



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA

PROJETOS DE APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NAS
AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Campo Grande – MS
2025

Eliane Maidana de Oliveira

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador(a): Professora Doutora Adriana
Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Campo Grande - MS
2025

O46p Oliveira, Eliane Maidana de

Projetos de aprendizagem: metodologias ativas aplicadas nas aulas de língua espanhola / Eliane Maidana de Oliveira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.
172 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

1. Aprendizagem. 2 Metodologias ativas - Educação. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Língua espanhola - Estudo e ensino. I. Barros, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. II. Título.

CDD 23 ed.370

ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA

**PROJETOS DE APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NAS
AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Vanessa Arlésia de Souza Ferretti (Membro Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Karla Ferreira da Costa (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

14 de fevereiro de 2025

Dedico aqueles que mesmo com as adversidades da vida, não desistiram e continuaram seus estudos; se especializaram e têm a pretensão de ir mais além.

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu a concretização deste trabalho; que colocou pessoas maravilhosas em meu caminho, que colaboraram com mais esta conquista.

Aos meus familiares: Luís Pedro (pai) e Erci (mãe) que sempre incentivaram as filhas a estudarem e não mediram esforços para que eu concluísse o mestrado; Hetiane, Euranir e Liliane (irmãs) que me apoiaram incondicionalmente, que me incentivaram e não me deixaram desanimar. Sempre muito atenciosas, interessadas em saber o andamento da minha pesquisa, das disciplinas; Thaysla Gleyska, Arthur, Dominique, Evelyn, Heitor e Wendel (sobrinhos) que me dão razões mais que suficientes para que eu seja uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

Em especial às minhas amigas Sandra Edilaine Nascimento e Laiala Niedermeyer que nos anos de 2017 a 2020 foram minhas parceiras de projetos unindo Língua Espanhola, Arte e Língua Inglesa, tornando a concretização desta dissertação algo possível. Também a Lélia Cristina Barros da Silva de Moraes que me encaminhou o edital de inscrição para aluno especial do Programa de Mestrado para a disciplina Quadrinhos, Literatura e Sociedade realizada em 2021, despertando em mim, a vontade de voltar a estudar; a Lorene Almeida Tiburtino da Silva que me ajudou a escrever a Carta de Intenção para participar da disciplina já citada e Janaína Domingues Verão das Neves que em 2022 me enviou pelo WhatsApp o edital de abertura das inscrições para ingresso do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras Mestrado como aluno regular e me orientou sobre todos os encaminhamentos necessários para a minha aprovação no programa, desde orientações sobre o pré-projeto até o curriculum lattes.

Às minhas amigas Alessandra T. Gomes Paim, Talita Galvão dos Santos, Smenia Aparecida da Silva Moura Cardoso, Driély Nayara Armôa Jara, Lis Regiane Vizolli Favarin, Marlene Eliane Santos, Marta Gomes Sandim, Nathalia Nolasco que me apoiaram e me ajudaram durante todo o percurso.

À minha orientadora, professora doutora Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros pelos encaminhamentos, pelas leituras, orientações, correções e por sempre que solicitava de sua orientação, prontamente me atendia.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico que me proporcionaram durante as aulas momentos de reflexão e discussões pertinentes ao mestrado, apoiando-me sobre a importância de participar do Programa.

*“Se não posso estimular sonhos impossíveis,
não devo negar o direito de sonhar com quem sonha”.*

Paulo Freire

OLIVEIRA, Eliane Maidana de. Projetos de aprendizagem: metodologias ativas aplicadas nas aulas de língua espanhola. 2025. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

RESUMO: O mundo está em constantes mudanças e o ambiente educacional as acompanha, inovando com teorias e metodologias diversificadas tornando o ensino mais acessível e dinâmico aos estudantes. Buscando amenizar um pouco estas adversidades (pandemia, tecnologia da informação, ensino remoto), esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a aplicabilidade de Projetos de Aprendizagem desenvolvidos nas aulas de Língua Espanhola, de uma Escola Integral de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, utilizando-se das Metodologias Ativas que são um conjunto de possibilidades de atividades que estimulam a curiosidade, o raciocínio, a coletividade, a individualidade, levando em consideração o conhecimento dos estudantes, promovendo a participação deles de maneira ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo eles o centro de toda e qualquer atividade a ser trabalhada. Esta dissertação está pautada nas seguintes metodologias: pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação, tendo por característica uma abordagem qualitativa. Além de analisar as atividades desenvolvidas, a pesquisa procura promover a partir dos Projetos de Aprendizagem e das Metodologias Ativas, momentos de ensino e aprendizagem que desenvolvam a autonomia, o protagonismo e a criatividade dos estudantes contribuindo para o aprimoramento do conhecimento de determinado objeto de conhecimento. O referencial teórico está ancorado em Paulo Freire, Jaques Delors, José Morán, Maria Lúcia Arruda Aranha, Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Fausto Camargo e Thuinie Daros – que possibilitaram uma profunda reflexão sobre a importância de uma educação de qualidade, que visa a formação do estudante em sua totalidade e da aprendizagem significativa, expandindo os conhecimentos adquiridos por ele ao longo da vida, de modo a colocá-los em prática em atividades realizadas fora do ambiente escolar. Utilizou-se de rubricas, fotos e registros dos cadernos como instrumentos para evidenciar o envolvimento dos estudantes durante as aulas em que se aplicaram os projetos. Os resultados revelaram que ao inserir as metodologias ativas em sala de aula, por meio dos projetos de aprendizagem, o interesse em participar das atividades, em pesquisar os temas trabalhados melhorou, tornando de fato a aprendizagem significativa. Por meio dos Projetos de Aprendizagem tem-se uma possibilidade na ampliação da consciência dos discentes como participantes ativos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de Aprendizagem; Metodologias Ativas; BNCC; Língua Espanhola; Ensino; Aprendizagem.

OLIVEIRA, Eliane Maidana de. Projetos de aprendizagem: metodologias ativas aplicadas nas aulas de língua espanhola. 2025. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

ABSTRACT: The world is constantly changing and the educational environment follows suit, innovating with diverse theories and methodologies, making teaching more accessible and dynamic for students. Seeking to alleviate these adversities (pandemic, information technology, remote teaching) a little, this research has the general objective of analyzing the applicability of Learning Projects developed in Spanish Language classes, in a Full-Time High School of the State Education Network of Mato Grosso do Sul, using Active Methodologies, which are a set of possibilities for activities that stimulate curiosity, reasoning, collectivity, individuality, taking into account the knowledge of students, promoting their active participation in the teaching and learning process, with them being the center of any and all activities to be worked on. This dissertation is based on the following methodologies: bibliographic research and action research, characterized by a qualitative approach. In addition to analyzing the activities developed, the research seeks to promote, based on Learning Projects and Active Methodologies, teaching and learning moments that develop students' autonomy, protagonism and creativity, contributing to the improvement of knowledge of a given object of knowledge. The theoretical framework is anchored in Paulo Freire, Jaques Delors, José Morán, Maria Lúcia Arruda Aranha, Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Fausto Camargo and Thuinie Daros – which enabled a deep reflection on the importance of a quality education, which aims at the formation of the student in his/her entirety and meaningful learning, expanding the knowledge acquired by him/her throughout life, in order to put it into practice in activities carried out outside the school environment. Rubrics, photos and notebook records were used as instruments to demonstrate the students' involvement during the classes in which the projects were applied. The results revealed that by introducing active methodologies into the classroom, through learning projects, the interest in participating in activities and researching the topics worked on improved, making learning truly meaningful. Through Learning Projects, there is a possibility of expanding students' awareness as active participants in their own teaching and learning process.

