



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BLENDED LEARNING- UMA PROPOSTA DE ESPAÇOS
INTERATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LE PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE
GOIÁS**

JULIANE RODRIGUES FERREIRA

**BRASÍLIA/ DF
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília
Número de acervo 974601

Ferreira, Juliana Rodrigues

F383b Bilingual Learning : uma proposta de espaços interativos
de ensino e aprendizagem de espanhol como LE para
a rede pública de ensino do Estado de Goiás / Juliana
Rodrigues Ferreira. - - 2009.

109 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009.

Inclui bibliografia

1. Aquisição da segunda língua. 2. Ensino adistância.
3. Língua espanhola - Estudo e ensino. 4. Escolas
públicas - Goiás (Estado) . I. Unternbaümen, Enrique
Huelva. II. Título.

CDU 806. 0:37



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BLENDED LEARNING- UMA PROPOSTA DE ESPAÇOS
INTERATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LE PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE
GOIÁS**

JULIANE RODRIGUES FERREIRA

**BRASÍLIA/ DF
2009**

JULIANE RODRIGUES FERREIRA

**BLENDED LEARNING- UMA PROPOSTA DE ESPAÇOS
INTERATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO LE PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE
GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada (Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).
Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen

**BRASÍLIA / DF
2009**

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Instituto de Letras
Universidade de Brasília (UnB)

Examinador Externo: Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília (UNB)

Examinadora Interna: Prof.^a. Dr.^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Instituto de Letras
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Suplente: Prof.^a. Dr.^a. Percília Lopes Cassemiro dos Santos
Instituto de Letras
Universidade de Brasília (UNB)

À minha filha Ísis e a José Flávio.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Ao professor e orientador Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, a quem admiro e agradeço o apoio de todas as horas.

À minha mãe, Divina Rodrigues, que sempre sacrificou a sua vida pela minha.

À minha filha, Ísis, que me motivou a sempre querer algo mais da vida.

À José Flávio, meu grande companheiro de sempre.

Às minhas irmãs, Célia, Celi, Celina, pela confiança, pela serenidade e pela alegria

Aos meus sobrinhos- filhos e sobrinhas- filhas que me ensinaram a amar muitos filhos.

À todos os meus professores e professoras de Mestrado: Percília Lopes Cassemiro dos Santos, José Carlos Paes de Almeida Filho e Augusto César Luitgards Moura Filho, pelo apoio e sólidos conhecimentos.

À professora Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela confiança e as valiosas contribuições.

Ao professor Dr. Bernardo Kipnis, pela gentileza e ricas observações.

Aos meus colegas de mestrado, pelos nossos estudos, risos e lembranças.

Ao meu amigo Alex Garcia, pela nossa preciosa convivência.

À minha amiga Maria Aparecida Gonzaga, pela alegria e lições de vida.

À todos os meus alunos e alunas, que me motivaram a contribuir com a melhoria do ensino público do Estado de Goiás.

Aos participantes desta pesquisa, pela disposição em contribuir com a minha investigação.

À toda equipe de Desenvolvimento Curricular da Superintendência de Educação Básica (SUEBAS)- Secretaria de Educação do Estado de Goiás, pelo apoio e confiança.

À todos que indireta e diretamente contribuíram e acreditaram na realização deste trabalho.

“Custa tanto ser uma pessoa
plena, que muitos poucos são aqueles
que têm a luz ou a coragem
de pagar o preço...
É preciso abandonar por completo
a busca da segurança e correr
o risco de viver com os dois braços.
É preciso abraçar o mundo
como um amante.
É preciso aceitar a dor como
condição de existência.
É preciso cortejar a dúvida e a
escuridão como o preço do
conhecimento.
É preciso ter uma vontade obstinada
no conflito,
mas também uma capacidade
de aceitação total de cada
consequência do viver e do morrer...”
(Morris L. West)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: AS INQUIETAÇÕES E A PESQUISA

1.2. Introdução.....	14
A justificativa do tema.....	14
1.3. Os objetivos e as perguntas de pesquisa.....	16
1.4. O desenvolvimento da pesquisa.....	18
1.4.1. O tipo de pesquisa.....	18
1.4.2. O roteiro da pesquisa.....	19
1.4.3. A contextualização da pesquisa.....	20
1.4.4. Os participantes e a ética na pesquisa.....	22
1.4.5. Os instrumentos da pesquisa.....	23
1.4.5.1. O questionário.....	23
1.4.5.2. As entrevistas.....	23
1.5. Os procedimentos de análise.....	23
1.6. Para compreender a dissertação.....	24

CAPÍTULO 2: O DIRECIONAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução.....	25
2.2. O percurso do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil.....	25
2.3. O trajeto do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil.....	27
2.4. Os parâmetros norteadores do Ensino de Espanhol como língua estrangeira.....	29
2.4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental- Língua Estrangeira.....	29
2.4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna.....	31
2.4.3. As Orientações Curriculares para o Ensino: Conhecimentos de Espanhol.....	32
2.5. As Reorientações Curriculares do Estado de Goiás.....	34
2.6. A Competência Linguística e Competência Comunicativa.....	37
2.7. Os modelos de Competência Comunicativa.....	38
2.8. A cultura e o Ensino de Línguas.....	42
2.9. Autonomia e Afetividade.....	44
2.10. A distinção entre: Materiais didáticos e Livro Didático.....	45
2.11. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola.....	47
2.11.1. O Blended Learning.....	48
2.11.2. Por que Blended Learning?.....	52
2.11.3. A aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa: As rupturas.....	52

CAPÍTULO 3: ANÁLISES E PROPOSTAS

3.1. Introdução	55
3.2. A Análise das vivências e das expectativas do processo de ensinar	55
3.2.1. Os Materiais didáticos.....	56
3.2.1.1. O livro didático.....	57
3.2.1.2. O interesse em diversificar os materiais didáticos.....	59
3.2.2. As vantagens e desvantagens do livro didático.....	60
3.2.3. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).....	62
3.2.3.1. A falta de investimentos em tecnologias.....	64

3.2.4. Análise das Tecnologias de Informação e Comunicação- TICs no ambiente educativo.....	65
3.3. A Análise das vivências e das expectativas do processo de aprender.....	67
3.3.1. A distância entre o conhecimento e o sujeito que aprende.....	68
3.3.2. Aprendizagem de Língua Estrangeira. Onde deve acontecer?.....	69
3.3.3. A afetividade para adquirir conhecimentos.....	70
3.3.4. Estratégias colaborativas de aprendizagem e a autonomia.....	70
3.3.5. Foco de aprendizagem e ordem de aprendizagem.....	71
3.3.6. A avaliação acerca: da realidade vivida na escola, da atitude dos professores (as), da organização das aulas, das metodologias e da indisciplina.....	73
3.4. A proposta de produção do espaço Blended Learning de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para professores e estudantes da rede pública de ensino do Estado de Goiás.....	74
3.5. As possíveis vantagens da produção do espaço Blended Learning.....	79
3.6. As possíveis vantagens da produção do espaço Blended Learning.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	
Questionários de professores.....	92
Entrevistas/ relatos das estudantes.....	98
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
ANEXOS	
Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005.....	101
Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.....	102
Matrizes Curriculares de 6º, 7º, 8º e 9º ano.....	103

RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo primordial de promover uma investigação a respeito das vivências e expectativas de estudantes e professores e professoras frente ao ensino e a aprendizagem de espanhol como LE da rede pública do Estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com o desenvolvimento do Estudo de Caso de intervenção (FALTIS, 1999). Para desvendar estas vivências e expectativas do ensino e da aprendizagem foram utilizados vários instrumentos, entre eles: questionários, entrevistas e observações em ambientes de aprendizagem. Os dados obtidos se mostraram relevantes para responder as perguntas levantadas nesta pesquisa. Para finalizar, esta dissertação lança o desafio de propor o aproveitamento de espaços interativos Blended Learning (COATEN, 2003; MARSH, e outros 2003) para o aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e também contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da rede. Com isso, será possível ressignificar as práticas atuais e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de espanhol como LE.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Blended Learning, Vivências e expectativas de professores (as) e estudantes, Língua Espanhola

ABSTRACT

This dissertation primary objective was to promote a research on the students' and teachers' experiences and expectations related to the teaching and learning of Spanish as a foreign language in Goias public schools .This is a qualitative study, specifically the development of a case study intervention (FAULTS, 1999). To unravel these experiences and expectations of teaching and learning several instruments have been used, including: questionnaires, interviews and observations in learning environments. The data proved to be relevant to answer the questions raised in this research. Finally, this dissertation introduces the challenge of proposing the use of Blended Learning interactive spaces (COATEN, 2003, Marsh and others 2003) to the use of Information Technologies and Communication in the development of teaching and learning, and also contribute to the teachers continuing training. Thus, the current practices can be reframed and contribute to improve the quality of Spanish as a foreign language teaching.

Keywords: Information Technology and Communication, Blended Learning, Experiences and expectations of teachers and students, Spanish Language

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Número	Descrição	Página
1	Modelo de Canale e Swain.....	39
2	O modelo de Bachman.....	40
3	O modelo de Celce- Murcia, Dönyei e Thurrell.....	41
4	Representação de Competência Comunicativa(Almeida Filho, 2006)....	42
5	Modelo Blended Learning.....	49
6	Blog Conexão Mundo Hispânico.....	77
7	Lista de discussão- Interacción: Lengua Española.....	78

QUADROS

Número	Descrição	Página
1	Perguntas de pesquisa.....	17
2	Conceitos de cultura.....	43
3	Ferramentas da internet síncronas e assíncronas.....	50
4	Máximas sobre a aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa	53
5	Questionário aberto	56
6	Questão 1.....	56
7	Questão 2.....	61
8	Questão 3.....	63
9	Questão 4.....	66
10	Questões da entrevista.....	68
11	Subsecretaria e regionais do Estado de Goiás.....	76

ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
E.1	Estudante 1
E.2	Estudante 2
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P.1	Professor 1
P.2	Professora 2
P.3	Professora 3
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

(Marcushi, 2003)

(.)	pausa
(...)	suspensão de trechos
/	truncamento
?	interrogação
:: ou :::	prolongamento de consoante ou vogal
!	interjeições
MAIÚSCULAS	entoação enfática

CAPÍTULO 1: AS INQUIETAÇÕES E A PESQUISA

1.1. Introdução

Esta dissertação objetiva analisar as vivências e as expectativas do cenário do ensino e da aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante LE) ¹ de instituições da rede pública de ensino do Estado de Goiás e propõe a criação de espaços Blended Learning a fim de desenvolver a interação e a socialização de conhecimentos da língua e da cultura de países falantes de língua espanhola. O presente capítulo intitulado “As inquietações e a pesquisa” desenvolve as escolhas metodológicas que direcionam a realização deste trabalho.

1.2. A justificativa do tema

A partir da minha atuação como docente da disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira em instituições públicas do Estado de Goiás foi possível observar e viver inúmeras circunstâncias marcantes no cenário de ensinar e de aprender. Uma das situações retrata a atitude de professores (as), alguns (as) deles (as) pelo desgaste das salas lotadas, pela indisciplina dos estudantes, pela falta de recursos e dos baixos salários aderem ao cenário e à posição de estagnação e “atingem o que é possível”. Por outro lado, há aqueles que diferentemente dos primeiros, vivem nas mesmas condições adversas, no entanto procuram modificar a realidade do processo de ensino e não aceitam fazer parte do cenário de fracasso e procuram transformá-lo.

Outra situação comumente encontrada nas instituições em que trabalhei refere-se ao uso quase que exclusivo do livro didático², considerado o “melhor” material de apoio, em alguns casos, o “único” material empregado até o “esgotamento total”; ou seja, até terminar a última página. Em algumas instituições de ensino, devido aos altos preços do livro didático, somando à cultura de não aquisição de livros, ocasiona na prática em que professores (as) que selecionam algumas páginas de um e de outro livro, sem critérios pré- estabelecidos de seleção, a fim de fazer uma apostila para ser fotocopiada pelos estudantes e posteriormente torna-se o principal referencial de ensino do professor (a).

¹ LE será utilizado para o termo “Língua Estrangeira”. Para títulos, subtítulos e plural será preservada a escrita por extenso.

² Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática (LAJOLO, 1996:4)

Com relação à carga horária semanal, as aulas de língua espanhola como LE de cinquenta minutos, sendo duas aulas semanais para estudantes do turno matutino e do vespertino e uma aula semanal o turno noturno. Se houver um feriado, ou atividade diferenciada no colégio no período das aulas de Espanhol, os estudantes do noturno perdem uma semana de estudos, isso prejudica o desenvolvimento e a efetivação do ensino de espanhol como LE.

Na maioria dos contextos escolares há estudantes que mantêm uma relação de total descrédito quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras. Estes estudantes estão habituados a estudar língua inglesa desde o sexto ano (há instituições públicas em que apenas a língua inglesa é oferecida a partir do sexto ano), acreditam que também não conseguirão aprender língua espanhola nas aulas regulares do colégio e se quiserem aprender terão sucesso nos cursos particulares de línguas.

A motivação para a produção desta investigação surgiu a partir da minha experiência diante das problemáticas anteriormente citadas e enfrentadas no contexto real de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeira. A partir daí, considero relevante oferecer uma contribuição ao processo de ensinar e aprender espanhol como LE, integrar com compromisso ao processo, oferecer alternativas produtivas para romper desafios e não simplesmente criticar a situações de fracasso. Daí, percebemos a importância da visão de Lüdke & André (1986, p. 5), a respeito do papel do pesquisador como veículo ativo entre a área e as novas evidências estabelecidas com a pesquisa. Neste sentido, assumo o papel de pesquisadora que não desvincula o compromisso com a prática docente.

Através dos desafios anteriormente mencionados, ainda vale ressaltar a necessidade desenvolver uma proposta com a finalidade de contribuir com a realidade do ensino e da aprendizagem de língua espanhola no ensino da rede pública do estado de Goiás, suscitando assim o estudo intitulado *Blended Learning- Uma proposta de espaços interativos de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para a rede pública de ensino do Estado de Goiás*. Outro propósito desta contribuição é conduzir o desenvolvimento do ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino público para que a língua não seja somente vista como forma de comunicação através das habilidades de ouvir, falar, ler e entender; mas compreenda o universo mais abrangente e dinâmico sobre os valores, as crenças, as culturas e as tecnologias em que os falantes estão inseridos, tendo em vistas desenvolver a aprendizagem autônoma e colaborativa.

Por sempre ter acreditado no que Almeida Filho (2009) destaca no Artigo de Capa da página eletrônica da PGLA reforça a proposta de desenvolvimento deste trabalho:

A pós-graduação verticaliza a pesquisa nas áreas fazendo um trabalho fundador na sociedade do conhecimento em que vivemos. Na Linguística Aplicada, a área teórica do Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin) se ocupa da descrição e explicação dos processos interdependentes (em alguma medida ao menos) de aprender (e/ou adquirir) e de ensinar línguas em contextos contemporâneos (...)

Este trabalho pretende alcançar uma ampla abrangência (que outros professores possam conhecer), pois serve como de instrumento para compreender e resolver certos problemas apresentados no cotidiano profissional (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 86). Se nós, professores, conhecemos e vivemos problemas e desafios no processo de ensinar, temos o compromisso em desenvolver investigações que procurem minimizar a situação, não produzindo estudos para “preencher gavetas” ou “estantes de bibliotecas”.

É um dos grandes problemas observados no contexto de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE é a falta de materiais didáticos específicos para elaboração e o desenvolvimento das aulas. Com o desenvolvimento desse trabalho haverá a possibilidade de ampliação da discussão sobre o ensino de espanhol como LE, através das TICs será possível promover a socialização de materiais e recursos didáticos disponíveis na Internet e também de informações sobre o mundo dos países falantes de língua espanhola, além de proporcionar a formação continuada dos professores (as). A partir do interesse do aprendiz é possível desenvolver a aprendizagem autônoma e iniciar o processo de constituição da cidadania, observadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 133), e levar os nossos estudantes a conhecer a LE, levando-os a constituir-se como sujeitos a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade.

1.3. Os objetivos e as perguntas de pesquisa

Objetivos

Para construir o projeto desta investigação é de suma importância explicitar o objetivo geral e os objetivos específicos.

Objetivo Geral

- Discutir as vivências e as expectativas de ensinar e aprender e com isso analisar a importância da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Posteriormente, propor a produção dos espaços interativos Blended Learning de ensino e aprendizagem para as aulas de Espanhol como LE para o ensino público do Estado de Goiás.

Objetivos Específicos

- Analisar quais materiais didáticos são empregados nas aulas de espanhol como LE;
- Identificar como os professores (as) de espanhol como LE avaliam a importância da utilização das TICs;
- Proporcionar contribuições a professores (as) e estudantes do quadro do ensino de espanhol como LE para o ensino público do Estado de Goiás.

As perguntas da pesquisa procuram circunscrever a proposta deste trabalho. O objetivo é descrever o quadro do ensino e da aprendizagem de língua espanhola nas instituições públicas do Estado de Goiás e em seguida, propor a produção de espaços interativos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Quais as vivências e expectativas dos aprendizes com relação ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira?- Quais as vivências e expectativas dos professores com relação ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira?- Quais materiais didáticos são utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem nas instituições públicas do Estado de Goiás?- As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são efetivamente presentes nos contextos de ensino e aprendizagem?- Que contribuições esse trabalho poderá trazer aos professores (as) e estudantes do contexto de ensino de espanhol como LE das instituições públicas do estado de Goiás?- Como poderia ser introduzida uma proposta de ensino interativo? |
|--|

Quadro 1- Perguntas de pesquisa

1.4. O desenvolvimento da pesquisa

1.4.1. O tipo de pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa consiste na observação dos contextos das aulas de espanhol como LE de instituições da rede pública do estado de Goiás, seguida da realização, gravação e a transcrição de entrevista com duas estudantes e da aplicação de um questionário aberto com três professores (as). A partir desses instrumentos foi realizada uma reflexão sobre a situação atual do ensino de espanhol como LE a fim de conhecer e desenvolver uma intervenção na realidade da prática de ensino de espanhol como LE.

O tipo de pesquisa adequado para direcionar a reunião dos dados foi o Estudo de Caso. Com o Estudo de Caso é possível investigar detalhadamente um objeto ou um fenômeno em relação ao contexto (MOURA FILHO, 2005, p. 106), e ainda pode fornecer a descrição de uma pessoa ou ambiente (COZBY, 2006, p. 133). Para realização da análise recorreremos aos procedimentos de Estudo de Caso baseado em Freebody (2003, p. 83) e que envolvem: definir- elucidar a pergunta de pesquisa; projetar- planejar a coleta de dados; no campo- coletar e armazenar os dados; analisar os dados. Estes procedimentos citados refletem o processo de investigação realizado na presente pesquisa. Assim, houve o projeto da coleta de dados, a própria coleta de dados e análise dos dados.

O Estudo de Caso forneceu o referencial metodológico adequado à realização da análise dos dados coletados. Assim, para ampliar a discussão sobre Estudo de Caso Faltis (1997, p. 145) esclarece a respeito dos dois principais tipos de Estudo de Caso: o interpretativo e o de intervenção. O estudo de caso interpretativo envolve atenção a descrição e a interpretação do significado (FALTIS, 1997, p. 146). Enquanto que, no estudo de caso de intervenção ocorre algum tipo de modificação no contexto, os pesquisadores procuram descobrir se é possível, e como a intervenção tem um efeito no fenômeno interessado. (FALTIS, 1997, p. 148). No contexto deste trabalho, é relevante a fusão dos dois tipos de Estudo de Caso por acreditarmos que é importante interpretar e descrever o significado; mas ao mesmo tempo reconhecemos a importância de intervir na realidade através das propostas e provocar uma reflexão crítica na prática.

Este trabalho caracteriza-se pelo caráter interpretativo e qualitativo. Acreditamos na abrangência da contribuição proporcionada pela pesquisa qualitativa e pelo papel do pesquisador como agente que procura soluções para a realidade. Assim, Denzin & Lincoln (2006, p. 23) esclarecem que:

A pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência é criada e adquire significado.

O presente trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento do ensino de espanhol como LE no ensino público do Estado de Goiás para que os professores (as) e aprendizes avaliem a possibilidade de empregar instrumentos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a ampliação de seus conhecimentos.

No presente momento atuo como integrante equipe do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da SUEBAS- SEDUC-GO. Entre muitas atribuições exercidas uma delas é ministrar cursos para a Formação de professores (as). Ou seja, a proposta aqui desenvolvida poderá ser aprimorada e ampliada junto aos professores (as) e estudantes do ensino público do Estado de Goiás para que possamos “levar os nossos estudantes a conhecer a LE, levando-os a constituir-se como sujeitos a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade” OCEM (2006, p.133), proporcionadas pela LE.

1.4.2. O roteiro da pesquisa

A realização do trabalho de observação e coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008, compreendendo três unidades de ação.

A primeira unidade de ação consistiu na investigação, nas escolas, de como aconteciam as aulas de espanhol, quem eram os professores (as), quais materiais didáticos eram usados. Depois a investigação prossegue com a visita à Subsecretaria Metropolitana de Goiânia, no Departamento de Coordenação do Ensino Médio e no Departamento do Livro Didático para conhecer as orientações e/ ou diretrizes fornecidas aos professores para a realização da escolha dos materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

A segunda unidade de ação foi à realização de entrevistas com duas estudantes, e aplicação de um breve questionário aberto a três professores (a).

Por fim, a realização das análises do contexto de ensino e aprendizagem e o lançamento da proposta do espaço Blended Learning para tal contexto.

1.4.3. A contextualização da pesquisa e do ensino de espanhol como LE

O ensino de LE na rede pública estadual de Goiás é estruturado em torno de duas fases. A primeira fase abrange do 6º a 9º ano em que há a oferta do ensino de inglês como LE e em algumas instituições de ensino de espanhol; a segunda fase, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio com as ofertas de inglês e espanhol como LE. Os documentos norteadores do ensino público do Estado de Goiás são: os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental- Língua Estrangeira; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Espanhol. No caso do Estado de Goiás, há as Reorientações Curriculares da Educação Básica.

As línguas estrangeiras ainda são consideradas de maneira injustificada como disciplina pouco relevante em algumas instituições. Tal visão deve ser repensada, pois o ensino e a aprendizagem de LE são importantes para a formação do indivíduo no sentido de que o aprendiz pode aproximar-se de outras culturas e assim se integrar ao mundo globalizado. Diante da necessidade de ofertar espanhol como LE há algumas dificuldades como não contar com professores qualificados, somados a escassez de materiais didáticos. Como consequência disso, o ensino de LE nas instituições de ensino volta-se ao estudo de aspectos formais gramaticais com ênfase na memorização de regras e na língua escrita, de formas descontextualizadas e desvinculadas da realidade. Porém, o que esperamos é a aprendizagem de LE que seja mais ampla possível, pois: “(...) não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos de sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele (...)” (PCNEM, p. 148).

