recebem a tarefa e a responsabilidade de avaliar o conhecimento do outro e de ser avaliado, pois também terão que demonstrar o conhecimento que adquiriram.

A situação de elaborar uma avaliação coletiva, em que cada dupla/trio dá a sua contribuição, foi uma experiência nova para os alunos e causou muita insegurança, uma vez que eles não tinham o hábito de realizar este tipo de tarefa, como demonstra o depoimento de D4a: “não estava acostumada a fazer isso”. No entanto, uma nova situação ou experiência pode ser muito relevante, pois toda a experiência afetiva, seja positiva ou negativa, especialmente no contexto educacional, tem relação direta com a pré-disposição para aprender e com os resultados da aprendizagem (NOVAK, 1981). Neste caso, apesar do mal-estar causado aos alunos, considera-se que a experiência de elaborar uma avaliação coletiva foi positiva, pois ela traz à tona a responsabilidade dos alunos em relação à ALCS e à

preocupação com a aprendizagem dos colegas, tal como se vê nos segmentos “senti que era importante”, “não podemos perguntar pequenos detalhes [...] corre o risco deles não lembrarem”, “temos que fazer questões mais gerais”, “não ter certeza se o assunto ficou claro” e “da questão ser muito difícil”. Os trechos deixam clara a preocupação dos estudantes, de que os colegas não tivessem participado das discussões, durante os seminários, e, conseqüentemente, não conseguissem lembrar e responder às perguntas mais específicas, na avaliação formal escrita. Tal preocupação com os colegas fez com que as duplas/trio buscassem algumas soluções para este problema, como: elaborar questões mais abrangentes, sem entrar em especificidades, formular exercícios de marcar com um (x) a opção correta, preparar exercícios de Verdadeiro (V) ou Falso (F) e colocar pequenos fragmentos de textos e figuras para relembrar os temas (ver Anexo C).

A preocupação com os colegas que poderiam não lembrar do que foi exposto e debatido nos seminários, não é apenas dos alunos, mas também da PP que procura chamar a atenção e este fato, questionando o grupo:

[PP] Como vocês imaginam que os colegas irão realizar a avaliação, com que elementos? Alguém está gravando em áudio ou vídeo o que os colegas estão apresentando?

Conforme as observações da pesquisadora, durante os seminários, a maioria dos alunos não fizeram nenhum tipo de anotação referente às apresentações dos colegas, pois imaginavam que a ALCS seria desenvolvida da mesma forma que a maioria das atividades realizadas em outras disciplinas, isto é, “eles” (professores) determinam o que deve ser feito e “a gente” (os alunos) executam, conforme se reflete nos trechos “eles passam um tema”, “a gente pesquisa” e “apresenta o que a gente achou”, retirados do excerto de D4b.

[D4b] a gente tá acostumado assim (...) eles passam um tema, a gente pesquisa sobre aquilo e apresenta o que a gente achou e não há uma interação com a turma. Você pediu algo diferente, algo que a gente não está acostumado a fazer [...] para mim era uma simples apresentação, agora você queria como se fosse uma aula e isso só ficou claro para mim (...) agora, assim, depois de apresentar. Então (...) como eu fui uma das primeiras, acho que esse foi meu maior problema assim (...) depois de ver as apresentações, porque eu não fiz isso, fiz uma apresentação como é de costume.

Para D4b, portanto, a etapa do seminário da ALCS consistia apenas em cumprir o pré-requisito de expor informações obtidas na pesquisa, sem a necessidade de debater ou de ampliar o tema com o grupo, nem expectativas que levassem a maior interação ou discussão em sala de aula, como se observa no segmento “não há interação com a turma”. O excerto

com o comentário de D4b alerta para a maneira como os alunos percebem os seminários, no contexto escolar. Nos trechos “para mim era uma simples apresentação” e “fiz uma apresentação como é de costume”, percebe-se como as apresentações no formato de seminários foram internalizadas pelos alunos como algo simples, corriqueiro e banal, com o objetivo único de expor resultados. No entanto, de acordo com os pressupostos da TAS e da ASC, os seminários devem oferecer uma situação potencialmente significativa, criando um ambiente que incentive a participação dos alunos e os auxilie a argumentar sobre o que aprenderam, ou seja, um momento para fortalecer os conhecimentos adquiridos, além de expor os novos. Neste sentido, os seminários são exercícios de integração e de consolidação dos conhecimentos (AUSUBEL, 1968; MOREIRA e MASINI, 1982). Conforme se observa no excerto da entrevista de D4b, o aluno pôde identificar as diferenças entre os seminários, que os estudantes normalmente apresentam em outras disciplinas e o seminário proposto nas etapas da ALCS.

Em consonância com Ausubel (1968), Moreira e Masini (1982) e com Díaz e Hernández (1999), os seminários constituíram uma estratégia de ensino pós-instrucional importante para potencializar e integrar os novos conhecimentos aos prévios, em que a ALCS se materializou. Consequentemente, consistiram no momento ideal para verificar a compreensão leitora dos alunos sobre as notícias/reportagens e os textos lidos durante a pesquisa. Nesta perspectiva, a etapa dos seminários da ALCS, proporcionou aos alunos a oportunidade de conduzir debates, apresentar temáticas do seu interesse, expor informações, defender opiniões, argumentar, negociar e construir o conhecimento adquirido em processos individuais e colaborativos, de maneira coletiva, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e mais duradoura.

A partir das análises realizadas até o momento, percebe-se como é difícil para os alunos superar e assumir para si a tarefa de elaborar uma avaliação. No entanto, os seguintes fatores: a atitude de refletir se o conteúdo apresentado aos colegas foi bem explicado, demonstrando preocupação com o outro, a elaboração de uma questão/exercício condizente com essa situação, a percepção de diferenças nas apresentações dos seminários, além do fato de o aluno se colocar no lugar do professor, mostram o desenvolvimento do pensamento metacognitivo do aluno, ou seja, a sua habilidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o seu desempenho neste processo.

Segundo os excertos da PP, relatado em seu diário de campo (ver Anexo B), os alunos não se engajaram e não realizaram a ALCS conforme previsto nas etapas de desenvolvimento.

[PP] Hoje foi o primeiro dia de apresentação das duplas. Apresentaram os grupos de 1 a 5 e ficou explícito que a maioria não entendeu o que era para ser feito, já que alguns grupos apresentaram a notícia e não um tema que derivou dela. (26/05/14)

Hoje foi o segundo dia de apresentação das duplas. Apresentaram os grupos de 6 a 10. Novamente os alunos não realizaram o que foi pedido. Houve mais participação dos alunos da turma, mas não houve nenhuma atividade proposta pelos grupos. (02/06/14)

Ao final da proposta fiquei um pouco decepcionada com o meu grupo. Os alunos sempre foram tão aplicados nas atividades propostas e desta vez, a impressão foi de completa desatenção. Talvez eu devesse ter entregado uma folha por escrito explicando passo a passo o que deveria ser feito, entretanto, penso que para alunos de terceiro ano do Ensino Médio eles deveriam ter demonstrado um pouco mais de iniciativa, perguntando ou ouvindo o que eu repeti exaustivamente. Enfim, vale a máxima de que “uma atividade nunca está tão bem explicada até que seus alunos repitam para você, em voz alta, o que deve ser feito”, e eu não usei a máxima. Então, a aluna tem razão eu poderia ter explicado mais, falado mais, exigido mais. (refletindo sobre a prática)

Observa-se que a PP atribui a falta de interesse dos alunos à possível incompreensão, por parte deles, das etapas de desenvolvimento da ALCS, como se vê em: “a maioria não entendeu”, “não realizaram o que foi pedido” e “completa desatenção”. Ao mesmo tempo, no entanto, a PP se coloca como parte do problema e o divide com os alunos, como se observa em: “talvez eu devesse”, “explicando passo a passo”, “eu não usei a máxima” e “eu poderia ter explicado mais, falado mais, exigido mais”. Constata-se, portanto, um momento de reflexão, por parte da PP, sobre o seu papel na mediação da ALCS e sobre a necessidade de mudanças frente a uma nova situação em sua prática docente. A postura da PP, ao considerar a opinião da aluna sobre o seu desempenho, demonstra a importância que dá aos alunos e contribui para que se promova uma ASC.

É importante destacar que uma atividade ou uma situação destinada a verificar a aprendizagem significativa deve ser progressiva e não imediata, dando aos alunos a oportunidade de refazer e demonstrar os conhecimentos adquiridos (AUSUBEL, 1968; 1982; 2003; MOREIRA, 2005; 2011). Em conformidade com os autores, a ALCS também foi progressiva e se desenvolveu em cinco etapas. Em primeiro lugar, se desenvolveu a etapa de instrução. Em segundo lugar, a pesquisa (em dupla/trio) de um tema de interesse que possibilitou a troca de informações, a colaboração e a tomada de decisões. Em terceiro lugar, o envio da notícia/reportagem, por parte dos alunos, e a verificação e suporte da PP. Na sequência, a quarta etapa, foi a de apresentação dos seminários que promoveu interações, debates, troca de opiniões e de experiências sobre diversos temas. Por último, a quinta etapa se concretizou com a elaboração de uma questão/exercício, escrita em Língua Espanhola que deu aos alunos a oportunidade de retomar os conhecimentos adquiridos nos seminários e

transferi-los para uma nova situação, a avaliação. Durante as etapas da ALCS, os alunos encontraram diversas dificuldades, no entanto, foram capazes de buscar alternativas para superá-las e demonstrar os conhecimentos adquiridos na Língua Espanhola.

Com base nas análises dos Q1 e Q2, das entrevistas e do diário de campo da PP, o Quadro 3.2.2 relaciona e sintetiza os resultados obtidos até o momento que demonstram os indícios de uma ASC do conhecimento.

Quadro 3.2.2 indícios de uma ASC.	
a)	relação da aprendizagem de Língua Espanhola ao contexto sociocultural dos alunos.
b)	desenvolvimento da reflexão, da criticidade e do pensamento metacognitivo.
c)	resolução de problemas.
d)	participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem.
e)	construção do conhecimento por meio da interação e da colaboração.

Como foi possível observar nas análises dos dados, a ALCS: promoveu a interação, a construção do conhecimento, a reflexão e a criticidade dos alunos; criou situações (seminários e avaliações) que permitiram a troca de experiências afetivas e intelectuais e desenvolveu o pensamento metacognitivo, colocando os alunos como participantes ativos do seu processo de aprendizagem. Portanto, de acordo com o primeiro objetivo desta pesquisa, a ALCS contribuiu para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e para uma ASC.

3.3 Benefícios da ALCS para a compreensão leitora

Este tópico tem relação com o segundo objetivo específico desta pesquisa, o de verificar se a ALCS apresenta contribuições para o aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos na Língua Espanhola. Além deste objetivo, pretende-se ressaltar os benefícios da ALCS para uma ASC.

No Q1, solicitou-se aos alunos uma autoavaliação da habilidade de compreensão leitora na Língua Espanhola. Para tal, foram colocadas cinco alternativas em ordem crescente, conforme sintetizadas no Quadro 3.3. Este Quadro, também apresenta o número de alunos que marcaram cada alternativa.

Quadro 3.3: Autoavaliação da compreensão leitora antes da ALCS.	
Alternativas da questão seis do Q1	nº/alunos
a) não consigo ler ou compreender nenhum texto na língua.	00
b) tenho conhecimento suficiente para realizar apenas leituras superficiais na língua.	06
c) tenho conhecimento para ler e compreender um texto na língua.	05
d) tenho conhecimento para ler, compreender e responder questões específicas sobre o texto.	14
e) tenho conhecimento para ler, compreender, interpretar e responder questões mais	01

complexas sobre o texto.	
--------------------------	--

De acordo com o Quadro 3.3, os alunos se autoavaliaram com um bom nível de compreensão leitora na Língua Espanhola, significa dizer que eles conseguem compreender um texto e extrair dele informações específicas.

Após o desenvolvimento da ALCS, solicitou-se aos alunos (ver no Q2) que refizessem a sua autoavaliação, porém sem dar a eles alternativas pré-estabelecidas. O Quadro 3.3.1 apresenta os resultados e a classificação utilizada pelos alunos.

Quadro 3.3.1: Autoavaliação da compreensão leitora pós ALCS.	
Classificação para a compreensão leitora na Língua Espanhola	nº/alunos
1. muito boa ou excelente.	00
2. boa.	18
3. razoável ou regular.	08
4. ruim.	01

Conforme o Quadro 3.3.1, a grande maioria afirmou que possui “boa” capacidade de compreensão de textos na Língua Espanhola e, em menor número, estão os alunos que a caracterizaram como “razoável ou regular”. Comparando os Quadros 3.3 e 3.3.1, percebe-se que os resultados se mantêm próximos. Na primeira autoavaliação, os dados apontam para um nível de compreensão leitora na Língua Espanhola considerado intermediário, pois a maior parte dos alunos opta pelas letras b, c, d, total de 25 alunos. Após a realização da ALCS, a segunda autoavaliação indica que o nível de compreensão leitora dos alunos permanece como intermediário, pois a maioria considera suas habilidades “boas”, total de 18 alunos. De acordo com os relatos, confirmados nas entrevistas, o que ocorre é uma conscientização, por parte dos alunos, sobre a real situação da sua habilidade para ler e interpretar textos na Língua Espanhola.

[D4a] percebi que tenho uma boa compreensão e interpretação do texto.

[D8b] está razoavelmente bom (...) consigo compreender bastante.

[D10b] está boa (...) não perfeita, mas desenvolvi bem o projeto.

D11b] avalio minhas habilidades como um pouco fracas, porém na média.

Apesar de não terem ocorrido mudanças consideráveis entre a primeira e a segunda autoavaliação, realizada pelos alunos, os segmentos “percebi”, “consigo compreender bastante”, “está boa (...) não perfeita” e “na média”, demonstram que eles foram capazes de entender com maior clareza o próprio nível de compreensão leitora na Língua Espanhola e as

dificuldades que existem e precisam ser superadas. Esta reflexão é mais um indício de desenvolvimento metacognitivo e de que a ALCS contribui para uma ASC, pois faz com que o aluno reflita sobre o seu desenvolvimento e suas habilidades na língua.

Para entender os efeitos que a ALCS proporciona para o aperfeiçoamento da compreensão leitora e para a aprendizagem dos alunos, é preciso conhecer a relação destes com a leitura em LE. Por este motivo, algumas questões do Q1 verificaram a frequência com que os participantes realizavam atividades práticas de pesquisa e leitura em jornais e revistas *on-line*, nacionais e internacionais. Os dados apontam que mais da metade dos alunos têm o hábito de acessar jornais e revistas *on-line* para ler e realizar pesquisas. Aos jornais e revistas nacionais, os acessos são realizados semanalmente, no entanto, aos internacionais, com bem menos frequência.

Os dados enfatizam que, embora os alunos acessem os meios de comunicação *on-line*, a leitura de textos na LE é muito pequena. Esta constatação reforça a contribuição da ALCS. Uma vez que os alunos não possuíam o hábito de ler textos de jornais e revistas de Língua Espanhola, a ALCS incentivou esta prática.

[D9a] eu achei legal! Principalmente pensar, tipo assim, como as reportagens de outros países são até parecidas, iguais às daqui. Igual à da (...), a gente também estava aqui numa discussão sobre a legalização da maconha. Têm muitos assuntos relacionados, assim (...) eu acho.

[D11b] D11a, muchos países de Europa, de forma exagerada, han informado a la población sobre algunos “peligros” que los turistas extranjeros pueden pasar en Brasil durante la Copa del Mundo, esta noticia, que sigue abajo, puede traer una discusión interesante para nuestra presentación. <http://www.elmundo.es/salud/2014/05/27/53837bd6ca47414f1b8b4584.html?cid=MOTB23701=obinsite>

[Resposta de D11a] a gente poderia pegar isso e colocar no trabalho, o que o mundo está pensando do Brasil em relação a copa... sla, colocar também pq muitos estão criticando o Brasil e, todos os aspectos.