KEYWORDS: Learning Projects; Active Methodologies; BNCC; Spanish language; Teaching; Learning.

OLIVEIRA, Eliane Maidana de. Projetos de aprendizagem: metodologias ativas aplicadas nas aulas de língua espanhola. 2025. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

RESUMEN: El mundo cambia constantemente y el entorno educativo los sigue, innovando con diversas teorías y metodologías, haciendo la enseñanza más accesible y dinámica para los estudiantes. Buscando paliar un poco estas adversidades (pandemia, tecnologías de la información, enseñanza remota), esta investigación tiene como objetivo general analizar la aplicabilidad de Proyectos de Aprendizaje desarrollados en las clases de Lengua Española, en una Escuela Secundaria Integral de la Red de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul, utilizando Metodologías Activas, que son un conjunto de posibilidades de actividades que estimulan la curiosidad, el razonamiento, la colectividad, la individualidad, teniendo en cuenta el conocimiento de estudiantes, promoviendo su participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo ellos el centro de todas y cada una de las actividades a trabajar. Esta disertación se fundamenta en las siguientes metodologías: investigación bibliográfica e investigación acción, teniendo como característica el enfoque cualitativo. Además de analizar las actividades desarrolladas, la investigación busca promover, a través de Proyectos de Aprendizaje y Metodologías Activas, momentos de enseñanza y aprendizaje que desarrollen la autonomía, el protagonismo y la creatividad de los estudiantes, contribuyendo al mejoramiento del conocimiento de un determinado objeto de conocimiento. El marco teórico está anclado en Paulo Freire, Jaques Delors, José Morán, Maria Lúcia Arruda Aranha, Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Fausto Camargo y Thuinie Daros – quienes permitieron una reflexión profunda sobre la importancia de una educación de calidad, que tiene como objetivo formar al estudiante en su integridad y aprendizaje significativo, ampliando los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, para ponerlos en práctica en actividades realizadas fuera del ámbito escolar. Se utilizaron rúbricas, fotografías y registros de cuadernos como instrumentos para resaltar la participación de los estudiantes durante las clases en las que se aplicaron los proyectos. Los resultados revelaron que, al insertar metodologías activas en el aula, a través de proyectos de aprendizaje, mejoró el interés en participar de las actividades, en investigar los temas tratados, tornando el aprendizaje significativo. A través de los Proyectos de Aprendizaje existe la posibilidad de ampliar la conciencia de los estudiantes como participantes activos en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Proyectos de Aprendizaje; Metodologías Activas; BNCC; Lengua Española; Enseñanza; Aprendizaje.

LISTA DE FIGURA

Figura 1– Competências Específicas da Área: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias.	72
Figura 2 – Habilidades: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias. ...	72
Figura 3 – Sugestões Didáticas: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias.	73
Figura 4 – Produção de atividades.....	74
Figura 5 – Pesquisando as palavras no dicionário.	74
Figura 6 – Pesquisando e transcrevendo o significado das palavras.....	75
Figura 7 – Leitura e discussão sobre o tema proposto.....	75
Figura 8 – Planejamento – Critérios Avaliativos e Instrumentos Avaliativos.....	78
Figura 9 – Palavra 6.....	80
Figura 10 – Óculos	80
Figura 11 – Palavra 8.....	81
Figura 12 – Palavra 11.....	81
Figura 13 – Sombrero.	84
Figura 14 – Ladrillo.	84
Figura 15 – Hoyo.....	84
Figura 16 – Orugas.	85
Figura 17 – Nube de Palabras - colorida.	87
Figura 18 – Nube de Palabras – a lápis.	87
Figura 19 – Ojo.....	90
Figura 20 – Bombeia, sangue.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das metodologias ativas de acordo com os processos de aprendizagens colaborativas e cooperativas	61
Quadro 2 – Pontos convergentes e divergentes das aprendizagens colaborativas e cooperativas	61
Quadro 3 – Rubricas	75

LISTA DE SIGLAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do estado do Rio de Janeiro BNCC – Base Nacional Curricular Nacional

CAICS – Centro de Atenção Integral à Criança CEE – Centro de Ensino Experimental

CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEUS – Centros de Educacionais Unificados

CIACS – Centros Integrados de Atendimento à Criança CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral IAS – Instituto Ayrton Senna

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ILF – Inglês como Língua Franca

IPOL – Instituto de Investigação e Política Linguística LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

LEM – Línguas Estrangeiras Modernas MEC – Ministério da Educação MERCOSUL – Mercado Comum do Sul MS – Mato Grosso do Sul

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ONG – Organizações não governamental

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação PEI – Programa Ensino Integral

PEIBF – Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PNE – Plano Nacional de Educação

PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL E SUAS TRANSFORMAÇÕES.	25
1.1 No começo, o português era língua estrangeira	25
1.2 O ensino do espanhol no Brasil.....	29
1.3 Escolas interculturais fronteiriças.....	32
2 DA LDB À BNCC: AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	37
2.1 LDB	38
2.2 BNCC	40
2.3 BNCC e o inglês como língua franca	43
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	46
3.1 Ensino Médio Inovador	48
3.2 Educar pela Pesquisa	50
3.3 De Pernambuco para Mato Grosso do Sul: da Escola da Escolha à Escola da Autoria	52
4 AS DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO.....	57
4.1 Metodologias Ativas.....	59
4.2 Aprendizagem Colaborativa.	62
4.3 Aprendizagem Cooperativa.	65
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	67
5.1 Tipo de Pesquisa.....	67
5.2 Contextos e sujeitos da pesquisa	69
5.3 Coleta de dados.....	71
6 ANÁLISE: DESCREVENDO OS PROJETOS.	77
ANÁLISE I: CRUCIGRAMA.....	79
ANÁLISE II: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – EL PRINCIPITO.....	82
ANÁLISE III: NUBE DE PALABRAS	86
ANÁLISE IV: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – CUERPO HUMANO	88
ANÁLISE V: TEXTO FATIADO – LA PRESUNTA ABUELITA.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	96
APÊNDICE	104
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL	105