Mas qual é o papel do ensino e da aprendizagem de LE nas instituições de ensino diante de várias TICs? Devemos recuar diante das TICs? Devemos nos apropriar das TICs e utilizá-las para o nosso benefício? Estes questionamentos que deveriam ser sempre (re) pensados pelos professores (as) para recuperar todos os dias o sentido de ensinar e aprender nos dias de hoje. Nesse sentido, é interessante recordar as considerações;

(...) torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCNEM, p. 148)

É inegável o papel do ensino de Línguas Estrangeiras como uma possibilidade de proporcionar ao aprendiz o domínio da língua oferecida. A partir desse contato com o outro, com outra sociedade linguística e cultural haverá a promoção de condições essenciais para a formação de cidadãos e colaborar com o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem.

O ensino de LE deve ser mais do que o estudo de estruturas linguísticas. Os PCNEM devem reforçar essa característica de relacionar os conhecimentos culturais e propiciar a formação do ser humano, que compreenda o mundo e o outro:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da Competência Lingüística, implica necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCNEM, 1999, p. 152)

Outra dimensão importante a respeito da exposição à cultura do outro, refere-se ao estabelecimento da Competência Intercultural que amplia a Competência Comunicativa.

Com relação a essa abrangência do ensino de línguas e da aprendizagem os PCNEM (1999, p. 152) orientam que:

(...) é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas do Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

1.4.4. Os participantes e a ética na pesquisa

Os participantes da presente pesquisa totalizam em cinco pessoas: duas estudantes que expõem as vivências e expectativas do processo de aprender; e três professores (as) que revelam as vivências e as expectativas do processo de ensinar do ensino público do Estado de Goiás. A contribuição dos (as) participantes foi decisiva na concretização desta pesquisa. Os participantes passam da qualidade de sujeitos passivos à condição de agentes ativos (SCHÜKLENK, 2005, p. 33), reconheceram a relevância da pesquisa aqui desenvolvida.

Durante todo o processo de realização desse trabalho foi necessário desenvolver princípios de ética, a fim de preservar a identidade dos participantes envolvidos e garantir a credibilidade. Ao longo do processo de produção do projeto houve o desenvolvimento das perguntas de pesquisa, o planejamento e a coleta de dados e a análise de dados, para tudo isso procuramos garantir o anonimato dos (as) participantes.

No caso das entrevistas e dos questionários empregamos códigos para resguardar os participantes. Para informar os objetivos da pesquisa, o papel dos participantes, “ao mesmo tempo deixar claro aos mesmos a liberdade que têm de desistir de sua participação” (Celani, 2005, p. 110) foi empregado o documento de *Consentimento livre e esclarecido* (Apêndice).

Schüklenk (2005, p. 36) menciona a importância do esclarecimento e da concordância dos participantes da pesquisa e acrescenta que neste caso, os propósitos da pesquisa são compartilhados.

Celani (2005, p. 107) ressalta a importância da dignidade humana e a confiança que o pesquisador deve garantir com seus participantes:

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis. (CELANI, 2005, p.107)

Devido ao compromisso com o processo de ensino e aprendizagem as considerações produzidas nesta dissertação serão apresentadas em artigos, em periódicos, na apresentação em eventos relacionados à Linguística Aplicada e Educação. Esse estudo será ampliado nos próximos anos através do desenvolvimento de reflexões nos cursos de Formação de professores (as).

1.4.5. Os instrumentos da pesquisa

1.4.5.1. O questionário

Para desenvolver a investigação o estudo foi enviado questionários abertos a um professor e duas professoras a fim de analisar as vivências e expectativas destes professores (as) a respeito da utilização de materiais didáticos e das TICs. A escolha de se aplicar questionários se fundamenta no pressuposto ressaltado por Cozby (2003, p. 163) de que as questões são apresentadas em formato escrito para que os *participantes*³ escrevam suas respostas. Assim, devido à grande quantidade de atividades executadas pelos professores (as) no contexto escolar, o questionário pode ser levado para casa e ser respondido no momento de tempo disponível.

1.4.5.2. A entrevista

Adotaremos a reflexão de Rosa e Arnoldi (2006, p. 29-31) a respeito de tipos de entrevistas. Assim, para os autores, as entrevistas podem ser estruturadas, semi- estruturadas e livres. As entrevistas estruturadas são sequências padronizadas de questões formalmente elaboradas para obter respostas objetivas e diretas. As entrevistas semi- estruturadas possuem questões que permitem que os participantes discorram sobre os pensamentos, tendências e reflexões. Por fim, as entrevistas livres se aproximam de relatos orais sem a interferência do entrevistador.

Para realizar a presente pesquisa foi mais relevante a adoção do tipo de entrevista com características semi-estruturada e também com características da entrevista livre, devido às qualidades de haver a possibilidade de direcionarmos as perguntas aos participantes e ao mesmo tempo permitirmos a expressão livre de seus conhecimentos dos participantes. As entrevistas foram realizadas com duas estudantes, após vários encontros e negociações entre a pesquisadora e as participantes.

1.5. Os procedimentos de análise

³ No texto de Cozby (2003, p. 163) o termo apresentado é “respondentes”. Optamos pelo termo “participantes” para sermos coerentes com a elaboração textual global deste projeto.

Segundo Bogdan & Biklen (1998, p. 157), a análise de dados consiste no processo sistemático de pesquisar e organizar a transcrição da (s) entrevista (s), notas de campo e outros materiais, com o propósito de aumentar o entendimento e apresentar novas descobertas. Observando as características mencionadas foram desenvolvidos sistemas de categorização para analisar os conteúdos e avaliar as informações (COZBY, 2003, p. 137).

De acordo com Ellis & Barkhuizen (2005, p. 253) codificar refere-se a organizar dados dentro de temas e categorias usados para o sucesso da análise, interpretação e conclusão. A codificação de dados qualitativos pode ser simplificada em: codificar por temas, observar por modelos, fazer interpretações e construir teoria. (ibidem, p.259)

1.6. Para compreender a dissertação

A presente dissertação é estruturada em três capítulos. Neste primeiro capítulo foram apresentadas as inquietações que levaram a estruturação da pesquisa e a metodologia empregada.

O segundo e próximo capítulo apresenta o direcionamento teórico.

O terceiro capítulo há a análise dos dados de acordo com os pressupostos teóricos e a apresentação da proposta de espaços interativos virtuais Blended Learning.

Por fim são tecidas algumas considerações finais, sugestões para futuras pesquisas, as referencias, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 2: O DIRECIONAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução

Este capítulo fornece o direcionamento teórico para o presente estudo com a fundamentação de três eixos conceituais. O primeiro reúne os estudos relacionados ao histórico do ensino de línguas e os parâmetros norteadores do ensino de espanhol como LE. O segundo apresenta conceitos teóricos fundamentais para o ensino de línguas tais como: Competência Comunicativa, a importância da Cultura e autonomia para o ensino de LE. Por último, há uma discussão sobre materiais didáticos, Tecnologias de Informação e Comunicação na escola e a apresentação do que é Blended Learning.

2.2. O percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

O ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil adquiriram suas primeiras experiências muito antes que todos imaginam. Com a chegada dos portugueses após o ano de 1500 inicia-se o ensino de português aos povos indígenas através da catequese. Ferraço & Bomfim (2007) ressaltam que em 1549, chegaram o primeiro governador geral e os primeiros jesuítas e com eles não só a moral, os costumes e a religiosidade européia, mas também seus métodos pedagógicos baseados na repetição e imitação de textos latinos e gregos.

A primeira escola elementar brasileira foi fundada em Salvador, sob a responsabilidade de Padre Manuel da Nóbrega com o intuito de difundir a doutrina católica e ensinar as crianças indígenas. Nóbrega também formulou *Atque Instituto Studiorum*, o primeiro plano nacional de estudos, que consistia em oferecer a alfabetização para favorecer a conversão ao catolicismo. A segunda escola foi fundada em 1553, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, o ensino consistia em falar, ler e escrever o português e a ensinar gramática latina aos mamelucos “mais capazes” (FERRAÇO & BOMFIM, 2007). A partir dessas primeiras iniciativas, outros colégios foram gradativamente fundados por 210 anos.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil através da ordem de um Alvará de 28 de junho de 1759, no qual se instituiu as aulas régias (disciplinas isoladas) de gramática latina, o grego e a retórica.

Outro importante marco na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi a instalação da Corte Portuguesa de D. João VI, em 1808. Com isso, a fundação do Colégio Público Pedro II, em 2 de dezembro de 1837. As línguas ensinadas no colégio foram o latim,

o grego, o francês e o inglês. Em 1854, introduziram no “currículo do Colégio o alemão e o italiano, passando a ser o inglês, o francês e o alemão, matérias obrigatórias, enquanto que o italiano era voluntário” (MARTINEZ-CACHERO, 2008, p. 53). A língua espanhola foi introduzida como matéria optativa em 1919. Junto às iniciativas do Colégio Pedro II, desde o início do século XX havia instituições educativas religiosas (protestantes e evangélicos) dos EUA em alguns estados brasileiros; e no sul do país, as primeiras escolas bilíngues atendiam os imigrantes europeus.

No governo de Getúlio Vargas ocorre a Reforma Francisco de Campos (1931) um processo de nacionalização da educação que interferiu decisivamente nas escolas de imigrantes, consistindo no fechamento ou tornando-as públicas. Houve também a proibição de menores de quatorze anos que estudassem LE, além da repressão ao ensino bilíngue e a destruição de materiais didáticos de LE e prisão de professores. Os principais Decretos podem assim ser sintetizados:

- Decreto nº 20.833 de 1931: pelo qual se eliminam os postos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II e se implanta o denominado “Método direto intuitivo” consistente em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.
- Decreto nº 406 de 1938: no qual se declarava que todo material utilizado na escola elementar devia ser elaborado em português; que todos os professores e diretores de escolas tinham que ser brasileiros natos; se proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos.
- Decreto nº 1.545 de 1939: instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e história do Brasil; e, finalmente, proibia o uso de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas.
- Decreto nº 3.580 de 1941: proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional. (MARTINEZ-CACHERO, 2008, p. 55)

A Reforma de Capanema foi à primeira tentativa de introduzir línguas estrangeiras no currículo brasileiro, trata-se da promulgação em 09/ 04/ 1942 da Lei Orgânica de Ensino Secundário. Nela, o Ensino Secundário foi dividido em: *Ginásio* (4 anos) com latim, francês e inglês como disciplinas obrigatórias; por fim, o *Colegial* (3 anos) com o ensino de francês, inglês e espanhol, sendo que o Colegial foi dividido em Científico e Clássico (incluía o ensino de latim e grego). Nesse período, inicia-se o apogeu da língua inglesa no sistema educativo brasileiro.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart. No âmbito do ensino de línguas estrangeira a lei estabelece “que cada Estado brasileiro escolha a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, isto é, as mesmas deixam de ser obrigatórias” (MARTINEZ-CACHERO, 2008, p.57). A segunda LDB de 11 de agosto 1971, ainda ignora a importância das línguas estrangeiras. Na lei há apenas a recomendação de que se possa oferecer língua estrangeira desde que a escola tenha condições adequadas e eficazes para o ensino.

A terceira LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, nela há avanços, a língua estrangeira é posta como disciplina obrigatória, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio.

No artigo 26, parágrafo 5º estabelece para o Ensino Fundamental que:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

No artigo 36, parágrafo 3º estabelece o Ensino Médio:

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, Escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Durante o processo de implantação de LE no Brasil, é possível encontrar retrocessos, avanços e estagnações. É de suma relevância conhecer o percurso histórico das línguas estrangeiras para entender o espaço que as mesmas ocupam no sistema educativo. Se hoje temos a desvalorização de ensino de línguas, não é apenas uma questão atual, porém o resultado de todo o processo de descaso das políticas públicas.

2.3. O trajeto do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil surgiu junto ao processo de conquista e colonização. Inicialmente, com o ensino da fé católica e alfabetização em língua portuguesa. Depois, de forma gradativa nas escolas e colégios instalados no Brasil com o ensino de latim, grego, francês e inglês.

Martinez- Cachero (2008, p. 54) afirma que em 1919 o espanhol como língua estrangeira é introduzido no Colégio Pedro II como matéria optativa e somente em 1942 com a Reforma de Capanema o espanhol foi valorizado no currículo. A partir desse documento, o Ensino Secundário foi dividido em: *Ginásio* (4 anos) com latim, francês e inglês as disciplinas obrigatórias; por último, o *Colegial* (3 anos) com o ensino de francês, inglês e *espanhol*, sendo o Colegial dividido em Científico e Clássico (incluía o ensino de latim e grego).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e a segunda de 1971 mantêm as línguas estrangeiras em um lugar desfavorável, em especial a língua espanhola. As línguas estrangeiras eram optativas, assim, caso a escola tivesse condições para oferecer o ensino seria permitido.

De acordo com Martinez- Cachero (2008, p. 58) no início dos anos de 1980 há a “volta do espanhol ao sistema educativo brasileiro”, neste período são criadas as primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol como, por exemplo, a APEERJ- Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro em 1981 e APEESP- Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo em 1983. Com isso, houve a inclusão do espanhol no currículo educativo de alguns estados brasileiros e a inclusão em alguns vestibulares.

Somente com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a língua estrangeira adquiriu o status obrigatório no ensino brasileiro. A lei recomenda que a partir da quinta série, ou seja, sexto ano, pelo menos uma língua estrangeira seja oferecida de acordo com as condições da instituição; e no ensino médio a primeira disciplina seja obrigatória e a segunda, seja optativa, conforme as condições da instituição⁴.

Finalmente, em 7 de julho de 2005 foi aprovada a lei 11.161 (ANEXO A), popularmente nomeada como “Lei do Espanhol”. Em linhas gerais, a lei garante que o ensino de língua espanhola deverá ter oferta obrigatória pelas escolas, mas a matrícula será facultativa. A implantação no ensino médio deverá ser gradativa e facultativa no ensino fundamental a partir de 2010.

Por volta dos anos de 2000/2001 já haviam colégios estaduais do Estado de Goiás, que ofereciam o ensino de espanhol como LE. A implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras serviu para ampliar o estudo de línguas estrangeiras, “possibilitando aos jovens o conhecimento de novas culturas e possivelmente a integração no mundo globalizado e dinâmico” (PCNEM, 1999, p. 147).

⁴A seguinte afirmação encontra-se no artigo 26, parágrafo 5.º e artigo 36, secção III.

A mudança consistiu na transferência do eixo do ensino do inglês para a alternativa da segunda língua estrangeira, o ensino de língua espanhola. No entanto, a problemática relacionada ao ensino/aprendizagem permanecia. As aulas estruturadas em reduzidos blocos estanques de 50 minutos, a carência na formação profissional docente e a escassez de materiais didáticos fazem com que o ensino se torne monótono, pautado no ensino exclusivamente de formas gramaticais e na memorização de regras escritas desvinculadas do contexto usual e da realidade dos estudantes.

A partir desse panorama histórico pode-se constatar que o ensino de espanhol como LE é muito recente e encontra-se no processo de afirmação e consolidação no ensino brasileiro.

2.4. Os parâmetros norteadores do ensino de espanhol como língua estrangeira

Foram produzidos alguns documentos nacionais que norteiam o processo educativo de língua estrangeiras do Brasil. No ano de 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental- língua estrangeira*, na gestão do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza e da Secretária de Educação Fundamental, Iara Glória Areias Prado. No ano de 1999, foi à vez dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, também na gestão do mesmo Ministro da Educação e do Desporto e do Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho. No ano de 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Por fim, em 2004 inicia o processo de Reorientação Curricular da Educação Básica do Estado de Goiás.

2.4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental- Língua Estrangeira

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental* (doravante PCNs) constitui a exigência da construção de referências nacionais comuns ao processo educativo para todos os estados brasileiros.

Os PCNs de LE estão estruturados em duas partes. A primeira parte inicia com a justificativa social para a inclusão de LE no ensino fundamental; o papel da área de LE no

ensino fundamental diante da construção da cidadania; a relação do processo de ensinar e aprender LE com os temas transversais e o ensino e a aprendizagem de LE nos terceiros e quartos ciclos. A segunda parte propõe conteúdos para o terceiro e quarto ciclo; traz uma reflexão sobre a avaliação como processo integrado e contínuo; por fim, propõe orientações didáticas através das habilidades comunicativas.

A estrutura dos PCNs para o ensino fundamental pauta-se nos objetivos gerais do ensino fundamental que é a de garantir o ensino e a aprendizagem das oito áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, integradas aos temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (ANEXO B); para assim “criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 5).

Nesta perspectiva, os PCNs propõem garantir aos jovens a oportunidade de ter acesso às línguas estrangeiras é conduzi-los ao desenvolvimento da cidadania e a promover a democratização dos conhecimentos da humanidade. Como anteriormente mencionado, os temas centrais dos PCNs do Ensino Fundamental de LE pautam-se no exercício da cidadania, e também da consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de línguas estrangeiras (PCNs, 1998, p. 15) e através do conhecimento de outras línguas, de outros povos, de outras culturas, conseqüentemente, a aprendizagem de línguas torna-se o “espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (PCNs, 1998, p. 15).

O ensino de LE proposto pelos PCNs é fundamentado pela visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, considerando fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

De acordo ainda com o mesmo documento, o ensino de LE no ensino fundamental visa desenvolver as habilidades orais, com ênfase na habilidade da leitura em LE, assim “a leitura tem a função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna” (PCNs, 1998, p. 20). Essa afirmativa é justificada pelas condições precárias das escolas e do ensino no Brasil, proporciona uma situação de inviabilização do ensino das quatro habilidades comunicativas (compreensão, leitura, escrita e fala).

2.4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM) foram organizados em quatro partes. A primeira refere-se aos textos que produzem a apresentação das Bases Legais do novo Ensino Médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o papel da educação na sociedade tecnológica; a reforma curricular e a organização do Ensino Médio; por fim, a apresentação na íntegra da Lei 9.394/96 da LDB da educação nacional e a DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A segunda parte há a apresentação da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” que envolvem os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A terceira parte discute a área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, englobando os conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática. Por fim, a quarta parte, onde é apresentada a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, englobando as áreas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia.

Como o objetivo deste estudo é promover uma discussão sobre o conhecimento de LE, o foco desta análise será a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais específico o capítulo de “Conhecimento de Línguas Estrangeiras Modernas”. O documento inicia com a discussão sobre a importância que as línguas estrangeiras modernas adquiriram a partir da LDB/96. As LEs integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias assume a responsabilidade de ser o “conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante a aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado (PCNEM, 1999, p. 147).

Ao longo deste capítulo é traçado um breve panorama histórico e dos desafios (falta de profissionais qualificados, escassez de materiais didáticos, metodologias inadequadas, etc.) enfrentados por professores e estudantes de LE no Brasil, um quadro que também conhecemos no Estado de Goiás.

Uma das propostas fundamentais centra na idéia de:

(...) conferir ao ensino de LE um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCNEM, 1999, p. 148).

Neste documento está explícito a preocupação da formação integral dos aprendizes, a capacitação no idioma para o exercício da cidadania. O objetivo das línguas estrangeiras no Ensino Médio é levar o estudante a compreender, ler, escrever e a falar a nova língua tendo em vista as situações reais de comunicação. Para obter sucesso nestas situações é necessário “(...) além do domínio da competência gramatical, o estudante precisa possuir o bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica”. (PCNEM, 1999, p.151).

Outro foco marcante neste documento é o tratamento das questões relacionadas à cultura:

Conceber-se aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (PCNEM, 1999: 152).

A cultura possibilita a oportunidade de ampliação e enriquecimento da visão e da formação dos estudantes

2.4.3. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Espanhol.

No ano de 2006 foi distribuído entre professores (as) de instituições de Ensino Médio as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM)- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, documentos produzidos através da discussão entre “equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores (as), estudantes da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (OCEM, 2006: 5) com o propósito de promover o diálogo entre professor e escola a respeito da prática docente.

A estrutura do documento é feita através dos conhecimentos específicos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compondo: Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física. Como se torna visível, entre os três parâmetros descritos até aqui, é o primeiro documento direcionado aos professores (as) em que há o tratamento específico dos conhecimentos de língua

espanhola como LE; e é exatamente o capítulo “Conhecimentos de Espanhol”, que aqui será destacado.

Ao longo do capítulo há uma discussão a respeito do papel educativo do ensino de espanhol; das especificidades do seu ensino a estudantes brasileiros e por último, as orientações pedagógicas quanto às teorias, à metodologia e os materiais didáticos para o ensino de Espanhol.

Inicialmente, há a justificativa da necessidade de ensino de espanhol diante da Lei n.º 11.161 de 05/08/2005 e da possibilidade de oferta presente na LDB. A proposta apresentada para o Ensino Médio é de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (OCEM, 2006, p. 133). Ao longo de todos os documentos norteadores há sempre a preocupação em desenvolver a prática educativa com qualidade e contribuir com a formação do estudante como futuro cidadão atuante na sociedade.

Complementado as preocupações com o processo educativo são oferecidos alguns princípios aos professores (as) de língua espanhola a respeito da reflexão a respeito da função da língua, o estabelecimento de objetivos de ensino, a seleção de conteúdos e a definição de linha (s) metodológica (s):

- a) Realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) Estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;
- c) Selecionar a sequenciar os conteúdos- temáticos, culturais, nocionais-funcionais e gramaticais- mais indicados para a consecução dos objetos propostos; e
- d) Definir a (s) linha (s) metodológica (s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino- aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação. (OCEM, 2006: 133).

A partir destes princípios o professor (a) poderá desenvolver a consciência da prática educativa.

Vale ressaltar que os PCNEF, PCNEM e OCEM de línguas estrangeiras possuem um ponto de convergência no sentido de que procuram desenvolvimento e exercício da cidadania.

2.5. As Reorientações Curriculares do Estado de Goiás

No ano de 2004, o Governo do Estado de Goiás, por meio da Secretaria da Educação implementou o processo de reorientação curricular com a Ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, norteado pelo ensino a partir de competências e habilidades, em acordo com os Pilares da Educação proposto pela UNESCO.