Os excertos de D9a e D11b, retirados da comunicação, por meio do correio eletrônico, enfatizam que os alunos, em contato com o gênero jornalístico, tiveram a oportunidade de perceber a relação entre as notícias/reportagens veiculadas no Brasil e no exterior, as diferenças e as semelhanças de opiniões, de posturas ideológicas e de valores, ou seja, as formas de pensar e de agir de outras culturas. Isto pode ser evidenciado nos trechos “as reportagens de outros países são até parecidas, iguais às daqui”, “Têm muitos assuntos relacionados”, “o que o mundo está pensando” e “pq muitos estão criticando”. Neste sentido, os alunos desenvolveram uma visão mais crítica dos fatos veiculados nos meios de comunicação de outros países, como pode ser observado em “*de forma exagerada, han*

informado a la población sobre algunos “peligros””. Neste caso, D11b destaca entre aspas a palavra *peligro* (perigo), na intenção de chamar a atenção de D11a, sobre o alerta dado aos turistas Europeus que pretendiam visitar o Brasil, durante a Copa do Mundo de 2014. Os perigos “exagerados”, a que D11b se refere, têm relação com o tema que foi apresentado, durante o seminário, *La dengue amenaza el Mundial* (A dengue ameaça o Mundial). D11b abordou as doenças tropicais no Brasil, como: dengue, febre amarela, malária, doença de Chagas, leishmaniose etc. Os alunos também discutiram sobre a preocupação dos países Europeus com possíveis epidemias no Brasil.

A percepção dos alunos, sobre as notícias/reportagens veiculadas pelos meios de comunicação internacional, a respeito do Brasil, permitiu o desenvolvimento da consciência semântica, ou seja, uma visão de que as informações que circulam, nem sempre são totalmente verdadeiras, pois dependem das percepções e das representações pessoais de cada um (HERNÁNDEZ, 1990; GRAÇA, 2001; MOREIRA, 2005; 2011). A consciência semântica é um forte indício de ASC. Nesta perspectiva, é necessário conhecer os diferentes pontos de vista a respeito de um fato ou de uma informação e o texto jornalístico utilizado na ALCS, por ser um material autêntico e atual, permitiu que os alunos se aproximassem às diferentes realidades socioculturais, estabelecendo relações com a sua própria realidade, com informações que eles já conhecem e refletindo sobre o conhecimento.

O acesso a jornais e revistas internacionais *on-line* e o contato com o texto jornalístico foram facilitados pela utilização das TIC, que potencializam a aprendizagem da LE. No excerto de D11b, constata-se que ele procurou se comunicar com D11a, em Língua Espanhola, mesmo sabendo que escrever em Espanhol, durante a comunicação via correio eletrônico, não era uma obrigatoriedade, pois não estava descrita nas etapas da ALCS e não foi estabelecido como critério de avaliação, pela PP. Portanto, entende-se que foi uma atitude espontânea de D11b, que buscou aprimorar o seu conhecimento e a sua competência comunicativa na língua. Nesta perspectiva, o correio eletrônico revelou-se um recurso didático que pôde promover a comunicação entre os participantes, a troca de conhecimentos que favorece a ZDP (VYGOTSKY, 1998), além de subsidiar a escrita de D11b e a compreensão leitora de D11a, permitindo a integração das habilidades expressivas e interpretativas, na língua.

Ao responder ao Q2 e nas entrevistas, alguns participantes declararam que, embora o texto jornalístico apresente termos técnicos que exigiram uma pesquisa de vocabulário mais específica, a linguagem jornalística não foi a principal dificuldade para realizar a leitura e a

compreensão dos textos na Língua Espanhola, como se constata nos segmentos “não nos causou problema”, “não foi difícil assimilar” e “tinha um vocabulário fácil”.

[D1b] a maior dificuldade foi tirar as partes mais importantes da nota, porque ela era muito grande XXX, a gente teve que resumir tudo.

[D2a] a linguagem das notícias que procuramos não nos causou problemas, portanto não foi difícil assimilar o conhecimento das notícias.

[D2b] é que é assim (...) quando você vai lendo, tem muitas, muitas notícias e você pensa: isso é legal, mas não é isso o que eu quero!

[D5b] a reportagem tinha um vocabulário fácil, só foi preciso entender o principal.

O principal problema, destacado pelos alunos, para ler e compreender os textos teve relação com a extensão, a variedade de assuntos disponíveis e as preferências pessoais de cada aluno, tal como se observa nos trechos “era muito grande”, “tivemos que resumir”, “tem muitas, muitas notícias” e “mas não é isso o que eu quero”. A extensão dos textos, é um importante alerta para os professores que utilizam a leitura como estratégia de ensino. Segundo Gelabert et al. (2002), os textos muito extensos não são atrativos e, dependendo do nível linguístico dos alunos, podem causar desmotivação. Nesta perspectiva, e de acordo com os dados, observa-se que a extensão do texto, neste caso a notícia/reportagem, pode se tornar um critério de seleção para os alunos, pois escolher aquela que é mais curta facilita a leitura e a compreensão.

Para realizar a leitura das notícias/reportagens *on-line*, a compreensão de expressões idiomáticas e do vocabulário, os alunos usaram diferentes estratégias e recursos. As estratégias citadas por eles, no Q2 e nas entrevistas, que podem ser observadas nos excertos, foram: ler repetidas vezes, ler de forma geral, realizar inferências pelo contexto, identificar palavras desconhecidas e dividir o texto em partes menores para identificar as mais importantes:

[D2b] apenas pela leitura repetitiva, o uso do dicionário e a tentativa de traduzir a notícia sem muitos esforços, apenas pelo contexto.

[D4b] primeiramente, eu li o texto por cima e depois procurei as palavras que não conhecia na internet.

[D7a] peguei os pontos principais da notícia inclusive a manchete, isso me ajudou muito.

[D8a] fomos vendo as palavras novas e desconhecidas e fomos vendo o contexto ou procurando o significado.

[D9b] a estratégia foi ler muitas vezes e de vez em quando usar o dicionário.

[D10a] o uso de palavras parecidas para entender o sentido da reportagem.

Conforme os excertos, identifica-se que a maior parte dos alunos realizou a leitura dos textos de maneira intensiva, ou seja, uma leitura mais rápida em busca de informações mais gerais. A leitura intensiva é uma característica da técnica de *skimming* que procura identificar a ideia principal, observando todos os elementos periféricos do texto e pôde ser constatada em seguimentos como: “sem muitos esforços”, “eu li o texto por cima”, “peguei os pontos principais” e “inclusive a manchete”. Uma vez que os textos lidos (notícias/reportagens) estão na Língua Espanhola, os trechos “apenas vendo pelo contexto” e “fomos vendo o contexto” chamam a atenção para a utilização do conhecimento prévio dos alunos, seja o conhecimento intelectual (gramática, vocabulário) ou pessoal (conhecimento sobre o tema), por exemplo. Caso este conhecimento, não tivesse sido utilizado, os alunos encontrariam maior dificuldade e pouco suporte para realizar a compreensão leitora, tornando essa estratégia, de identificar informações relevantes pelo contexto, bastante difícil. Os trechos “vendo as palavras novas e desconhecidas”, “ler muitas vezes” e “o uso de palavras parecidas” sugerem que os alunos utilizaram também outras estratégias, como uma leitura mais cuidadosa, relacionada a técnica de *scanning*, e a procura por palavras cognatas. É importante lembrar que a ALCS não previa ensinar estratégias de compreensão leitora, como técnicas que prescrevem os passos da leitura (pré-leitura), mas apenas verificar ou constatar se foram e quais foram utilizadas. Isto porque os alunos do terceiro ano do EM, mesmo que de forma inconsciente (processos cognitivos), já utilizam estratégias de leitura como reflexo de habilidades adquiridas ao longo dos anos de estudo.

As estratégias de compreensão leitora utilizadas, durante a leitura dos textos em Língua Espanhola, mobilizaram processos metacognitivos (conscientes), pois elas permitiram que os alunos identificassem os problemas de compreensão e os objetivos da leitura e, também, processos cognitivos (inconscientes), pois, durante a interação com o texto, os alunos produziram conhecimento. O uso de estratégias contribuem para a elaboração e a organização do conhecimento e, ainda, para a formação de leitores mais autônomos (SOLÉ, 1998).

De maneira geral, os recursos que foram mais utilizados pelos alunos para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos são provenientes de fontes externas, ou seja, que não se encontram no próprio texto. Conforme pode ser constatado nos excertos retirados do Q2, os

alunos utilizaram como recursos: o conhecimento prévio da Língua Espanhola e aqueles recursos oferecidos pelas TIC, dicionários e tradutores *on-line*.

[D1a] apenas lendo e com a ajuda da minha colega.

[D7b] eu vejo espanhol desde o 6º ano do ensino fundamental, então, algumas palavras que eu desconhecia procurava tradução *on-line*.

[D11b] utilizei o *google* tradutor e o pré conhecimento linguístico que eu tenho com o Espanhol.

[D12b] tentei não usar o dicionário enquanto pude e consegui durante a edição da atividade.

A utilização de recursos como dicionários e tradutores *on-line*, demonstra uma certa autonomia dos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura, uma vez que esta leitura não foi realizada em sala de aula e ocorreu de maneira individual ou em conjunto com a dupla/trio. Conforme é possível observar no excerto de D1a, o aluno menciona ter solicitado a ajuda da sua dupla para a compreensão do texto. Esta ajuda, pode ser entendida como suporte mediado pelo outro, neste caso, o de um colega. O suporte mediado atua na ZDP, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, pois o aluno recebe a informação que necessita, na medida certa para realizar a tarefa sozinho (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com os dados obtidos no Q2 e nas entrevistas, nenhum aluno solicitou a ajuda da PP para resolver problemas específicos da Língua Espanhola, referentes ao vocabulário, à expressões idiomáticas ou à gramática, durante a etapa de pesquisa, seleção, leitura e compreensão dos textos (pré-leitura e leitura). Nesta perspectiva, como é possível constatar nas interações via correio eletrônico, a atuação da PP foi de mediadora do processo, ao orientar as etapas de desenvolvimento da ALCS e a escolha do tema, ao auxiliar na organização das apresentações e na elaboração da questão/exercício para a avaliação formal escrita, ao oferecer sites de jornais e revistas para a pesquisa das notícias/reportagens e ao colaborar com intervenções, durante os seminários, instigando a participação dos alunos.

O excerto a seguir, retirado das interações por meio do correio eletrônico, é um exemplo das orientações da PP:

[PP] Hola chicas y chicos. A partir de hoy empezamos los trabajos de la segunda escala. Recordándoles que tienen que buscar el tema partiendo de una noticia. Esta dirección es para que hagan la negociación del tema, de la manera de presentárselo (*PowerPoint*; texto fotocopiado; video, música, actividad lúdica; etc.) y para la elaboración de la actividad para la evaluación escrita. (12/05/14)

Hola, percibo que ya empezaron la negociaci3n del tema. Muy bien, tienen que dar m3s prisa y decidir la tem3tica. (26/05/14)⁴

Percebe-se que a mediaç3o da PP ocorreu em sala de aula e fora dela. Esta mobilidade, dentro e fora do ambiente escolar, 3 a principal caracter3stica das atividades que se desenvolvem em contexto h3brido, como este que foi proposto na ALCS.

A partir das an3lises realizadas no Q1 e Q2, nas entrevistas e nas interaç3es, por meio do correio eletr3nico, o Quadro 3.3.2 sintetiza os benef3cios da ALCS para o aperfeiç3oamento da compreens3o leitora na L3ngua Espanhola e para uma ASC.

Quadro 3.3.2 Benef3cios da ALCS para a compreens3o leitora e para uma ASC.
a) uso e aprimoramento das estrat3gias de leitura do aluno.
b) integraç3o das habilidades ling3sticas e desenvolvimento da compet3ncia comunicativa.
c) utilizaç3o do conhecimento pr3vio dos alunos.
d) aproximaç3o dos alunos aos meios de comunicaç3o <i>on-line</i> , a textos jornal3sticos aut3nticos na L3ngua Espanhola e 3s diferentes realidades socioculturais.
e) desenvolvimento da consci3ncia sem3ntica (reflex3o, senso cr3tico), do pensamento cognitivo e metacognitivo.
f) interaç3o, colaboraç3o e participaç3o ativa do aluno.
g) utilizaç3o de recursos externos (suporte mediado, dicion3rios e tradutores <i>on-line</i>).

Constata-se nas an3lises que a ALCS transferiu para o aluno a tarefa de buscar, selecionar e ler v3rios textos, dando a ele a responsabilidade e a autonomia para estabelecer crit3rios, negociar e decidir os temas que seriam abordados. Nesta perspectiva, a ALCS proporcionou aos alunos, por meio da interaç3o com textos do g3nero jornal3stico, a construç3o de significados e o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que favorecem a ZDP, portanto, uma ASC. Al3m disso, a ALCS possibilitou a integraç3o das habilidades ling3sticas, o aprimoramento de estrat3gias de leitura, a utilizaç3o do conhecimento pr3vio e a integralizaç3o dos novos, viabilizou a colaboraç3o e a troca de experi3ncias entre os alunos que adquiriram mais informaç3es e mais vocabul3rio na l3ngua, conseqüentemente, facilitando a leitura dos textos e o aperfeiç3oamento da compreens3o leitora.

⁴ [PP] Oi meninas e meninos. A partir de hoje começamos as atividades da segunda escala. Relembrando que precisam procurar um tema, partindo de uma not3cia. Este endereç3o, 3 para que façam a negociaç3o do tema, a maneira de apresent3-lo (*PowerPoint*, texto fotocopiado, v3deo, m3sica, atividade l3dica, etc.) e para a elaboraç3o da atividade para a avaliaç3o escrita. (12/05/14). Oi, percebo que j3 começaram a negociaç3o do tema. Muito bem! Precisam ser mais r3pidos y decidir a tem3tica. (26/05/14) (Traduç3o nossa).

3.4 A ALCS na visão dos participantes

Este tópico se relaciona com o terceiro objetivo específico da pesquisa e apresenta as percepções dos participantes a respeito da ALCS. Por este motivo são analisadas as opiniões da PP e dos alunos sobre a utilização das TIC na Educação, as dificuldades encontradas e a avaliação pessoal dos alunos em relação ao relacionamento com os colegas e à apresentação dos seminários.

Com relação à utilização das TIC, as informações relatadas no Q1 revelaram que os participantes utilizam com mais frequência o celular, o *notebook* e a televisão e acessam a *internet* para entrar em redes sociais, comunicar-se com amigos, ouvir músicas, realizar pesquisas e trabalhos escolares, acessar notícias e para o entretenimento (jogos). Estes dados vão ao encontro das ideias de Costa (2001), que atesta o sucesso das TIC como ferramenta pedagógica, por serem atrativas e parte do cotidiano dos jovens.

A opinião dos alunos, conforme os excertos retirados do Q1, mostraram que a utilização das TIC, como recurso didático, é considerada importante e motivadora, deixando as aulas mais dinâmicas, promovendo a comunicação e o acesso às informações e facilitando a aprendizagem. Isto pode ser comprovado nos segmentos “mais dinâmicas”, “mais fácil para aprender”, “podem colaborar”, “aumenta o interesse”, “acho importante”, “mais prático”, “é uma boa”, “ficam mais interessantes”, “mais consolidadas” e “enriquecedor para a aprendizagem”:

[D3a] com a utilização das TIC, as aulas ficam mais dinâmicas e chega a ser mais fácil para aprender.

[D4a] para mim, as tecnologias podem colaborar para nos aprendermos, porém ela também pode desviar a nossa atenção para outra coisa.