APÊNDICE B – TCLE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
APÊNDICE C – TALE: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE D – PROJETO: CRUCIGRAMA.....	108
APÊNDICE E – OBJETO DE CONHECIMENTO: FORMACIÓN DE PLURAL	112
APÊNDICE F – ATIVIDADE AVALIATIVA: CRUCIGRAMA.....	113
APÊNDICE G – PROJETO: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – EL PRINCIPITO ..	114
APÊNDICE H – INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO.	118
APÊNDICE I – PROJETO: NUBE DE PALAVRAS	119
APÊNDICE J – INSTRUÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA NUVEM.....	123
APÊNDICE K – MODELOS DE NUVENS DE PALAVRAS	124
APÊNDICE L – PROJETO: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – EL CUERPO HUMANO	125
APÊNDICE M – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO	129
APÊNDICE N – SITES PARA AJUDAR NA ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO	130
APÊNDICE O – PROJETO: TEXTO FATIADO – LA PRESUNTA ABUELITA	131
ANEXOS.....	134
ANEXO I – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	135
ANEXO II – GLOSSÁRIO DE ESPANHOL – EL PRINCIPITO.....	138
ANEXO III – GLOSSÁRIO ILUSTRADO – EL PRINCIPITO	144
ANEXO IV – NUVEM DE PALAVRAS A LÁPIS.....	149
ANEXO V – NUVEM DE PALAVRAS COLORIDA	150
ANEXO VI – NUVEM DE PALAVRAS COM DESENHOS.....	151
ANEXO VII –NUVEM DE PALAVRAS COM AS CORES VERDE E VERMELHA.....	152
ANEXO VIII – GLOSSÁRIO CUERPO HUMANO: PRETO E BRANCO	153
ANEXO IX – GLOSSÁRIO CUERPO HUMANO: COM BORDA	161
ANEXO X – FOTOS MONTAGEM DO TEXTO FATIADO	169
ANEXO XI – OBJETO DE CONHECIMENTO – HETEROSSEMÂNTICOS ..	170
ANEXO XII – TEXTO LA PRESEUNTA ABUELITA.....	171

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras vem passando por inúmeras transformações ao longo dos anos: a exigência quanto à formação dos docentes; escolas integrais; escolas cívico–militares são alguns dos exemplos destas transformações, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado com a participação de profissionais da educação e também da população com o intuito de nortear o ensino de todo território brasileiro, sendo público ou privado (Pereira, 2020).

A BNCC teve sua versão final disponibilizada em dezembro de 2017, tendo como prazo de implantação dois anos. Desde então, discussões, reflexões e formações acerca deste documento vêm sendo constantes. Pode-se destacar como uma das principais mudanças apresentadas na BNCC é que as aulas devem ser organizadas a partir de habilidades e não mais dos objetos de conhecimento (conteúdos). Esta novidade quanto às habilidades, que são apresentadas no Organizador Curricular, exige por parte dos docentes a utilização das metodologias ativas, de atividades dinâmicas.

Antes da BNCC, as aulas eram elaboradas com vistas no conteúdo (objeto de conhecimento). No Referencial Curricular as habilidades eram apresentadas de modo muito específico atreladas ao conteúdo, não havendo esta abrangência de possibilidades que a Base Nacional Comum Curricular traz. Esta abrangência encontrada na BNCC favorece o desenvolvimento de distintos saberes, que auxilia os discentes em tarefas futuras como o mercado de trabalho e o universo acadêmico, além de exercitarem as competências socioemocionais: tolerância, empatia, relacionamento interpessoal, respeito, protagonismo, autoria, autonomia, entre outras. Neste caso, os professores se apresentam como mediadores, orientadores do ensino, enfatizando a importância do estudante participar ativamente de sua formação, tornando – se (os discentes) assim, o centro de todo o segmento.

A partir de 2019 iniciou-se a implementação da BNCC nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; já a implementação no Ensino Médio deveria acontecer no início do ano letivo de 2020 e infelizmente, o ano de 2020 não foi muito promissor para a humanidade: pandemia COVID- 19. Tivemos que nos adequar, aprender a lecionar de maneira diferente, utilizando como lousa a tela do celular e/ou computador; a sala de casa virou sala de aula; o quarto estúdio onde gravávamos as aulas. Após o retorno das aulas presenciais, ao final de 2021 e em 2022, iniciou-se verdadeiramente a implantação da BNCC.

Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Inglês é considerado o idioma oficial estrangeiro, limitando apenas aos Centros de Línguas o ensino do

espanhol, idioma este que tem uma importância mais que significativa no Brasil: fazemos fronteira com nove países da América do Sul e sete deles têm como idioma oficial o espanhol; participamos do Mercosul (Mercado Comum do Sul), bloco econômico da América do Sul, onde dos seis países – membros, apenas o Brasil tem um idioma oficial diferente da Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, fora os países que são apenas associados. Todos falam espanhol.

Este cenário é bem diferente de 2005: o ensino de Língua Espanhola tornou -se obrigatório, por meio da lei 11.161/2005 decretada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva tendo como prazo limite para a implantação 5 anos. De acordo com esta lei, a comunidade é que tinha o poder de escolha de qual língua seria ensinada na unidade escolar. Caso optasse pelo inglês, por exemplo, o espanhol entraria como uma segunda língua estrangeira, e o estudante poderia escolher em estudar esta segunda língua estrangeira ou não. Mas as escolas deveriam oferecê -la. Alguns Estados dispõem em sua Rede os dois idiomas: inglês e o espanhol. Este é o caso do Estado de Mato Grosso do Sul, que nas escolas estaduais, as de período e tempo integral – Escolas da Autoria, oferecem também a Língua Espanhola (além da Língua Inglesa), isto no ano de 2024.

Destaca-se a relevância deste trabalho, uma vez que Mato Grosso Do Sul é um Estado multicultural e recebe muitos estrangeiros que primeiramente vêm sem grandes pretensões e acabam constituindo família por aqui. Estrangeiros estes, que em sua maioria tem como língua materna a língua espanhola. Com esta gama tão diversificada de culturas e sotaques, as escolas integrais e de tempo integral, também oferecem a língua que se fala em quase toda América Latina, de maneira a acolher estes estudantes a partir de atividades que permitam compartilhar seus conhecimentos, agregando não somente ao seu processo de ensino e aprendizagem, mas de toda a turma.

A problematização neste caso se deve primeiro ao impacto que eles vivenciam ao chegar em nosso território que é a língua. Apesar do português ter a mesma raiz que o espanhol – o latim – a dificuldade de comunicação é muito grande. A maioria dos imigrantes que vêm ao Brasil, não sabem uma palavra da língua portuguesa. Alguns trazem a família completa, sendo composta por crianças e jovens em idade escolar, tendo estes que ser matriculados na rede pública de ensino. Outro fator é que o número de escolas que oferecem a língua espanhola como língua estrangeira é pequeno (apenas as escolas integrais). No caso de Campo Grande, as escolas municipais não ofertam a língua espanhola ficando a comunicação prejudicada tanto com os professores, como com os colegas.