A equipe da Superintendência de Educação Básica do Estado de Goiás- SUEBAS produziu estudos e discussões que iniciaram no ano de 2004, resultando na produção de cadernos intitulados *Currículo em Debate, Reorientação Curricular 6º ao 9º ano*. A proposta do processo de Reorientação Curricular é de:

- redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais;
- implementação de uma proposta curricular com novos recortes, abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área;
- aprendizagens ligadas à leitura e produção de textos, como compromisso de todos;
- ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas e na subsecretarias regionais da educação. (*Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5, 2009, p. 15*)

A produção dos cadernos não se resume simplesmente na produção de mais materiais impressos para circular entre os docentes, mas sim, trata-se de um movimento diferente de outras iniciativas, já que os estudos e as discussões promovidas por professores (as) da equipe formada por especialistas, mestres e doutores da Superintendência que também estão e/ou estiveram na realidade de sala de aula em parceria com professores das universidades (Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás) e também sob a assessoria de professores (as) do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC-. Para completar a relação de diálogo, há o contato direto com professores da rede, gestores, estudantes e pais; através do projeto colaborativo de produção de Oficinas Pedagógicas/ Formação Continuada em que todos compactuam do mesmo objetivo, desenvolver novos rumos do ensino público do Estado de Goiás, garantindo o direito à educação de qualidade. Resultando, na elaboração de cadernos de estudos que proporcionam o diálogo e o trabalho colaborativo entre os professores (as) das unidades escolares da rede estadual. Além da relação colaborativa, os professores (as) tornam sujeitos que fazem parte do processo de construção da reflexão da prática educativa, não tornem simplesmente leitores de teorias alheias.

Até o presente momento foram produzidos cinco cadernos estruturados em: O caderno um que promoveu a discussão sobre duas temáticas: *Direito à educação e Desafio da qualidade*. Assim, no ano de 2004 foram realizados três encontros de formação centralizada, com palestras, reflexões, trabalhos de grupos com coordenadores pedagógicos, representantes das duplas e/ou do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 5°. e 6°. série, das 38 Subsecretaria Regionais de Educação do Estado de Goiás. Os encontros foram socializados em todas as Subsecretarias regionais e em unidades escolares da rede, ainda tarefas específicas desenvolvidas em 38 escolas- pesquisas.

O caderno 2 intitula: *Um diálogo com a rede e Análise de dados e relatos*. Trata-se do caderno que apresenta a solicitação da equipe da SUEBAS para que as escolas pesquisadas apresentassem os relatos e dados, a partir das reflexões sobre o caderno 1, o objetivo de tudo isso, é ampliar a compreensão sobre a situação da educação nas diferentes regiões do Estado e sobre o papel da equipe da SUEBAS na Reorientação Curricular.

O caderno 3 possui as temáticas: *Currículo e práticas culturais e As área do conhecimento*. Na primeira parte, os docentes universitários produziram textos de fundamentação teórica em que ressaltam a relevância da cultura juvenil e as práticas da cultura local, no currículo, ainda a importância da leitura e a produção de texto como práticas constantes no Ensino Fundamental. Na segunda, há a síntese da sondagem das 38 escolas-pesquisas, realizadas com alunos, professores, pais e representantes das comunidades; por fim, a análise dos dados coletados. A última parte apresenta textos acerca da concepção de cada área do conhecimento- Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira.

A produção da concepção da área de conhecimento de Língua Estrangeira é justificada como:

O esforço pela superação dos desafios e a implementação de ações para o fortalecimento do ensino de línguas estrangeiras na rede pública de ensino justificam-se pela relevância dessa área do conhecimento para a superação de uma realidade tão excludente quanto à brasileira, da qual indivíduos das classes menos favorecidas e excluídas social e culturalmente. Além de poder auxiliar o educando no processo de auto-afirmação e recuperação da auto-estima, a língua estrangeira é um veículo importante para a divulgação do conhecimento e propicia a oportunidade de engajamento e interação com outras civilizações e culturas. (*Reorientação Curricular do 6°. ao 9°. ano. Currículo em debate. Caderno 3, 2006, p. 92*)

O objeto de estudo da área de Língua Estrangeira pressupõe ultrapassar o ensino essencialmente gramatical e desenvolve a linguagem como interação social de construção da significação do mundo. O objetivo do ensino da Língua Estrangeira na escola fundamental é

embasado pela visão apresentada pelos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998), que parte da concepção baktiniana de linguagem e do sociointeracionismo de Vigotsky. Assim, o aluno deverá participar da construção social do significado em interação com o professor (a) e com os outros estudantes.

O caderno 4 é a continuidade de todo trabalho anteriormente desenvolvido. A temática proposta é *Relatos de Práticas Pedagógicas*, nela há apresentação de experiências realizadas por professores (as) de escolas goianas da rede estadual. Há uma mostra da realização de atividades que podem fazer do cotidiano mais atraente, prazeroso e contextualizado; tendo em vista proporcionar o processo de ensino e aprendizagem.

O caderno 5: *Expectativas de aprendizagem- convite à reflexão e à ação* apresenta Matrizes Curriculares das oito áreas do conhecimento: Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, de maneira a ressaltar a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil em todas as áreas.

É interessante conhecer o que são as Matrizes Curriculares:

(...) constituem referências para o desenvolvimento de qualquer atividade educacional que tenha como foco a qualidade do ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, no entanto, que estão sujeitas à adequações necessárias a cada realidade escolar e ao trabalho docente. Além disso, não podem ser consideradas definitivas, uma vez que constituem hipóteses às quais a prática pedagógica, em sala de aula, irá confirmar e/ ou transformar. (*Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5, 2009, p. 11*)

Assim, o caderno 5 oferece um quadro em que são apresentadas as Matrizes Curriculares de cada área do conhecimento, que promoverá a reflexão teórica e prática adequada à realidade educativa e na concepção dos “profissionais que participam da elaboração e implementação das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental” (*Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5, 2009, p. 12*).

O processo de reflexão e produção das Matrizes Curriculares iniciou no segundo semestre de 2007, em que foram realizados encontros com professores (as) da rede estadual de ensino de diversas áreas do conhecimento. Através desses encontros, os professores (as) de língua estrangeira debateram sobre o currículo e as disciplinas ofertadas na rede e colaborativamente contribuíram na elaboração das Matrizes Curriculares do 6º, 7º, 8º e 9º ano (ANEXO C).

Brandão, Silva e Melo (2009, p. 219) ressaltam que as Matrizes Curriculares são um referencial para o trabalho desenvolvido nas escolas e que, portanto, de outras escolhas de

matrizes ou expectativas de aprendizagem podem ser repensadas a partir das mencionadas no documento. A estrutura das Matrizes Curriculares consiste em: Os *Conteúdos* como as sugestões de gêneros discursivos⁵ que podem ser explorados em sala de aula. Os *Eixos temáticos* referem-se à compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira. As *Expectativas de Aprendizagem* ilustram o que o professor (a) esperará quanto à compreensão, leitura, oralidade e produção escrita dos alunos em Língua Estrangeira.

Os próximos cadernos serão publicados a partir do segundo semestre deste ano (2009). Participo desse movimento reflexivo e colaborativo desde mês de março de 2009 integrei a equipe Multidisciplinar de Desenvolvimento Curricular, como responsáveis pela área de Língua Espanhola. O nosso primeiro desafio é integrar à equipe e produzir as Sequências Didáticas⁶ de 6.º e 7.º ano que serão publicadas no caderno de número 6; posteriormente, produzir Sequências Didáticas de 8.º e 9.º que serão publicadas no caderno 7. Tal produção é fruto de discussões com os professores (as) das universidades, CENPEC e professores (as) de língua espanhola do ensino público do Estado de Goiás através do processo de Formação Continuada. Há o projeto de que nos próximos cadernos haverá a produção das Sequências Didáticas do Ensino Médio.

O processo de Reorientação Curricular do Estado de Goiás consiste em uma das iniciativas de consolidação do ensino e a aprendizagem de espanhol na rede pública do Estado de Goiás.

2.6. A Competência Linguística e Competência Comunicativa

Para os estudos de aquisição e ensino de línguas é importante compreender o conceito de Competência Comunicativa. Antes disso, é imprescindível retomar ao conceito de Competência Linguística fundado pela linguística teórica.

⁵ Brandão, Silva e Melo (2009:217) consideram que funções comunicativas mais relevantes do que as características estruturais da língua e, nesse sentido, os gêneros discursivos representam as manifestações comunicativas das práticas sociais diversas.

⁶ “São situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, seqüenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes. São atividades ordenadas e articuladas para que os alunos possam gradativamente se apropriar de conhecimentos, valores e atitudes considerados fundamentais”. (Roteiro do Caderno 6 Apresentação comum do documento pela COEF- CENPEC 25/03/09. P.1)

Chomsky afirma que o falante de uma língua seria um falante- ouvinte ideal dotado de Competência Lingüística e Desempenho Linguístico. Lyons explica a diferença proposta por Chomsky:

A competência lingüística de um falante é aquela porção do seu conhecimento – seu conhecimento do sistema lingüístico como tal- por intermédio da qual ele é capaz de produzir o conjunto infinitamente grande de sentenças que constitui a sua língua (na definição Chomskiana de língua como um conjunto de sentenças). Desempenho, por outro lado, é comportamento lingüístico; e é determinado não apenas pela competência lingüística do falante, mas também por uma variedade de fatores não lingüísticos que incluem, por um lado, convenções sociais, crenças acerca do mundo, as atitudes emocionais do falante em relação ao que está dizendo, seus pressupostos sobre as atitudes de seu interlocutor, etc. e, por outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. (LYONS, 1987. p. 173)

A Competência Linguística compreende o conhecimento do sistema de regras linguísticas, construído na mente para produzir infinitas sentenças da língua; e o Desempenho, o comportamento linguístico. Diante desse modelo, Hymes considerou a Competência Linguística insuficiente por não levar em consideração a apropriação dos enunciados no contexto em que são utilizados (HYMES, 1995: 30). Posteriormente, Hymes propôs o conceito de Competência Comunicativa que inclui as regras de uso, o significado social da língua e a apropriação ou não apropriação ao contexto. A partir das considerações desse autor, outros vários estudiosos como: Canale e Swain (1980), Canale (1983); o de Backman (1990); o de Backman e Palmer (1996) e o de Celce- Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), que serviram para ampliaram estudos.

2.7. Os modelos de Competência Comunicativa

Ao longo dos anos foram desenvolvidos vários importantes modelos de competência comunicativa como o de Canale e Swain (1980), posteriormente revisado por Canale (1983); o de Backman (1990); o de Backman e Palmer (1996) e o de Celce- Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

O modelo de Canale e Swain (1980) propõe que competência comunicativa tenha três componentes: a competência gramatical, a competência sociolingüística e a competência estratégica. Assim, de acordo com Canale e Swain (1980):

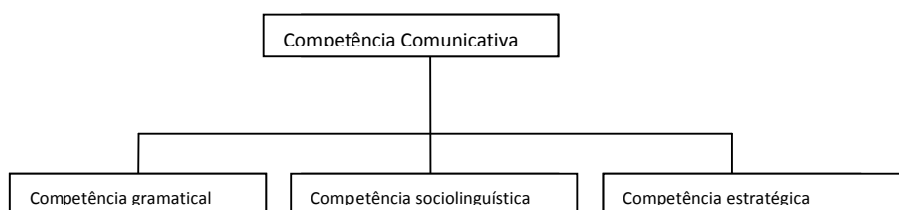


Figura 01- Modelo de Canale e Swain

a) A competência gramatical é o conhecimento do léxico e regras de morfologia, sintaxe, semântica da gramática da oração e a fonologia (CANALE E SWAIN, 1980, p.29).

b) A competência sociolinguística proporciona o uso da língua de acordo com as normas de uso, de registro e de estilo do discurso e de interpretação dos enunciados em seu significado social; assim, é possível saber se um enunciado é adequado ou não em uma determinada situação.

c) A competência estratégica aporta estratégias de comunicações verbais e não-verbais que servem para compensar as dificuldades na comunicação ocasionadas pelas variáveis de desempenho ou a competência insuficiente. (CANALE E SWAIN, 1980, p. 30)

Após três anos, Canale (1983) revisou o modelo de Competência Comunicativa. Essa revisão proporcionou a distinção da competência sociolinguística da competência discursiva e a elaboração do conceito de competência sociolinguística.

a) A competência sociolinguística insere as regras socioculturais e a produção e compreensão de enunciados de maneira apropriada em diferentes contextos sociolinguísticos de acordo com fatores contextuais (CANALE, 1983, p. 7).

b) A competência discursiva trata-se da maneira em que se combinam as formas gramaticais e os significados de maneira a obter um texto falado ou escrito.

O modelo de Bachman (1990) produz outra organização. Inicialmente há a competência na língua que se divide em competência organizativa e competência pragmática. A competência organizativa inclui a competência gramatical e a competência textual. A competência pragmática inclui a competência ilocutiva e a competência sociolinguística.

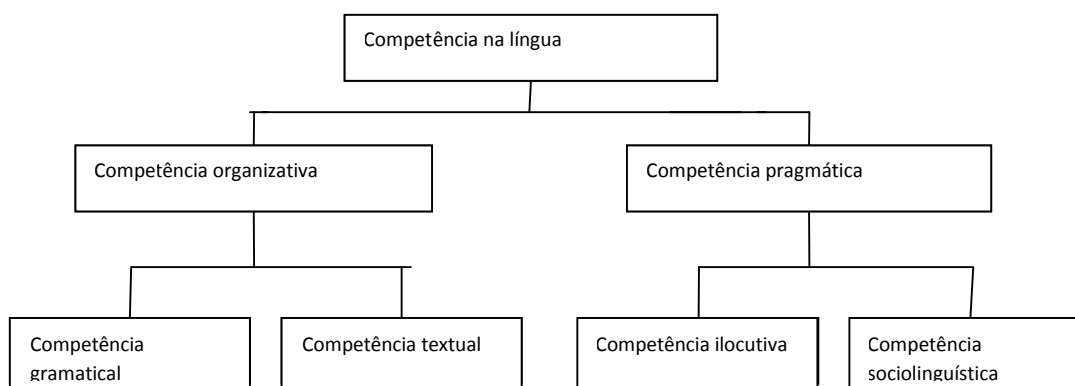


Figura 02- O modelo de Bachman

a) A competência organizativa inclui a habilidade referente à estrutura formal da língua para produzir e reconhecer frases gramaticalmente corretas (BACHMAN, 1990, p. 87). É dividida:

- A competência gramatical que é semelhante ao conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980)

- A competência textual é semelhante à competência discursiva de Canale (1983), mas um pouco mais elaborada. Trata-se do conhecimento das convenções dos enunciados para formar um texto, inclui a coesão (formas e marcas explícitas das relações semânticas) e a organização retórica (estrutura conceitual do texto).

b) A competência pragmática relaciona os signos e as relações entre os usuários da língua e o contexto de comunicação. É dividida em:

- A competência ilocutiva trata da análise das condições pragmáticas que permitem saber se um enunciado é ou não aceitável.

- A competência sociolinguística é semelhante o conceito de Canale e Swain (1980).

Segundo o modelo de Bachman e Palmer (1996) a competência pragmática possui: o conhecimento de léxico, o conhecimento funcional e o conhecimento sociolinguístico.

O modelo de Celce- Murcia, Dönyei e Thurrell (1995) mostra que a competência na língua possui os componentes: competência discursiva, competência linguística, competência pragmática, competência sociocultural e competência estratégica.

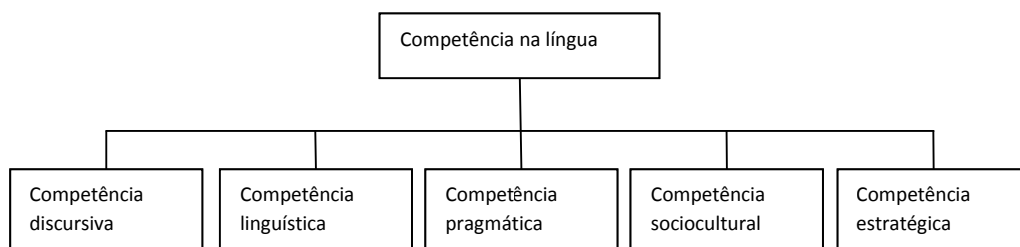


Figura 03- O modelo de Celce- Murcia, Dönyei e Thurrell (1995)

a) A competência discursiva refere-se à seleção, a sequencia e a organização de palavras, estruturas, frases e enunciados para obter um texto oral ou escrito unificado (IRAGUI, 2005, p. 457).

b) A competência lingüística possui o mesmo conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980).

c) A competência pragmática é a habilidade para transmitir a tentativa comunicativa ao realizar e interpretar atos de fala e funções lingüísticas (CELCE- MURCIA, DÖNYEI & TRURRELL, 1995, p.17)

d) A competência sociocultural é o conhecimento do falante para expressar de forma apropriada no contexto sociocultural de comunicação.

e) A competência estratégica envolve o uso de estratégias compensatórias de comunicação.

O constructo de Competência Comunicativa de Almeida (2006) apresenta as subcompetências: competência gramatical, competência metalingüística, competência metacomunicacional, competência sociocultural, competência discursiva, competência estética, competência formulaica, competência estratégica, competência lúdica e competência textual. O aspecto mais interessante é a inserção de componentes decisivos para o desenvolvimento da Competência Comunicativa, tais como: chave da oralidade/ letramento, filtros afetivos, conhecimento de mundo e conteúdos específicos.

REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília / 2006



Figura 4- A representação de Competência Comunicativa (Almeida Filho, 2006)

2.8. A Cultura e o Ensino de Línguas

A concepção do que é Cultura foi construída e reconstruída ao longo da evolução do pensamento humano, dependendo do tipo de sociedade e idéias que circulam entre os indivíduos dessas sociedades. Temos todo o legado de discussões, produzidas pelas Ciências Sociais, acerca da compreensão do que é “Cultura”.

Inicialmente, tomaremos o conceito, muito difundido entre os educadores, de Cultura proposto pelo Dicionário eletrônico da Real Academia Espanhola como “o conjunto de modos de vida e costumes, conhecimentos e graus de desenvolvimento artístico, científico, industrial em uma época, grupo social”. Outro conceito pertinente é o conceito de Kramsch (1998, p. 127) que concebe Cultura pela “sociedade em discurso comunitário que compartilha um espaço social e histórico comum e um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e atuar.” O primeiro conceito expõe duas vertentes para a concepção de Cultura, o conjunto de modos de vida e costumes e outro como os conhecimentos e graus de desenvolvimento artístico e científico de uma época e grupo social; essas vertentes auxiliam a identificação dos conteúdos culturais no desenvolvimento amplo da compreensão de uma LE. O segundo conceito serve para incluir uma perspectiva dinâmica, já que Cultura assume a noção de compartilhamento de espaço social, histórico, padrões de percepção, crenças, avaliação e atuação de indivíduos inseridos em uma sociedade.

OLIVEIRA (2008, p.12) elabora um quadro em que são apresentados os principais conceitos de cultura:

AUTOR/OBRA	DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA
Sapir (1921, p. 220)	“[...] o <i>que</i> a sociedade faz e pensa.” (Grifo do autor).
Hall (1973)	Cultura como comunicação. Segundo Hall (1973, p. 32), “[...] uma das formas mais eficazes de se aprender sobre si mesmo é levando a sério outras culturas.”
Tomalin; Stempleski (1993)	Cultura com C maiúsculo, isto é, cultura como civilização – os grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura, música e literatura. Ou ainda cultura com c minúsculo, ou seja, os costumes, os hábitos e as práticas do dia a dia de um povo.
Byram (1997)	Cultura compreendida em termos de comunicação intercultural, isto é, a habilidade e a capacidade de entrar em uma outra cultura e comunicar eficazmente e apropriadamente. A cultura é vista como um processo.
Moran (2001, p. 24)	Cultura é a “[...] forma evolutiva de vida de um grupo de pessoas que consiste em um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de visões de mundo e estabelecidas em um contexto social específico.”

Quadro 2. Conceitos de cultura

Por um longo período, o ensino de línguas estrangeiras não levava em consideração os elementos culturais dos falantes da língua. Assim, apenas aspectos formais, tais como: sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e estudos lexicais da língua eram levados em consideração. A partir do momento em que se considera que a língua “(...) como veículo de cultura, ajuda uma determinada forma de ver o mundo, diferente ao do resto das culturas,

porque sua aprendizagem requer uma aproximação da forma de conceber a realidade⁷” (GARCÍA-CERVIGÓN, 2002, p. 12).

2.9. A Autonomia e a Afetividade

Na visão de Holec (1981 apud Braga, 2004 p. 50) autonomia é entendida como a capacidade do aprendiz em controlar a sua própria aprendizagem; o que implica decisões tomadas nas importantes etapas desse processo, desde o estabelecimento de objetivos, passando pela definição do conteúdo, método, técnicas, até passar pelo monitoramento (ritmo, tempo, lugar) e, finalmente, pela avaliação do que se aprendeu. Litte (1991 apud Paiva 2006, p. 82) considera que a autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem e todo o conteúdo quanto processo de aprendizagem. Dickinam afirma que um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implantá-las.

Littlewood (1996) acredita que os componentes essenciais num comportamento autônomo são: desejo e habilidade, o primeiro composto por motivação e confiança e o segundo, resultado de conhecimento e habilidade. O autor acredita também, que um indivíduo pode apresentar três tipos de autonomia. Primeiro, o de comunicador (ao empregar apropriadamente estratégias comunicativas no uso da língua); segundo, o de aprendiz ao lançar mão de estratégias de aprendizagem num aprendizado independente; terceiro, o de pessoa, ao promover significados e situações próprias de aprendizagem.

Paiva oferece a seguinte definição de autonomia:

Um sistema sócio- cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas e avaliação tendo como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora de sala de aula (2006 ,p. 88-9)

Dickinam (1987) considera diferentes graus de autonomia que podem ser afetadas por internos e externos: decisão de aprender, métodos de aprendizagem, ritmo: quando/onde;

7 “(...) como veículo de cultura, conlleva una forma determinada de ver el mundo, diferente al del resto de culturas, por lo que su aprendizaje requiere un acercamiento a esa forma de concebir a realidad.”

materiais, monitoramento; avaliação interna e externa. Há fatores, como características do aprendiz, tecnologia, legislação educacional e aspectos culturais, econômicas e políticas (PAIVA, 2006, p.81)

As características afetivas do aprendiz como autoconfiança, motivação, atitudes negativas ou positivas em relação à figura do professor ou o curso, condições socioeconômicas.

Arnold e Brown (1999, p. 1) asseveram que termo afeto vem de aspectos do nosso emocional e pode ser considerado amplamente como aspectos da emoção, sentimento e atitude. Os fatores afetivos influenciam tanto positivo quanto negativamente no processo de aprendizagem. Os mesmos autores afirmam “a maneira como pensamos sobre nós mesmos e nossas capacidades podem facilitar ou dificultar nossa aprendizagem (ARNOLD & BROWN, 1991, p. 8).

2.10. A distinção entre Materiais Didáticos e Livro Didático

Não há como discutir o ensino de Espanhol como LE no ensino público, sem mencionar a carência de materiais didáticos para o planejamento e execução das aulas. Trata-se de um clamor geral por parte dos professores da rede pública estadual.

Segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006, p.154) “materiais didáticos é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”. Assim, quando voltamos o olhar para os nossos colégios, encontramos o uso comum de materiais didáticos como os livros didáticos, gravações de áudio, jornais, vídeos, músicas, dicionários e outros. Entretanto, o que vemos no contexto de ensino e de aprendizagem de espanhol como LE é o uso quase exclusivo do livro didático

Os Livros Didáticos que estão no mercado apresentam metodologias e pressupostos teóricos nem sempre claros e específicos. O livro didático é um instrumento de caráter contraditório, ora extremamente criticado, ora defendido e considerado fundamental para o processo de ensino- aprendizagem:

(...) é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino de diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos e culturais. (BITTENCOURT, 01)

Neste sentido, é importante pensar no LD dentro destas múltiplas facetas e não como algo neutro e que reflete verdades únicas, mas sim como “ponto de referencia para trabalho docente, como recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos” (OCEM, 2006, p.154).

A realidade é que estamos vivendo o que Esqueda (2003, p. 33) ressalta tratar-se de uma situação pedagógica enfraquecida marcada pela utilização não crítica da língua e nem do material didático. O livro didático assume o papel de elemento principal para a realização das aulas, representa o modelo do que deve ser ensinado; e torna-se o instrumento de manejo dos alunos durante a leitura e realização de atividades. Diante dessa situação Lajolo (1996, p. 2) complementa “o livro didático assume grande importância no país como o Brasil em que há uma precária situação educacional. Nele há o que se ensina e como se ensina”. Porém, os livros didáticos não devem ser considerados o fim, mas os meios para se chegar a algo. O livro didático deve assumir outro significado “de único” material didático para “um dos” materiais didáticos.

O livro didático é em algumas instituições o único material didático presente em sala de aula, ao mesmo não há exatamente a presença do livro didático. Alguns professores (as) produzem uma coleção de atividades de diversos livros, que são deixados em copiadoras da cidade previamente combinadas para que os estudantes tirem cópias. Ainda há a prática comum de ministrar aulas através da transmissão de conteúdos via quadro- giz. Neste sentido, de fato continua existir a carência de materiais didáticos.

Há programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação- MEC que envolvem o acompanhamento da avaliação e da distribuição gratuita de livros didáticos a estudantes do ensino público brasileiro. Assim, pode-se citar o PNLD- Programa Nacional do Livro Didático-, responsável por oferecer a estudantes e professores (as) de escolas públicas do ensino fundamental livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Dicionários de Língua Portuguesa. Outro programa é o PNLEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio-, implantado em 2004 e responsável pela distribuição de livros didáticos para alunos do ensino médio público. A partir desses programas foram distribuídos progressivamente livros de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Geografia e Física para colégios brasileiros.

Segundo informações obtidas pelo portal do MEC, não há registros de distribuição de livros didáticos de Espanhol como LE. Houve em 2006, a distribuição de 26.268 conjuntos de livros para professores de língua espanhola, cada conjunto possuía dois dicionários (um monolíngüe e um bilíngüe), uma gramática e um livro do professor. Contudo, tal distribuição de livros não foi suficiente para contemplar todos os professores (as) de espanhol como LE.

2.11. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola

No nosso cotidiano há o recorrente discurso de que “as tecnologias invadem o cotidiano”, as produções cinematográficas que retratam o futuro de vida humana reduzida e dominada por máquinas. A tecnologia nestes filmes a posição de algo perigoso, que ameaça a existência humana. Na verdade, esse pensamento assume uma relação fictícia e distorcida do real significado do que é “Tecnologia”. A Tecnologia já está presente em todos os produtos em que utilizamos no nosso cotidiano.

No contexto educativo é comum ouvirmos pais reclamando que os seus filhos passam grande parte do tempo navegando na Internet; em consequência disso, é perceptível a falta de interesse dos jovens diante das aulas e dos conteúdos que lhes são ensinados na instituição escolar. Vivemos na “era” em que os jovens convivem com uma imensa gama de tecnologias, da comunicação instantânea e da mundialização dos conhecimentos.

No mundo de hoje, os estudantes estão cada vez mais próximos das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs). As TICs residem na junção das tecnologias da informática com as tecnologias da telecomunicação através da Internet. Essas tecnologias podem ser usadas para fins educativos, a sua utilização proporciona a melhoria na aprendizagem tanto do aprendiz, quanto o aprimoramento e formação continuada do professor (a). Nos ambientes de aprendizagem pode-se reunir, distribuir e compartilhar conhecimentos aos lugares mais distantes e a um número cada vez maior de pessoas. Logo, o emprego das TICs na educação proporciona a melhoria no ensino e na aprendizagem.

O emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação pode também contribuir para seduzir nossos jovens para melhor apropriação dos conhecimentos, proporcionando a integração das tecnologias no processo educativo para obter o sucesso escolar. Para os educadores, as TICs podem servir de suporte para a docência e para pesquisa, é possível ter acesso a uma larga gama de conhecimentos; mas para que isso ocorra de maneira efetiva, é

necessário o desenvolvimento de projetos de ensino. Assim, cabe ao professor aproveitar os conhecimentos disponíveis na Internet e conduzir os estudantes a se tornarem indivíduos que saibam selecionar e avaliar as várias informações de forma a melhor aproveitá-la.

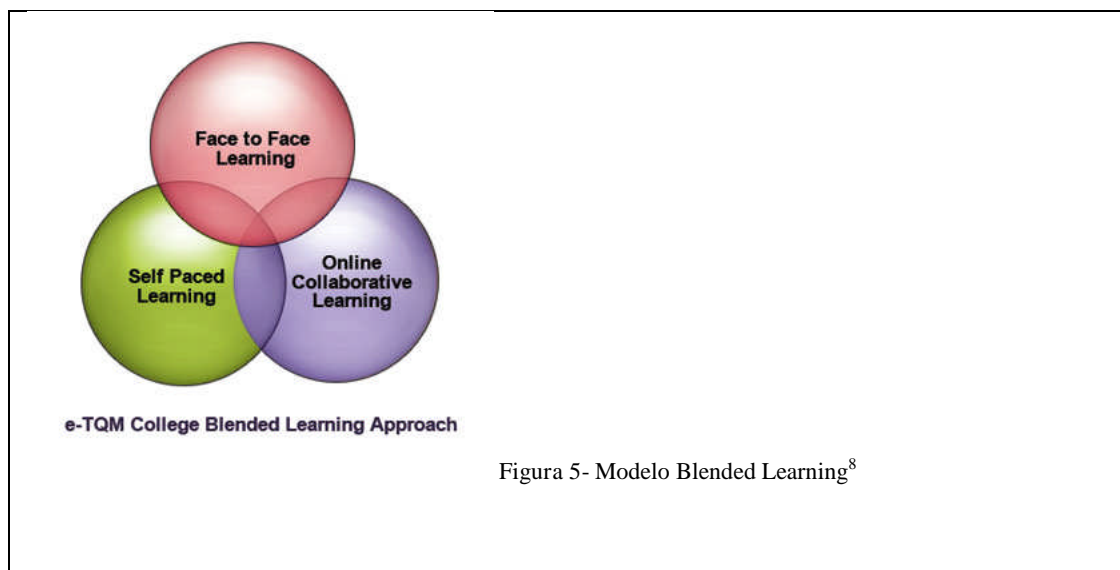
É importante introduzir as TICs no ensino para que o aprendiz desenvolva a “própria competência para trabalhar com a informação” (BARTOLOMÉ & AIELLO, 2006, p. 66). Se o aprendiz faz uma busca na internet, há uma grande quantidade de informações e é importante saber avaliar o grau de relevância e não utilizar apenas a primeira informação. Essa é uma das contribuições que a educação escolar pode oferecer o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade avaliativa do aprendiz, para que o mesmo possa melhor aproveitar os conhecimentos disponíveis na Rede e estabelecer relações colaborativas e produtivas.

Em suma, a introdução das TICs significa promover nos aprendizes oportunidades de desenvolver as competências necessárias para viver na sociedade atual, marcada pelas mudanças e pela agilidade das informações.

Na realidade educativa de algumas instituições, as TICs são utilizadas de maneira equivocada como: filmes são usados para cobrir ausência de educadores; em aulas com computadores os aprendizes realizam as mesmas atividades propostas por educadores sem nenhum espaço para a pesquisa e a experimentação; a utilização do Power Point para reforçar a exposição verbal do educador sem a participação dos aprendizes, e outros. Estes equívocos partem da premissa de que as TICs possam sozinhas inovar o processo ensino- aprendizagem, sendo que é importante a utilização crítica das TICs de forma a possibilitar a investigação e a experimentação tanto por educadores, quanto por aprendizes. Em linhas gerais, é importante que os aprendizes desenvolvam as capacidades de criticar, pensar e atuar na sociedade.

2.11.1. O Blended Learning

Blended Learning emprega as tecnologias de informação e comunicação (como em e-learning), juntamente com métodos tradicionais como discussões em aulas (encontros) de ensino presencial e material impresso. Deste modo, o sistema compreende aprendizagem que mistura várias atividades baseadas em eventos, incluídas aulas presenciais, ao vivo por videoconferência e aprendizagem ao ritmo do estudante. Essas considerações podem ser ilustradas por:



Blended Learning é a combinação do ensino presencial e das tecnologias do ensino não presencial (COATEN, 2003:1; MARSH, et all 2003, p. 8) ⁹. O princípio primordial do Blended Learning é a possível combinação de um leque de meios de aprendizagem para resolver problemas (BRENNAN, p. 2004). Porém, a estratégia “Blended Learning de ensino e aprendizagem não pode ser confundida com o método em que há a mistura das modalidades face-a- face e o on- line e com tal mistura a multiplicação dos canais de acesso do conhecimento” (MATEUS FILIPE et all, 2004, p. 217). Ainda, para o mesmo estudioso “a estratégia Blended Learning é muito mais do que a multiplicação de canais, é uma combinação de métodos de ensino- aprendizagem” trata- se de pensar na aprendizagem além dos limites da sala de aula, em outros contextos, espaços e momentos em um processo contínuo. Além disso, é possível atingir os diversos níveis de aprendizagem, podendo escolher e combinar a forma de estudar de acordo com as necessidades reais dos aprendizes.

Na prática de sala de aula, os aprendizes continuam com as aulas presenciais, como de praxe, o que mudaria seria a construção de Espaços Virtuais- facilitador, que proporcionaria aos aprendizes o aprimoramento da aprendizagem de espanhol como LE. O processo de aprendizagem torna-se contínuo através dos vários recursos das TICs, garantindo o acesso a dicionários, a museus, a cursos, a chats, etc.; propiciando também a aprendizagem em outros contextos (intra- classe e extra- classe), espaços (em casa, em sala, lan house e

⁸Figura disponível em: http://www.etutors-portal.net/portal-contents-pt-pt/blended-pt-pt/index_html?set_language=pt

⁹ Blended learning is some combination of technology and traditional classroom instruction (...) (MARSH, et all 2003:8). // (...) combines face-to- face and virtual teaching (...) (COATEN,2003:1)

outros) e momentos (dia, tarde, noite e madrugada). Tudo isso, proporcionará aos estudantes oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades, expectativas e ritmos de aprendizagem de cada um. O professor (a) poderá também se tornar o sujeito que sempre aprende, ou seja, um ambiente virtual de desenvolvimento da formação profissional continuada.

Por um longo período, as aulas tinham como foco a exposição oral dos educadores, que detinham o conhecimento e o avaliavam no final do processo. Com o Blended Learning o aprendiz torna-se o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pascual (2003, p. 2) o Blended Learning é mais econômico que o ensino presencial, mas se ganha em qualidade. O mais importante é que Blended Learning além de proporcionar o acesso aos conhecimentos torna-se também uma maneira de usar as TICs. Blended Learning consiste em aproveitar os materiais existentes na internet (ADELL, 2002).

Aiello e Willem (2004, p. 8) ressaltam características em pares dicotômicos do Blended Learning:

Presencialidade vs. Não presencialidade; centrado no ensino e no professor vs. Centrado na aprendizagem e nos alunos; transmissão de conhecimentos vs. desenvolvimento de capacidades; cultura escrita vs. audiovisual; uso tradicional de tecnologias (quadro, livro, etc.) vs. uso de novas tecnologias (internet, blogs, etc.).

Estes pares dicotômicos estão presentes na vida dos aprendizes de forma que uma característica complementa a outra sem prejuízos.

De acordo com Bartolomé (2004, p. 17), o Blended Learning é um modelo de aprendizagem que desenvolve habilidades para a vida em sociedade, como: “procurar e encontrar informações na rede; desenvolver critérios de avaliação das informações; trabalhar em equipe compartilhando e elaborando informações; tomar decisões com base em informações opostas e tomar decisões em grupos”.

As ferramentas da internet possibilitam a interação entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender na modalidade à distância. Silva e Silva (2009, p. 83) produziram um quadro sintético em que apresentam as ferramentas da internet síncronas e assíncronas que apresentamos a seguir:

Síncronas	Assíncronas
Chat: a ferramenta mais representativa. Pode ter várias funções: Sala de espaço virtual: consiste em um	E-mail: usado preferencialmente para manter o vínculo dos alunos com o curso por meio da sua comunicação com os tutores.

espaço em que o professor e seus alunos podem se encontrar em dias e horários pré-determinados para discutirem em tempo real. Deve ser usada para consolidar assuntos com os quais os alunos já tiveram contato. É especialmente indicado para o fechamento de módulos e unidades temáticas.

Sala de trabalho: permite que os alunos se encontrem sem a presença do professor ou tutor, para estudarem, desenvolverem atividades em conjunto, etc.

Café virtual: destina-se ao encontro virtual de alunos e professores. É um espaço para conversar e conviver, correspondendo ao espaço da cantina na educação presencial.

ICQ interno: possibilita que cada aluno saiba quem está conectado (expressão é utilizada no Brasil...) a cada momento, facilitando a comunicação informal entre os alunos em momentos de dificuldade.

Tutor on-line: mecanismos por meio do qual o aluno pode verificar se um tutor específico está conectado em determinado momento, a fim de enviar-lhe uma mensagem que poderá ser respondida imediatamente. Pode fazer parte, junto com o ICQ interno, de um único sistema.

Lista de discussão: permite que um integrante do grupo, através de e-mail, proponha uma questão para ser discutida por todos os participantes do grupo.

Mural: as mensagens podem ser dirigidas a todos ou a alguém em particular. Deve ser usado para lembrar datas importantes, para marcar encontro entre os alunos, etc.

Fórum: seu objetivo deve ser provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo.

Debate virtual: possibilita virtualizar o procedimento do “texto comentado” usado em dinâmicas presenciais. O aluno pode inserir comentários relacionados ao fragmento de texto escolhido pelo professor ou a outro comentário que já tenha sido feito.

Prova virtual: são disponibilizadas questões, com data limite para que os alunos coloquem respostas. Depois de corrigidas as questões são encaminhadas por e-mail, para casa aluno verificar o resultado final de seu desempenho e possíveis problemas em sua resposta.

Perfil: página da web que é disponibilizada para cada aluno colocar diversas informações pessoais. O objetivo é que todos os alunos sejam “apresentados” uns aos outros, facilitando a escolha dos colegas com quem trabalhar.

Biblioteca virtual: o acervo é composto de materiais do professor e também de materiais elaborados pelos alunos (que devem ser lidos pelo professor antes de serem lidos pela turma).

Portfólio: arquivo em que o aluno vai registrando, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as transformações de sua percepção da realidade, possibilitadas pelas interações com seus colegas do curso. É muito útil, servindo tanto para a autoavaliação do aluno, quanto para promover a metacognição.

Tira-teima: arquivo que contém as perguntas mais frequentes que os alunos de diferentes turmas fizeram, em situações diversas, e que se encontram respondidas ou

	com indicações de pistas para sua resolução.
--	--

Quadro3- Ferramentas da internet síncronas e assíncronas

As ferramentas síncronas são aquelas em que a comunicação acontece em tempo real, de modo instantâneo e permite uma melhor relação entre os participantes. Nas assíncronas a interação é desconectada do tempo e do espaço, podendo ser recuperada, à medida, em que tenha tempo disponível; há uma maior flexibilidade de tempo e a possibilidade da reflexão para o estudo.

Algumas das ferramentas anteriormente mencionadas contribuirão com o processo interativo de ensinar e de aprender espanhol com LE.

2.11. 2. Por que Blended Learning?

O ensino com Blended Learning possibilita o desenvolvimento da autonomia e posteriormente o exercício da cidadania dos estudantes. Ao contemplar o ensino presencial e o ensino a distância permite atender vários ritmos de aprendizagem. Blended Learning não é complemento do ensino presencial. Aprendizagem autônoma fora dos limites da sala de aula.

Há a possibilidade de complementar e ampliar o material didático e proporcionar formação continuada do professor (a). Em contextos de ensino- aprendizagem em que o único referencial de língua espanhola e de cultura hispânica é o livro didático, as informações disponíveis na Internet podem oferecer o contato com elementos culturais e materiais didáticos suplementares.

2.11. 3. A aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa: As rupturas

O ensino tradicional é ainda muito presente nas instituições educacionais da atualidade. Este ensino ocorre no ambiente de sala de aula em que o professor (a) é a autoridade que detêm o conhecimento. As aulas são expositivas e o professor (a) o agente central do processo de ensino. O estudante recebe passivamente os conhecimentos expostos e trabalha como se “enchesse uma garrafa”, através da memorização dos conhecimentos e da repetição de modelos pré- estabelecidos, visando o produto final- a aprendizagem- que será mensurada no final do processo.

Diferentemente, a aprendizagem colaborativa acontece no ambiente de aprendizagem em que o professor (a) orienta o processo de ensino. O aprendiz é o centro do processo de aprendizagem, sendo uma “lâmpada a iluminar e adquire a capacidade de investigar ao longo de todo o processo. A aprendizagem acontece em grupos colaborativos, tendo em vista a transformação pelo conhecimento.

O grande desafio é romper a tradição da aprendizagem tradicional e atingir o ensino colaborativo. O quadro que segue apresenta as máximas sobre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa:

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor - orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - "Uma garrafa a encher"	Aluno - "Uma lâmpada a iluminar"
Reactiva, passiva	Proactiva, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Quadro 4 – Máximas sobre a aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa¹⁰

A aprendizagem em espaços interativos virtuais assume a possibilidade de produzir momentos de aprendizagem colaborativa e que rompe a aprendizagem de salas de aulas e atende às necessidades diferenciadas de cada indivíduo. Em suma, a aprendizagem colaborativa pode ser delineada como:

(...) um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), onde cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos restantes elementos.¹¹

Os espaços interativos virtuais ressignificam o espaço tradicional, no sentido em que propiciam a uma mudança de visão do que é aprender colaborativamente.

¹⁰ Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>

¹¹ Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>

Após desenvolver o direcionamento teórico, apresentamos a análise dos dados e a proposta de construção de espaços interativos de ensino e de aprendizagem para as instituições públicas de ensino do Estado de Goiás.

CAPÍTULO 3: ANÁLISES E PROPOSTAS

3.1. Introdução

Este capítulo apresenta a análise das vivências e as expectativas do processo de ensinar manifestado por um professor e duas professoras, e as expectativas e vivências do processo de aprender de duas estudantes de instituições de ensino pública do Estado de Goiás. Após a apresentação do quadro vivido por professores (as) e estudantes, há a apresentação da proposta de criação de espaços interativos Blended Learning para impulsionar o ensino e aprendizagem de Espanhol como LE no Estado de Goiás.

3.2. Análise das vivências e expectativas do processo de ensinar

No dia 11 de março de 2008, apliquei um questionário a duas professoras e um professor de espanhol como LE da rede pública do Estado de Goiás. O professor P.1 é graduado em Letras Português- Espanhol, ministrava aulas de língua portuguesa para o 6.º, 7.º, 8.º e 9.º do ensino fundamental e língua espanhola para o 1.º, 2.º e 3.º do ensino médio, é professor efetivo com a carga horária de 60 h. A professora P.2 estava cursando em 2008 o 7.º período do curso de Letras- Língua Portuguesa, atuava como professora do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino médio, sob o regime de Contrato Especial¹² de 30h semanais de trabalho. A última professora, a P.3 é graduada em Letras Português- Língua Espanhola, trabalhava em turmas de 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino médio, sendo professora efetiva¹³ com 40h semanais de trabalho.

A produção de uma análise sobre as vivências e as expectativas dos professores (as) no processo de ensinar é de suma importância para que se possa conhecer o quadro presente em sala de aula. O questionário (APÊNDICE A) é composto de quatro perguntas abertas com o objetivo de descobrir a educativa dos professores:

⁸ Contrato Especial refere-se a professores que são contratados devido a carência de profissionais efetivos por um período determinado.

⁹ Professor efetivo refere-se a professores que são submetidos ao concurso e fazem parte do quadro de professores permanentes da rede de ensino.

- 1- Quais materiais didáticos você utiliza na elaboração e desenvolvimento de suas aulas?
- 2- Qual é a importância do livro didático para o ensino e a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Há desvantagens? Explique.
- 3- Quais TICs (Tecnologias de Informações e Comunicação) você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira?
- 4- Avalie a utilização das TICs no ambiente educativo de Espanhol como Língua Estrangeira

Quadro 5- Questionário aberto

O objetivo desse questionário é perceber algumas práticas adotadas pelos professores de língua espanhola quanto à utilização de materiais didáticos, livro didático e as TICs. Para facilitar a análise e resguardar a identidade dos professores (as) serão adotados os pseudônimos: P.1, P. 2 e P. 3, respectivamente. Seguem as respostas organizadas em quadros para facilitar a visualização.

3.2.1. Materiais didáticos

1. Quais materiais didáticos você utiliza na elaboração e desenvolvimento de suas aulas?		
P.1	P.2	P.3
<p><i>Em grande parte o livro didático, uma vez que o conteúdo é disposto de forma seqüencial, isto é, uma gradação de uma interação com os conhecimentos sócio-culturais.</i></p> <p><i>Em segundo plano por áudio (músicas). Gostaria de trabalhar com mídias mais interativas.</i></p> <p><i>Outra possibilidade do livro didático está na utilização do áudio, que por sua vez, complementa as aulas</i></p>	<p><i>Um deles é o livro didático, costumo fazer aulas expositivas voltadas para o dia -a- dia dos alunos. Não costumo ficar na mesmice e nem os alunos gostam e isso faz com que as aulas sejam mais produtivas.</i></p>	<p><i>Na elaboração e no desenvolvimento de minhas aulas, utilizo o livro didático adotado, livros literários, jornais, revistas, filmes músicas e sites</i></p>

Quadro 6- Questão 1

Neste quadro podemos visualizar quais materiais didáticos são utilizados para a elaboração e o desenvolvimento das aulas de língua espanhola em contextos e instituições públicas de ensino do Estado de Goiás. O livro didático aparece como o primeiro material didático citado, e único utilizado pela P.2 nas suas aulas. O P.1 apresenta o interesse em trabalhar com mídias mais interativas, demonstrando conhecer tais mídias; e por fim, além desse interesse P.1 expõe a sua realidade, como o uso de materiais didáticos, músicas e o áudio do livro didático.