[D5b] isso aumenta o interesse dos alunos, mas também acaba distraindo em relação a aula.

[D6b] acho importante e mais prático para difundir o conhecimento e as notícias entre as pessoas.

[D8a] acredito que temos que saber usá-la ao nosso favor e não nos deixar ser escravos.

[D11a] é uma boa, pois nos dias atuais, os jovens se interessam apenas pela tecnologia e com ela as aulas ficam mais interessantes.

[D11b] acho muito importante (...), pois estas tecnologias estão cada vez mais consolidadas em nosso dia a dia, principalmente se tratando de entretenimento e usar essas ferramentas de forma educativa é bastante enriquecedor para o aprendizado.

Embora a maioria dos alunos reconheça os pontos positivos da utilização das TIC na Educação, os marcadores discursivos “porém” e “mas”, nos excertos de D4a e D5b, introduzem a existência de pontos negativos. Esses pontos negativos são reforçados pelos termos “desviar”, “distraindo” e “escravos” que aparecem nos excertos de D4a, D5b e D8a. Para estes alunos, a utilização das TIC, durante as aulas, também oferece desvantagens, que dizem respeito aos fatos de elas distraírem facilmente os alunos ou, se usadas de forma incorreta ou em excesso, poderem causar dependência. Ao destacar os pontos positivos, os alunos defenderam o seu posicionamento em relação à utilização e à apropriação das TIC, reconhecendo a sua importância, no dia a dia e na vida acadêmica, como meio de divulgação do conhecimento e de relação com a sociedade e com o mundo (BEHRENS, 2006). Ao destacar pontos negativos, os alunos demonstraram criticidade, ao perceber que o uso das TIC, no contexto escolar, nem sempre são vantajosas para o processo de ensino-aprendizagem.

As análises que seguem referem-se às dificuldades encontradas pelos participantes durante o desenvolvimento da ALCS. A primeira dificuldade encontrada pelos alunos diz respeito à utilização do correio eletrônico como meio de comunicação. Os excertos foram retirados do Q2, das entrevistas e do diário de campo da PP. Os alunos D5a e a PP relatam que a utilização de uma conta compartilhada gerou problemas de comunicação. Para D7a e D11a, o correio eletrônico (utilizando o provedor *gmail*) foi muito ruim e lento. E para D7b e D11b houve problemas de comunicação, porém sem relação com o uso da ferramenta (correio eletrônico):

[D5a] é chato você ficar (...) sai do *e-mail* que eu vou te mandar o trabalho (...), agora sai você que eu vou enviar.

[D7a] foi a comunicação [é porque aquele *gmail* é muito ruim (...) tem hora que trava, tem hora que não entra (...) achei confuso.

[D7b] penso que o *e-mail* em si não é difícil de manusear basta ter prática. Então acho que foi a falta de entrar no *e-mail*...

[D11a] a comunicação pelo *e-mail*, pois o usado é muito ruim e lento e devido a isso houve uma dificuldade.

[D11b] foi a comunicação com os colegas, independente do *e-mail*.

[PP] o *e-mail* deu problema, acho que nos conectamos ao mesmo tempo, todas as mensagens voltaram, estou com medo de não dar certo. (05/05/14)

Percebe-se que, em geral, a ferramenta não foi bem avaliada pelos alunos e o seu uso compartilhado gerou problemas, causando receio à PP. No entanto, são problemas diferentes. O primeiro problema, descrito por D5a e reforçado na fala da PP refere-se exclusivamente à questões técnicas, ocasionadas pelo uso de uma conta compartilhada, constatado em “agora você sai que eu vou entrar” e “nos conectamos ao mesmo tempo”. Este problema pode ser resolvido com a abertura de contas individuais. O segundo problema relatado por D7a, refere-se às características de funcionamento da ferramenta, como em “tem hora que trava, tem hora que não entra”. A falta de contato dos alunos com esta ferramenta dificultou o manuseio. Este problema, também pode ser sanado com uma apresentação prévia da ferramenta antes do desenvolvimento da ALCS. Finalmente, o terceiro, relatado por D7b e D11b, não se refere à ferramenta ou aos recursos que ela oferece, mas à frequência com que os alunos acessam a conta para se comunicar com a dupla/trio, como se comprova em “a falta de entrar” e “independente do *e-mail*”.

O terceiro problema mencionado é um dado importante para esta pesquisa, pois o correio eletrônico é uma ferramenta assíncrona, ou seja, em que a comunicação não ocorre de forma simultânea. O uso desta ferramenta exige que os usuários acessem com certa assiduidade e aguardem uma resposta. Essa dinâmica do processo parece ter sido a causa de alguns percalços na comunicação e não a ferramenta em si. Este dado demonstra que, apesar do amplo uso do correio eletrônico no meio acadêmico, conforme atesta Santos (2009), os alunos do EM não utilizam a ferramenta em seu cotidiano.

Por este motivo, deve-se ter em conta as características do grupo pesquisado. Para a faixa etária dos participantes desta pesquisa, há outras ferramentas mais atrativas que se caracterizam por uma maior velocidade da comunicação, como o *WhatsApp*, que foi mencionado pelos alunos, no Q2 e durante as entrevistas, conforme os excertos:

[D2b] sempre que a gente faz um trabalho é no *WhatsApp*. Tem um grupo (...) e a gente manda as coisas por *WhatsApp* e já responde.

[D5a] e teve a questão da comunicação (...) por causa que a gente falava mais por *WhatsApp* e ficava digitando pelo *e-mail*.

O uso do *WhatsApp* e de outras ferramentas, como as redes de relacionamento ou os *blogs*, podem ser discutidos e acordados com os alunos durante a primeira etapa de desenvolvimento da ALCS. No entanto, deve-se ter em conta a necessidade de ajustes e adaptações, conforme as características de cada ferramenta, especialmente, quando há a

necessidade de monitoramento e de organização das informações para posterior análise de pesquisas ou para avaliar os alunos.

Na sequência das análises, destaca-se a segunda dificuldade encontrada pelos alunos durante a ALCS. Esta dificuldade refere-se à questão da definição do tema que foi apresentado durante os seminários, a partir de uma notícia/reportagem. Como é possível constatar nos excertos de D4b e D8a, coletados nas interações, por meio do correio eletrônico e nas entrevistas, os alunos invertem a pesquisa, ou seja, procuram primeiro um tema de interesse e depois uma notícia/reportagem:

[D4b] é que (D4a) escolheu o tema, antes de escolher a reportagem. Aí, eu falei vamos escolher a reportagem primeiro, com um tema legal, porque, como é que vamos procurar depois? Vai que a gente não ache o que está querendo. É melhor a gente achar a reportagem logo!

[D8a] com relação ao tema foi muito tranquilo, eu tive uma ideia e mandei para ele, ele achou legal e a gente começou a desenvolver. Foi uma coisa que a gente gosta (...). Apesar da gente ter o tema na cabeça, haviam várias notícias que falavam sobre isso. Eu separei várias e falei para ele, a gente tem que escolher uma.

Para D4b, a inversão da pesquisa tornou a tarefa mais difícil, mas, para D8a, foi um bom recurso. A inversão evidenciou o uso de estratégias diferentes para se chegar a um mesmo objetivo e a autonomia dos alunos para tomar decisões. Esta situação, de inversão da pesquisa, promoveu momentos de colaboração e de negociação entre as duplas/trio, conforme se vê em “D4a escolheu o tema”, “ai eu falei”, “tive uma ideia”, “ele achou legal”, “a gente começou a desenvolver”, “eu separei” e “a gente tem que escolher”, tornando o conhecimento adquirido em uma aprendizagem de fato significativa, pois fez mais sentido para o aluno (MOREIRA, 2005; 2011). Além disso, a autonomia que os alunos demonstraram atesta que ocorreu uma ASC.

Um dos pontos fundamentais da ALCS é utilizar a notícia/reportagem como material introdutório, um texto inicial que apresenta um assunto de maneira mais ampla, ativando os conhecimentos prévios dos alunos (MOREIRA e MASINI, 1982). No excerto a seguir, a PP reforça as instruções sobre a etapa de pesquisa da notícia/reportagem, ao dizer “volto a falar”. No entanto, muitos alunos não perceberam a importância da notícia/reportagem como fonte geradora e apenas relataram o fato, ou seja, realizaram uma simples exposição das informações, sem aprofundamento ou desenvolvimento de um tema mais amplo que gerasse discussões e interações entre os alunos.

[PP] volto a falar, vocês tem que procurar uma notícia de um jornal em Espanhol e essa notícia será a geradora de um tema, XXX não é para vir apenas explicar a notícia. Vocês podem explicar o que leram, mas devem dizer que a partir dessa notícia escolheram “tal tema”, vamos falar sobre ele, trouxemos atividades etc.

A terceira dificuldade encontrada foi, justamente, sobre as instruções dadas pela PP, a respeito das etapas de desenvolvimento da ALCS, e foi constatada nas entrevistas. Conforme os excertos de D2a e D7a, por exemplo, as etapas não ficaram claras. O segmento de D2a, “as falhas no trabalho”, refere-se ao que foi mencionado nas análises anteriores sobre a dificuldade de entender que a notícia/reportagem era a fonte geradora para as apresentações e debates em sala de aula.

[D2a] as falhas no trabalho ocorreram por falta de compreensão dos alunos a respeito da proposta que deveria ser realizada.

[D7a] não entendi (...) queria uma explicação mais clara e específica da professora.

Apesar da falta de entendimento de alguma etapa da ALCS, a maior parte dos alunos afirmou que foram esclarecidos pela PP e que ela deu as instruções necessárias, destacou os objetivos, alertou sobre os prazos e sobre as avaliações, orientou os alunos com relação ao uso do correio eletrônico e interagiu durante os seminários, como demonstram os excertos:

[D2b] a professora foi clara enquanto ao objetivo e ao que deveríamos fazer...

[D8b] nos instruía e alertava sobre os prazos, ajudava em dúvidas e fazia comentários que descontraíam e ajudavam a apresentação.

[D9a] a professora ajudou no e-mail. E no seminário ela ajudou com algumas palavras em Espanhol.

[D4b] a professora sempre chamou nossa atenção sobre as apresentações, ela realmente explicou o trabalho, mas muitos alunos não conseguiram entender.

[D11a] ela comentou ao final das apresentações e em algumas aulas deu sermão para melhorar as apresentações.

Os problemas para entender e seguir as instruções podem ser atribuídos a vários fatores, entre eles aspectos individuais (cognitivos), como a falta de atenção, a dificuldade de sintetizar informações e de estabelecer relações dessas informações com um tema. No entanto, também podem ser considerados outros fatores relacionados às características do grupo que foram mencionados pelos alunos e serão tratados mais adiante.

A quarta dificuldade dos alunos, durante o desenvolvimento da ALCS, está relacionada ao desenvolvimento da expressão oral na Língua Espanhola, durante os seminários, conforme os excertos:

[D1a] e na hora de apresentar tive dificuldade, pois não domino muito o Espanhol.

[D5a] minha apresentação foi razoável, pois tenho vergonha de falar em público...

[D6a] esperava mais na pronúncia, mas percebi que a vergonha atrapalha.

[D7b] na hora do seminário, falar a Língua Espanhola.

Sabe-se que, em geral, a expressão oral em uma LE é uma das habilidades que apresenta maior dificuldade e resistência por parte dos alunos. Expressar uma mensagem de forma adequada exige um bom domínio da competência comunicativa na língua (SANTA-CECILIA, 1996). De acordo com os excertos, ao se expressar oralmente, os alunos perceberam a falta de competência comunicativa na Língua Espanhola, comprovado nos trechos “não domino muito o Espanhol”, “minha apresentação foi razoável” e “esperava mais na pronúncia”. Durante as apresentações, as características individuais e os fatores afetivos, como a timidez e o relacionamento com o grupo e com a PP podem influenciar o desenvolvimento da expressão oral. Além disso, observa-se a influência do contexto, ou seja, o nervosismo de se apresentar diante do público, como se observa em “vergonha de falar” e “vergonha atrapalha”. Todos esses fatores ocasionaram dificuldades de comunicação para alguns alunos. Ainda assim, foi possível observar, durante os seminários, que a maioria buscou se expressar na Língua Espanhola.

Embora os seminários constituam o momento de verificar a oralidade dos alunos, a ALCS não teve o seu foco nas habilidades expressivas (oral e escrita). Sendo assim, apresentar os seminários em Língua Espanhola e não em LM foi uma opção da PP para aprimorar a expressão oral, uma vez que não é uma obrigatoriedade descrita nas etapas da ALCS. A decisão da PP, comprovado na entrevista, foi com base nas características dos seus alunos do EM, nos conhecimentos prévios adquiridos e nos critérios de avaliação, pré-estabelecidos na primeira etapa da ALCS.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 3.4.1, que sintetiza as quatro dificuldades encontradas pelos alunos durante todo o processo da ALCS.

Quadro 3.4.1: Principais dificuldades durante a ALCS.
a) a utilização do correio eletrônico como meio de comunicação.
b) a definição de um tema para apresentar durante os seminários, a partir da notícia/reportagem.
c) o entendimento das instruções sobre as etapas de desenvolvimento da ALCS.
d) o desenvolvimento da expressão oral na Língua Espanhola.

Para finalizar as análises deste tópico, apresentam-se os dados obtidos, no Q2 e nas entrevistas, referentes à opinião dos alunos sobre o relacionamento com a dupla/trio, a atuação dos colegas e a sua própria atuação. Além disso, os participantes também realizaram uma avaliação geral da ALCS e de todo o processo.

De acordo com os excertos dos alunos:

[D2a] a relação foi tranquila, uma vez que somos próximas fora da sala de aula, houve bastante comunicação pessoal. Porém, minha apresentação não seguiu a proposta da atividade. As apresentações dos meus colegas posteriores à minha tiveram um desempenho melhor...

[D6b] tivemos opiniões diferentes no momento da escolha do tema, mas depois chegamos em um acordo. A cooperação foi de ambas.

[D7a] a nossa relação foi boa, nossas ideias eram compatíveis.

[D9a] não sei muito bem o que está acontecendo, mas não estou muito interessada nas aulas em geral, acho que todo mundo foi mal e sem esforço.

[D11b] a relação foi distante, deixei para organizar o trabalho na última hora e acabei não tendo a colaboração dos outros integrantes para nada.

Para D2a, D6b e D7a, a relação com a dupla/trio foi positiva, como se observa na utilização dos termos “tranquila”, “cooperação” e “boa”. No entanto, segundo D11b, a relação foi “distante”. As avaliações sobre o desempenho dos colegas durante todo o desenvolvimento da ALCS e também sobre o seu próprio desempenho demonstram a criticidade dos alunos, especialmente, ao perceber as próprias falhas e limitações, como se constata no depoimento de D9a e D11b “não estou muito interessada nas aulas” e “deixei para organizar o trabalho a última hora”. Embora D9a não tenha mencionado problemas de relacionamento, ressaltou a falta de esforço de todos.

Nos excertos, observa-se que alguns alunos demonstram falta de interesse, de colaboração e de engajamento, durante a ALCS. Estes fatores possuem relação direta com as características do grupo, especificamente, com a idade, a personalidade, as preferências individuais e o contexto. Todos esses fatores influenciam na comunicação, na quantidade e na qualidade da aprendizagem (WILLIAMS e BURDEN, 1999). A esses fatores, também podem ser acrescentados outros, citados pelos alunos nas entrevistas, que explicam a falta de

motivação e que estão ligados ao seu contexto atual, como: falta de tempo, quantidade excessiva de atividades no terceiro ano do EM, desenvolvimentos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁵ e pressões provenientes dos processos seletivos.