Considerando que a escola é um espaço de acolhimento é fundamental e essencial que os educadores planejem suas aulas de forma a garantir a participação e inclusão de todos os estudantes. Mas para que se alcance esta participação e inclusão, o professor acaba que utilizar grande parte de seu horário de planejamento na busca de atividades que corroborem para uma educação que visa a equidade. Este momento de planejamento também é dedicado a correção de atividades, estudos e discussões frente a outras demandas do ambiente escolar como as avaliações externas e formações. A partir disto surgiram as seguintes indagações: como otimizar o tempo de busca e preparo das atividades? Como fazer com que o estudante participe de maneira ativa do processo de ensino e aprendizagem?

Para obtermos respostas pertinentes aos questionamentos, foi necessário iniciar a construção de um processo que culminasse na viabilização dos projetos, ou seja, selecionar uma turma para a aplicação dos projetos; muita leitura em artigos, do organizador para a realização da escolha dos objetos de conhecimento, das habilidades e dos gêneros discursivos que seriam contemplados. Enfim, tivemos que colocar em prática as ideias já elencadas.

Decidido o percurso desta construção, obtivemos o objetivo geral de analisar a aplicabilidade de Projetos de Aprendizagem desenvolvidos nas aulas de Língua Espanhola, de uma Escola Integral de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, além dos objetivos específicos de promover a partir do Projetos de Aprendizagem e das Metodologias Ativas, momentos de ensino e aprendizagem que desenvolvam a autonomia, o protagonismo e a criatividade dos estudantes e também contribuir para o aprimoramento do conhecimento de determinado objeto de conhecimento.

Esta preocupação em conseguir atingir um número maior de estudantes em relação à compreensão das habilidades encontradas no Organizador Curricular juntamente com os objetos de conhecimento, primar por uma formação de qualidade, que visa preparar este aprendiz para viver em sociedade, conseguindo resolver conflitos por meio do diálogo, do respeito e da tolerância, não apenas “transferindo” informações para os discentes vem sendo discutida e debatida há muito tempo.

Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1970), discorre quanto à educação bancária, em que o professor “deposita” nos estudantes os conteúdos, como se eles não tivessem nenhum tipo de saber. A partir destas contribuições realizadas por Paulo Freire, percebe-se que a educação bancária limita/anula a criatividade e a proatividade do corpo discente. Para este teórico, é preciso compreender que cada estudante ao adentrar o ambiente escolar, vem dotado de saberes, saberes estes que deverão ser utilizados, levados em consideração nas atividades ofertadas pelo corpo docente. Ele em 1970 já alertava da importância de se repensar a educação,

como forma de preparar o indivíduo para o mundo. Este tema é discutido há mais de 50 anos. E depois dele vieram outros teóricos com pensamento semelhante de que é preciso mudar a educação; a forma de lecionar, como aprender, as relações aluno–professor, aluno-aluno, professor–professor.

Em 1999, Jacques Delors elabora os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Os pilares foram elaborados a partir da necessidade da época que era preparar o educando para o mundo do trabalho (Branco et. al., 2019). Porém, o aprender é algo que se realiza não somente no ambiente laboral, mas durante todo o percurso da vida. É importante ressaltar que mesmo tendo esta visão tecnicista, os pilares são essenciais na elaboração da BNCC, principalmente quando focamos no aprender a ser e a viver juntos, pois a partir destes pilares o estudante é preparado para viver em sociedade tendo consciência de que seus atos impactam diretamente no ambiente em que está inserido.

Por meio das contribuições de alguns autores, da LDB, dos PCN's, do PNE, temos hoje a BNCC que incentiva e reforça a importância de uma educação de qualidade, primando por uma formação plena: capacidade de aprender, memorizar; desenvolvimento do pensamento crítico, das diferentes linguagens e de relações inter e intrapessoal e profissional. E para atingir esta excelência no processo de ensino e aprendizagem, os professores terão que lecionar de maneira a interligar os componentes e os objetos de conhecimento, de forma contextualizada, utilizando-se de diferentes mecanismos para alcançar um ensino efetivo e significativo.

A partir de leituras e reflexões frente a estas mudanças, pode-se afirmar que na escola do século XXI, a prática docente deve ser realizada de modo articulado, contextualizado, conectado com as novas tecnologias, a fim de preparar o educando para além dos muros escolares: que o mesmo seja competente, autônomo e autor de sua trajetória. Já não se pode lecionar tendo como ferramenta apenas as aulas expositivas em que o professor detem todo o conhecimento e o aluno é visto como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

Para cumprir os requisitos exigidos pelas escolas do século XXI, podemos utilizar as Metodologias Ativas que foram descritas por José Manuel Morán em: Metodologias Ativas de Bolso - como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda (2019), onde nos é apresentado as mais variadas metodologias ativas e como trabalhá-las no ambiente escolar. Neste mesmo caminho, com a intenção de auxiliar o professor em sua prática, temos Fausto Camargo e Thuinie Daros com a seguinte obra: A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo (2018) em que apresentam os leitores com exemplos de atividades aplicáveis, utilizando das metodologias ativas e que tiveram êxito não somente no ambiente escolar.

A educação do século XXI demanda que este educando seja um indivíduo consciente de que suas atitudes interferem diretamente no meio ao qual está inserido; que consiga resolver conflitos de maneira harmoniosa, respeitando todos ao seu redor. Levando em consideração esta observação, analisando o mundo em que estamos inseridos, temos contato com as mais variadas culturas. E por conta disto, é importante ainda desenvolver em cada educando a resiliência, a empatia quanto ao novo e o diferente. Por isto, vemos nesta pesquisa referências ao autor Marcos Bagno com o livro: *Preconceito linguístico – o que é, como se faz* (1999), trazendo à tona que o preconceito linguístico está diretamente ligado ao preconceito social: não há como desvencilhar a língua (idioma) da pessoa. É algo muito característico de uma população.

Exige-se ainda, que o processo avaliativo seja um processo contínuo, visando a qualidade e não somente a quantidade, utilizando-se de instrumentos diversos para mensurar a aprendizagem. Não se pode pensar apenas nas avaliações tradicionais, em que os estudantes estão sentados um atrás do outro, silêncio, quase imóveis. Este processo é formativo/contínuo, levando em consideração a produção diária dos discentes, sendo resultado de um trabalho mais harmonizado e colaborativo entre todos os envolvidos no processo.

Em consonância com os teóricos aqui citados e suas obras, surgiu então o tema para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, buscando caminhos que possam contribuir de maneira positiva com a prática docente, tendo em vista o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, levando em consideração os saberes adquiridos por eles anteriormente e também corroborar com os demais colegas (professores) por meio dos Projetos de Aprendizagem que foram trabalhados em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, Escola Integral nas aulas de Língua Espanhola, podendo se estender às demais unidades curriculares das mais diferentes áreas.