A P.3 enumera os materiais didáticos utilizados em suas aulas. O livro didático é o primeiro a ser citado, como fez todos os outros professores; e segue por livros literários, jornais, revistas, filmes, músicas e sites.

3.2.1.1. O livro didático

O livro didático em muitas instituições de ensino público do Estado de Goiás é o único material didático. Essa centralização revela várias questões: a facilidade de acesso ao conhecimento, o domínio do mercado de produção e divulgação (no interior de Goiás há a divulgação de poucos livros) e a crise na cultura de aquisição de livros.

Os três professores (as) demonstraram que o material didático mais utilizado em suas aulas é o livro didático. Esta prática reforça a tradição pedagógica de uso desse material didático no momento que há a expansão da difusão de novas tecnologias. O P.1 cita a possibilidade da disposição sequencial de conteúdos apresentados no livro didático:

(...) uma vez que o conteúdo é disposto de forma sequencial, isto é, uma gradação de uma interação com os conhecimentos sócio-culturais.

O professor, ainda complementa neste fragmento, a possibilidade de interação com o conhecimento sócio-cultural proporcionada pelo livro didático. Isso evidencia o interesse do professor com relação a aspectos que suplantam a sequência de conteúdos gramaticais e

textuais, mas que envolvam a sociedade e a cultura hispânica e ao mesmo tempo admita que tais conhecimentos provenientes do livro didático, decorrendo uma relação perigosa, será que realmente os livros didáticos apresentam conhecimentos sócio- culturais? Apresenta rótulos culturais? Há estereótipos? Qual é a concepção de Cultura apresentadas nestes livros didáticos?

Por outro lado, torna-se evidente o posicionamento do P.1 com relação à disposição sequencial de conteúdos, considerados importantes para o desenvolvimento de suas aulas.

A P.2 afirma que utiliza o livro didático, mas procura inovar essas aulas com livro didático, fazendo relação com o dia- a- dia dos aprendizes:

Um deles é o livro didático, costumo fazer aulas expositivas voltadas para o dia-a-dia dos alunos (...)

Seria importante que a professora tivesse mencionado um exemplo para que pudessemos entender melhor como ocorre à ligação entre o livro didático, as aulas expositivas e o dia-a-dia dos aprendizes.

A P.3 simplesmente responde que na elaboração e no desenvolvimento das aulas utiliza o livro didático adotado, sem mais comentários a respeito desse material didático. Porém, quando elenca o uso de outros materiais didáticos, leva- nos a acreditar que reconhece o leque de possibilidades que podem ser usados em sala de aula.

No primeiro semestre de 2008 realizei uma investigação em cinco editoras (Moderna, Editora Saraiva, Editora Ática, Editora Scipione e Editora FTD) da cidade de Goiânia- Goiás, com a finalidade de saber quais livros foram adotados neste ano e em quantos colégios de ensino médio da rede pública. Os resultados foram o seguinte:

a) Editora Ática

Espanhol- Série Novo Ensino Médio- 14 colégios

b) Editora FTD

Por Supuesto- Español para brasileños- 2 colégios

Expansión- Español en Brasil- 1 colégio

c) Editora Scipione

Espanhol para o Ensino Médio- 3 colégios

d) Editora Saraiva

Hacia el Español- Curso de Lengua y Cultura Hispánica- 3 colégios

Tiempo- Lengua y Cultura- 0 colégio

e) Editora Moderna

Mucho- 0 colégio

Español Ahora- 0 colégio

A partir da visita as editoras foram possíveis conhecer os livros adotados nos colégios públicos estaduais, totalizados em oito títulos adotados em 23 colégios. O livro didático mais adotado é o *Espanhol- Série Novo Ensino Médio*- trabalhado em 14 colégios, o segundo e o terceiro são *Hacia el Español- Curso de Lengua y Cultura Hispánica*- e *Espanhol para o Ensino Médio*- 3 colégios cada um.

Segundo informações obtidas no Departamento Pedagógico da Subsecretaria Metropolitana de Goiânia e informações de professores de língua espanhola, a maioria dos colégios estaduais não adotam livro didático devido ao baixo poder aquisitivo de compra dos estudantes somados aos altos preços dos livros didáticos de língua espanhola.

A informação obtida em todas as editoras pelos (as) divulgadores (as) é que os colégios que adotam o livro didático de língua espanhola levam em consideração dois pontos fundamentais; primeiro, o livro escolhido deve ser um volume único para que sirva aos três anos do ensino médio; segundo, o livro deve ter um preço baixo.

3.2.1.2. O interesse em diversificar os materiais didáticos

Uma característica comum aos professores que participaram do questionário reside no interesse em diversificar os materiais didáticos. Na preocupação em oferecer mais possibilidades de acesso e interação com línguas hispânicas.

O P.1 expõe quais são os materiais que são utilizados por ele em sala de aula e expressa com todas as palavras o que ele realmente anseia:

Gostaria de trabalhar com mídias mais interativas.

Essa afirmação ressalta o anseio do professor em aproveitar as tecnologias para o seu trabalho em sala de aula.

A P.2 assevera que diversificar materiais didáticos proporciona outras possibilidades que agradam os aprendizes e torna as aulas produtivas:

Não costumo ficar na mesmice e nem os alunos gostam e isso faz com que as aulas sejam mais produtivas.

A P.3 não faz nenhum comentário demonstrando a necessidade de diversificar os materiais didáticos, entretanto demonstra na prática a diversificação de materiais ao elencar uma série de materiais já responde à questão.

3.2.2. As vantagens e as desvantagens do livro didático

Diante da experiência adquirida ao longo dos anos no ensino público do Estado de Goiás, pude conhecer o valor do livro didático no contexto de ensino. A segunda pergunta consiste na avaliação feita pelos (as) professores (as), a respeito do tão controverso e complexo livro didático.

2. Qual é a importância do livro didático para o ensino e a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Há desvantagens? Explique.		
P.1	P.2	P.3
<i>Sua importância, atualmente, ainda, é grande, visto que a carência de outros materiais específicos para Língua Estrangeira continua séria. Não vejo desvantagens, porque a facilidade de manusear o conteúdo e pela praticidade.</i>	<i>É importante, mas não é fundamental. O livro didático nos dá uma base para elaborarmos nossas aulas. Mas o que os alunos querem hoje não é um livro que segue conteúdo, e sim, aulas mais expositivas voltadas para o seu dia-a-dia.</i>	<i>Diante da escassez de materiais didáticos do ensino público, o livro didático é um instrumento importantíssimo para o ensino e a aprendizagem de Espanhol. Através do livro didático os professores conseguem estabelecer uma relação de linearidade do ensino e os alunos possuem um objeto demonstrativo palpável da língua espanhola, que pode levar para casa, ler, reler quantas vezes quiser.</i>

		<p><i>Acredito que o livro pode ser enfraquecido se for usado como único material didático.</i></p>
--	--	---

Quadro 7- Questão 2

A pergunta acima investiga quais materiais didáticos os professores utilizam em suas práticas de ensino e a avaliação das vantagens e desvantagens deste material para o ensino de espanhol como LE.

O P.1 aponta que o livro didático é importante diante da carência de outros materiais específicos para a LE. O professor não percebe desvantagens quanto ao uso do livro didático:

Não vejo desvantagens, porque a facilidade de manusear o conteúdo e pela praticidade.

E ainda complementa que este material possui a característica de ser fácil manusear o conteúdo e seu caráter prático. Essa afirmação demonstra quanto o livro didático permanece fortalecido diante da tradição escolar. Por outro lado, evidencia a consideração de Lajolo (1999, p.2) de que no livro didático há o referencial do que ensinar e de como ensinar.

A P.2 afirma que o livro didático é importante, mas não é o fundamental. Pois, o livro didático permite a base de elaboração das aulas. A P.2 percebe as expectativas dos

estudantes que preferem aulas que contemplem o universo deles e o dia- a dia, neste sentido, a professora revela valorizar o universo dos jovens, possui empenho em diversificar as aulas.

A P.3 confirma a afirmação do P.1 e P.2 que reforça a escassez de materiais didáticos, o livro didático:

(...) é um instrumento importantíssimo para o ensino e a aprendizagem de Espanhol.

E em seguida enumera as vantagens de estabelecer a relação de linearidade, ser um objeto demonstrativo e palpável que pode ser transportado para onde quiser.

No final das considerações, a P.3 afirma que se o livro for o único material didático na elaboração e no desenvolvimento das aulas, o processo de ensino aprendizagem poderá ser enfraquecido. A professora reforça o que menciona em questões anteriores quando acredita que devem ser usados vários tipos de materiais didáticos.

3.2.3 Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

3. Quais TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) você utiliza na elaboração e no desenvolvimento de suas aulas?		
P.1	P.2	P.3
<i>Sabe-se que a grande desvantagem, ou seja, “defasagem” do ensino público radica-se justamente na falta de investimentos em tecnologias mais eficazes para a produção e disseminação de produtos educacionais com um poder de persuasão maior e atraente.</i>	<i>Utilizo somente o que é disponível na escola, o laboratório de informática.</i>	<i>Como tenho um notebook e acesso ilimitado da internet, planejo as aulas e utilizo de várias TICs, como a pesquisa em sites especializados em educação, ensino de línguas, e outras dúvidas que vão surgindo. Procuo materiais didáticos disponíveis na Rede como: músicas, dicionários, vídeos, jogos e</i>

<p><i>Quando esse ambiente é as TICs (Tecnologias de Informação Comunicação), gera-se um entusiasmo, pois essas tecnologias podem tornar-se um meio comum de disseminação de conhecimentos mais amplos. Uso em minhas aulas de Espanhol, como um meio de maior interação e comunicação histórica, social e econômica, através de aulas elaboradas com o auxílio de TV e “mini-systems”. Vejo que, com a implantação de novas tecnologias, como salas de informática e com datashows, esse quadro pode ser altamente promissor.</i></p>		<p><i>livros. Tendo em vista, fins educativos, participo de cursos on-line, lista de discussão, blog, e-mail, MSN e Orkut. Para desenvolver as aulas, já é um pouco mais complicado, pois no colégio em que trabalho há apenas um laboratório de informática com 20 computadores e tenho salas de até 55 alunos, sendo difícil o trabalho. Mesmo assim, realizamos pesquisas dirigidas na sala de informática.</i></p>
--	--	--

Quadro 8- Questão 3

O P.1 apresenta que o maior meio de interação nas aulas de espanhol acontece com o auxílio de TV e nini-systems, e que em linhas gerais não utiliza as TICs, mas espera usá-las:

como um meio de maior interação e comunicação histórica, social e econômica, através de aulas elaboradas com o auxílio de TV e “mini-systems”. Vejo que, com a implantação de novas tecnologias, como salas de informática e com datashows, esse quadro pode ser altamente promissor.

É relevante ressaltar que o professor emprega Tv e mini-systems a fim de proporcionar a interação de informações históricas, sociais e econômicas, ou seja, procura

conduzir as aulas para além de estudos gramaticais, complementado com conhecimentos culturais.

A P.2 cita que utiliza as TICs que são oferecidas dentro da escola, que é o laboratório de informática escolar.

A P.3 afirma que usa mais as TICs para a elaboração das aulas, do que para o desenvolvimento das aulas. Enumera uma lista de instrumentos tecnológicos que usa para planejar as aulas, como: sites, cursos on- line, lista de discussão, blog, Orkut e MSN. No desenvolvimento da aula que é um pouco mais complicado:

(...), pois no colégio em que trabalho há apenas um laboratório de informática com 20 computadores e tenho salas de até 55 alunos, sendo difícil o trabalho.

Mesmo diante de uma realidade totalmente adversa, a P.3 menciona realizar pesquisas dirigidas no laboratório de informática para aproveitar o que a instituição dispõe.

3.2.3.1. A falta de investimentos em tecnologias

Torna-se evidente a aspiração dos professores (as) P.1 e P.3 quanto a realidade da carência de meios de utilização de TICs em sala de aula e a falta de investimentos em tecnologias para as instituições de ensino público do Estado de Goiás. O P.1 associa ironicamente a desvantagem a uma “defasagem” do ensino público na falta de investimentos tecnológicos, e afirma:

Sabe-se que a grande desvantagem, ou seja, “defasagem” do ensino público radica-se justamente na falta de investimentos em tecnologias mais eficazes para a produção e disseminação de produtos educacionais com um poder de persuasão maior e atraente.

Segundo o P.1, os instrumentos tecnológicos podem fazer com que a educação se torne mais persuasiva e mais atraente para os aprendizes; e ainda, reconhece que isso pode contribuir com um melhor ensino e aprendizagem.

A P.3 menciona inicialmente que possui acesso às ferramentas das TICs porque possui o seu notebook e acesso ilimitado à internet, mas porque a professora adotou suas próprias iniciativas. O dado que mostra a falta de investimentos em tecnologias reside no fato de que há apenas uma sala de informática com 20 computadores num colégio que possui turmas de até 55 alunos; um total de 2, 75 de alunos por computador, uma situação difícil para realizar qualquer tipo de trabalho.

Para finalizar, a professora assegura que mesmo com a falta de investimentos e os desafios enfrentados, realiza pesquisas dirigidas com os estudantes no laboratório de informática, demonstra possuir persistência e iniciativa própria.

3.2.4. Análise das Tecnologias de Informação e Comunicação- TICs no ambiente educativo

4. Avalie a utilização das TICs no ambiente educativo de Espanhol como Língua Estrangeira.		
P.1	P.2	P.3
<p><i>As TVs e os reprodutores de áudio são as mídias utilizadas com maior frequência, uma vez que o acesso a outras tecnologias atualizadas, como datashows e salas de informática, é restrito e deficitário.</i></p> <p><i>Uma vez solucionado esse problema equacionado anteriormente, novos rumos serão trilhados no sentido de inovação para o ambiente escolar.</i></p> <p><i>Há num livre espaço, às</i></p>	<p><i>As tecnologias de informação e comunicação é algo importante na vida escolar, pois através delas podemos mostrar os vários tipos de comunicação e as diversas maneiras de expor a aulas. E com isso, os alunos passam a ter até mais entusiasmo pela aula, por ser uma aula diferente em local diferente.</i></p>	<p><i>A utilização das TICs é muito importante para o ambiente educativo, tanto para o planejamento, quanto para o desenvolvimento das aulas com os alunos.</i></p> <p><i>Para que haja um bom aproveitamento das TICs é necessário que o professor (a) tenha domínio dessas tecnologias e saiba utilizá-las criticamente; tendo em vista não apenas “fazer algo diferente”, mas integrar os alunos (as) no mundo do</i></p>

<p><i>vezes incomodo, visto que as possibilidades serem sob domínio, limitados, um campo vastíssimo de interesses mútuos.</i></p> <p><i>Finalizando, ainda não há um domínio mais profundo das TICs pela maioria dos professores. Por isso, tem-se que habilitar os profissionais nas mais diversas tecnologias.</i></p>		<p><i>conhecimento e conduzi-los à aprendizagem autônoma.</i></p>
--	--	---

Quadro 9- Questão 4

O P.1 discute que as ferramentas educacionais usadas em suas aulas são: TVs e reprodutores de áudio. E complementa que salas de informática e datashows são restritas e deficitárias. Por fim, complementa que os professores (as) não têm domínio profundo das TICs e recomenda que seja necessário habilitá-los para isso.

A P.2 inicia sua apreciação demonstrando considerar importantes as TICs para a vida escolar, porém apesar de não citar de uma maneira explícita que sua experiência ao acesso das tecnologias em ambientes educativos relaciona-se à utilização da sala de informática. A afirmação “(...) *E com isso, os alunos passam a ter até mais entusiasmo pela aula, por ser uma aula diferente em local diferente.*” desvenda dois fatos marcantes. O primeiro, que as aulas estão monótonas, já que, com o uso de tecnologias nos momentos das aulas, os estudantes passam a ter mais entusiasmos pela aula. O segundo, que as tecnologias não fazem parte da realidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes; e que são empregadas equivocadamente como ato de “fazer algo diferente” ou apenas o deslocamento físico da sala de aula ou até um momento de passar o tempo. Percebe-se que o propósito de que as tecnologias sirvam para integrar o estudante ao mundo do conhecimento e da autonomia é inviabilizado.

De acordo com P.3, a utilização das TICs é importante para todo o ambiente educativo. Ressalta a necessidade para o domínio e aproveitamento crítico das TICs a fim de conduzir os aprendizes a uma aprendizagem autônoma:

Para que haja um bom aproveitamento das TICs é necessário que o professor (a) tenha domínio dessas tecnologias e saiba utilizá-las criticamente; tendo em vista não apenas “fazer algo diferente”, mas integras os alunos (as) no mundo do conhecimento e conduzi-los à aprendizagem autônoma

3.3. Análise das vivências e expectativas do processo de aprender

A motivação inicial para analisar as vivências e as expectativas do processo de aprender foi pautada na afirmação repetida e reformulada no contexto de sala de aula por vários estudantes, que se resume em: “eu não vou prestar atenção nas aulas e nem fazer atividades (propostas), porque eu não vou conseguir aprender língua estrangeira na escola”. Tratam-se de situações em que há descrédito quanto ao ensino e a aprendizagem de espanhol como LE no ensino público. Assim, gravei o relato no dia 20/11/07, de duas alunas do primeiro ano do ensino médio, de um colégio público estadual de Goiás, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre a necessidade de desenvolver algo que torne o ensino mais dinâmico, interativo, colaborativo e que atenda às necessidades e anseios dos jovens no mundo de hoje.

A fim de garantir a identidade das estudantes, as mesmas são citadas como “E. 1” e “E. 2”. Ambas as estudantes do primeiro ano do ensino médio do turno noturno de um colégio do interior de Goiás. O colégio funciona no turno noturno com sete salas de primeiros anos, havendo estudantes adolescentes e adultos. A maioria dos estudantes não tem acompanhamento dos pais para a realização de atividades fora da sala aula. Os estudantes não possuem condições financeiras para comprar materiais didáticos, principalmente os livros. A aula de língua estrangeira na disciplina de espanhol é organizada em uma aula semanal de 50 minutos. As duas professoras que ministram as aulas de língua espanhola são licenciadas nessa língua. Devido ao fato de haver apenas uma aula por semana é impossível fugir dos há

contratempos como: feriado e atividades extraclasses; que contribuem negativamente para as aulas de língua espanhola; pois implica na perda de uma semana de aula.

Para complementar a entrevista/ relato das estudantes e ampliar a compreensão dos fenômenos, pude observar algumas aulas de aulas de língua espanhola na sala das alunas E. 1 e E.2 Durante as aulas foi possível observar comportamentos e atitudes comuns tais como: estudantes dispersos em grupos, conversando, manipulando celulares e outros objetos e estudantes caminhando pela sala durante a explanação da professora. Quando a professora mencionava a importância de se estudar uma língua estrangeira, vários alunos permaneciam indiferentes, pareciam não entender ou não ouvir o que era dito.

Diante disso, procurei investigar quais eram as experiências e percepções das estudantes a respeito do que significa aprender língua estrangeira no Ensino Médio. Com o objetivo de conduzir as estudantes a respeito do que deveríamos dialogar propus as seguintes provocações:

- | | |
|----|---|
| 1- | O que significa aprender língua estrangeira? |
| 2- | O que e/ou quem ajuda você aprender língua estrangeira? |
| 3- | Onde/ e como podemos aprender língua estrangeira? |

Quadro 10. Questões da entrevista

Com as perguntas, esperava que as estudantes contribuíssem com suas expectativas diante do processo de ensino e de aprendizagem.

Antes de começar a gravação, mencionei que tudo que fosse dito não seria avaliado, e que poderiam responder sem se preocupar com a ordem das questões, ou seja, poderia começar pela primeira ou última questão; e ainda poderia acrescentar o que quisesse. Assim, tais perguntas serviriam apenas de roteiro para a entrevista relato presente no apêndice (APÊNCICE B).

3.3.1. A distância entre o conhecimento e o sujeito que aprende

Um dos problemas encontrados pelos estudantes é não encontrar significado aos conhecimentos sistematizados que são ensinados nas instituições formais de ensino, com essa relação de não- significação do ensino, surgem os distanciamentos entre o conhecimento e

aquilo que se aprende, tudo parece distante, obscuro e inteligível. Uma questão simples que todo estudante deveria saber não foi respondido pelas estudantes: O que significa aprender língua estrangeira? O objetivo de se aprender LE, que devia ser algo evidente, mas não é compreendido.

A estudante “E. 1” apresenta dificuldades em dizer o que é aprender uma língua estrangeira, a partir daí, expressa uma série de afirmações que confirmam as suas ações de sala de aula. A aluna afirma que para aprender língua estrangeira é necessário estudar bastante, demonstrando a visão de que estudar a língua está distante de sua realidade.

aprender língua estrangeira é estudar bastante (.) para aprender tem que: é complicado (.) é bem complicado

Através da afirmação da estudante é possível dizer que estudar LE é algo muito difícil de atingir e é adverso e complexo de definir.

3.3.2. Aprendizagem de Língua Estrangeira. Onde deve acontecer?

Nas instituições de ensino público do Estado de Goiás são ofertadas até duas disciplinas de línguas estrangeiras modernas, entre elas estão o inglês e o espanhol. A questão é que há uma relação de descrédito quanto à aprendizagem destas línguas e há a crença recorrente de que aprende-se línguas estrangeiras em instituições específicas para o seu ensino. Tal afirmação está relacionada à visão de que não é possível aprender língua na escola porque o tempo é escasso. A visão se relaciona às afirmações em que há uma escola própria para aprender e não no contexto de sala de aula conturbado por outras matérias.

Estudante- E. 1:

não é possível aprender língua estrangeira na escola(...)

tem uma escola própria para aprender língua (.)

não numa escola de ensino médio que você está aprendendo todas as matérias

A estudante E. 2 também afirma que não é possível aprender língua estrangeira na escola, e assim a aprendizagem só acontece em escolas particulares:

aprender na escola é difícil (.) aprende muito pouco:: algumas coisas a gente dá prá aprendê...mais tem umas que são muito complicadas (...) eu acho que o tempo é muito curto::

aprende língua estrangeira na escola particular (...) ai dá pra aprender pagando particular (.)fazendo cursinho (.)

3.3.3. A afetividade para adquirir conhecimentos

Há vários estudos que mostram que afetos positivos contribuem para aquisição de conhecimentos. Dentro do universo intuitivo das estudantes é muito importante o gostar de aprender para tornar a aprendizagem mais fácil:

E. 1:

porque se você não gostar de outra língua (.) você nunca vai aprendê::

3.3.4. Estratégias colaborativas de aprendizagem e autonomia

A motivação vista por Scharle e Szabó (2000) como um pré - requisito para a aprendizagem e o desenvolvimento da responsabilidade. A afirmação da E. 1 expõe as estratégias encontradas pela estudante e outros colegas para aprender melhor; a estudante revela autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem.