De maneira geral, as relações pessoais foram classificadas como boas, houve negociação e tomada de decisões. No excerto de D2a “somos próximas fora da sala de aula”, percebe-se que existe uma relação de afetividade, aproximando a dupla e que favoreceu o trabalho cooperativo e a comunicação. Por este motivo, os alunos precisam ter autonomia para escolher a sua dupla, como foi sugerido nas etapas da ALCS. Nesta perspectiva, o trabalho em pares poderá aumentar a confiança, a tolerância e a motivação dos alunos (WILLIAMS e BURDEN, 1999).

A respeito das percepções dos alunos sobre a ALCS, a maior parte a classificou de maneira positiva, conforme é possível constatar no uso dos termos “produtiva”, “gostei”, “legal”, “interessante” e “bacana”.

[D1b] mesmo com erros e dificuldades eu achei a atividade produtiva, pois fazia com que o aluno trabalhasse tanto a língua oral quanto a escrita.

[D3a] gostei da atividade, pois não foi só uma pesquisa de apresentação, tivemos que sair da zona de conforto, pesquisar em jornais estrangeiros e só a partir disso fazer um trabalho “diferente”.

[D6a] a atividade fez com que despertasse maior interesse de ler na Língua Espanhola, fez com que os alunos preparassem suas “falas” pronúncias, os slides, etc. Achei legal e produtiva.

[D6b] achei muito legal. Foram aulas interativas e interessantes e ampliou nossos conhecimentos gerais.

[D8a] achei uma atividade interessante. Foi uma oportunidade de mostrarmos a nossos colegas uma coisa que é de nosso interesse.

[D10b] gostei muito, ajudou a desenvolver a prática oral da língua e de conhecimento do Espanhol.

[D11b] gostei bastante da proposta desenvolvida, pois é bacana apresentar um seminário com notícias acerca do ponto de vista espanhol sobre algo.

[D12b] achei bem interessante já que não é parte do nosso cotidiano o uso ou a frequência que não temos em ler nos jornais estrangeiros, mais especificamente, espanhóis e latinos.

⁵ O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma especificidade da escola pesquisada. O TCC é um dos requisitos básicos para a conclusão do terceiro ano do EM e o tema do trabalho precisa ter relação com a escola e o seu cotidiano ou com a linha de pesquisa do professor orientador.

Segundo os trechos mencionados por D3a e D12b “não foi só uma pesquisa de apresentação” e “não é parte do nosso cotidiano”, percebe-se que a ALCS foi considerada diferente das atividades realizadas em sala de aula, despertando o interesse desses alunos. Para D1b, D6a e D10b, a ALCS aprimorou a expressão oral na Língua Espanhola, desenvolvendo a competência comunicativa e incentivou a leitura. De acordo com D6b, D8a, D11b e D12b, a ALCS ampliou os conhecimentos gerais, deu autonomia aos alunos para propor discussões sobre temas de interesse, durante as aulas de Espanhol, e permitiu o contato com notícias internacionais, fatos recentes e pontos de vista diferentes, como se constata nos segmentos “ponto de vista espanhol” e “espanhóis e latinos”. D6a, no segmento “preparassem suas “falas”, pronúncias, os *slides*, etc.”, também aponta para outro aspecto positivo da ALCS, ou seja, a oportunidade de produzir materiais (*slides* em *PowerPoint*, textos no *Word* e vídeos).

A opinião da PP, sobre a ALCS, não difere muito da dos alunos. Conforme os dados comprovados na entrevista, a ALCS foi considerada positiva, pois proporcionou aos alunos o trabalho com assuntos de seu interesse e promoveu a colaboração entre os pares, na escolha do tema e na definição dos rumos da apresentação oral (seminários). Além disso, outro ponto destacado pela PP foi a utilização do correio eletrônico. Segundo ela, apesar de ser uma “ferramenta virtual pouco utilizada pelo jovem de hoje”, o correio eletrônico teve como vantagem motivar o aluno a cuidar da linguagem, diferentemente do que ocorre em outros ambientes como, por exemplo, nas redes sociais. Além disso, pode-se destacar a oportunidade de trabalhar normas técnicas, formatação e questões éticas referentes ao uso de imagens, de textos e a utilização de fontes de pesquisa. Ainda, conforme o excerto, a PP mencionou a contribuição da ALCS para o ensino de Língua Espanhola, uma vez que ela permitiu o contato com textos autênticos e o acesso à informação em diferentes contextos socioculturais.

[PP] acredito que é uma atividade que chama a atenção, porque o aluno pode fora do contexto escolar, buscar informações em fontes autênticas de Língua Espanhola, como jornais e revistas e pode verificar que informações repercutem no mundo hispano.

De maneira geral, os participantes classificaram a ALCS como positiva, afirmando que ela foi produtiva e contribuiu para a aprendizagem da Língua Espanhola. Nos excertos de D1b e D3a, mencionados anteriormente, os segmentos “mesmo com erros e dificuldades” e “sair da zona de conforto” demonstram que a ALCS foi uma estratégia de ensino que

incentivou os alunos a enfrentar e superar obstáculos. Esse movimento dos alunos, buscando superar as dificuldades, também são indicativos de uma ASC.

As análises realizadas nos tópicos 3.2, 3.3 e 3.4 tinham como foco os objetivos da pesquisa, buscando responder às seguintes perguntas: a ALCS desenvolvida com os alunos do EM promove uma ASC do conhecimento? Quais são os benefícios que a ALCS proporciona para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola? Que percepções, positivas ou negativas, têm os participantes a respeito da ALCS e do uso das TIC como recurso didático?

Como foi possível constatar nas análises, durante o desenvolvimento da ALCS, foi observada a presença de alguns dos princípios facilitadores propostos por Moreira (2005; 2011), entre eles: o conhecimento prévio, a interação social, o desenvolvimento da consciência semântica, o uso de estratégias de ensino-aprendizagem, a participação ativa do aluno e a linguagem como mediadora de todo processo. Os princípios facilitadores não constituíram categorias de análise desta pesquisa, porém a presença deles nos dados indica que a ALCS foi capaz de promover uma ASC, pois ela despertou a reflexão e a criticidade dos alunos, auxiliando no aprimoramento do conhecimento linguístico da Língua Espanhola e fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos.

O contato com jornais e revistas de outros países e com o texto jornalístico aproximou os alunos de outros contextos socioculturais e trouxe benefícios para o aperfeiçoamento da compreensão leitora. Os alunos ampliaram o seu vocabulário na Língua Espanhola, praticaram estratégias de leitura e adquiriram conhecimentos gerais sobre diversas temáticas. Estes fatores podem auxiliar no desenvolvimento da escrita na língua e na leitura de outros textos, em outras línguas e na LM.

As percepções dos participantes a respeito de todo o processo da ALCS e do uso das TIC, como recurso didático, reforçaram as contribuições da proposta como estratégia para o ensino da Língua Espanhola. No entanto, os participantes não apontaram apenas aspectos positivos, indicando que as dificuldades também são uma fonte de dados importante para o pesquisador, pois servem para avaliar a eficácia da ALCS e os efeitos que ela produz (TOMLINSON e MASUHARA, 2005). Neste sentido, é possível reformular e adaptar a ALCS às necessidades de cada contexto.

A seguir, o tópico 3.5 destaca as limitações encontradas durante a realização deste estudo e as possíveis contribuições da pesquisa, salientando as sugestões dos participantes.

3.5 Limitações do estudo e possíveis contribuições

Este tópico é dedicado a destacar as principais limitações encontradas durante a realização deste trabalho. Destacá-las é importante para facilitar o percurso de outros professores e pesquisadores que se interessem pelo desenvolvimento da ALCS, utilizando as TIC como recurso didático. Além das limitações, apresentam-se as possíveis contribuições da ALCS para a Educação Básica e para o processo de ensino-aprendizagem de LE, salientando algumas sugestões da pesquisadora e outras dos alunos e da PP que podem facilitar o desenvolvimento da ALCS em outros contextos.

Uma das limitações deste estudo foi o uso da conta de correio eletrônico compartilhada, ocasionado pelo grande número de participantes da pesquisa (total de 28). A conta compartilhada impôs certos limites, pois os participantes escreveram poucas informações e acabaram realizando a comunicação de forma presencial ou utilizando outra ferramenta que não permitiu o acesso da PP, nem da pesquisadora. Neste sentido, o uso compartilhado dificultou a coleta e alguns dados referentes às interações das duplas/trio (discussões sobre a escolha do tema, tomada de decisões, estratégias utilizadas para a compreensão leitora, colaboração e uso de suporte mediado etc.) se perderam. Por isso, sugere-se aos professores e pesquisadores que abram contas individuais para todos os participantes ou que negociem a ferramenta mais adequada às características do grupo.

Apesar do grande número de participantes na pesquisa e da quantidade de dados gerados, os resultados das análises não podem ser generalizados, pois trata-se de uma situação específica e das relações e fenômenos que ocorrem nesse contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, o tempo para o desenvolvimento da ALCS, de apenas um bimestre de contato direto com os alunos, também foi considerado uma limitação.

Entre as sugestões deixadas pelos alunos, no Q2 e nas entrevistas, e que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE, destaca-se o desejo de repetir a ALCS e de que ela se torne definitiva nas aulas de LE. Na verdade, os alunos gostariam que a Atividade se estendesse e fosse desenvolvida nas demais disciplinas de LE (Inglês e Francês) estudadas na escola e não apenas na disciplina de Espanhol. Segundo os alunos, a ALCS tornou as aulas mais dinâmicas e favoreceu a aprendizagem da LE.

Alguns alunos sugeriram que não fosse utilizado o provedor *gmail*, caso seja mantido o uso do correio eletrônico como ferramenta de comunicação. Também comentaram que após cada apresentação, um aluno poderia ser sorteado para realizar perguntas às duplas/trio sobre o tema apresentado, com a intenção de aumentar a participação e a interação do grupo no

debate, uma vez que o sorteio não permite saber quem será escolhido para realizar as perguntas.

Durante a apresentação dos seminários, a PP usou uma estratégia de ensino que não estava prevista nas etapas de desenvolvimento da ALCS. Ela solicitou aos alunos a elaboração de uma pergunta para mediar as discussões em sala de aula com os demais alunos. Esta estratégia de ensino ou de coinstrução teve como objetivo organizar, relacionar e motivar o grupo a refletir sobre o novo conhecimento, durante as apresentações (DIAZ e HERNÁNDEZ, 1999). Considera-se a iniciativa da PP um fator positivo, uma vez que propor uma nova estratégia de ensino é um dos princípios facilitadores para promover uma ASC e reflete a preocupação da PP em relação às necessidades dos seus alunos. Além disso, a estratégia usada permitiu aos alunos vivenciar a experiência de elaborar questões sobre o tema antecipadamente e discuti-las em interação com o grupo primeiro, para depois elaborar com sua dupla/trio uma questão⁶ (exercício) que irá compor a avaliação formal escrita. A estratégia utilizada pela PP é uma sugestão que pode ser integrada às etapas de desenvolvimento da ALCS.

Durante a entrevista, a PP também destacou o desejo de repetir a ALCS com seus alunos e de utilizar as TIC, propondo outra ferramenta como recurso didático, como pode ser constatado no excerto:

[PP] gostaria, em outra oportunidade, de usar o ambiente virtual de aprendizagem como mediador do processo. No *moodle*, os alunos poderiam postar vídeos, realizar um trabalho coletivo com o seu par definido e, a parte textual, por meio do texto *wiki*. Também, poderiam socializar os temas com os demais colegas da turma, e isso evitaria temas parecidos ou repetidos. Outra vantagem é que o ambiente virtual é mais aproximado das redes sociais, entretanto existe a necessidade de cuidar a linguagem, como no *e-mail*.

As sugestões dos participantes são pertinentes e perfeitamente possíveis de serem realizadas, basta que sejam feitas algumas adaptações. Todas as sugestões, contribuem para que a ALCS seja aprimorada e se torne uma prática comum nas aulas de LE. Além disso, as sugestões podem incentivar os professores de LE ao desenvolvimento de outras estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos seus alunos e considerem suas necessidades educativas.

A sala de aula de LE, associada às TIC, formam um contexto híbrido rico em informações para o pesquisador. Nele, podem ocorrer inúmeros processos de interação e de

⁶ A questão (exercício) que será elaborada pelos alunos para compor a avaliação formal escrita poderá ser a mesma que foi utilizada pela dupla/trio para suscitar a interação e os debates em sala de aula.

colaboração que dão margem a novos questionamentos e a novas pesquisas na área. Nesta perspectiva, uma das principais contribuições deste trabalho é demonstrar, aos professores da Educação Básica, a relevância desses processos para o ensino-aprendizagem da LE, no intuito de contribuir com discussões futuras e, ainda, incentivar o desenvolvimento de atividades de leitura em LE.

Para os alunos, espera-se que este trabalho contribua no sentido de promover uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem e, a partir de uma perspectiva crítica do conhecimento, ou seja, que possibilite a transferência dos conhecimentos adquiridos para outros contextos de maneira consciente, a aprendizagem se torne mais significativa.

A seguir, o Capítulo 4 consiste em outra contribuição importante desta pesquisa e apresenta aos docentes da área, de maneira prática, o produto final da pesquisa de mestrado. Este produto, recebe o nome de Projeto de Leitura Colaborativa Significativa e pode ser adaptado ou complementado em contextos diversos.

CAPÍTULO 4

PROJETO DE LEITURA COLABORATIVA SIGNIFICATIVA – Produto Final

Elaborar um produto final que ofereça de forma prática, à sociedade, a divulgação das análises e dos resultados obtidos no trabalho de pesquisa é um pré-requisito básico para o Programa de pós-graduação de Ensino na Educação Básica (mestrado profissional), do CEPAE-UFG, do qual sou aluna. Neste contexto, existe a possibilidade de escolher um produto que se relacione à área de atuação do aluno mestrando, neste caso, o ensino-aprendizagem de Espanhol na Educação Básica de escola pública.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa de mestrado, com base nos pressupostos de uma ASC, da vontade de compartilhar experiências e contribuir com aqueles que se interessam por contextos híbridos de aprendizagem e por atividades de leitura, além de incentivar a pesquisa e a formação docente, é que se justifica a iniciativa do que se denomina aqui por “Projeto de Leitura Colaborativa Significativa”.

O objetivo geral do Projeto é apresentar de forma sistematizada a ALCS que foi desenvolvida com os alunos do EM, durante esta pesquisa de mestrado, sob o formato de uma Sequência Didática (SD). Propõe-se que esta SD seja desenvolvida por outros docentes de LE (independentemente da língua), de outras escolas públicas, com a utilização de outras ferramentas tecnológicas, e aplicada a outros alunos do EM, a fim de que se faça a coleta e a comparação dos novos resultados com os desta pesquisa. Nesta perspectiva, sugere-se verificar se em outros contextos, a ALCS se apresenta como uma estratégia de ensino que promove uma ASC, além de analisar os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da LE. Constitui também objetivo do Projeto convidar os professores participantes, em parceria com a pesquisadora, a divulgar os resultados e a experiência com a ALCS em eventos acadêmicos da área (palestras, seminários, periódicos, produção de artigos etc.), contribuindo com a sua formação docente e incentivando novas pesquisas.

Para desenvolver este Projeto, os passos seriam os seguintes: primeiro, a SD será desenvolvida com um novo grupo de 30 alunos do terceiro ano do EM da escola pesquisada, o CEPAE, em 2015. No entanto, a professora convidada não será a mesma que participou desta pesquisa. Desta maneira, será possível obter novas informações e outras percepções a respeito da ALCS. Segundo, em 2016, a SD será apresentada para outro professor de Espanhol (de uma escola pública) e este, juntamente com seus alunos, será convidado a desenvolver a ALCS e a participar do Projeto. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes

instrumentos: questionários, entrevistas, gravações em vídeo das produções (orais) dos alunos, o registro das produções escritas e da interação dos participantes (meio de comunicação).