Nesta turma os alunos durante a produção dos projetos, exploraram diversos aspectos da língua espanhola por meio de atividades dinâmicas. Os temas abordados incluem: corpo humano, formação de plural, anglicismo, gênero de substantivos e adjetivos e falsos cognatos distribuídos nos seguintes gêneros discursivos: palavras-cruzadas, glossário ilustrado, texto fatiado e nuvem de palavras embasados nas habilidades que contemplam a produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens, nos processos de produção colaborativa e na produção de textos multimodais.

Como o processo de avaliação é formativo e contínuo, utilizou-se de rubricas para coletar dados sobre a participação ativa dos alunos em todas as aulas destinadas aos projetos. Foram selecionadas cuidadosamente algumas atividades, fotos e registros dos cadernos.

Utilizou-se apenas os dados daqueles alunos cujos responsáveis haviam assinado a TCLE e a TALE. A professora-pesquisadora organizou todos esses materiais, montando os registros completos dos Projetos de Aprendizagem.

Assim, neste trabalho, apresenta-se a pesquisa bibliográfica, com o intuito de nortear as questões frente ao ensino de Língua Espanhola. Ensino este embasado nas metodologias ativas elencadas nos Projetos de Aprendizagem acerca das mudanças no âmbito educacional a partir da Base Nacional Comum Curricular. Este tipo de pesquisa é considerada “a mãe de toda pesquisa” (Gerhardt; Silveira, 2009, 69), pois está fundamentada em textos escritos encontrados em sites seguros como o google acadêmico, bibliotecas e livrarias especializadas no assunto.

Com base no desenvolvimento dos projetos, na relação discentes-discentes e docentes-discentes, os projetos selecionados para compor esta dissertação foram realizados de maneira coletiva e individual, por meio de pesquisas sobre as diferentes temáticas, enfatizando as competências socioemocionais, fortalecendo a união da turma, juntamente com o docente, compartilhando entre si múltiplos saberes. Para isto, utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa-ação que permite abordar diversos gêneros discursivos, analisando o corpus da pesquisa de modo qualitativo, contando com a participação de todos os envolvidos de maneira ativa e cooperativa. Aqui, o pesquisador não é mero observador (Thiollent, 1988).

A partir destas abordagens e deste procedimento técnico, os estudantes além de aprenderem na prática um novo idioma tendo como instrumento os Projetos de Aprendizagem, são convidados a desenvolverem atividades mentais e práticas, refletindo sempre o processo de ensino e aprendizagem. Com os Projetos de Aprendizagem, embasados na BNCC, no Organizador Curricular e nas Metodologias Ativas, os professores conseguem perceber evolução nos processos avaliativos e também mensurar a aprendizagem real de cada estudante. Assim, a pesquisa tem por relevância contribuir muito para o desenvolvimento da criatividade, autonomia e protagonismo que possibilitam a prática da língua espanhola aprimorando assim o vocabulário dos aprendizes frente a uma língua diferente de sua língua materna.

Com isto, espera-se resultados pedagógicos positivos após a aplicação dos projetos de aprendizagem, visando a promoção de ações que corroborem e possam sanar as dificuldades frente ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a língua espanhola. Lembrando que a escola tem por premissa preparar este estudante para uma vida em sociedade. E estes projetos trabalham simultaneamente as questões didáticas, gramaticais: ler, escrever, ouvir e falar com as competências socioemocionais como a coletividade, tolerância e respeito ao ponto de vista diferente do seu.

Como o foco desta dissertação é o ensino da língua espanhola, o primeiro capítulo discorre sobre a presença do espanhol no Brasil e como tem sido marcada por diferentes contextos. As discussões sobre seu ensino nas escolas se devem a questões geográficas, bem como a acordos econômicos e políticos do país. Outras línguas, como o francês, o latim e o grego, já tiveram importância similar no cenário educacional brasileiro. Como somos considerados uma nação jovem, ainda hoje tem-se uma certa visão eurocêntrica, que associa o conceito de qualidade à origem europeia. Esse cenário se transformou com o advento das grandes guerras, período em que os países se organizaram em blocos, buscando soberania frente aos grupos adversários. E a partir daí, houve a interferência em quais idiomas poderiam ou não falar. Neste primeiro capítulo se vê ainda o ensino do espanhol no Brasil e seus caminhos até que cheguemos nas escolas interculturais de fronteira (que tem seu surgimento atrelado ao MERCOSUL), com o intuito de expandir o ensino da língua portuguesa nos países vizinhos e o da língua espanhola em nosso território.

O segundo capítulo discorre sobre a LDB e a BNCC, ambas como marco na educação. Nelas estão as diretrizes que a educação brasileira, seja pública ou particular deve seguir. Lembrando que em 2005, a língua espanhola foi decretada como a língua estrangeira oficial do Brasil. De lá para cá, as coisas tomaram novos rumos, e com a criação e efetivação da BNCC, a nomenclatura “línguas estrangeiras modernas” é substituída por “língua franca”, referindo-se a língua inglesa, passando seu ensino a ser obrigatório a partir do sexto ano. Autores como Duboc (2019) não veem com bons olhos, acreditando que este título de “língua franca” e a retirada da nomenclatura “línguas estrangeiras modernas” acaba privilegiando apenas um grupo específico e torna o ensino monolíngue.

Já o terceiro capítulo em consonância com a BNCC, que tem por objetivo a formação integral do estudante, preparando-o para uma vida que transpasse o ambiente escolar, vai apresentar o contexto histórico das escolas integrais, e os programas de governo que as amparam dando um maior enfoque para os programas deste modelo que foram implantados em Mato Grosso do Sul.

No quarto capítulo temos as mais diferentes metodologias de ensino, como as Metodologias Ativas que foram divididas em dois blocos: Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa. Este capítulo também dedica-se à análise comparativa das aprendizagens colaborativa e cooperativa, destacando seus pontos de convergência e divergência. Adicionalmente, examinará o papel docente e os proveitos das metodologias ativas no contexto escolar.

O quinto e penúltimo capítulo está encarregado de descrever o percurso metodológico que foi utilizado nesta dissertação, o tipo de pesquisa, contexto e sujeitos da pesquisa e a coleta de dados. A dissertação centra-se na pesquisa-ação e na pesquisa bibliográfica. Ambas as metodologias, neste trabalho, adotam uma abordagem qualitativa, pautada na observação e análise de documento, não se preocupando com a quantificação dos dados.