Para melhor explicitar a afirmação em que diz que E. 1 e os colegas aprendem melhor entre elas e sozinhas do que com o professor. Isso confirma que o sucesso de aprender depende muito do que os aprendizes tenham atitudes de responsabilidade conforme afirmam Scharle e Szabó (2000), na citação abaixo a E. 1 demonstra consciência disso.

o que o professor ensina não é suficiente(.) na maioria das vezes os professores não ensinam(.) não explicam diretamente e direito pra

que os alunos entendam(...) é mais fácil um aluno aprender com outro aluno do que com o professor (.) eu acredito que a gente pode aprender sozinho também (.) estudano bastante:: lendo muito::

eu é que tenho que ser responsável para aprender aquilo que o professor vai ta me ensinando:: eu tenho a responsabilidade de aprender o que ele ta falando (.)

Mais adiante há um balanceamento das responsabilidades do fracasso entre alunos e professores. Por outro lado, a E. 2 em partes assume a responsabilidade da aprendizagem, e assume que a dispersão e a conversa atrapalham a aprendizagem.

isso vai pelo aluno (.) mais vai também pelo professor (.) se prestar bastante atenção no que o professor fala eu acho que dá pra aprender um pouco:: não tudo:: porque o tempo é curto (.)

é preciso ter responsabilidade (.) falar a língua (.) e aprender (.)

3.3.5. Foco de aprendizagem e ordem de aprendizagem

A E. 1 apresenta as afirmações de que se deve aprender primeiro a gramática do inglês e do espanhol como o ensino do português. Depois, ela acredita que a aprendizagem do português deve anteceder a aprendizagem de línguas estrangeiras.

você deve aprender a gramática do inglês do espanhol igual o ensino do português

O excerto evidencia o contexto de ensino de línguas de caráter gramatical, assim a estudante concebe que o ato de aprender é iniciado pelo estudo gramatical. Disso, resulta a não apropriação da língua para fins de desenvolvimento da competência comunicativa em situações sociedade marcada por interações culturais.

eu acho que deve aprender português primeiro para depois aprender inglês e espanhol

Deste excerto é possível considerar a autocrítica da estudante, que confessa não ter o domínio da língua materna e se preocupa em tê-lo antes de aprender outras línguas estrangeiras.

e no ensino de inglês e espanhol a gente deve aprender também português (.) aprender a escrever (.) a falar (.) a pronunciar (.) a colocar acento.:

O foco da aprendizagem para estudante “E. 2” é prestar atenção na aula e no professor. Isso mostra o que Scharle e Szabó (2000) mencionam sobre a forma de que alguns estudantes olham para o professor como uma figura de autoridade, que sempre diz o que se deve fazer. Logo, o foco das aulas se centra no professor e na autoridade que ele exerce diante dos estudantes e do conhecimento. A E. 2 afirma:

eu acho que para aprender língua estrangeira deve prestar bastante atenção nas aulas (.)

porque se não prestar atenção não vai aprender nada:: só fazendo bagunça não aprende.:

Ainda neste excerto, podemos perceber as Máximas sobre a Aprendizagem Tradicional apresentada no capítulo anterior. É notável que o foco de aprendizagem está centrada no professor (a) e restrita aos limites da sala de aula; a estudante se coloca na posição de quem nada sabe a “garrafa a encher”, resultando o produto final- a aprendizagem.

Outra consideração presente em E. 2 é acreditar que é preciso aprender primeiro português para depois aprender língua estrangeira .

saber o português primeiramente:: depois falar a língua estrangeira (.)

3.3.6. A avaliação acerca: da realidade vivida na escola, da atitude dos professores (as), da organização das aulas, das metodologias e da indisciplina.

Vale destacar as seguintes afirmações referentes ao relato de E. 1:Um pouco da realidade vem à tona. A estudante expõe os acontecimentos do contexto de dentro e de fora da sala de aula quando diz:

e o professor falta (.) manda substituta (...) não aprende nada (.) passa uma matéria no quadro e não explica (.) não é só aluno que é (...) o professor também (.) solta os alunos mais cedo (...) é o que tá acontecendo né (...) o professor faltando a tal da greve (...) não aprende mesmo (.) depois volta (.) não sabe onde parou o conteúdo (risos) o professor não sabe explicar (risos) o aluno bomba e a culpa é do aluno (...) não é culpa do professor (risos).

De acordo com as considerações da estudante, a relação entre os professores (as) e os estudantes e a realidade compromete o ensino e a aprendizagem. A estudante ressalta a falta de professores, a presença de professores substitutos, as metodologias inadequadas e os resultados na avaliação, sobretudo, a problemática da greve que teve a duração de dois meses nas escolas estaduais do estado de Goiás como fatores que afetam a aprendizagem e contribuem para o fracasso escolar. A estudante destaca algumas práticas inadequadas como “passar” matéria no quadro e não saber explicar, liberar os estudantes antes do término das aulas e não saber onde parou no conteúdo também contribuem para o desinteresse dos estudantes.

É interessante o quanto a estudante E. 1 demonstra ter consciência diante dos problemas enfrentados pelo ensino público. Essa consciência se converte nos risos e na ironia: “(risos) o professor não sabe explicar (risos) o aluno bomba e a culpa é do aluno (...) não é culpa do professor (risos)”.

A partir das considerações feitas pelas E. 1 e E.2 pode-se observar que o cenário das vivências e expectativas do processo de aprender e de ensinar necessita ser repensado, de modo que é de suma importância proporcionar novas direções para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.4. A proposta de produção do espaço Blended Learning de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para professores e estudantes da rede pública de ensino do Estado de Goiás.

O objetivo central desse estudo é desenvolver uma reflexão a respeito do ensino de língua espanhola como LE da rede pública do Estado de Goiás, posteriormente desenvolver produção de espaços colaborativos de troca de conhecimentos de professores (as)- professores (as), professores (as)- estudantes e estudantes- estudantes de acordo com as condições e realidades do ensino público.

A atividade que desempenho na Superintendência de Educação Básica (SUEBAS) como Dupla de Desenvolvimento Curricular de Língua Espanhola, permite-nos (digo “nos”, pois o nosso trabalho é todo organizado em equipes de áreas de conhecimento e posteriormente socializado entre todo o macro grupo) além de produzir reflexões a respeito do ensino de espanhol; o currículo; a produção de sequências didáticas proporciona, também, o contato direto e constante com professores (as) de todo Estado de Goiás através dos “Cursos de Formação Continuada”. O desenvolvimento desses cursos envolve a elaboração o planejamento do curso, a criação de material pela equipe de Línguas Estrangeiras da SUEBAS de acordo com as necessidades de cada Subsecretária. Após esse processo, deslocamos até a cidade para oferecer momentos de reflexão e troca de experiência de espanhol como língua estrangeira.

Dada enorme dimensão territorial do estado de Goiás e a grande quantidade de municípios¹⁴ e escolas, há a necessidade de desenvolvimento de outras iniciativas complementares que estabeleçam acesso a informações e a troca de conhecimentos a um número maior de pessoas e a lugares mais distantes.

Com a finalidade de ilustrar a dimensão do ensino público do Estado de Goiás é que ilustraremos com as informações obtidas pela Secretaria Estadual de Educação a quantidade de Subsecretaria e regionais de ensino:

- **Anápolis**, Abadiânia, Alexânia, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Goianápolis, Nerópolis,

¹⁴ O estado de Goiás está situado na região Centro- Oeste do Brasil possui 340.086 Km/2 com o total de 246 municípios. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/estadosbrasil/estado_goiias.htm. Acesso: 20 jan. 2009

Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis, Terezópolis de Goiás e Campos Limpos de Goiás.

- **Aparecida de Goiânia**, Aragoiânia, Caldazinha, Hidrolândia e Senador Canedo
- **Campos Belos**, Cavalcante, Divinópolis de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás.
- **Catalão**, Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos.
- **Ceres**, Carmo do Rio Verde, Ipiranga, Nova Glória, Rialma, Rianópolis e São Patrício.
- **Formosa**, Alto Paraíso de Goiás, Cabeceiras, Flores de Goiás, São João da Aliança e Vila Boa.
- **Goiânia**, Barro Alto, Jaraguá, Jesúpolis, Santa Izabel, Santa Rita do Novo Destino, São Francisco de Goiás e Vila Propício.
- **Goiânia, região metropolitana**
- **Goiás**, Araguapaz, Aruanã, Buriti de Goiás, Faina, Matrinchã, Mossâmedes, Mozarlândia e Sanclerlândia.
- **Goiatuba**, Aloândia, Joviânia, Porteirão, Vicentinópolis e Panamá.
- **Inhumas**, Araçu, Brazabrantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Itauçu, Nova Veneza, Santa Rosa de Goiás, Stº Antônio de Goiás e Taquaral de Goiás.
- **Iporá**, Amarinópolis, Caiapônia, Diorama, Doverlândia, Israelândia, Ivolândia, Jaupaci, Montes Claros de Goiás e Palestina de Goiás
- **Itapaci**, Crixás, Pilar de Goiás, Guarinos e Uirapuru.
- **Itaberaí**, Itaguari e Itaguaru.
- **Itapuranga**, Guaraíta, Heitorai, Morro Agudo de Goiás e Uruana.
- **Itumbiara**, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada e Inaciolândia
- **Jataí**, Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Serranópolis e Lagoa Santa.
- **Jussara**, Britânia, Fazenda Nova, Itapirapuã, Novo Brasil e Santa Fé de Goiás.
- **Luziânia**, Cidade Ocidental, Cristalina, Novo Gama e Valparaíso.
- **Minaçu**, Campinaçu e Colinas do Sul.
- **Mineiros**, Santa Rita do Araguaia, Portelândia e Perolândia.
- **Morrinhos**, Água Limpa, Caldas Novas, Edealina, Marzagão, Pontalina e Rio Quente.
- **Palmeiras de Goiás**, Varjão, Edéia, Cezarina, Indiara, Paraúna, Jandaia, Palminópolis e Nazário.
- **Piracanjuba**, Bela Vista de Goiás, Cristianópolis, Cromínia, Mairipotaba e Professor Jamil
- **Piranhas**, Aragarças, Arenópolis, Balisa e Bom Jardim de Goiás.
- **Pires do Rio**, Ipameri, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutai.
- **Planaltina de Goiás**, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo e Santo Antônio do Descoberto.
- **Porangatu**, Bonópolis, Estrela do Norte, Formoso, Montividiu do Norte, Mutunópolis, Santa Tereza de Goiás e Trombas.
- **Posse**, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambai, Nova Roma, São Domingos, Simolândia e Sítio D'Abadia.
- **Quirinópolis**, Cachoeira Alta, Gouvelândia, Paranaiguara e São Simão

- **Rio Verde**, Castelândia, Montividiu e Santo Antônio da Barra.
- **Rubiataba**, Nova América, Campos Verdes e Santa Terezinha de Goiás.
- **Santa Helena de Goiás**, Acreúna, Maurilândia e Turvelândia
- **São Luis de Montes Belos**, Adelândia, Aurilândia, Cachoeira de Goiás, Córrego do Ouro, Firminópolis, Moiporá, São João da Paraúna e Turvânia
- **São Miguel do Araguaia**, Mundo Novo, Nova Crixás e Novo Planalto.
- **Silvânia**, Bonfinópolis, Leopoldo de Bulhões, Orizona, São Miguel do Passa Quatro, Vianópolis e Gameleira de Goiás.
- **Trindade**, Abadia de Goiás, Americano do Brasil, Anicuns, Avelinópolis, Campestre de Goiás, Guapo e Santa Bárbara de Goiás.
- **Uruaçu**, Alto Horizonte, Amaralina, Campinorte, Hidrolina, Mara Rosa, Niquelândia, Nova Iguaçu de Goiás e São Luiz do Norte.

Dados disponíveis: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/subsecretarias/index.asp>

Quadro 11- Subsecretaria e regionais do Estado de Goiás¹⁵

Na Internet podemos encontrar materiais em texto, áudio, imagem e vídeo autênticos¹⁶ para o ensino de espanhol como LE como jornais, revistas, livros, informações turísticas, etc. Os materiais podem ser de qualquer país hispano- falante com suas respectivas variedades.

Cruz Piñol (2005) apresenta cinco direcionamentos da Internet para o ensino de língua. A Internet como:

- a) fonte inesgotável de material autêntico de espanhol;
- b) bateria de exercícios de correção automática;
- c) ferramenta para a comunicação;
- d) arquivo de sugestões didáticas (para os professores);
- e) recursos para a formação continuada de professores.

Esses cinco direcionamentos da Internet para o ensino de línguas ilustram com precisão o objetivo da proposta que queremos com a produção de espaços interativos. Seguem as iniciativas já realizadas e que se encontram em fase de desenvolvimento. O mais interessante é que estes espaços interativos têm que ser adequados à realidade dos professores (as) e estudantes goianos.

¹⁵ Materiais utilizados em contextos sociais reais.

¹⁶ Dados disponíveis: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/subsecretarias/index.asp>

A primeira iniciativa que proposta é a criação dos espaços interativos nomeados “Conexão Mundo Hispânico” e “Conexão Mundo Hispânico Jovem”, neles professores (as), estudantes e demais interessados terão acesso a conhecimentos da língua e da cultura dos países falantes de língua hispânica. Cruz Piñol (2005, 19) considera que a rede é também uma grande sala de professores global, nela podemos compartilhar nossos materiais e nossos planos de aula. Partindo, da afirmação deste estudioso percebemos a importância de espaços em que haja a possibilidade de compartilhar materiais, sobretudo estabeleça diálogos e trocas de experiências produtivas.

Assim, o espaço Conexão Mundo Hispânico pode ser visualizado através do endereço <http://conexaomundohispanico.blogspot.com> :

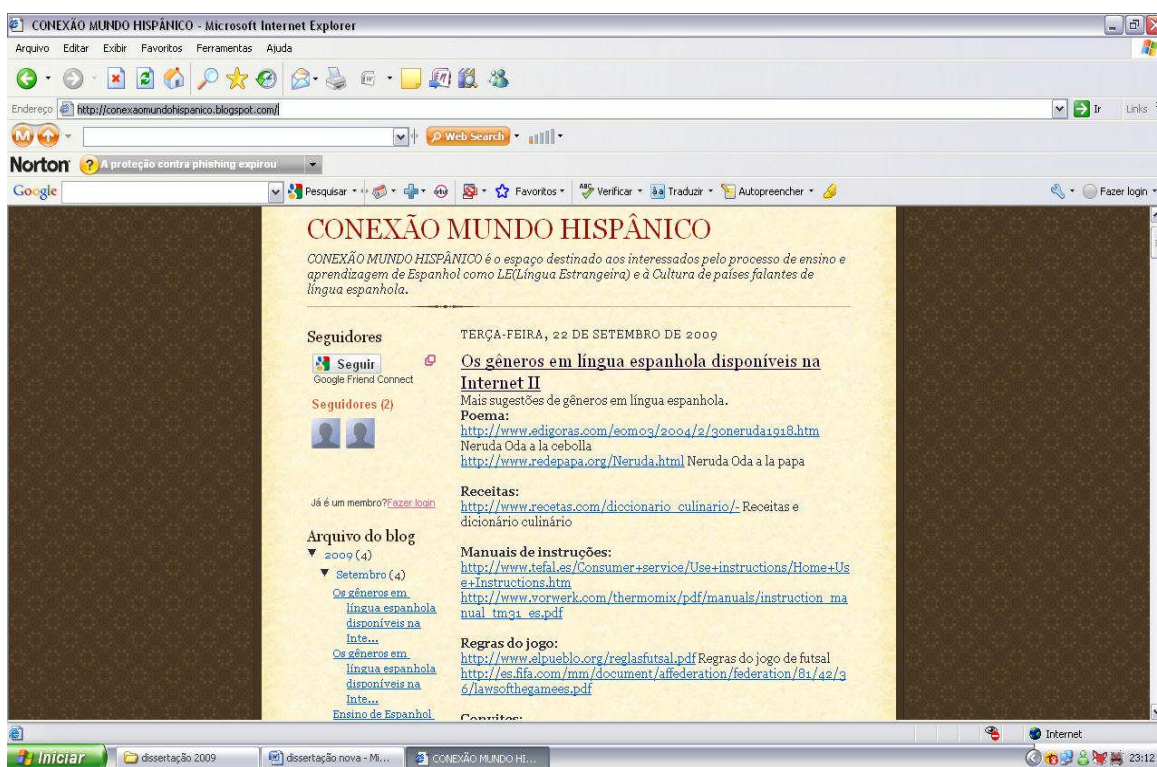


Figura 6. Blog Conexão Mundo Hispânico

Nele, há um retrospecto do processo de Reorientação Curricular da Educação Básica, o estudo de gêneros, além da disponibilização de links de gêneros poemas, receitas, piadas, etc.

Após um “Encontro de Socialização” com professores (as) da cidade de Goiânia, chegamos a um ponto comum de que um formato para a difusão de conhecimentos seria o de

Web blog, ou como é mais conhecido Blog, devido o caráter dinâmico, gratuito e prático. O Blog se define como:

[...] uma web que se atualiza de uma forma periódica, onde cronologicamente vão aparecendo artigos de diversos tipos, desde opiniões a notícias, truques, receitas e em geral todo tipo de temáticas. Outra característica dos blogs é que os artigos publicados, que costumam se chamar "Post" (o plural seria posts), aparecem os mais novos primeiro na página. Ou seja, segundo se publica algo aparece no portal em primeiro lugar e à medida que se publicam novos artigos, se colocam os primeiros deslocando os mais antigos para baixo. Habitualmente, cada blog está dedicado a uma temática em concreto, porém pode haver alguns de vários temas misturados (caso dos blogs pessoais) ¹⁷.

Há iniciativa da criação de uma Lista de Discussão de professores (as) de língua espanhola, para proporcionar o contato mais rápido e ágil às informações. Servem como “fóruns de debate onde se trocam mensagens sobre um tema de interesse comum entre pessoas que formam uma comunidade virtual” (GORDILLO, 2001, p.14).

A lista de discussão proposta intitula: Interacción: Lengua española, com o e-mail: interaccionlenguaespanol@googlegroups.com:

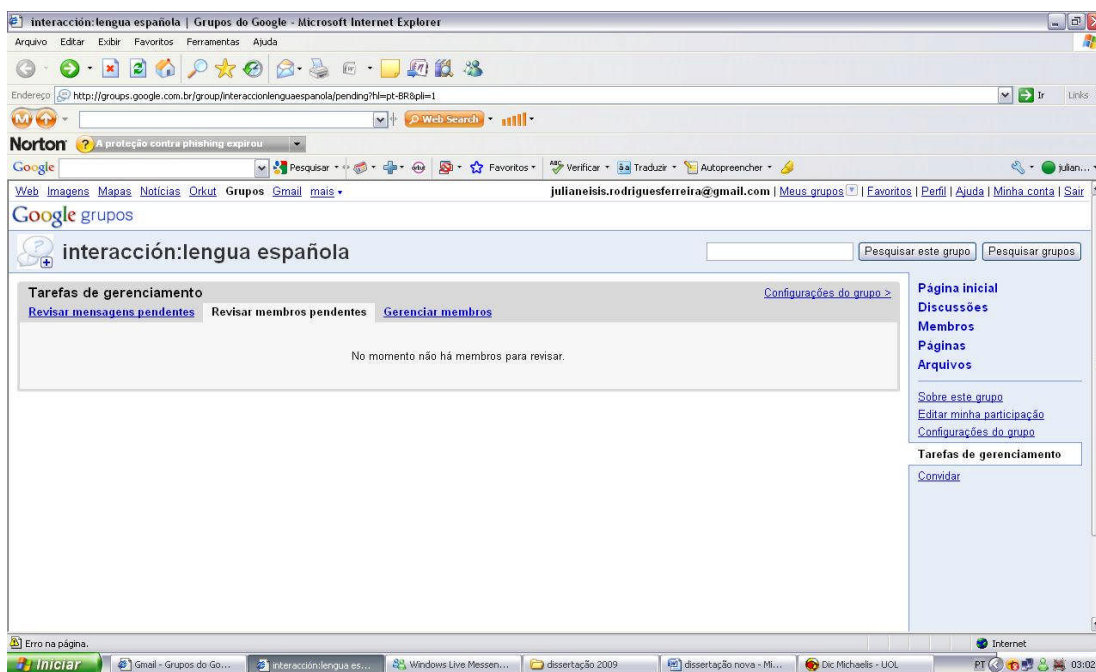


Figura 7- Lista de discussão- Interacción: Lengua Española

¹⁷ Disponível: www.criarweb.com/artigos/o-que-e-um-blog.html. Acesso: 22. Jul. 2009)

Outra forma interativa já está sendo realizada entre a equipe de Língua Espanhola e os professores (as) da rede pública de ensino do Estado de Goiás é enviar mensagens via e-mail, com ele segundo a mesma autora (2001, p.13) “o usuário pode enviar mensagens a destinatários de qualquer parte do mundo que disponha de conta de correio”.

Como atividade presencial, teremos em março de 2010 um Seminário Estadual de Espanhol como LE, destinado a todos os professores (as) da rede pública do Estado de Goiás, como momento de socialização de experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. As datas ainda serão definidas.

As iniciativas de espaços interativos, a princípio podem ser consideradas iniciativas primárias diante de tantas tecnologias, porém temos que pensar que as mesmas devem ser adequadas à realidade de ensino público do Estado de Goiás. Há de se considerar que antes do mês de março do presente ano nada era realizado no sentido de proporcionar momentos colaboração e interação de conhecimento entre professores (as) da rede pública do Estado de Goiás. Trata-se da primeira tímida iniciativa que poderá ser aprimorada diante do desenvolvimento da cultura dos professores (as) de juntos possam reunir e socializar conhecimentos pertinentes à construção da autonomia do processo de ensinar e aprender.

3.5. As possíveis vantagens da produção do espaço Blended Learning

A produção do espaço Blended Learning é importante para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das instituições públicas do Estado de Goiás, bem como para professores (as) no sentido de fornecer-lhes referencial para o direcionamento das aulas e aprimoramento de suas práticas.

A possibilidade de haver a mistura de ensino presencial e ensino à distancia faz com que o ensino adquira a característica de tornar o conhecimento dinâmico. Não que presencial ou à distancia seja melhor ou pior que o outro, mas um complementa o outro.

Como ressalta Preti (2005:20) na educação serão buscados dois caminhos:

-uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re) qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo;

- e um modelo mais flexível e aberto de educação acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida.

Algumas características e qualidades podem ser apropriadas para o ensino presencial. Neder (2005, p. 83) sintetiza como a educação à distância como modalidade de organização da prática pedagógica, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e (res) significar os paradigmas educacionais, quanto:

- à compreensão da educação como sistema aberto;
- ao conhecimento como processo;
- à dimensão tempo/ espaço escolar como construção subjetiva;
- à autonomia do estudante no processo de aprendizagem;
- à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa;
- à compreensão da educação como processo permanente;
- à compreensão do conhecimento em rede.