Nesta perspectiva, será possível oferecer subsídios aos docentes para a organização e o desenvolvimento de outros materiais e de atividades de incentivo à leitura de forma colaborativa, com o uso das TIC como recurso pedagógico para a aprendizagem de LE.

Os próximos tópicos descrevem as características de uma SD e sua importância como ferramenta de mediação, as etapas de desenvolvimento em que se baseia uma SD e a ALCS.

4.1 Sequência Didática: uma ferramenta de mediação

Segundo Cristovão (2009), a SD é um “conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (p. 305). Para autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD deve estar dividida em três etapas: produção inicial, módulos e produção final. Na etapa de produção inicial, primeiro se produz um texto para realizar um levantamento das principais dificuldades dos alunos. Esse levantamento conduzirá às próximas ações (seleção de textos e produção de materiais) e ao desenvolvimento de módulos com diversas atividades sobre as características do gênero em estudo e que os alunos ainda não sistematizaram, tais como sua função social, o contexto de produção, a organização composicional e as marcas linguísticas. Após o desenvolvimento dos módulos, os alunos produzem um novo texto escrito (produção final) que demonstra se os conhecimentos foram organizados e sistematizados. Para o ensino de LE, uma SD pode ter outros tipos de produções que apresentem os resultados e não priorizem apenas a escrita como objetivo final, como apresentações orais, produção de vídeos ou de filmes.

Percebe-se que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o eixo central da SD está na produção de textos escritos que se organizam em torno da leitura de diferentes gêneros textuais. Essa organização em torno dos gêneros textuais se justifica porque estes carregam marcas de situações de comunicação (de uso da linguagem) e de contextos socioculturais específicos.

Segundo Cristovão (2009), os gêneros são instrumentos úteis para o uso da linguagem, dos quais é preciso se apropriar, e podem ser entendidos como “artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, se constituindo como práticas sociais de

referência para nosso agir” (p. 306). Para a autora, os gêneros informais (orais ou escritos) são vivenciados e aprendidos pelos alunos no decorrer de atividades cotidianas, enquanto os gêneros mais formais precisam ser sistematizados. Por esse motivo, cabe à escola promover esse contato, oferecendo condições para o domínio dos diferentes gêneros que existem na sociedade, ou seja, para conhecer suas características (estrutura e *layout*), seus objetivos (intencionalidade e público a que se destinam) e os meios por onde circulam.

De acordo com Cristovão (2009), a SD é uma ferramenta de mediação muito útil em sala de aula, pois pode propor atividades que apresentam os diferentes gêneros textuais, destacam os meios de circulação desses gêneros, oferecem textos autênticos com conteúdo apropriado e de interesse dos alunos. Para a autora, a SD tem seus fundamentos em

a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de produção escrita como um processo interativo de construção de sentido. (CRISTOVÃO, 2009, p. 310)

Para Cristovão, o uso de uma SD como ferramenta de mediação tem como vantagens promover: o trabalho integrado, a articulação dos conteúdos propostos em documentos oficiais com os conteúdos dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a utilização de diversos materiais e recursos, o trabalho coletivo e a construção de significados, a integração das habilidades expressivas e interpretativas, o acesso ao conhecimento e o acesso aos diferentes contextos sociais e de comunicação. Por apresentar as vantagens aqui destacadas e pelo seu caráter mediador em sala de aula é que a SD foi escolhida para sistematizar e apresentar a ALCS.

4.2 As etapas de desenvolvimento da Sequência Didática⁷

Retomando o que já foi dito, a ALCS foi elaborada especificamente para os alunos do EM e consiste em um trabalho de pesquisa em jornais e revistas (gênero informativo) internacionais *on-line* em LE. O aluno deve buscar uma notícia/reportagem com um assunto de interesse e realizar a leitura. Essa leitura é o ponto de partida para que o aluno escolha um tema mais amplo que será apresentado (seminários) e discutido em sala de aula com os

⁷ Salienta-se que a leitura deste tópico pode parecer repetitiva, porém ela se faz necessária uma vez que é uma exigência do Programa de pós-graduação que se apresente o produto final nesta dissertação de forma destacada. O principal objetivo em ressaltar o produto final é o de facilitar o acesso rápido às informações para aqueles professores que tem a intenção de conhecer e utilizar a ALCS em outros contextos de ensino de LE.

demais colegas. Nesta perspectiva, são utilizadas as TIC como um recurso didático. Os alunos acessam a *internet* para realizar a pesquisa da notícia/reportagem e realizam a comunicação entre eles e o professor, por meio de uma ferramenta de comunicação. As TIC evoluem constantemente, produzindo mudanças rápidas e novas formas de se comunicar, especialmente entre os jovens. Por este motivo, a ferramenta que será utilizada para a interação e a comunicação precisa ser adequada ao contexto e ao momento em que a ALCS será desenvolvida. Neste sentido, o uso de uma ferramenta próxima ao cotidiano dos alunos poderá evitar dificuldades com o seu manuseio e desmotivação.

Conduzir as discussões e as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula é de responsabilidade dos alunos, porém, sempre orientados pelo professor do grupo. A última etapa do processo é finalizada com uma produção escrita, ou seja, os alunos elaboram uma questão/exercício sobre o tema que abordaram no seminário e esta questão irá compor uma avaliação formal escrita ao final do bimestre.

Com base nos pressupostos citados no tópico anterior e com pequenas modificações em relação às etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD também está dividida em três etapas: apresentação da ALCS, ampliação do conhecimento e sistematização do conhecimento.

A primeira etapa, a de apresentação, é o momento de instruir, de explicar e dar uma visão geral do processo, dos objetivos, das formas de avaliação e do desenvolvimento da ALCS que será realizada em toda a SD. Antes, é preciso realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, referentes à LE, ao gênero textual que será trabalhado (informativo), às suas experiências pessoais e acadêmicas, aos temas de interesse e à possibilidade de contato com as TIC fora do contexto escolar, uma vez que a ALCS se desenvolve em contexto híbrido, ou seja, utiliza um ambiente fora da sala de aula para complementar as atividades. O conhecimento prévio dos alunos pode ser verificado por meio de conversas, perguntas e de um levantamento (escrito) sobre os assuntos que os alunos já estudaram e gostariam de rever. Os resultados desse levantamento vão auxiliar ações futuras do professor e destacar possíveis dificuldades durante o processo.

A segunda etapa diz respeito à ampliação do conhecimento dos alunos. Este momento requer atenção, pois a pesquisa, a leitura e a compreensão dos textos (notícia/reportagem), propriamente dita não será realizada em sala de aula e não contará com a presença do professor do grupo. O papel do professor é de mediador do processo (RICHARDS e RODGERS, 2001; BEHRENS, 2006), esclarecendo dúvidas, orientando e oferecendo o

suporte necessário à compreensão e à elaboração do trabalho final (seminários e avaliação formal escrita).

A terceira etapa representa a sistematização do conhecimento e se materializa nos seminários (produção oral) e na avaliação formal (produção escrita). É o momento em que o professor deve realizar uma avaliação processual, verificar se os alunos compreenderam os conteúdos desenvolvidos e levantar as dificuldades encontradas. No entanto, há uma particularidade na ALCS. Ela se desenvolve por meio de temas mais abrangentes que apresentam informações e geram debates em sala de aula. Dessa maneira, não são abordados conteúdos linguísticos específicos da LE, pois a atenção recai sobre: as características do gênero textual, a compreensão leitora e a relação que os alunos fazem dessas novas informações com aquelas que já possuem (AUSUBEL, 1963; 1968; MOREIRA, 2005; 2011) e com o seu contexto sociocultural (VYGOTSKY, 1998).

Após as apresentações dos seminários, é importante ceder um espaço a cada aluno para uma autoavaliação, uma reflexão sobre o desenvolvimento da ALCS (pontos positivos e negativos), a sua aprendizagem (pensamento metacognitivo) e a sua atuação (responsabilidade, autonomia, participação etc.).

A avaliação formal escrita é um requisito básico na maior parte das instituições educacionais. Por isso, a ALCS também prevê esse tipo de avaliação. Os alunos devem ser informados de que ela será a partir dos temas desenvolvidos durante os seminários. Portanto, cada vez que a ALCS for desenvolvida com um grupo de alunos do EM, a avaliação formal escrita será diferente, abrangendo novos temas e novas questões ou exercícios.

A ALCS tem seu foco no aluno, nas suas necessidades e nos assuntos de sua preferência (SANTA CECILIA, 2000; GELABERT, et al. 2002), buscando uma participação mais ativa, conseqüentemente, uma ASC. Portanto, não é possível decidir de antemão quais serão os temas ou os textos apresentados no desenvolvimento da ALCS, uma vez que estes dependem do levantamento realizado na primeira etapa da SD, descrita anteriormente. O Quadro 4.2 retoma as três etapas em que se divide a SD proposta neste Projeto.

Quadro 4.2: Etapas de desenvolvimento da SD.
a) etapa de apresentação da ALCS.
b) etapa de ampliação do conhecimento do alunos.
c) etapa de sistematização do conhecimento adquirido na ALCS.

O tópico seguinte descreve as três etapas que foram propostas no Quadro 4.2. O desenvolvimento dessas três etapas concluem a SD. Cada uma das etapas foi elaborada para

mostrar ao professor os passos que deve seguir, denominados aqui de “dicas para o professor” e para orientá-lo quanto ao tempo necessário e aos materiais que serão utilizados em cada etapa, denominado aqui de “tempo e materiais”. Nesta perspectiva, direcionar e facilitar as ações do professor no desenvolvimento de toda a SD que recebe o mesmo nome da Atividade desenvolvida nesta pesquisa.

4.3 Sequência Didática - Atividade de Leitura Colaborativa Significativa (ALCS)



Fonte: <http://pt.depositphotos.com/26419797/stock-photo-children-reading-books.html>

1º etapa - Apresentação da ALCS

Caro professor, inicie a sua aula apresentando a ALCS aos seus alunos e explique as etapas que devem ser seguidas. Dessa maneira, eles terão a dimensão exata do trabalho e poderão organizar melhor o tempo, além de esclarecer dúvidas que possam surgir.

Orientação para o professor

Primeiras instruções:

1. informe aos alunos que eles farão um trabalho de pesquisa em revistas e jornais internacionais *on-line*, na LE.
2. explique aos alunos que a notícia/reportagem deve ser de interesse deles e que a partir dessa notícia/reportagem, eles devem escolher um tema mais amplo para apresentar e debater com os demais colegas em seminários (apresentações orais).
3. decida se o trabalho será realizado em duplas ou pequenos grupos.

Na sequência, divida os alunos e estabeleça as datas para as apresentações dos seminários em conformidade com o seu cronograma de aulas. Discuta com eles os critérios de avaliação. Estes precisam ser bem claros e cabe ao professor, junto com seus alunos, decidir o que será avaliado.

Orientação para o professor

Possíveis critérios de avaliação:

1. a interação entre os alunos por meio da ferramenta de comunicação utilizada. Exemplo: envio da notícia/reportagem, negociação com o colega na escolha do tema, envio de textos e de exercícios para avaliação formal escrita.
2. os prazos estabelecidos para a entrega dos textos, questões ou exercícios solicitados.
3. os seminários. Exemplo: tempo de apresentação, uso de materiais extra, relação da notícia/reportagem com o tema, desenvolvimento da expressão oral na LE, condução do debate pela dupla (grupo), participação dos alunos no debate, etc.
4. a produção escrita dos alunos (questão/exercício) que irá compor a avaliação formal escrita. Exemplo: sistematização das informações, relação da questão com o tema apresentado no seminário, aspectos linguísticos da LE e formatação.

Procure saber informações sobre o cotidiano dos alunos, se eles têm facilidade de acesso à *internet* fora do ambiente de sala de aula, quais são as ferramentas de comunicação mais utilizadas no dia a dia, que tipo de pesquisa realizam (pessoais e acadêmicas) e as dificuldades que encontram. É importante também procurar saber sobre os hábitos de leitura e a frequência com que os alunos acessam jornais/revistas *on-line* (nacionais/internacionais), sobre as características do gênero textual que será trabalhado (informativo), sobre as estratégias utilizadas para ler e compreender textos em LE e suas preferências pessoais. Peça a eles que escrevam em um papel os conteúdos ou assuntos que já foram trabalhados na disciplina de LE e que gostariam de rever ou aqueles que nunca foram tratados durante essas aulas. É importante dar aos alunos a chance de falar de temas que normalmente não são abordados por nenhuma disciplina. Essa situação coloca as aulas de LE como um ambiente de “oportunidade” para o debate e para expressar opiniões. Essa oportunidade motiva e incentiva a participação dos alunos na ALCS, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e de uma ASC.

Orientação para o professor

Informações e conhecimentos prévios importantes:

1. pergunte aos alunos sobre o acesso à *internet*. Tem facilidade de acesso em casa? Em que horários? Quantas vezes ao dia?
2. procure saber quais os meios de comunicação que os alunos utilizam para falar com os colegas e realizar atividades da escola. Quais os meios de comunicação mais utilizados? Eles acessam as redes sociais? Com que frequência? Quantos possuem uma conta de correio eletrônico? Com que fim essa conta é utilizada?
3. peça aos alunos que comentem sobre a realização de pesquisas pessoais e acadêmicas na *internet*? Quais são os centros de interesse deles? Que disciplinas

solicitam esse tipo de pesquisa? Os alunos procuram apenas o que foi solicitado? Colocam a fonte da pesquisa em seus trabalhos? Elaboram um texto próprio ou apenas copiam trechos dos textos pesquisados? Como são apresentados os resultados dessas pesquisas?

4. busque informações sobre os materiais utilizados em apresentações orais. Que tipo de material ou de ferramenta utilizam em apresentações orais? Quem tem facilidade para produzir *slides*, atividades ou exercícios sobre o tema da apresentação? E para formatar os materiais?
5. questione os alunos sobre as estratégias utilizadas para ler e compreender textos em LE. De que maneira os alunos realizam a leitura de textos em LE? Os alunos utilizam alguma ferramenta para auxiliar na compreensão leitora de textos em LE? Como é realizada a sistematização dos dados após a leitura de um texto? Os alunos procuram suporte do professor ou dos colegas?
6. conheça os hábitos de leitura dos alunos, em jornais e em revistas (impressas/*on-line*). Com que frequência realizam a leitura em jornais e em revistas? Os jornais e as revistas são nacionais ou internacionais? Em que língua? Que objetivo tem essa leitura?
7. solicite aos alunos informações sobre o gênero jornalístico ou informativo. Que tipo de informações os alunos acessam em jornais (notícias, propagandas, anúncios, crônicas e poemas, artigos de opinião, charges, críticas, entrevistas, atividades de entretenimento) e em revistas? Quais são as características estéticas da construção desse gênero? Para que público ele é construído e com que objetivos?

Após coletar informações sobre o contato dos alunos com as TIC na vida pessoal e escolar, estabeleça com eles qual será a ferramenta de comunicação utilizada para interagir com a dupla (grupo), com o professor e para enviar a notícia/reportagem e a questão/exercício para a avaliação formal escrita. A coleta de informações poderá ser realizada em conversas com os alunos ou por meio de um questionário elaborado pelo professor.

Tempo e materiais

Para desenvolver a etapa de apresentação, é estimado um prazo de duas aulas de 45 a 50 minutos cada. Não são necessários materiais específicos, nem recursos tecnológicos neste momento, apenas folhas de papel para que os alunos possam escrever os temas que gostariam de abordar, durante as aulas de LE e que serão devolvidas ao professor.

Com as informações escritas pelos alunos, o professor poderá analisar as temáticas de interesse e realizar um levantamento daquelas que foram mais frequentes. A partir deste levantamento, o professor terá informações sobre os conhecimentos dos alunos na LE e subsídios para organizar seu programa curricular, buscando textos e materiais condizentes com as necessidades deles. Além disso, será possível estabelecer uma comparação entre as

temáticas que foram citadas no levantamento realizado pelo professor e aquelas que serão apresentadas pelos alunos durante os seminários.