E por fim, o sexto capítulo, trazendo quais metodologias ativas de ensino foram utilizadas na pesquisa, levando em consideração o quadro que as divide em dois blocos: Aprendizagem Colaborativa (onde a interferência do professor é pequena, dando uma maior autonomia para os grupos) e a Aprendizagem Cooperativa (em que o professor acaba interferindo mais, distribuindo as funções, organizando os grupos) juntamente com a análise dos projetos, partindo do pressuposto de proporcionar por meio destes e outros projetos uma aprendizagem dinâmica e prática em que o estudante possa participar efetivamente de sua formação.

Com base nos resultados da pesquisa foi possível notar que ao se trabalhar com os projetos e as metodologias ativas as aulas tornam-se mais relevantes ao ponto de os estudantes se enxergarem como agentes ativos na construção do conhecimento.

1 O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Aprender uma segunda língua ou até mesmo uma terceira tornou-se essencial na atualidade. Muitas escolas públicas Brasil a fora oferecem de maneira obrigatória o ensino de uma segunda língua, que normalmente é a língua inglesa. Estamos habituados a falar, escrever, ouvir a língua portuguesa de forma natural e espontânea, mesmo tendo suas variações a cada região, diferenciando-se do português de Portugal, Angola e Cabo Verde.

Se levarmos em consideração os fatores históricos, teríamos como língua oficial uma língua dos povos originários que habitavam as terras tupiniquins muito antes dos portugueses. Mas, como a língua também é um instrumento de poder e dominação, os portugueses trataram logo de impor (de modo enérgico e violento) sua língua e também sua religião. Assim, a interação (dominação) se tornou viável aos portugueses, e desta forma, a língua portuguesa foi instituída como a língua oficial do Brasil.

O caminho percorrido pelos educadores quanto ao ensino de línguas, tal qual conhecemos hoje, como direito adquirido, passou por muitos percalços ao longo da história sendo apresentados a seguir.

1.1 No começo, o português era língua estrangeira

Quanto maior o conhecimento em línguas estrangeiras, maior é a chance de uma ótima colocação no mercado de trabalho, além de facilitar a comunicação com pessoas oriundas de outros países, quando se realiza uma viagem, ou quando esse estrangeiro se instala no Brasil.

Durante um tempo no Brasil, a língua estrangeira exigida era o francês. Isto ocorreu em meados do século XIX. Porém, antes disto, ensinava-se o latim e o grego, consideradas “línguas de cultura” (Day, 2012). Antes mesmo do latim, do grego e do francês, vimos que a língua portuguesa fora considerada a primeira língua estrangeira ensinada em terras brasileiras (Leffa, 1999).

Em 1549 com a vinda dos jesuítas para o Brasil com o intuito de catequizar os nativos deste mais novo território da Coroa Portuguesa (que possuía interesses políticos e econômicos), os portugueses aos poucos começaram a entender as línguas dos povos originários. Na época havia aproximadamente 340 línguas que tinham como raiz lexical o tupi, e por isso instituiu-se a Língua Geral. O português por sua vez era usado em documentos oficiais apenas. Para as demais situações utilizava-se da língua geral (Souza; Amaral, 2017).

Por meio do Diretório de Marquês de Pombal de 1758, a língua portuguesa é instituída como língua oficial do Brasil, e juntamente com esta oficialização, as línguas indígenas passam

a ser proibidas no ambiente escolar, ou seja, já não se podia ensinar/aprender as línguas dos povos originários (Day, 2012). Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil, pois para o governo português, a Companhia de Jesus atrapalhava o plano de tornar a educação laica, cabendo a responsabilidade de ofertá-la ao Estado (Souza; Amaral, 2017).

Com a vinda da família real ao Brasil em 1808 ocorreram muitas mudanças no âmbito político, econômico e cultural. A partir daí foram instaladas nas terras brasileiras academias militares, escolas de medicina e direito, criação da Imprensa Régia, além da abertura dos portos estreitando as relações da corte com a Inglaterra. Sabendo que a educação está em sintonia com as práticas sociais, as mudanças também foram sentidas nesta área. O aumento no uso de línguas que não eram clássicas, fizeram com que os nobres e seus familiares que residiam aqui, estudassem no modelo de instrução europeia (Day, 2012).

Outro fator importante quanto ao ensino de línguas no Brasil, foi a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837. Em que introduziu o ensino de francês, alemão e inglês. A maneira de se ensinar era semelhante com a realizada no ensino do latim e do grego. Na época, como o Brasil era uma nação jovem, o modelo de ensino daqui, baseou-se no modelo francês.

[...] estava diretamente relacionado ao culto do espírito e à formação clássico-humanista almejada pela elite, visando ao ingresso nas universidades. A base fundamental do colegial clássico eram os estudos literários, cujos instrumentos principais de ensino eram textos em línguas estrangeiras clássicas ou modernas (Day, 2012, p. 05).

Ao final do século XIX, o ensino de maneira generalizada e por consequência o de línguas, passou por muitas reformas, ocasionando uma queda constante no ensino. Das cinco línguas estrangeiras, ofertadas no Brasil Império, apenas duas continuaram no currículo da Primeira República: o latim e o inglês (Bregalda; Sturm, 2020).

Com a República, o ensino está voltado para práticas que preparam o indivíduo para o mercado de trabalho. Desta forma, o ensino de línguas perde cada vez mais espaço. Houve neste período (primeira e segunda República) algumas reformas, como a Francisco de Campos, apresentando o ensino de línguas estrangeiras por vezes obrigatório, por vezes facultativo, ocasionando a redução do número de aulas semanais. Somente com a Reforma de Capanema no ano de 1942, é que ocorre uma mudança significativa no ensino de línguas (Day, 2012).

A Reforma de Gustavo de Capanema de 1942, formulada com base nas ideias positivistas, manteve e reforçou alguns projetos iniciados com a reforma anterior e deu ênfase à formação geral do aluno adotando um programa que volta a valorizar as disciplinas clássicas e conteúdos que enfocam questões nacionalistas. Foi essa a reforma que maior importância atribuiu ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil República. Do ginásio ao colegial (científico ou clássico), além do latim estudava-se francês, inglês e espanhol (Day, 2012, p.06).

As questões nacionalistas na Reforma Capanema se deve a introdução da educação militar aos meninos; o ensino religioso passar a ser facultativo e a disciplina de educação moral e cívica passa a ser obrigatória. Além disto, sugere-se que meninos e meninas estudem em escolas distintas (Assis, et. al.,2022).

Para Leffa (p. 11 – 12, 1999), as décadas de 1940 e 1950, foram as mais promissoras em relação ao ensino de línguas estrangeiras, pois:

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway.

A partir da década seguinte, com a LDB de 1961, aconteceu a redução do ensino de línguas estrangeiras, com percentual menor que 2/3, número contabilizado na Reforma Capanema e o ensino de língua estrangeira fica a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, muitas escolas decidiram interromper a oferta de uma língua estrangeira, ou reduziram a carga-horária para uma hora semanal (Day, 2012).