A mesma estudiosa ainda produz uma reflexão a respeito da contribuição da educação à distância para a (res)significação do compromisso político- social das instituições educacionais, quando:

- permite ampliar o acesso ao ensino (...);
- respeita a diversidade de ritmos/ estilos próprios no processo de aprendizagem;
- usa tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para garantir a interlocução entre os sujeitos da/ na ação educativa;
- promove maior e mais rápida socialização do conhecimento mediante a utilização de diferentes mídias.

O compromisso político-social anteriormente mencionado está presente em todas as orientações curriculares.

Outra vantagem do ensino através de instrumentos da Internet é definida por Cruz Piñol (2005, p. 16) como a possibilidade de ampliação e atualização constante dos conteúdos de acordo com o interesse e a interação entre as pessoas. O mesmo estudioso ainda explana:

[...] uma coisa será que acorremos a Internet como fonte inesgotável de material real em espanhol, outra será que acorremos a Rede como bateria de exercícios de gramática e vocabulário, outra será que queremos utilizar a Internet como ferramenta para a comunicação entre pessoas, outra será que utilizemos como arquivo de sugestões didáticas, outra será que vejamos como recurso para a formação contínua do professorado. Deste modo, a utilidade destes recursos é diferente em função de se acorremos a Rede para que os estudantes exercitem destrezas ou para repasse

gramatical e vocabulário; ou se a queremos para os estudantes ou se a queremos para os professores; ou se utilizaremos em ensino presencial, o ensino à distância ou na aprendizagem autônoma¹⁸. Cruz Piñol (2005, p. 16)

Enfim, há uma série de vantagens que o ensino Blended Learning pode proporcionar aos professores e estudantes da rede de ensino público do Estado de Goiás.

3.5. As possíveis desvantagens da produção do espaço Blended Learning

Cruz Piñol (2005, p. 17) considera algumas desvantagem da utilização de informações Internet [...] há muitas webs e nem todas são “boas” (erro de conteúdos, redação e ortografia), a grande quantidade de informações pode desorientar o aprendiz e ainda a web pode desaparecer e mudar de endereço. O mesmo estudioso ainda ressalta: [...] terão que definir muito claramente as tarefas que o aprendiz deve realizar para que ele não se perda no mar das páginas eletrônicas e o resultado tornem-se o contrário ao desejado (...). Assim, como há vantagens, há também situações de desvantagens a utilização de Blended Learning.

¹⁸ Em espanhol: [...] una cosa será que acudamos a Internet como fuente inagotable de material real en español, otra será que acudamos a la red como batería de ejercicios de gramática y vocabulario, otra será que queramos utilizar Internet como herramienta para la comunicación entre personas, otra será que utilicemos como archivo de sugerencias didácticas y otra será que la veamos como un recurso de formación continua del profesorado. Asimismo, la utilidad de estos recursos es diferente en función de si acudimos a la red para que los estudiantes ejerciten destrezas o para repasen gramática y vocabulario; o si la queremos para los estudiantes o si la queremos para los profesores; o si la vamos utilizar en la enseñanza presencial, en la enseñanza a distancia o en el aprendizaje autónomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde quando iniciei o meu trabalho no ensino de língua espanhola da rede pública, convivi com vários desafios. A cada dia estudava, procurava aprimorar a minha prática e compreender os complexos fenômenos que envolvem o ato de ensinar e de aprender. Quando ingressei no mestrado em Linguística Aplicada assumi outro olhar, o de pesquisadora, mas sem perder o referencial de professora de língua estrangeira, aquela atua em sala de aula e conhece de visivelmente os desafios do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, esta dissertação representa as considerações finais do “início”¹⁹ de uma investigação e uma tentativa de contribuir com os novos rumos do ensino e da aprendizagem de língua espanhola nas instituições públicas do Estado de Goiás.

A presente pesquisa teve o objetivo primordial de promover uma investigação a respeito das vivências e expectativas de estudantes e professores e professoras frente ao ensino e a aprendizagem de espanhol como LE da rede pública do Estado de Goiás. Diante deste cenário, propor contribuições através do referencial Blended Learning para o aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento do ato de ensinar e de aprender língua espanhola.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e o desenvolvimento do Estudo de Caso de intervenção (FALTIS, 1999, p. 145). Para desvendar as vivências e as expectativas do ensino e da aprendizagem de língua espanhola das instituições públicas foram realizadas questionários, entrevistas e observações em ambientes de aprendizagem. Para tal tarefa, o mais coerente seria que os participantes fossem os protagonistas diretos do processo: duas estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e três professores (as).

Diante dos dados obtidos houve a necessidade analisá-los a luz de teorias norteadoras e ainda retornar as perguntas de pesquisa que foram tecidas no projeto da pesquisa:

- Quais as vivências e expectativas dos aprendizes com relação ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira?

¹⁹ Digo início porque continuarei com as investigações aqui propostas.

- Quais as vivências e expectativas dos professores com relação ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira?
- Quais materiais didáticos são utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem nas instituições públicas do Estado de Goiás?
- As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são efetivamente presentes nos contextos de ensino e aprendizagem?
- Que contribuições esse trabalho poderá trazer aos professores (as) e a estudantes do contexto de ensino de espanhol como LE das instituições públicas do estado de Goiás?
- Como poderia ser introduzida uma proposta de ensino interativo?

Com a coleta e análise de dados as perguntas de pesquisa foram revelando um quadro de práticas e expectativas docentes e o modo de aprender dos estudantes, resultando muitos outros desafios a serem resolvidos. Após a apresentação do quadro vivido por professores (as) e estudantes, há a apresentação da proposta de criação de espaços interativos Blended Learning para impulsionar o ensino e aprendizagem de Espanhol como LE no Estado de Goiás.

Algumas exposições merecem ser ressaltadas nestas breves considerações. A primeira refere-se ao objetivo e a finalidade de criação de espaços interativos e a segunda é relacionada à preocupação da construção da cidadania e da autonomia proporcionada pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

O objetivo da criação de espaços interativos virtuais considera os cinco direcionamentos propostos por Cruz Piñol (2005) assim há a possibilidade de ter uma fonte inesgotável de material autêntico de espanhol; a bateria de exercícios de correção automática; as ferramentas para a comunicação; os arquivos de sugestões didáticas (para os professores) e os recursos para a formação continuada de professores.

Em todos os parâmetros curriculares há preocupação no processo de construção e exercício da cidadania bem como o desenvolvimento da autonomia. Assim sendo, a criação de espaços interativos devem considerar a (res) significação do compromisso político- social das instituições educacionais e o ensino. Quanto a isso Neder (2005, p. 83) considera que o ensino a distância possui características que permitem: “ampliar o acesso ao ensino, respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem, garantir a interlocução entre os sujeitos da/ na ação

educativa e promover maior e mais rápida socialização do conhecimento mediante a utilização de diferentes mídias.”

As considerações desenvolvidas até aqui, representam somente o início dos estudos sobre a apropriação das TICs na Educação do Estado de Goiás. Na verdade, continuarei tecendo considerações e promovendo novas discussões a fim de promover a ressignificação das práticas educativas. Outras perguntas poderão motivar a continuidade dessa pesquisa:

- Como os professores (as) irão aproveitar os ambientes interativos aqui propostos?
- Como os estudantes irão aproveitar os ambientes interativos aqui propostos?
- Quais outros ambientes interativos poderão ser criados?
- Como poderemos desenvolver o aproveitamento crítico das TICs para a elaboração e o desenvolvimento das aulas de espanhol como LE

Espero que com esta dissertação inicie uma discussão a respeito do ensino e da aprendizagem de Espanhol como LE na rede pública do Estado de Goiás e com isso possa oferecer uma contribuição à Linguística Aplicada.

Referências

AIELLO, A; WILLEM, C. El blended learning como prática transformadora. 2004. Disponível em: < [http:// WWW.Imi.ub.rd/te/any2004/documentacion/2_aiello.pdf](http://WWW.Imi.ub.rd/te/any2004/documentacion/2_aiello.pdf) > Acesso: 30 dez.2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CUNHA, M. J. *Projetos iniciais de pesquisa na área de Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília/ Campinas, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Capa da página eletrônica da PGLA. 2009. Disponível em: <http://www.pgla.org.br/site/>. Acesso: 15 ago. 2009.

As Tecnologias Informação e Comunicação. Revista de Ciências da Educação, nº 3 – Maio/Agosto 2007

BACHMAN, L. E. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. E. & PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARTOLOMÉ, A. Blended learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, Barcelona, v.23, p.7-20, 2004.

BARTOLMÉ, A; AIELLO, M. Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. *Telos*, 67, abril-junio, p.59-77, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. História, produção e memória do livro didático. V 30, n.3. Disponível em: <[http:// WWW.scielo.br/pdf/es/v30n3/a07v30n3.pdf](http://WWW.scielo.br/pdf/es/v30n3/a07v30n3.pdf)> Acesso em: 11 mar. 2008.

BRAGA, J. Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação. Belo Horizonte, 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

BRANDÃO, A. C.; SILVA, C. V.; MELO, M. M. Língua Estrangeira e o Ensino de Gêneros Discursivos: Referenciais para um trabalho com foco na função social da linguagem. In: GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5. Expectativas de aprendizagem- Convite à reflexão e à ação.* Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2009, p.216-228.

Blog. Disponível: www.criarweb.com/artigos/o-que-e-um-blog.html. Acesso: 22. Jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Livro Didático e Política de Leitura. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=500&Itemid=484> Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.- Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. 1980. Cap. 1, p. 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R. W. (eds) *Language and Communication*. London: Logman, 1983, p.2- 27.

CATINO, Georgina & PALACIOS, Mónica. *Espanhol para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2004.

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. In: *Linguagem & Ensino*. São Paulo, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122)

CELCE- MURCIA, M; DÖRNYEI, Z. & TURREL, S. A pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, p. 5- 35.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. In: *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petropolis, RJ: Vozes, 2006, p. 19-31.

COATEN, N. Blended e-learning. *Educaweb*, 69. 2003. Disponível em: <<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>> Acesso em: 31 dez. 2007.

COZBY, P.C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DENZIN, N.K & LINCOLN, Y.S. *Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN N.K & LINCOLN, Y.S. (Orgs) *O Planejamento da pesquisa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p 15-41

ELLIS, R & BARKHUIZEN, G. Coding data qualitatively. In: *Analysing Learner Language*. New York:

ESPAÑA. Dicionario da REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 22.ed. Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura > Acesso: 22 jun. 2008.

ESQUEDA, M. D. Resenha crítica do material didático Gente: Considerações sobre o ensino de espanhol para brasileiros no contexto universitário. *HORIZONTES DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, Brasília, ano 2, n.3, 2003.

FALTIS, C. Case study methods em researching language end educacion. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds) In: *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and Education*, v 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145- 152

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. *La enseñanza de las lenguas extranjeras modernas en el marco normativo brasileño*. Comillas: Fundación Comillas, 2009. Palestra proferida no II Encontro ELE Brasil- Espanha, patrocinado pelo Governo de Espanha, Ministerio de Educación e Fundación Comillas, em Comillas- Espanha, em 23. Jun. 2009.

FERRAÇO, L & BOMFIM, B. B. O Ensino e a Aprendizagem de Línguas nos Primeiros Tempos do Brasil. Disponível em http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=vie... Acesso: 15 mai. 2007.

FREEBODY, P. Methods and Methodologies: Ethnography, Case Study and Action Research. In *Qualitative Research in Education : Interaction and Practice*. London: Sage, 2003. p. 74- 89.

GARCÍA- CERVIGÓN, Alberto Hernando. Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: LOBATO, Jesús Sánchez & ASECIO, José Gómez- Colección dirigida-. *Forma, Formación de Formadores- 4 Interculturalidad*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería S.A., 2002.p.9- 26.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 1. Direito à educação-Desafio da qualidade*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 2. Um diálogo com a rede- Análise de dados e relatos*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 3. Currículo e práticas culturais- As áreas do conhecimento*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 4. Relatos de práticas pedagógicas*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5. Expectativas de aprendizagem- Convite à reflexão e à ação*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M et al. *Competencia comunicativa- documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España- Madrid: Edelsa, 1995. P. 27-46.

IAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos. (Directores). In: *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería S.A., 2005.p. 449- 465.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1998.

MARTIN, Ivan. *Espanhol- Série Novo Ensino Médio*. São Paulo: Ática, 2007.

MARTINEZ-CACHERO, A. L. *O ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro= La enseñanza Del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus, 2008.

MARSH, G. ; MACFADDEN, A.C.; PRICE, B. Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV, winter, 2003. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm> >. Acesso em 29. Dez. 2008.

MATEUS FILIPE, A.J, ET ALL. Blended Learning e aprendizagem colaborativa no Ensino Superior. Disponível em: WWW.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com216-225.pdf. Acesso em 24. Out. 2008.

Máximas sobre a aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa, disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>. Acesso: 22. Out. 2008

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *EM ABERTO*, Brasília, ano 16, n. 59, 1996.

LAVILLE, C & DIONNE, J. A. Problema e problemática In *A construção do saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/ Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 85-10

LIGHBOWN, P.M & SPADA, N. Factors affecting second language learning. In *How languages are learned*. Oxford University Press, 2. ed, 2004

LITTLEWOOD, William. "Autonomy": An Anatomy and a Framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. Evolução da pesquisa em educação. In: *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p 1-9.

LOPÉZ. L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, Jesús Sánchez & GARGALLO, Isabel Santos. (Directores). In: *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería S.A., 2005. p. 511- 531

LYONS, J. Algumas Escolas e Movimentos Modernos. In: *Linguagem e Lingüística- Uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p. 161-175

MOURA FILHO, A. C. L. Roteiro de viagem: metodologia. In Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. p. 105-137

NEDER, M. L. C. A educação à distância e a formação de professores: Possibilidades de mudanças paradigmáticas. In: PRETI, O.(org.) *Educação à Distância*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 47-87.

OLIVEIRA, A. P. de. *O conceito de cultura e a identidade do falante de L2*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_061.pdf. Acesso: 2 set. 2008

PAÑOS, A. G. R. El componente cultural en el aprendizaje de E/ LE. In: LOBATO, Jesús Sánchez & ASECIO, José Gómez- Colección dirigida-. *Forma, Formación de Formadores- 4 Interculturalidad*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería S.A., 2002.p.27- 35.

PASCUAL, M. P. El Blended learning reduce el ahorro de la formación on- line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69, 2003. Disponível em: < www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp> Acesso em: 30 dez. 2008.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (org.) *Educação à Distância*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 15-29

RIBEIRO, L; COSTA. M. A. & ABDALA, S. Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. Disponível em http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=vie... . Acesso: 15/05/2007.

ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M. A.G. C. A. Investigação Qualitativa- Caracterização. In: *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29-68.

SALVADOR, A. O. & SANTOS, L. V. O ensino de espanhol na educação básica brasileira: Uma retrospectiva histórica. Disponível em < <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPAN>

[HOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf](#). Acesso em: 10 jul. 09

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul- africanos. In: DINIZ, D, GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U (Eds.) Brasília: Editora da UnB, 2005.p. 31-44

SCHARDE, A e SZABÓ, A. Responsibility and autonomy. In: *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge Oxford Press, 2000.p. 3-10

SILVA, A. C & SILVA, C. M. T. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C.(org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.p. 73-88.

APÊNDICE A Questionários de professores



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
Professor Orientador: Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Aluna: Juliane Rodrigues Ferreira

Projeto de Pesquisa:

Blended Learning- Uma proposta de espaço de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para a rede pública de ensino do Estado de Goiás

QUESTIONÁRIO

Local: Colégio

Participante: Professores(as)

Roteiro:

P.1

1. Quais materiais didáticos você utiliza na elaboração e desenvolvimento de suas aulas?

Em grande parte, por o livro didático, uma vez que o conteúdo é disposto de forma sequencial, isto é, uma graduação nas aquisições linguísticas. Além, claro, de uma interação com os conteúdos socio-culturais.
Em segundo plano por áudio (músicas). História de trabalhar com vídeos mais interessantes.
Outra possibilidade de livros didáticos está na utilização de vídeos, que, por sua vez, complementa as aulas.

2. Qual é a importância do livro didático para o ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Há desvantagens? Explique.

É importante, atualmente, ainda, é grande, visto que a maioria de outros materiais disponíveis para Língua Estrangeira são antigos livros.
Não há desvantagens, porque a facilidade de manipular o conteúdo, e sua portabilidade.

3. Quais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira?

Sabe-se que a grande desvantagem em sala de aula vem do ensino tradicional, sabe-se igualmente na falta de investimento em tecnologias mais eficientes para produção e disseminação de produtos mais educacionais com um poder de persuasão maior e atrativo.

Quando essas ferramentas são as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que se utilizam para essas tecnologias podem ser tomadas-se um meio comum de produção e disseminação de conteúdos mais amplos.

Uma em muitas aulas de Espanhol, como um meio de maior interação e comunicação histórica, social e econômica, através de aulas laboratoriais com a utilização de TV e ~~computador~~ mídias digitais. Uma que, com a implementação de novas tecnologias, como salas de informática e com datashows, esse quadro ~~está~~ ~~se tornando~~ ~~um~~ ~~ambiente~~ ~~de~~ ~~aprendizagem~~.

4. Avalie a utilização das TICs no ambiente educativo de Espanhol como Língua Estrangeira.

As TVs e os reprodutores de áudio são as mídias utilizadas com maior frequência, uma vez que, ao contrário de outras tecnologias, as ~~suas~~ ~~qualidades~~, como datashows e salas de informática, são restritas, de mesmo tipo.

Uma vez solucionado esse problema ~~problemas~~ ~~equacionado~~ ~~anteriores~~, muitos rumos serão trilhados, no sentido de inovação para o ambiente escolar.

Na ~~uma~~ ~~livre~~ ~~espaço~~, as vezes im-comodidade ~~na~~ ~~as~~ ~~possibilidades~~ ~~serem~~ ~~sub~~ ~~domínio~~, e imitação, um tempo ~~na~~ ~~o~~ ~~primeiro~~ ~~de~~ ~~interesses~~ ~~mútuos~~.

Finalmente, ainda não há um domínio mais profundo das TICs pela maioria dos professores. Por isso, tem-se que habilitar os profissionais mais adequadamente ~~em~~ ~~tecnologia~~.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Professor Orientador: Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Aluna: Juliane Rodrigues Ferreira

Projeto de Pesquisa:

Blended Learning- Uma proposta de espaço de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para a rede pública de ensino do Estado de Goiás

QUESTIONÁRIO

Local: Colégio

Participante: Professores(as)

Roteiro:

P. 2

1. Quais materiais didáticos você utiliza na elaboração e desenvolvimento de suas aulas?

Um deles é o livro didático, costumo fazer aulas expositivas, voltadas para o dia-a-dia dos alunos. Não costumo ficar no mermício e nem os alunos gostam e isso faz com que as aulas sejam mais produtivas.

2. Qual é a importância do livro didático para o ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Há desvantagens? Explique.

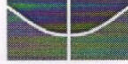
É importante, mas não é fundamental. O livro didático nos dá uma base para elaborarmos nas nossas aulas. Mas é que os alunos queiram, hoje não é um livro que se segue e conteúdo, e sim, aulas mais expositivas voltadas para o seu dia-a-dia.

3. Quais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira?

Utilizo somente a que é disponível na escola, o laboratório de informática.

4. Avalie a utilização das TICs no ambiente educativo de Espanhol como Língua Estrangeira.

As tecnologias de informações e comunicação é algo importante na vida escolar, pois através delas podemos mostrar os vários tipos de comunicações e (os diversos tipos) as diversas maneiras de expor aulas. E com isso, os alunos passam a ter até mais interesse pela aula, por ser uma aula diferente em um local diferente.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
Professor Orientador: Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Aluna: Juliane Rodrigues Ferreira

Projeto de Pesquisa:

Blended Learning- Uma proposta de espaço de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE para a rede pública de ensino do Estado de Goiás

QUESTIONÁRIO

Local: Colégio

Participante: Professores(as)

Roteiro:

1. Quais materiais didáticos você utiliza na elaboração e desenvolvimento de suas aulas?

Na elaboração e no desenvolvimento de minhas aulas, utilizo o livro didático adotado, livros literários, jornais, revistas, filmes, músicas e sites

2. Qual é a importância do livro didático para o ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Há desvantagens? Explique.

Diante da escassez de materiais didáticos de ensino público o livro didático é um instrumento importantíssimo para o ensino e a aprendizagem de Espanhol. Através do livro didático os professores conseguem estabelecer uma relação de aprendizagem do espanhol e os alunos possuem um objeto demonstrativo palpável da língua espanhola, que pode levar para casa, ler, releer quantas vezes quiser. Acredito que o livro didático pode ser enriquecido se for usado como único material didático.

3. Quais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) você utiliza para o desenvolvimento de suas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira?

Como tenho um notebook e acesso ilimitado de internet, planejo aulas e utilizo de várias TICs, com a pesquisa em sites especializados em educação em ensino de línguas e outras dúvidas que vão surgindo. Procuo materiais didáticos disponíveis na rede, como: músicas, dicionários, vídeos, apps, livros e outros. Tento em vista, fins educativos participo de cursos on-line, lista de discussões, tenho um blog e-mail, no skat.

Para o desenvolvimento das aulas, já é um pouco mais complicado, pois no colégio em que trabalho há apenas um laboratório de informática com 20 computadores para todo o colégio. Tenho salas de até 55 alunos, tornando difícil o trabalho, mesmo assim, realizamos pesquisas dirigidas na sala de informática.

4. Avalie a utilização das TICs no ambiente educativo de Espanhol como Língua Estrangeira.

A utilização das TICs é muito importante para o ambiente educativo, tanto para o planejamento quanto para o desenvolvimento das aulas com os alunos. Para que haja um bom aproveitamento das TICs é necessário que o professor tenha o domínio dessas tecnologias e saiba utilizá-las criticamente, tendo em vista não apenas "fazer algo diferente", mas integrar os alunos no mundo do conhecimento e conduzi-los a aprendizagem autônoma.

APÊNDICE B

Como objetivo é de analisar o que as alunas relatassem a posição diante do ensino de língua espanhola, a transcrição foi feita segundo as convenções de Marcushi, 2003.

(.)	pausa
(...)	suspensão de trechos
/	truncamento
?	interrogação
:: ou ::::	prolongamento de consoante ou vogal
!	interjeições
MAIÚSCULAS	entoação enfática

Os relatos foram os seguintes:

Estudantes- E.1:

aprender língua estrangeira é estudar bastante (.) para aprender tem que:: é complicado(.) é bem complicado. Não é possível aprender língua estrangeira na escola (...)porque é muito corrido (.). o tempo é muito curto para poder falar (.) escrever (.) tanto pra falar quanto para escrever (.)eu tô no primeiro ano e não sei muita coisa (...)