2º etapa - Ampliação do conhecimento dos alunos



Fonte: <http://updddssilvafad.blogspot.com.br/>

Caro professor, lembre-se de que esta etapa da ALCS não é realizada em sala de aula. Cabe aos alunos (duplas ou grupos) realizar a pesquisa e a leitura de notícias/reportagens em jornais ou revistas *on-line* internacionais na LE. O assunto ou conteúdo deve ser de interesse deles. Por este motivo, é de livre escolha.

Orientação para o professor

Primeiros contatos:

1. faça um primeiro contato com os alunos para estimular a pesquisa e estabelecer a comunicação, mandando endereços de *sites* de jornais ou revistas para que os alunos visitem. Além disso, repita e fortaleça as instruções dadas na primeira etapa da ALCS. Exemplos de *sites*:

www.lanacion.com.ar

www.elcolombiano.com

www.elpais.com.uy

www.elpais.com

www.abc.es

www.ejornais.com.br/jornal_italia_corriere.html

www.nytimes.com

www.leparisien.fr

Após pesquisar, ler, discutir e compreender a notícia/reportagem, junto com o colega da dupla (grupo), esta deverá ser enviada ao professor. O professor tem o papel de mediar todo o processo, dando suporte aos alunos, durante: a leitura e a compreensão da notícia/reportagem, a escolha de um tema mais abrangente, o desenvolvimento dos materiais

para as apresentações, os seminários e a elaboração da questão/exercício para a avaliação formal escrita. Toda a interação e mediação entre a dupla e o professor deverá ser realizada por meio da ferramenta de comunicação previamente estabelecida na primeira etapa da ALCS.

Orientação para o professor

Mediação e suporte:

1. leia a notícia/reportagem e verifique se a fonte informada procede.
2. observe e alerte os alunos sobre questões linguísticas e sociolinguísticas da LE, como: vocabulário, expressões idiomáticas, aspectos culturais, sociais e políticos, enfim, tudo que possa auxiliar na compreensão leitora dos textos.
3. estimule as possibilidades de temas para a interação e o debate em sala de aula.
4. devolva suas considerações aos alunos para que estes possam decidir uma temática mais ampla e preparar a apresentação oral (seminários).
5. peça ao alunos que enviem, com antecedência, textos escritos que serão utilizadas durante as apresentações, a fim de verificar questões específicas da LE e providenciar fotocópias quando necessário.
6. solicite que informem se serão utilizados vídeos, filmes, músicas que exijam equipamentos como aparelho de TV e DVD, aparelho de som, *notebook*, projetor de imagens e outros.

Tempo e materiais

Para realizar a etapa de ampliação do conhecimento, é necessário reservar de duas a três semanas, antes do primeiro seminário. Dessa forma, as primeiras duplas (grupo) terão tempo hábil para preparar a sua apresentação. Os materiais utilizados serão produzidos pelos próprios alunos. No entanto, cabe ao professor providenciar os recursos solicitados.

3º etapa - Sistematização do conhecimento adquirido na ALCS



Fonte: <http://updddssilvafad.blogspot.com.br/>

Professor, esta etapa tem início com os seminários, que se realizam em sala de aula (produção oral), e termina com a preparação de uma questão/exercício (produção escrita) referente à temática que foi abordada pela dupla ou pelo grupo. Inicie passando algumas orientações básicas aos alunos.

Orientação para o professor

Orientações antes das apresentações:

1. sugira aos alunos que utilizem materiais e recursos para suscitar o debate e fixar os conteúdos.
2. oriente-os para que apresentem a notícia/reportagem e a fonte de pesquisa aos colegas e expliquem os motivos que levaram à sua escolha.

Orientação para o professor

Orientações durante as apresentações:

1. realize interferências que colaborem com as discussões.
2. incentive a interação entre os alunos.

Orientação para o professor

Orientações após as apresentações:

1. chame a atenção dos seus alunos para a importância da questão/exercício na avaliação formal escrita ao final do bimestre.
2. alerte-os para o fato de que a questão/exercício é uma produção escrita e esta deve estar na LE. Junto com a questão/exercício deve ser apresentada uma possível resposta. Desta maneira, o professor terá uma ideia do que os alunos da dupla esperam e se os demais alunos da turma serão capazes de responder à questão ou ao exercício.
3. oriente sobre as diferentes possibilidades de elaboração da questão/exercício.
4. informe os alunos que o uso de figuras ou de trechos de textos exige a colocação da fonte ou da referência. Este é um bom momento para que o professor trabalhe questões éticas com seus alunos.
5. lembre os alunos sobre os prazos de entrega da questão/exercício.

Ao receber a questão/exercício realize os ajustes necessários e decida quais serão utilizadas ou não na elaboração da avaliação formal escrita, considerando o nível dos alunos e o tempo disponível para responder à avaliação final durante a aula.

Tempo e materiais

A etapa de sistematização do conhecimento é realizada em dois momentos diferentes. O primeiro momento já foi apresentado e se dá em cada seminário que, de acordo com o número de alunos e a divisão das duplas (grupos), poderá levar mais de três semanas. O segundo momento, a avaliação formal escrita, necessita de, no mínimo, duas aulas de 45 a 50 minutos para ser realizado. Caso a aula da disciplina de LE seja de apenas uma por semana, sugerimos que a avaliação formal escrita seja dividida em duas partes independentes.

O material que será utilizado na etapa de sistematização do conhecimento diz respeito às fotocópias da avaliação escrita que foi elaborada pelo professor com as questões/exercícios enviadas pelos alunos.

Professor, antes da realização da avaliação formal escrita, sugerimos que faça uma revisão geral, com perguntas a respeito dos temas que foram abordados durante os seminários, tendo em conta o número de alunos, a quantidade de assuntos e a possibilidade de que alguns não tenham realizado anotações durante as apresentações.

Bom trabalho!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os conhecimentos prévios dos alunos do EM (cognitivos e socioculturais) que já tiveram contato com a Língua Espanhola e as necessidades específicas desse contexto, além das preferências pessoais da pesquisadora por atividades de leitura e o uso das TIC, é que se propôs esta pesquisa. O principal objetivo foi desenvolver a ALCS com os alunos do terceiro ano do EM de uma escola pública e acompanhar todo o processo, a fim de verificar os desdobramentos que ela proporciona para uma ASC e os benefícios para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na Língua Espanhola. Além de salientar as percepções dos participantes sobre a ALCS e as contribuições da pesquisa para a Educação Básica e para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Para realizar este percurso, contou-se com a participação dos alunos e da professora de Espanhol do grupo. Os participantes da pesquisa aceitaram responder a questionários, participar de entrevistas, manter um diário de campo e ter suas produções (orais e escritas) usadas como fonte de dados, durante um bimestre. A pesquisa se desenvolveu em um contexto híbrido, ou seja, parte da ALCS se realizou em sala de aula e outra parte, fora da sala de aula. A união destes dois ambientes foi possível por meio da utilização de recursos tecnológicos. Durante o desenvolvimento da ALCS, a *internet* foi utilizada para realizar a pesquisa de notícias/reportagens na Língua Espanhola e o correio eletrônico como ferramenta de comunicação entre os participantes. A utilização de um ambiente fora da sala de aula favorece a aprendizagem, pois aumenta o tempo de contato dos alunos com a LE e complementa as atividades desenvolvidas em sala de aula. Pelos motivos destacados, o contexto híbrido torna-se bastante específico e possui as características de um estudo de caso.

Com base nos resultados obtidos, é possível fazer algumas considerações sobre hipóteses que deram origem à pesquisa. Inicialmente, pensava-se que a leitura de textos autênticos do gênero informativo ou jornalístico, traria dificuldades para a compreensão leitora da Língua Espanhola, em função do vocabulário, do uso de expressões idiomáticas e de certa formalidade na escrita deste gênero. No entanto, esta hipótese não se confirmou, pois a maioria dos alunos não manifestou dificuldades para ler o texto na Língua Espanhola. Ainda assim, foi possível constatar que a ALCS trouxe benefícios para o aperfeiçoamento da compreensão leitora na língua. Em primeiro lugar, ao proporcionar uma situação de interação entre o aluno leitor e o texto jornalístico. Esta interação ativou os esquemas e subesquemas, ou seja, os conhecimentos prévios (intelectuais e pessoais) dos alunos sobre: a Língua Espanhola, as temáticas abordadas e as informações que estavam sendo veiculadas nos meios

de comunicação pesquisados. Na interação entre leitor e texto, os conhecimentos prévios passam a se relacionar com os novos e ocorre uma reformulação e organização de informações, permitindo que o aluno construa novas interpretações. A leitura é um processo perceptivo, que permite ao aluno não apenas receber o conhecimento pronto, estanque, mas percebê-lo de acordo com suas experiências pessoais e intelectuais, possibilitando uma reflexão e uma melhor compreensão do texto. Em segundo lugar, por meio do texto jornalístico, a ALCS proporcionou o contato do aluno com outras realidades, facilitando o desenvolvimento da sua competência comunicativa e, conseqüentemente, da compreensão leitora na língua. Para os alunos, o ensino de uma LE tem relação direta com o seu cotidiano e com outras culturas. Esta relação permite que o aluno compreenda melhor o mundo e o seu próprio contexto sociocultural.

Outra hipótese que não se confirmou, durante a pesquisa, diz respeito ao uso do correio eletrônico como uma ferramenta que motivaria os alunos a interagir uns com os outros durante a ALCS. Considerando sua versatilidade, vantagens e frequência de uso no meio acadêmico, especialmente por professores, o correio eletrônico foi a principal ferramenta de comunicação entre os participantes desta pesquisa. Esperava-se que por se tratar de uma ferramenta tecnológica, os alunos não apresentassem nenhuma dificuldade para utilizá-la e se sentissem motivados a interagir com sua dupla/trio e com a PP. Porém, o que se observou nos resultados é que essa ferramenta não foi a mais adequada às características do grupo e desmotivou alguns alunos, prejudicando a interação com a dupla. Estes alunos destacaram a preferência pela utilização de uma ferramenta mais prática, com maior velocidade de comunicação e mais próxima do seu cotidiano, como o *WhatsApp*. No entanto, a utilização do correio eletrônico teve seus pontos positivos. Em primeiro lugar, ofereceu a boa parte dos alunos, a oportunidade de estabelecer o primeiro contato e o manuseio com esta ferramenta, ainda durante o EM, destacando seus pontos positivos e facilitando o desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais futuras. Em segundo lugar, muitos alunos puderam desenvolver a escrita, mesmo em LM, e perceber as características entre uma linguagem formal e não-formal que foi estabelecida durante a comunicação entre eles e a PP.

Constatou-se que a aprendizagem dos alunos durante a ALCS, além de significativa, uma vez que os assuntos tratados foram relevantes, também foi crítica, pois permitiu o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, da responsabilidade e da autonomia, além de uma reflexão dos participantes sobre as diferentes formas de ensinar e de aprender. Os dados revelaram que a ALCS contribuiu para promover uma ASC, uma vez que não proporcionou apenas uma aprendizagem cognitiva ou de contextualização do conhecimento na Língua

Espanhola, representando também uma aquisição de valores e mudanças de atitude dos alunos. Os alunos, ao lerem as notícias/reportagens e discutirem sobre temas mais amplos em sala de aula, aprenderam de forma colaborativa, tomaram decisões em conjunto com a dupla/trio e compartilharam informações com os demais colegas. Além disso, adquiriram uma postura mais dialógica, aberta e investigativa, valorizando o outro e aprimorando as relações sociais. A ALCS trouxe para os participantes crescimento linguístico e pessoal.

A partir dos resultados obtidos, entende-se que a ALCS representa uma contribuição importante para o processo de ensino-aprendizagem de LE, demonstrando a relevância de estratégias de ensino que promovem a colaboração, a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e possibilitam a transferência dos conhecimentos adquiridos neste contexto para outros, de maneira consciente. Por este motivo, pretende-se continuar com a investigação sobre ASC no ensino de Espanhol, por meio do Projeto de Leitura Colaborativa Significativa, bem como acompanhar e divulgar novos resultados que contribuam com pesquisas futuras para a Educação Básica e auxiliem outros docentes da área a elaborar materiais, desenvolver atividades de incentivo à leitura e utilizar as TIC como uma ferramenta didática que complementam as interações que ocorrem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

_____. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1995.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune e Stratton, 1963.

_____. D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.

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

_____. D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 67-133.

BLASCO, M. J. H. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: *Revista Cable: revista didáctica del español como lengua extranjera*, n. 7, abril, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.161/05*. Congresso Nacional: Brasília, 2005.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BELL, J. Abordagens de Pesquisa. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artemed/Bookman, 2008, p. 13-30.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas/RS, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2004.

CORONADO, M. L.; SAINZ, B.; NAVAZO, M. A. Nuevas tecnologías y su uso en educación. *Revista Scielo Libros*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 249 p.

COSTA, W. C. Traduzindo com a internet. In: CABRAL, L. G.; SOUZA, P. de; LOPES, R. E. V.; PAGOTTO, E. G. (Org.). *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau, SC: Nova Letra, 2001. p. 181-201.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático da língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DÍAZ, B. A. F.; HERNÁNDEZ, R. G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e Org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTEVES, C. M. A. *O b-learnig como modalidade válida de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso com uma turma de 3º ano de escolaridade*. Dissertação (mestrado). Escola superior de Educação de Bragança, São Paulo, 2012.

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para La enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, SL, 2002.

GRAÇA, P.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. Série Educador em Formação.

GRIFFIN, K. Los factores personales que afectan la adquisición de una segunda lengua. In: GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2005, p. 139-154.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1 e 2 graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995, p. 85-91.

GOLD, R. L. Roles in sociological field observations. *Social Forces*, v. 36, p. 217-223, 1958.

- GONÇALVES, A. L. O trabalho docente num contexto híbrido: presencial x virtual. *Revista Digital da CVA*, v. 6, n. 21, outubro, 2009.
- GOODMAN, K. S. Unity in reading. In: PURVES; NILES (eds). *Becoming readers in a complex society*, 1984.
- GOWIN, D. B. *Educating*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.
- HERNÁNDEZ, T. G. La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Editorial Santillana, 1990, p. 84-106.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972, p. 269-293.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-167.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- _____. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente vertical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.
- _____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set/out/nov/dez, p. 5-24, 2004.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2000.
- MELLO, H. A. B. de *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngue"*. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da linguagem-UNICAMP, São Paulo, 2002.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa Crítica*. São Leopoldo, RS: Impressos Portão, 2005.

_____. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Lisboa: Plátano Edições, 2000.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1981.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, M. A. de. “La producción y comprensión escrita en la carrera de secretariado ejecutivo”. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, ANDRADE, Otávio Goes de. *ANAIS das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol*. Londrina: UEL, 2000. p. 274 – 275.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Submetido à publicação em 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 05/05/2015.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. *La enseñanza como actividad crítica*. 2 ed. Barcelona: Editorial Fontanella S. A., 1975.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad.). CASTRILLO, J. M. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. *Temas em psicologia*. n. 3, 1994.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (Org.) *Attention and performance IV*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SABOTA, B.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Revista Signótica*, Goiânia-GO, v. 14, p. 27-59, 2003.

SABOTA, B. O professor de leitura em Língua Estrangeira e a Aprendizagem Colaborativa. *Revista Solta a Voz*. Goiânia, GO, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2005.

SABOTA, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 118-135.

SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. v. 1. Madrid: EDELSA, 1996, p. 5-20.

_____. A. G. Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. In: MORENO, F. (Dir.) *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

SANTOS, V. L. O e-mail e sua integração na prática pedagógica. *Revista Científica. Cadernos de Pesquisa*. v. 16, 2009. p. 65-68. Disponível em: <http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/2009_1_11.pdf>. Acesso em: 14/08/14.