Com o pós-guerras, os Estados Unidos passam a ser referência na economia, política e na área militar. Por conta desta influência, que é um fator determinante para o aumento de instituições particulares de inglês, reduzindo o interesse pelo francês e também pelo alemão.

Simultaneamente a esta situação na educação brasileira, as pesquisas na área de linguística aplicada e sobre ensino de línguas vinham aumentando mundo a fora. Mesmo com o clamor de muitos grupos da sociedade que sabiam da importância do ensino de línguas, o governo brasileiro não conseguiu garantir o ensino de uma língua estrangeira com qualidade. Além disso, reforçou-se a ideia de que não há possibilidades de se aprender um outro idioma em uma escola pública (Day, 2012).

Na direção contrária ao que ocorria no mundo, relativamente à expansão das pesquisas em linguística aplicada ao ensino de línguas, e ignorando os apelos de muitos setores da sociedade que reconheciam a importância do ensino de LE, as políticas linguísticas educativas advindas com a 5692/71 não asseguraram a permanência, com qualidade, desse ensino nas escolas brasileiras e, ainda, intensificaram o senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares (Day, 2012, p. 07).

Já na década de 1990, as línguas estrangeiras por meio da LDB 9394/96 voltam ao cenário educacional brasileiro. Nesta lei, o ensino deverá ser obrigatório a partir da 5ª série, com uma carga-horária reduzida disponibilizando apenas uma língua. Durante esta década e o início dos anos 2000, o inglês teve predominância nas escolas.

Esta predominância se deve ao fato de que após as guerras houve a necessidade de construir novas alianças e manter as existentes. Para que isto fosse possível utilizou-se do inglês como mecanismo disseminando assim o seu uso. Ressalta-se também que os Estados Unidos

são uma potência mundial em vários âmbitos: político, econômico, bélico e cultural influenciando desta forma o cenário global da linguística de países como o Brasil.

nunca houve uma indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras (Paraquet 2006, p.126).

Com a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) em 1991, bloco econômico da América do Sul, o ensino de línguas toma uma outra direção, colocando o ensino de língua espanhola no Brasil e de língua portuguesa nos demais países que participam do bloco como central, com o intuito de facilitar a interação entre as populações.

Finalmente, a assinatura do tratado do MERCOSUL configura-se como o mais recente marco político-econômico que direciona a história do ensino de línguas no país. Este tratado, desde seu início, estabelece o ensino do espanhol e do português nos países membros como um dos objetivos estratégicos do bloco, de modo que se favoreçam as relações, sobretudo as comerciais, entre os povos (Day, 2012, p. 08).

Por meio deste bloco econômico, o Brasil firmou um acordo de que implantaria o ensino de língua espanhola nas escolas públicas, gerando a abertura de cursos de licenciatura de língua espanhola, além da procura deste idioma em escolas de línguas em que prevalecia o inglês.

O Brasil, ao comprometer-se a promover a integração entre os povos do bloco, compromete-se, também, com a divulgação e a expansão em território nacional da língua espanhola, decisão que impulsiona a abertura em diversas universidades de licenciaturas em espanhol, de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês e repercute, diretamente, na mais recente ação de política e planificação linguística no Brasil, a lei 11.161/2005 (Day, 2012, p.08).

Vale ressaltar que o MERCOSUL teve sua criação efetivada em 1991, e somente em 2005, o espanhol é descrito como a “língua oficial estrangeira” do Brasil. Isso se deve não somente ao acordo com países latino-americanos, mas também por uma estreita relação comercial entre Brasil e Espanha.

A liderança do Brasil no tratado do MERCOSUL faz com que o Brasil tenha evidência política internacional, com amplitudes e consequências sociopolíticas. O país tem a necessidade de uma aproximação mais marcante com esses países e a língua é um instrumento de suma importância. Muitas empresas espanholas investem no Brasil. Com isso, o mercado de trabalho busca adaptação a essa nova realidade. Cursos de espanhol em todo o país têm crescido. Mais alunos procuram o curso de espanhol para melhorarem seu curriculum vitae. Também cresceu a oferta de cursos de licenciatura em espanhol nas universidades para atender a demanda de professores (Guimarães, 2011, p. 06 – 07).

O ensino de línguas no Brasil a cada ano vem sofrendo mudanças significativas, cabendo a cada Estado ofertar uma segunda língua de acordo com a demanda, ou disposição geográfica, fronteiras com determinados países. Desta forma, fica complicado estipular um

idioma estrangeiro que de fato supra as necessidades linguísticas brasileiras. Além de ser um país muito grande em extensão territorial, o Brasil é também uma nação pluricultural, que ao longo de sua história sofreu interferências linguísticas de diferentes países, desde a colonização até os dias atuais.

Como dito anteriormente, o inglês ainda é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil. Este cenário vem mudando e o espanhol está ganhando um maior espaço. Este tema será visto no próximo item.

1.2 O ensino do espanhol no Brasil

De acordo com Lisboa (2009), o espanhol no Brasil foi instituído e ensinado como língua estrangeira em 1919 no Colégio Pedro II, de maneira optativa lecionada por Antenor Nascentes, que viria posteriormente, a publicar sua Gramática de língua espanhola.

Durante a Era Vargas (1930 – 1945), o alemão foi substituído pelo espanhol em detrimento da Segunda Guerra Mundial; o Brasil era aliado dos Estados Unidos, tornando assim, a Alemanha o país inimigo. Com esta medida, Getúlio Vargas, o então presidente do Brasil na época, pretendia enfraquecer algumas colônias alemãs que residiam na região sul e que eram relutantes em adotar o português como idioma oficial.

A partir de 1961 com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o ensino de uma língua estrangeira passa a ser obrigatório. Mas, dentro da lei, não há uma especificidade de qual seria o idioma, fazendo com o espanhol perdesse espaço no território brasileiro, pois muitas escolas optaram pelo inglês (Paraquet, 2006).

Há uma mudança no cenário de ensino de línguas no Brasil em 1979, na cidade de Niterói com a instalação dos primeiros Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas. Estes centros começaram a se espalhar pelo Brasil, tendo sede também em São Paulo e no Paraná. Com isto, o estado viu-se isento de oferecer o ensino de língua estrangeira na rede pública (Paraquet, 2006).

A década de 1980 foi muito promissora para o ensino de línguas em especial no estado do Rio de Janeiro. Foi lá que se fundou a primeira associação de professores de língua espanhola em 1981 (APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do estado do Rio de Janeiro); 1984 é implantado o espanhol nas escolas de 2º grau e no ano seguinte, o primeiro concurso para professores de língua espanhola; 1986 CESGRANRIO passa a disponibilizar em seus vestibulares como língua estrangeira, prova de espanhol. Em 1988, a língua espanhola passa a ser obrigatória nas unidades de ensino da rede estadual, tendo o estudante a opção de escolha

entre este idioma, o francês e o inglês. (Lisboa, 2009)

Já no início da década de 1990, no ano de 1991, há assinatura do Tratado de Assunção, que posteriormente se tornaria o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Neste mesmo ano, o Instituto Cervantes se instala em São Paulo. Somente em 2000 este órgão oriundo do Ministério da Educação da Espanha, abre uma filial no Rio de Janeiro, com o intuito de difundir a língua espanhola fora da Espanha (Lisboa, 2009).