Interferência: E é uma questão só de tempo?

não (.) tem que ter(...) como é que fala? (.) tem que gostar do que ta fazendo:: porque se você não gostar de outra língua (.) você nunca vai aprendê:: se você não gosta daquilo(.) você nunca vai aprender (.)o que o professor ensina não é suficiente(.)na maioria das vezes os professores não ensina (.) não explicam diretamente e direito pra que os alunos entendam (...) é mais fácil um aluno aprender com outro aluno do que com o professor...eu acredito que a gente pode aprender sozinho também... estudano bastante::::lendo muito::a responsabilidade de aprender é minha:: eu é que tenho que ser responsável para aprender aquilo que o professor vai ta me ensinando:: eu tenho a responsabilidade de aprender o que ele ta falando (.) a responsabilidade é minha:::: mas às vezes nós não temos a responsabilidade de aprender (...) (risos)

tem uma escola própria para aprender língua (.) tem línguas muitas escolas.que é o lugar de aprender::não numa escola de ensino médio que você está aprendendo todas as matéria ::tem uma escola separada que você aprende só inglês...num período para aprender só inglês (.) para você aprender a escrever e falar corretamente(...)

Interferência: E você já estudou nesse tipo de escola?

eu não estudei em escola assim:: eu acho que o ensino deve ser bem diferente do ensino médio(.) deve ser mais separado pros alunos (.) tipo assim (.)como eu posso dizer?(...) tem um período só pra lê(.). um período só pra aprender escrever (.) você deve aprender a gramática do inglês do espanhol igual o ensino do português::eu acho que deve aprender português primeiro para depois aprender inglês e espanhol (.) e no ensino de inglês e espanhol a gente deve aprender também português (.) aprender a escrever(.) a falar(.) a pronunciar (.) a colocar acento.

Estudante- E.2:

eu acho que para aprender língua estrangeira deve prestar bastante atenção nas aulas (.) porque se não prestar atenção não vai aprender nada:: só fazendo bagunça não aprende:: isso vai pelo aluno(.) mais vai também pelo professor (.) se prestar bastante atenção no que o professor fala eu acho que dá pra aprender um pouco:: não tudo:: porque o tempo é curto (.) o professor tem que saber explicá:: ter paciência com os alunos:: a gente aprende (.) para aprender língua é preciso ter responsabilidade (.) falar a língua (.) e aprender (.) saber o português primeiramente:: depois falar a língua estrangeira(...) aprender na escola é difícil (.) aprende muito pouco:: algumas coisas a gente dá prá aprende:: mais tem umas que são muito complicadas(...) eu acho que o tempo é muito curto:: eu acho que não sei (.) dá pra aprender muito pouca coisa:: não tudO::: o principal(.) a responsabilidade é minha:: se o professor ta explicando e eu não prestar atenção eu não vou aprender(...) o tempo já é pequeno demais:: e o professor falta manda substituta(...) não aprende nada(.) passa uma matéria no quadro e não explica(.) não é só aluno que é (...) o professor também (.) solta os alunos mais cedo(...) é o que tá acontecendo né (...) o professor faltando a tal da greve (...) não aprende mesmo (.) depois volta (.) não sabe onde parou o conteúdo (risos) o professor não sabe explicar (risos) o aluno bomba e a culpa é do aluno(...) não é culpa do professor (risos)

Interferência: Então onde podemos aprender língua estrangeira?

aprende língua estrangeira na escola particular(...) ai dá pra aprender pagando particular (.) fazendo cursinho (.) porque se for aprender na escola não aprende(...) eu não estudei em cursinho::: não tenho nenhuma idéia de como é.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você é convidado (a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: BLENDED LEARNING- UMA PROPOSTA DE ESPAÇOS INTERATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LE PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

Pesquisadora responsável: Juliane Rodrigues Ferreira

Telefone para contato: (62) 4106-0200

O projeto acima designado tem como objetivo analisar as vivências e expectativas de professores (as) e estudantes de língua espanhola de instituições públicas de ensino do Estado de Goiás, e por fim o aproveitamento de espaços interativos de ensino e de aprendizagem.

Os resultados desse trabalho serão apresentados em artigos de periódico, em eventos relacionados à lingüística aplicada e educação e posteriormente, na elaboração de uma dissertação de conclusão do curso de mestrado em Lingüística Aplicada

Esse trabalho não possui fins lucrativos, não podendo haver indenizações ou ressarcimento de despesas. Todas as informações obtidas sobre a identidade do (a) participante pesquisado (a) serão criteriosamente sigilosas e resguardadas com totais princípios éticos.

Assinatura da pesquisadora: _____

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG: _____, CPF: _____, abaixo assinado,
concordo em participar do estudo do projeto: Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Juliane Rodrigues Ferreira sobre a pesquisa.

Local e data _____

Assinatura do (a) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do (a) participante. **Testemunhas:**

1) _____ 2) _____

ANEXO A

LEI No. 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

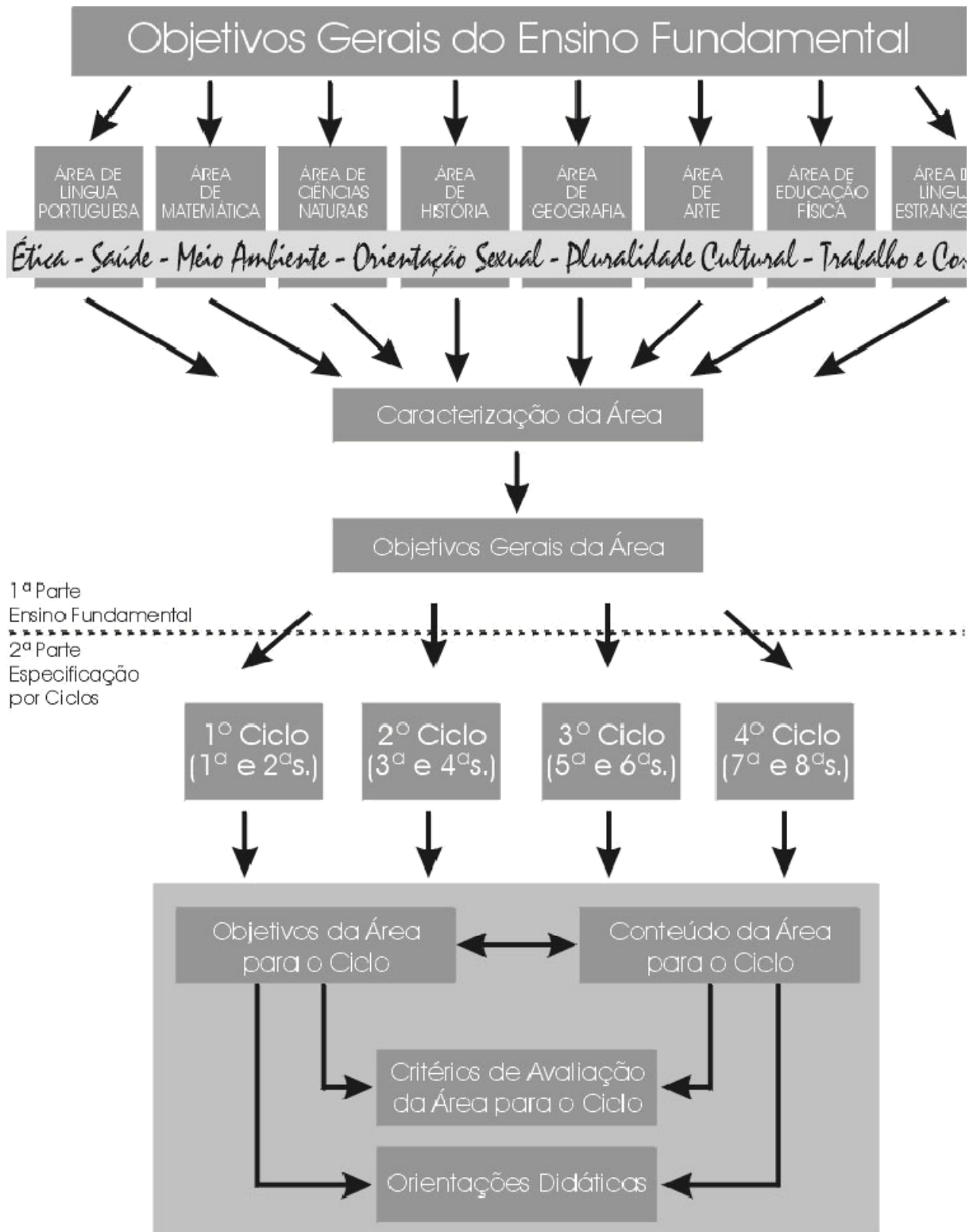
Brasília, 5 de agosto de 2005.

Luiz Inácio Lula da Silva

Fernando Haddad

(Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 08/08/05).

ANEXO B:



Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEE, 1998. p. 9

ANEXO C:

MATRIZES CURRICULARES DE 6º, 7º, 8º e 9º ANO

6º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O município onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista, diálogo, conversas telefônicas • Cartão postal, bilhete e e-mail • Panfletos, formulários e anúncios • Cardápios, listas de compras, listas telefônicas, programação de cinema e TV • Canções populares e folclóricas 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Compreensão da oralidade e da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos prévios para definir o tipo de gênero discursivo estudado • Conhecer de forma gradativa a função e a finalidade dos gêneros discursivos propostos • Relacionar o gênero (finalidade do texto, público-alvo) e os recursos lingüísticos e não lingüísticos (figuras, gráficos, números, etc.) utilizados pelo autor • Ler e localizar informações gerais nos textos dos gêneros discursivos (uso do skimming) • Ler e localizar informações específicas nos textos (uso do scanning) • Utilizar os recursos não verbais assim como palavras cognatas para auxiliar na leitura e compreensão de mensagens curtas dos diferentes gêneros discursivos propostos • Inferir o significado de palavras desconhecidas com base nos recursos lingüísticos e não lingüísticos e nas estruturas gramaticais já aprendidas • Ler e interpretar textos dos diferentes gêneros discursivos representados por imagem • Escutar e compreender as palavras estudadas do vocabulário utilizado nas aulas • Escutar e compreender perguntas simples • Escutar e compreender pequenas frases adequadas às situações de interações comunicativas em sala de aula • Escutar e compreender pequenos diálogos nas diversas situações de interações comunicativas em sala de aula • Ouvir pequenas canções e reconhecer diferenças entre sons específicos • Ouvir diálogos, conversas e retirar informações gerais e específicas • Compensar insuficiências na comunicação utilizando recursos de mímicas, gestos e expressões faciais

6º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O município onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista, diálogo, conversas telefônicas • Cartão postal, bilhete e e-mail • Panfletos, formulários e anúncios • Cardápios, listas de compras, listas telefônicas, programação de 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Produção oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar • Fazer e responder a uma apresentação • Despedir-se • Permitir e conceder em diferentes situações de interação comunicativa como beber água, sair da sala de aula, ir ao banheiro, etc.

<p>cinema e TV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canções populares e folclóricas 		<ul style="list-style-type: none"> • Produzir pequenos diálogos utilizando os cumprimentos, fazendo e respondendo à apresentações • Escrever bilhetes numa situação real de uso com a finalidade de deixar recados breves • Elaborar um cartão- postal com os lugares mais interessantes da cidade onde vive • Entrevistar os colegas para saber nome, idade e a profissão de que seus pais ou os responsáveis por eles exercem • Encenar uma conversa pelo telefone explicitando o local e a hora de um evento de encontro • Fazer listas de compras • Pesquisar em panfletos de comércio diversos como mercados, mercearias, feiras, etc. preços de diferentes produtos • Mapear os lugares onde os produtos alimentícios estejam mais baratos e elaborar cartazes e panfletos para divulgar esses lugares • Perguntar e responder preços • Aceitar e recusar ofertas de bebidas e comidas • Elaborar cardápio de lanchonete e restaurantes • Encenar um pedido em um restaurante ou lanchonete • Criar listas telefônicas em endereços e números úteis • Fazer anúncios contendo as programações das atividades da escola e da cidade especificando local, ponto de referência e horário • Cantar canções folclóricas e populares em língua estrangeira • Comparar as canções folclóricas e populares de sua região e a de países de língua estrangeira • Preencher formulários para consultas médicas, carteiras de estudante, inscrições diversas, etc. contendo informações como nome, endereço, telefone, profissão, nacionalidade, naturalidade, etc.
--	--	--

7º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O Estado onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios, propagandas, embalagens de produtos, etiquetas e rótulos • Mapas, placas de rua, boletim meteorológico • Receitas, manuais de instruções, 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Compreensão da oralidade e da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos prévios para definir o tipo de gênero discursivo estudado • Conhecer de forma gradativa a função e a finalidade dos gêneros discursivos propostos • Relacionar o gênero (finalidade do texto,

<p>regras de jogos, bula de remédios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartão- postal, bilhete, convite • Entrevista, diálogos, música, vídeo clipes 		<p>público- alvo) e os recursos lingüísticos e não lingüísticos (figuras, gráficos, números, etc.) utilizados pelo autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e localizar informações gerais nos textos dos gêneros discursivos (uso do skimming) • Ler e localizar informações específicas nos texto (uso do scanning) • Utilizar os recursos não verbais assim como palavras cognatas para auxiliar na leitura e compreensão de mensagens curtas dos diferentes gêneros discursivos propostos • Inferir o significado de palavras desconhecidas com base nos recursos lingüísticos e não lingüísticos e nas estruturas gramaticais já aprendidas • Ler e interpretar textos dos diferentes gêneros discursivos representados por imagem • Escutar e compreender as palavras estudadas do vocabulário dentro de um contexto comunicativo • Escutar e compreender perguntas simples • Escutar e compreender pequenas frases adequadas às situações de interações comunicativas em sala de aula • Escutar e compreender pequenos diálogos nas diversas situações de interações comunicativas em sala de aula • Ouvir pequenas canções e identificar o som e a entonação das frases • Ouvir diálogos, conversas e retirar informações gerais e específicas relacionando a entonação das frases à atitude dos falantes • Compensar insuficiências na comunicação oral utilizando recursos de mímicas, gestos e expressões faciais
---	--	--

7º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O Estado onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios, propagandas, embalagens de produtos, etiquetas e rótulos • Mapas, placas de rua, boletim metereológico • Receitas, manuais de instruções, regras de jogos, bula de remédios • Cartão- postal, bilhete, convite • Entrevista, diálogos, música, vídeo clipes 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Produção oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever um pequeno anúncio de um produto • Perguntar e responder sobre o material de que determinadas coisas são feitas • Pedir informação sobre endereços de lugares da cidade • Pedir informação sobre localização de outras cidades no Estado de Goiás • Ler um mapa com informações de uma cidade e localizar determinados lugares • Escrever um bilhete com orientações e referências para se chegar a um determinado lugar na cidade • Fazer uma lista de atividades de lazer que podem ser feitas em diferentes cidades • Desenhar um mapa com informações sobre sua vizinhança • Desenhar um mapa com informações sobre outras cidades no Estado • Falar sobre o clima da sua cidade e do seu

		<p>Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a previsão do tempo para cada estação do ano • Preparar um roteiro turístico para as férias destacando as atividades possíveis de acordo com o clima • Escrever um cartão- postal com notícias de viagem • Fazer cartões de datas comemorativas • Convidar e sugerir atividades para o final de semana • Responder a um convite • Descrever uma receita típica de sua região (ingredientes e modo de preparo) • Descrever a escola, sua rotina e suas regras • Descrever as regras de um jogo • Encenar uma entrevista com um esportista famoso • Escrever um parágrafo curto sobre um esporte de sua preferência e suas regras • Assistir a vídeo clipes de músicas em língua estrangeira e reconhecer padrões sonoros de determinadas palavras
--	--	---

8º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O país onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta, cartões, bilhetes, e-mails, convites • Notícias, avisos, reportagens • Caricaturas, charges, história em quadrinhos, comédias, horóscopos • Poesia, letras de músicas, trava-língua 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Compreensão da oralidade e da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos prévios para definir o tipo de gênero discursivo estudado • Conhecer de forma gradativa a função e a finalidade dos gêneros discursivos propostos • Relacionar o gênero (finalidade do texto, público- alvo) e os recursos lingüísticos e não lingüísticos (figuras, gráficos, números, etc.) utilizados pelo autor • Utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido • Ler e localizar informações gerais nos textos dos gêneros discursivos (uso do skimming) • Ler e localizar informações específicas nos texto (uso do scanning) • Utilizar os recursos não verbais assim como palavras cognatas para auxiliar na leitura e compreensão de mensagens dos diferentes gêneros discursivos propostos • Inferir o significado de palavras desconhecidas com base nos recursos lingüísticos e não lingüísticos e nas estruturas gramaticais já aprendidas • Identificar informações implícitas nos gêneros discursivos em estudo • Ler e interpretar textos dos diferentes gêneros discursivos representados por imagem • Escutar e compreender as palavras estudadas do vocabulário dentro de um contexto comunicativo • Escutar e compreender perguntas simples

		<ul style="list-style-type: none"> • Compreender pequenas frases adequadas às situações de interações comunicativas em sala de aula • Escutar e compreender pequenos diálogos nas diversas situações de interações comunicativas em sala de aula • Ouvir canções, diálogos, conversas, instruções, anúncios e diferenciar as características dos diversos textos orais • Compensar insuficiências na comunicação oral utilizando recursos de mímicas, gestos e expressões faciais
--	--	---

8º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O país onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta, cartões, bilhetes, e-mails, convites • Notícias, avisos, reportagens • Caricaturas, charges, história em quadrinhos, comédias, horóscopos • Poesia, letras de músicas, trava-língua 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Compreensão da oralidade e da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um roteiro de viagens para diferentes pontos turísticos no Brasil • Escrever e enviar cartas descrevendo pontos turísticos famosos no Brasil • Elaborar cartões para datas comemorativas oficiais • Produzir bilhetes para marcar encontros, se desculpar por atrasos e eventuais contratemplos, etc. • Elaborar convites para festas de aniversários, casamentos, viagens turísticas • Escrever avisos para diferentes tipos de eventos e situações • Elaborar notas de classificados como aluguéis, vendas, trocas, cursos, oferta de emprego • Escrever um roteiro para entrevista • Interpretar um texto através de caricaturas, desenhos e encenações • Produzir histórias em quadrinhos através de um tema proposto • Fazer previsões para os signos e colocá-los em cartazes, cartões, etc. • Produzir pequenos versos poéticos • Reformular os textos produzidos, a partir de autocorreção e da correção colaborativa orientadas pelo professor (a) • Comparar o texto inicial com o texto reescrito coletivamente • Reescrever o texto visado a clareza, a ampliação de idéias e a presença dos elementos característicos do gênero discursivo produzido • Recitar e encenar pequenos poemas observando a entonação e o ritmo dos mesmos • Praticar a oralidade através de trava-línguas e canções diversas obedecendo à entonação, ao ritmo, às pausas e ao acento das frases

9º ANO

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O mundo onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartão postal, bilhete e e-mail • Panfletos, formulários e anúncios • Propagandas, anúncios, reportagens, sinopse de filme e livros • Debate, entrevistas, bate-papos (chats), telefonemas • Provérbios, anedotas, piadas, adivinhas, histórias em quadrinhos • Diário pessoal, agenda, anotações 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Produção oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos prévios para definir o tipo de gênero discursivo estudado • Conhecer de forma gradativa a função e a finalidade dos gêneros discursivos propostos • Relacionar o gênero (finalidade do texto, público-alvo) e os recursos linguísticos e não linguísticos (ilustrações, gráficos, tabelas, mapas, diagramas, etc.) utilizados pelo autor • Utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido • Ler e localizar informações gerais nos textos dos gêneros discursivos (uso do skimming) • Utilizar os recursos não verbais assim como palavras cognatas para auxiliar na leitura e compreensão de textos dos diferentes gêneros discursivos e textuais • Ler e localizar informações específicas nos textos (uso do scanning) • Inferir o significado de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica de palavras (formação de verbos regulares no passado simples) e de analogia/contraste com a língua materna • Compreender as contrações de itens lexicais e gramaticais em diversos textos informais escritos • Ler textos dos diferentes gêneros textuais tendo como base os conhecimentos prévios, textuais, lexicais e gramaticais, inferindo sentidos no processo de interação leitor-texto • Identificar informações implícitas nos gêneros discursivos em estudo • Ler e interpretar textos nos diferentes gêneros discursivos representados por imagens • Escutar e compreender perguntas diversas, comandos orientações, histórias, piadas e anedotas • Escutar e compreender conversas adequadas às situações de interações comunicativas em sala de aula • Escutar e compreender diálogos e narrativas utilizadas nas diversas situações de interações comunicativas em sala de aula • Ouvir canções, diálogos, conversas e retirar informações gerais e específicas e diferenciar sotaques • Identificar expressões de ironia, raiva, humor, sarcasmo, carinho, etc. nos diferentes textos orais • Perceber as contrações de itens gramaticais e lexicais em textos orais diversos • Compensar insuficiências na comunicação utilizando recursos de mímicas, gestos, substituições lexicais e entonações

		• Negociar os papéis de ouvinte e de locutor
--	--	--

9º ANO		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<p>Tema: O mundo onde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartão postal, bilhete e e-mail • Panfletos, formulários e anúncios • Propagandas, anúncios, reportagens, sinopse de filme e livros • Debate, entrevistas, bate-papos (chats), telefonemas • Provérbios, anedotas, piadas, adivinhas, histórias em quadrinhos • Diário pessoal, agenda, anotações 	<p>Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira</p>	<p>Produção oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e escrever um roteiro de viagens para diferentes pontos turísticos internacionais • Produzir bilhetes descrevendo pontos turísticos internacionais famosos • Elaborar propaganda e antipropaganda dos produtos internacionais mais vinculados no Brasil • Produzir pequenas reportagens sobre fatos e acontecimentos atuais que marcaram o mundo • Escrever pequenas sinopses de filmes e histórias trabalhadas em sala de aula • Elaborar um diário com dados pessoais, agenda e anotações de suas atividades cotidianas, sentimentos e impressões • Reformular os textos produzidos, a partir da correção colaborativa, da autocorreção orientadas pelo professor (a) • Comparar o texto inicial com o texto reescrito coletivamente • Reescrever o texto visado a clareza, a ampliação de idéias e a presença dos elementos característicos do gênero discursivo produzido • Recitar provérbios em língua estrangeira que tenham uma versão correspondente em língua materna • Contar pequenas piadas, anedotas e adivinhas em diversas situações de interações comunicativas em sala de aula • Narrar pequenas fábulas, história em quadrinhos e crônicas na língua alvo em situações de interações comunicativas em sala de aula • Estabelecer relações de afinidades/ diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Reorientação Curricular do 6º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5. Expectativas de aprendizagem- Convite à reflexão e à ação. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2009. p. 220-227