SAXE, G. B. et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 169-218.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. (Trad.). SCHILLING, C. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STANOVICH, K. E. Toward an Interactive-Compensation Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. v. 2, n. 1, 1981. p. 32-71.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

TUSSI, A. C. S. *E-mail como instrumento pedagógico para promover o progresso dos alunos em um curso de inglês online*. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Centro Universitário SENAC – Campus Santo Amaro, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. (Trad.). FILHO, J. C. P. de A. São Paulo: Pontes, 1991.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. (Trad.). VALERO, F. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

APÊNDICE A – Termo de Anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

Ilma. Profa.

Eu, **Rosana Beatriz Garrasini Sellanes**, mestranda do Curso de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica – CEPAE solicito autorização para desenvolver uma pesquisa nas dependências desta instituição de ensino, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a professora do grupo e coletar dados nos meses de abril, maio e junho de 2014. O título da pesquisa é **“Aprendizagem Significativa Crítica no ensino de Espanhol: uma atividade com alunos do Ensino Médio”** e consistirá no desenvolvimento de uma atividade pedagógica com os alunos que incentivará as habilidades de leitura e interpretação, a interação e a colaboração entre os pares, além de verificar quais os princípios facilitadores de uma aprendizagem significativa crítica estão presentes, a fim de avaliar se a proposta corrobora no desenvolvimento do conhecimento da língua espanhola. A análise e discussão dos dados coletados contribuirão para a produção de um manual impresso em formato de Sequência Didática, no intuito de contribuir com a prática de outros profissionais na área de língua espanhola, uma vez que a proposta servirá como referência, podendo ser adaptada e desenvolvida em outros contextos e no ensino-aprendizagem de outras línguas. Diante desta solicitação peço deferimento,

Atenciosamente,

Goiânia, _____ de dezembro de 2013.

Rosana Beatriz Garrasini Sellanes
Mestranda em Ensino na Educação Básica – CEPAE

Profa.
Diretora do CEPAE

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **ROSANA BEATRIZ GARRASINI SELLANES** e sou professora de Espanhol do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Por meio deste Termo quero lhe fazer um convite para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada “**Aprendizagem Significativa Crítica no ensino de Espanhol: uma proposta para o Ensino Médio**” que desenvolverá uma proposta metodológica com a intenção de incentivar a busca do conhecimento da língua espanhola, a interação entre os participantes, o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, a reflexão e a capacidade de transferência dos conhecimentos para diversas situações. Portanto, o trabalho de pesquisa se propõe a responder se a proposta metodológica contribuirá para uma aprendizagem significativa crítica do conhecimento na língua espanhola.

Esta pesquisa se justifica pelo desejo da pesquisadora em trabalhar com metodologias que abarquem atividades práticas, estimulem a pesquisa na língua espanhola e possam contribuir para outras línguas estrangeiras e as diversas áreas do conhecimento.

A participação consiste, inicialmente, em realizar uma atividade de pesquisa sobre notícias/reportagens internacionais utilizando a *internet*, em revistas e jornais de países que tenham o Espanhol como língua oficial. A atividade será orientada, mediada e avaliada pela professora da turma e a apresentação final será em sala de aula, no formato de seminário.

O(a) aluno(a) participante deverá responder a questionários que visam a realizar um levantamento sobre o perfil do aluno(a), a sua pré-disposição para o desenvolvimento da atividade proposta e os seus conhecimentos prévios em relação ao Espanhol. Deverá fazer parte de entrevistas que serão gravadas em vídeo e áudio no intuito de confirmar informações e esclarecer dúvidas. As apresentações dos seminários e debates em sala de aula, também serão gravadas em vídeo e áudio com o objetivo de registrar as interações e os processos de colaboração entre os participantes.

O contato entre os alunos e a professora da turma, durante todo o processo de desenvolvimento da atividade proposta, será realizado por meio de correio eletrônico. Por esse motivo, serão abertas contas de correio eletrônico pela pesquisadora que terá acesso livre aos registros, portanto de uso exclusivo para a pesquisa. Os participantes não devem registrar informações pessoais nessas contas. Ao final da pesquisa, todas as contas de correio eletrônico serão desativadas.

O tempo previsto para o desenvolvimento da atividade e da coleta dos dados para a pesquisa é de 01 bimestre, mais especificamente, entre os meses de maio e junho de 2014.

As informações provenientes dos instrumentos de coleta de dados serão despersonalizadas, por meio de siglas ou codinomes e o conteúdo das gravações não será veiculado, de forma direta, em nenhum meio de comunicação. Os registros dos questionários, entrevistas, gravações e seminários servirão apenas como fonte de dados e somente trechos relevantes deverão ser transcritos no trabalho final apresentado ao **Curso de pós-graduação *stricto sensu* mestrado, Ensino na Educação Básica – CEPAE**.

A pesquisadora pretende tornar públicos os resultados do trabalho, inicialmente, na dissertação de mestrado e em seminários ou Congressos da área, depois em outros meios de divulgação impressos ou *on-line* como revistas e periódicos.

Por se tratar de uma atividade própria do ambiente escolar e desenvolvida pela própria professora da turma, a pesquisa não oferece riscos aos participantes, pelo contrário, procura trazer benefícios que ajudem especificamente no desenvolvimento da língua espanhola, no hábito da leitura, do trabalho colaborativo e, de maneira mais abrangente, na aquisição de conhecimentos gerais e de crescimento pessoal.

A pesquisa não possui nenhum tipo de financiamento externo, portanto, não oferece aos participantes nenhum tipo de remuneração ou gratificação, tampouco o ressarcimento de despesas de qualquer natureza.

Será garantido ao participante o direito de retirar o consentimento, aqui autorizado, a qualquer momento ou fase da pesquisa sem nenhum ônus. Dessa maneira, os dados que tenham sido coletados serão automaticamente descartados. Em caso de desistência basta que o participante ou responsável entre em contato e informe a pesquisadora.

Desde já, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos antes, durante e após o término da pesquisa por meio dos contatos abaixo. Também, poderão ser solicitados esclarecimentos ao órgão responsável pela aprovação do projeto de pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP.

PESQUISADORA

Celular: (62) 9996-5798

Telefone de trabalho: (62) 3521-1289

E-mail para contato: garrasini@gmail.com

CEP

Telefone: (62) 3521-1076

3521-1215

Agradeço a sua colaboração.

Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, nº RG: _____ quero participar da pesquisa ou autorizo _____ a participar da pesquisa “**Aprendizagem Significativa Crítica no ensino de Espanhol: uma proposta para o Ensino Médio**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora ROSANA BEATRIZ GARRASINI SELLANES sobre os objetivos, procedimentos e gratificações, assim como os benefícios e os possíveis riscos de minha participação. Foi-me garantido que será mantido o anonimato e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Ass. Responsável

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE C – Primeiro questionário aplicado aos alunos

Nome: _____ Idade: _____

1. Você considera importante aprender uma Língua Estrangeira, em especial, o Espanhol?
 sim não
2. Em que momentos você acredita que vai utilizar seus conhecimentos em Língua Estrangeira (Espanhol)?

3. Há quanto anos você estuda Espanhol na escola? _____
4. Você já fez algum curso livre de Espanhol fora da escola? sim não
5. Durante quanto tempo? _____
6. Especificamente, na “leitura” de textos em Língua Espanhola, como você avalia seus conhecimentos:
 - não consigo ler ou compreender nenhum texto na língua.
 - tenho conhecimento suficiente para realizar apenas leituras superficiais na língua.
 - tenho conhecimento para ler e compreender um texto na língua.
 - tenho conhecimento para ler, compreender e responder questões específicas sobre o texto.
 - tenho conhecimento para ler, compreender, interpretar e responder questões mais complexas sobre o texto.
7. Atualmente, é muito comum a utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação (PC, *notebook*, celulares, projetor, TV, *internet*, aparelhos de som, *tablet* etc.). Qual é a sua opinião sobre o assunto?

8. Quais TIC você utiliza com mais frequência no seu dia a dia? E com que objetivos?

9. Você tem o hábito de ler notícias/reportagens em revistas e jornais *on-line*?
 sim não
10. Caso a resposta à questão (9) seja “sim”, por favor, marque com que frequência:
 diariamente semanalmente mensalmente anualmente
11. Você realiza buscas ou pesquisas em revistas e jornais *on-line*: sim não
12. Caso a resposta à questão (11) seja “sim”, por favor, marque:
 só nacionais só internacionais nacionais e internacionais
13. Cite no mínimo 04 (temas/assuntos) gerais que você gostaria de pesquisar ou aprofundar seus conhecimentos.
 - a) _____ c) _____
 - b) _____ d) _____

APÊNDICE D – Segundo questionário aplicado aos alunos

1. Nome: _____

Durante a escala ou bimestre você realizou, nas aulas de Espanhol, uma Atividade de pesquisa em jornais e revistas *on-line* de países que têm a Língua Espanhola como oficial. Nessa pesquisa foi necessário fazer uso de leitura, compreensão e interpretação de textos, pesquisa de vocabulário, expressões idiomáticas, comunicação com o colega da dupla e com a professora, além do desenvolvimento de atividades para fomentar a discussão com os demais colegas em sala de aula, sob a forma de seminário. Assim, por favor, responda:

2. Qual ou quais foram as maiores dificuldades encontradas durante todo esse processo?

3. De forma geral, qual é a sua opinião sobre a Atividade desenvolvida? Explique.

4. Em sua opinião, como foi a relação entre você e seu colega (dupla), durante todo o processo de desenvolvimento da Atividade, desde a escolha da notícia/reportagem, a escolha do tema e a apresentação no seminário? Explique.

5. Explique como você viu a atuação da professora durante todo o processo de desenvolvimento da Atividade e do seminário.

6. Como você se sentiu ao ter que elaborar questões ou atividades sobre o tema escolhido, para discutir com o grupo em sala de aula, durante os seminários?

7. Que critérios você e seu (sua) colega (dupla) utilizaram para escolher a notícia/reportagem? E o tema que seria abordado com os demais colegas?

8. Durante a Atividade que estratégias você utilizou para realizar a leitura das notícias, para fixar o vocabulário novo, as expressões idiomáticas e a estrutura gramatical? Explique.

9. Após a realização da Atividade, como você avalia as suas habilidades de compreensão leitora e interpretação de textos em Espanhol?

10. De forma geral, como você avalia o seu desempenho na apresentação da Atividade, durante o seminário? E o dos seus colegas que também apresentaram a Atividade?

11. Gostaria de deixar alguma sugestão? Qual (quais)?

APÊNDICE E – Roteiro de perguntas para as entrevistas coletivas e individuais**ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA**

1. Quais foram as principais dificuldades encontradas pela dupla durante o desenvolvimento da Atividade? Explique.
2. Que critérios foram utilizados para a escolha da notícia/reportagem e do tema?
3. Quais foram as estratégias e os recursos utilizados para a compreensão leitora da notícia/reportagem?
4. Na sua opinião, quais foram os benefícios do tema escolhido para o grupo?

ROTEIRO DA ENTREVISTA DUPLA/TRIO e PROFESSORA

1. De maneira geral, qual a sua opinião sobre a proposta metodológica?
2. Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da proposta?
3. Como foi ter que elaborar uma questão/exercício para a avaliação formal escrita? Explique.
Para a professora: Dê a sua opinião sobre realizar uma avaliação formal escrita elaborada pelos alunos. Explique.
4. Gostaria de deixar alguma sugestão para contribuir com o aprimoramento da proposta metodológica?

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de Espanhol: uma atividade com alunos do Ensino Médio.

Pesquisador: Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22133914.7.0000.5083

Instituição Proponente: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 567.544

Data da Relatoria: 24/03/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto "Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de Espanhol: uma atividade com alunos do Ensino Médio" tem como pesquisador responsável Rosana Beatriz Garrasini Sellanes- Mestranda em Ensino na Educação Básica, CEPAE/UFG. Encontra-se instruído com os seguintes documentos: Projeto de Pesquisa, termo de anuência da instituição (CEPAE), TCLE para os participantes adolescentes, folha de rosto, questionários inicial e final, currículo dos orientadores e pesquisadora responsável, termo de compromisso da pesquisadora, cronograma e orçamento com recursos da pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma atividade com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública que incentive as habilidades de leitura e interpretação, a interação e a colaboração entre os pares e verificar quais os princípios facilitadores de uma aprendizagem significativa crítica podem ser identificados durante o processo, a fim de avaliar se a proposta corrobora (colabora?) no desenvolvimento do conhecimento da língua espanhola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Por se tratar de uma atividade própria do ambiente escolar e desenvolvida pela própria professora da turma, a pesquisa e o desenvolvimento da atividade não apresentam riscos que

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Continuação do Parecer: 567.544

afetem a integridade física ou psicológica dos participantes, nem mesmo o desempenho escolar dos alunos./Benefícios: A atividade que será desenvolvida pretende beneficiar os participantes por meio do desenvolvimento da língua espanhola, do hábito da leitura, do trabalho colaborativo e, de maneira mais abrangente, da aquisição de conhecimentos gerais em outras áreas e de crescimento pessoal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

METODOLOGIA: A pesquisa propõe um estudo de caso, ou seja, investigar, observar, acompanhar e descrever de maneira mais profunda e detalhada a manifestação ou o desenvolvimento de um fenômeno. Dessa forma, a investigação será realizada no contexto educacional e a pesquisadora terá papel de observadora e não de participante direta./ A pesquisa se desenvolverá em uma escola pública Federal de Ensino Básico, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação - CEPAE/UFG, sediada no Estado de Goiás, perante Autorização prévia da direção, via Termo de Anuência, com os alunos dos terceiros anos do EM e com a professora de Espanhol da turma. A coleta de dados está programada para iniciar no primeiro semestre letivo de 2014, durante dois encontros semanais de 45 minutos que equivalem ao horário de aula da disciplina de Espanhol nessa série. Será realizada pelo período de abril, maio e junho de 2014, equivalente a um bimestre e posteriormente à submissão e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética - CEP/UFG./ Previsão de 40 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE informa: objetivos da pesquisa, forma e etapas da participação dos sujeitos, coleta de dados por meio de entrevista, seminários e debates gravados em vídeo e áudio. Este documento esclarece que o contato com a pesquisadora se dará por meio de correio eletrônico, onde os participantes serão orientados a não registrar informações pessoais, e que estes contatos serão desativados ao final da pesquisa. Apresenta garantias de que todas as informações serão despersonalizadas e o conteúdo das gravações não será veiculado, servirá como fonte de dados. Somente trechos relevantes serão transcritos. Apresenta os benefícios esperados e considera que as garantias de anonimato, de retirar seu consentimento (descartando seus dados) a qualquer momento, e por se tratar de atividade em sala de aula, descartam possíveis riscos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se devidamente instruído conforme a Resolução 466/12 CNS.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 567.544

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 25 de Março de 2014

Assinador por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

ANEXO B – Diário de campo da professora participante

Diário de campo	
Dia 28/04	Começamos a pesquisa. Os alunos receberam muito bem a ideia de não trabalhar com o livro na segunda escala. Com os trinta alunos, fizemos a divisão das duplas e dos dias de apresentação. Os próprios alunos quiseram organizar também a ordem de apresentação nos dias e não foi preciso fazer sorteio. Alguns alunos fizeram perguntas sobre como vai funcionar a escala e eu expliquei mais ou menos como será a nota. A pesquisadora entregou os termos de compromisso e o questionário inicial. Alguns alunos fizeram perguntas sobre como deveriam responder as questões.
Dia 05/05	Distribuímos os endereços de <i>e-mail</i> e as senhas das duplas. A pesquisadora também colocou a data e a ordem da apresentação para lembrá-los de suas apresentações. Percebi que alguns alunos já começaram a pensar em possíveis temas para suas apresentações. Em seguida realizei uma pequena atividade sobre usos culturais de estruturas relacionadas à comida. Antes realizei uma chuva de ideias com os tipos de alimentos e quais seriam os mais saudáveis. Os alunos se lembraram de muitas estruturas ou frases que utilizamos em português para situações parecidas. A aula terminou rápido. Hoje mandei a primeira mensagem para os grupos lembrando como será a atividade e explicando melhor a avaliação. O <i>e-mail</i> deu problema, acho que nos conectamos ao mesmo tempo, todas as mensagens voltaram, estou com medo de não dar certo. A pesquisadora entrou em contato comigo, me deu as instruções e eu consegui reenviar as mensagens para os alunos. Agora tenho medo de que quando entre nos <i>e-mails</i> dos alunos aconteça a mesma coisa. Bom, vamos aguardar.
Dia 12/05	Hoje fizemos aula prática sobre comida, fomos até o pátio e fizemos <i>cachapa</i> . Os alunos tinham que completar a receita com os ingredientes depois tinham que reescrevê-la utilizando estruturas impessoais. Alguns alunos utilizaram as orientações que a pesquisadora deu sobre a proposta e as colocaram em forma impessoal. Hoje abri os <i>e-mails</i> dos alunos e apenas dois grupos 03 e 08 começaram a negociar os temas. O grupo 07 enviou um <i>link</i> com uma notícia sobre os protestos contra o mundial de futebol. Entretanto, não utilizaram o <i>e-mail</i> para negociação. O grupo 11 pediu esclarecimentos sobre o que era para ser feito. Enviei <i>e-mails</i> para os grupos que não começaram as negociações avisando que tem que começar, pois a negociação vale nota. E enviei outra mensagem elogiando os grupos que já começaram a negociar e chamei atenção para o que ainda está por fazer.
Dia 19/05	Começamos a aula hoje falando sobre comida de rua ou comer na rua. Perguntei aos alunos se eles comiam na rua e eles disseram que comem muito em <i>pit dogs</i> e em carrinhos de <i>churros</i> ou pipoca. Então, passei o vídeo sobre os tacos mexicanos. Expliquei que é um costume comum parar na rua e comer tacos como almoço. Os alunos observaram que os cozinheiros e vendedores não usavam luvas e manuseavam os alimentos com a mão. Alguns disseram que apesar disso parecia muito gostosos. Outros disseram que nessas condições não comeriam. Em seguida recordamos a <i>cachapa</i> e a aula prática. Perguntei o que eles achavam mais difícil na receita e alguns disseram que era virar a o disco de massa na chapa. Então pedi que observassem o vídeo e me dissessem se aquela maneira era mais fácil para virar a <i>cachapa</i> . Os alunos comentaram que a <i>cachapa</i> parecia estar sendo feita na beira da estrada e que mais uma vez a falta de higiene chamou a atenção. Disseram que parece mais difícil com a tampa, pois a o risco de queimadura. Em seguida, passei o vídeo da receita de <i>arepa</i> , fiz algumas perguntas e entreguei a folha. Lemos as questões juntos e passei mais 3 vezes o vídeo. Apesar de o vídeo ser muito fácil a qualidade do som prejudicou um pouco o entendimento. Outro fator importante é que, como estamos em crise com aparelhos de áudio, admito que, nos últimos 3 anos, não tenho trabalhado muito a compreensão oral com outras mostras de fala a não ser a minha, desta forma acredito que isso também influencia na qualidade da percepção auditiva dos alunos. Enquanto realizavam a atividade perguntei como estavam os preparativos para as apresentações da aula seguinte. Os alunos disseram que estavam tendo dificuldade em utilizar os <i>e-mails</i> e lembrei-os que terão que entregar uma atividade para a prova escrita.

Dia 26/05	Hoje foi o primeiro dia de apresentação das duplas. Apresentaram os grupos de 1 a 5, ficou explícito que a maioria não entendeu o que era para ser feito, já que alguns grupos apresentaram a notícia e não um tema que derivou da notícia. Fiz perguntas e os alunos da turma participaram oralmente das apresentações, mas não houve interação dos integrantes dos grupos com a turma. Perceptivelmente, os trabalhos foram apresentados para mim e não para o grupo. Também não houve entrega de textos ou realização de alguma atividade por parte dos grupos. Ao final perguntamos sobre a operacionalização dos trabalhos, as maiores dificuldades e reforçamos a questão de que o tema deve derivar da notícia. Falamos sobre a atividade que eles deverão entregar para a prova escrita. Dois grupos entregaram a atividade em folha, mas a proposta é que entreguem por <i>e-mail</i> , na próxima aula falaremos sobre isso. Quando cheguei em casa, mandei <i>e-mails</i> para os grupos que ainda vão apresentar explicando novamente o que deve ser feito. Ninguém me respondeu.
Dia 02/06	Hoje foi o segundo dia de apresentação das duplas. Apresentaram os grupos de 6 a 9. Novamente os alunos não realizaram o que foi pedido. Houve mais participação dos alunos da turma, mas não houve nenhuma atividade proposta pelos grupos. Outra vez perguntamos sobre as dificuldades para a execução da atividade e ao final falei abertamente sobre a proposta, sobre o que esperávamos dos alunos na esperança de que os últimos grupos realizassem a atividade como foi programada. Falamos sobre a entrega das atividades para a prova, expliquei que deveriam enviar para o meu <i>e-mail</i> . Escrevi o <i>e-mail</i> no quadro e estipulamos dia 13/06 como o último prazo para a entrega.
Dia 09/06	Hoje foi o último dia de apresentação das duplas. Fiquei muito triste, pois nenhum grupo realizou a atividade como foi solicitada embora eu tenha insistido em como deveria ser realizada. Um dos grupos nem se quer retirou a notícia de um jornal de língua espanhola. Os alunos participaram muito durante a apresentação dos grupos e discutiram bem os temas. Ao final conversamos com os grupos sobre as dificuldades durante atividade e lembrei-os novamente sobre a entrega da atividade escrita. Falei como eu esperava mais deles e como, realmente nenhuma dupla realizou o que foi pedido e uma aluna disse que isso significava que teriam nota ruim no bimestre. Expliquei que necessariamente não, pois deveriam realizar três etapas: Negociação, apresentação e atividade escrita. Que se o grupo havia utilizado o <i>e-mail</i> para negociar, apresentado o tema derivado da notícia e se entregasse a atividade dentro do prazo, possivelmente, a nota não seria ruim.
Dia 16/06	Hoje foi a prova escrita. Comecei a aula muito brava, já que 4 grupos não entregaram a atividade no prazo estipulado. Perguntei se não haviam gostado da atividade e responderam que gostaram muito, mas não estavam acostumados com o uso do <i>e-mail</i> . Uma das alunas disse que a atividade não havia sido bem explicada. Lembrei a ela e aos outros alunos que enviei um <i>e-mail</i> explicativo, em todas as aulas chamei atenção para a realização da proposta. Mandeí mensagens alertando sobre a não utilização do <i>e-mail</i> . E ainda, que após as primeiras apresentações falei abertamente por mensagem o que era para ser feito e durante a aula levantamos a questão oralmente. Finalmente, repercuti a não entrega das atividades no prazo embora eu tenha falado em todas as aulas e nos corredores durante toda a semana anterior ao dia da prova. Após o meu desabafo, fizemos um repasso básico sobre as temáticas e o que havia sido discutido durante os seminários. No segundo horário realizaram a prova.
Refletindo sobre a prática	Ao final da proposta fiquei um pouco decepcionada com o meu grupo. Os alunos sempre foram tão aplicados nas atividades propostas e desta vez, a impressão foi de completa desatenção. Talvez eu devesse ter entregado uma folha por escrito explicando passo a passo o que deveria ser feito, entretanto, penso que para alunos de terceiro ano do Ensino Médio eles deveriam ter demonstrado um pouco mais de iniciativa, perguntando ou ouvindo o que eu repeti exaustivamente. Enfim, vale a máxima de que “uma atividade nunca está tão bem explicada até que seus alunos repitam para você, em voz alta, o que deve ser feito”, e eu não usei a máxima. Então, a aluna tem razão eu poderia ter explicado mais, falado mais, exigido mais.

ANEXO C – Versão final da avaliação formal escrita

ALUMNO(a): _____ FECHA ____/____/____ GRUPO: 3º año

2º Ejercicio Evaluativo Escrito

- 1) De acuerdo con los cambios climáticos, escribe (mínimo 2) de las principales consecuencias que el calentamiento global puede causar a la humanidad.

- 2) Lee el reportaje abajo e marca (V) para Verdadero o (F) para Falso en las cuestiones que siguen.

Una mujer secuestrada hace diez años pudo escapar gracias al *Facebook*

La víctima fue capturada cuando tenía apenas 15 años. Durante el cautiverio fue sometida a todo tipo de abusos y hasta llegó a tener un hijo con su secuestrador.

Una mujer que había sido denunciada como desaparecida hace 10 años en California escapó de su captor y denunció que fue secuestrada, abusada y privada de la libertad todo este tiempo por su novio. Por *Facebook* pudo contactarse con su hermana y así tomó coraje para salir del infierno.

Según comunicó la policía de Santa Ana, al sur de California, el hombre, llamado Isidro García, secuestró a la joven en 2004 cuando ella tenía 15 años. Él era su novio, era violento y había agredido hasta a la madre de la chica. Supuestamente tras una discusión la drogó y se la llevó. Ni bien desapareció, la madre de la chica reportó a su hija como “perdida tras un incidente doméstico violento”, pero jamás la encontraron.

El hombre encerró a la chica en el garaje de una casa, la sometió a abusos sexuales, le cambió la identidad en los documentos y la obligó a casarse con él. En ese tiempo García, que hoy tiene 41 años, sometió a la chica a un estado de dependencia tal que en 2012 incluso tuvo un hijo con ella. La pareja cambiaba de casa seguidamente para no llamar la atención.

El caso recuerda al de otros secuestros en los que las víctimas fueron retenidas y sometidas a abusos durante mucho tiempo, como el de la “Casa de los horrores de Cleveland”, en Ohio, donde tres mujeres fueron encerradas por un hombre durante una década hasta su liberación el año pasado.

La chica de California había tenido varias oportunidades para escaparse, pero los “repetidos abusos físicos y mentales” a los que era sometida le impidieron de hacerlo. El hombre tenía tal dominio sobre ella que estaba aterrorizada. Además, la amenazaba con hacer deportar a su familia de origen mexicana si se escapaba.

Pero la víctima (no reveló su identidad) se atrevió con *Facebook*. Ya convertida en una mujer de 24 años, se puso en contacto a través de la red social con su hermana y finalmente tomó fuerzas para ir a la policía solamente para denunciar el maltrato. Según “Los Ángeles Times”, fue durante el interrogatorio cuando contó toda su historia. Su captor fue arrestado bajo sospecha de secuestro, conducta lasciva con una menor de edad y privación ilegítima de la libertad.

Según el periódico, los vecinos de la pareja dicen que ellos no habían advertido nada extraño y no pueden creer que todo sea verdad. Describen al hombre como un “padre ejemplar” de una “familia modelo”.

Texto adaptado de: http://www.clarin.com/mundo/mujer-secuestrada-en-california-pudo-escapar-facebook_0_1142885991.html

- a) () La víctima fue capturada cuando tenía apenas 15 años por su padre y tuvo un hijo con él.
 b) () Cuando tuvo la primera oportunidad la víctima intentó escapar contactando su hermana por el *Facebook*.
 c) () Los vecinos de la pareja no creyeron que el hombre había secuestrado a la mujer.
 d) () El caso recuerda al secuestro de la “Casa de los horrores de Cleveland”, donde dos mujeres fueron encerradas por un hombre durante una década.
 e) () Según el periódico “*The New York Times*”, fue durante el interrogatorio que la víctima contó toda su historia sin revelar su identidad.

- 3) Marca (V) para verdadero y (F) para falsos, sobre los textos “Ley de regularización de la marihuana en Uruguay” y “Alimentos para limpiar el fútbol”.

- a) () La fruta que Daniel Alves convirtió en el símbolo contra el racismo fue el pepino.
 b) () Según la ley Uruguaya la hierba sólo puede cultivarse con fines científicos y médicos.

- c) () Daniel Alves fue la única víctima del racismo en el fútbol.
 d) () La primera licencia para cultivo debe ser otorgada a mediados de 2015.

4) Marca (2) afirmaciones correctas, una para cada uno de los temas: “Las chicas pin ups” y “La pobreza en Argentina”.

- a) () El término *cheesecake*, en español pastel de queso, es un sinónimo de pin up.
 b) () Los datos de la Universidad Católica estiman la pobreza de la población es mayor que la informada por el gobierno.
 c) () Las imágenes de las pin ups estampaban apenas calendarios y revistas de la época de los años 60.
 d) () El Gobierno de Cristina Kirchner estima que una pequeña parte de los argentinos está en situación de pobreza.
 e) () Las Pin ups eran chicas fotografiadas, apenas con ropa interior.
 f) () La pobreza en Argentina cayó a la mitad durante el Gobierno de Néstor Kirchner.

5) Lee la siguiente noticia “Se registran las primeras manifestaciones en Brasil contra el Mundial”:

Las manifestaciones en Brasil contra el Mundial-2014 se iniciaron en enero de 2014. Denuncian la precariedad de los servicios públicos (transporte, salud, educación) y las colosales inversiones en la Copa del Mundo, que se disputa del 12 de junio al 13 de julio en 12 ciudades brasileñas. Algunos manifestantes, en su mayoría jóvenes, instalaron letreros en los que se podía leer, por ejemplo, "Si no hay derechos, no hay Copa", "Si no hay transporte, la Copa se va a detener" o "Fifa go home".

- a) Después de la presentación en clase y las recientes noticias sobre la Copa del Mundo: ¿Cuál es tu opinión acerca de las manifestaciones en contra de la copa del mundo?

6) Según la presentación de “Los tipos de serie”, relacione las imágenes con su definición:

 ()	a) El drama no es necesariamente un drama. Es aquella en las que las historias principales tienen muchos episodios.
 ()	b) Las series de investigación son las que investigan algo, pero no siempre son crímenes.
 ()	c) Sitcom es una abreviatura de la comedia de situación, lo que significa, literalmente, situaciones de comedia.
 ()	d) Los reality shows son los que están filmando la gente en su vida cotidiana.

7) Sobre “Los avances tecnológicos” y “El papel del celular en la vida moderna” cita (02) ventajas y (02) desventajas para sus usuarios:

- a) _____
 b) _____
 c) _____
 d) _____

8) Cita (03) cosas que se puede hacer para combatir el *Bullying* en las escuelas:

a)

b)

c)

9) Teniendo en cuenta lo que fue discutido sobre la dengue y otras enfermedades que pueden surgir durante el Mundial de Fútbol ¿cuáles son las precauciones que el gobierno español tomó sobre la venida de los españoles a Brasil?

10) Lee el texto y contesta la pregunta:

Si entre la marea de protestas pre-Mundial hay algún chaleco salvavidas que sirva al Gobierno brasileño para justificar el evento millonario es el beneficio que los 600.000 turistas previstos gastarán durante su estancia. Más o menos el mismo número de visitantes de los Juegos Olímpicos de Londres en 2012, que llegó a 680.000. El Gobierno de Dilma Rousseff calcula que todos esos turistas gastarán cerca de 6.700 millones de reales (2.981 millones de dólares). El cálculo presupone que tendrán un gasto medio de 2.450 dólares durante su permanencia en el país. La industria hostelera está razonablemente satisfecha: es lo que esperaban, ni más, ni menos.

Texto adaptado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/07/actualidad/1402161185_531888.html

a) Escribe tu opinión sobre la repercusión financiera que tendrá el mundial en Brasil.