Este é o órgão oficial do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha (Instituto Cervantes) para fomentar o Espanhol como língua estrangeira fora do território nacional, sendo, portanto, de cunho político. Ter vindo para o Brasil depois da criação do MERCOSUL pode não ser apenas uma coincidência, mas sim a confirmação de que a Espanha seguia com sua política linguística externa, lutando por garantir a presença do Espanhol fora de seu espaço geopolítico (Paraquet, 2006, p.124).

Visto que as dificuldades enfrentadas pelo ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em especial o espanhol, persistem há muitos anos pensou-se que haveria uma superação com a promulgação da Lei 11.161/2005 que determinava a obrigatoriedade de ofertar a língua espanhola na rede pública de ensino no ensino médio e de maneira optativa para os alunos.

A nova lei gerou muitas expectativas quando a inserção da língua espanhola na rede pública, mesmo que de maneira optativa pelos estudantes não houve uma adesão expressiva nas escolas.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad (Brasil, 2005).

Para a implantação/cumprimento desta Lei, os estados teriam um prazo de cinco anos, e muitos deles dentro do prazo estipulado não inseriram o espanhol na rede pública de ensino. Cada estado interpretou esta lei de maneiras diferentes.

Estados como o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul regulamentaram a lei em 2006 e 2007, pois entenderam que até 2010 o idioma deveria estar sendo lecionado no Ensino Médio. Contudo, outros estados (provavelmente a maioria) como Minas Gerais e Rio de Janeiro interpretaram os “cinco anos a partir da implantação desta Lei” como o prazo para começar a cumpri-la, sendo iniciada a implantação somente em 2010. Cabe salientar a interpretação dada pelo Estado de São Paulo a este artigo, uma vez que o governo do Estado noticiou em janeiro de 2010 que iniciaria a oferta do Espanhol somente em agosto de 2010, pois o prazo para a execução era cinco anos (Art. 1º) e a lei entrava em vigor no dia 08 de agosto de 2005 (Art. 7º) (Carvalho, 2014, p.76).

Até meados de 2017, a língua espanhola aparecia no quadro de disciplinas a serem lecionadas nas escolas brasileiras na etapa final da educação básica (ensino médio) sendo sua oferta obrigatória e sua escolha como língua estrangeira optativa pelos estudantes. Porém neste mesmo ano o então presidente Michel Temer sanciona a lei 13.415/17, retirando da grade a língua espanhola. Com a retirada da língua espanhola, o inglês passa a ser ofertado de maneira obrigatória nas escolas a partir do sexto ano.

Para alguns pesquisadores, esta lei foi um retrocesso no ensino de línguas no Brasil e uma ruptura quanto o acordo firmado entre os países-membros e associados do MERCOSUL, que pretendiam expandir o ensino do espanhol no Brasil e o de português nos demais países participantes do bloco.

É perceptível, portanto, a quebra de laços e acordos com alguns países de fala hispânica que incentivaram o estudo do Português em seus países para, assim, o estudo do espanhol no Brasil, como visto nos tratados no capítulo I. Há, ainda, o enfraquecimento do bloco econômico do MERCOSUL, ademais das relações diplomáticas com outros países. Tal medida, além de ser um retrocesso, também foi uma afronta ao contexto histórico do espanhol em solo brasileiro, que passou por tantas instabilidades até se consolidar a partir da Lei 11.161/2005 (Souza, 2021, p. 11).

É interessante destacar que a língua espanhola tem um número considerável de falantes fora do seu território e que apenas o Brasil fala português no continente americano. Suas fronteiras estão conectadas com países que falam espanhol, e por isto, o ensino deste idioma é de extrema relevância no Brasil. Além disso, dentro do território norte-americano há uma grande parcela de imigrantes latino americanos, que por meio de sua língua – o espanhol – interfere e muda o cenário linguístico dos Estados Unidos.

Pensar o ensino de língua espanhola hoje no Brasil, bem como cogitar sobre suas perspectivas, constitui tarefa que demanda uma série de considerações a respeito de diversas questões, pois não é suficiente refletir a partir dos aspectos quantitativos. Destacar o número de falantes de espanhol no mundo e o avanço do idioma nos Estados Unidos e em nosso país, embora isso possa despertar nosso otimismo em relação status que essa língua vem adquirindo e nos permita vislumbrar um mercado

de trabalho em expansão, reduz expressivamente uma discussão necessária sobre o que significa e um universo globalizado o domínio de língua estrangeira, sobretudo, em se tratando do idioma oficial de 20 países, 19 dos quais bem próximos ao Brasil (Goettenauer, 2005, p.61).

Mesmo a lei 13.415/17, enfatizando que se houver interesse de disponibilizar outra língua estrangeira na unidade de ensino, que seja a língua espanhola, o lugar de destaque “conquistado” com a lei 11.161/2005 havia sido desfeito. Como o Brasil faz fronteira com sete países, cujo o idioma oficial é o espanhol, não podemos deixar de citar as escolas fronteiriças, que têm não somente a função de ensinar o português em outro território, ou o espanhol em território brasileiro, mas também contribuir para o surgimento de uma fronteira pacífica e unida, onde todos trabalham para o desenvolvimento cultural, econômico e político de cada país.

1.3 Escolas interculturais fronteiriças

Quando o assunto é fronteira, deve-se lembrar que podemos falar muito mais que “divisão territorial, geográfica ou política”. A fronteira que não vemos está inserida no ambiente de trabalho, nas escolas, em diferentes lugares. E é esta fronteira, que implica no idioma, na convivência, na cultura, onde poderá predominar uma língua, ou a mescla de léxicos das línguas que transitam nestes espaços.

Uma fronteira representa muito mais do que uma mera divisão e unificação dos pontos diversos. Vai além do limite geográfico. É um campo de diversidades. É o encontro com o “diferente” físico e social. E é nesse espaço que as relações se formam e se deformam. Completam-se e dão forma à diversidade, à cultura. Por meio de amizades e companheirismo formam-se famílias, amigos e irmãos (Silva, 2011, p. 63).

A condição da fronteira é estabelecida por órgãos internacionais que não impossibilitam às cidades-gêmeas (separadas por uma rua ou avenida, tendo os cidadãos de ambos países circularem livremente) de partilharem experiências diversas quando comparadas as cidades que não fazem fronteiras com outros países. Estas experiências estão relacionadas ao trânsito de pessoas, produtos, elementos culturais. Frente a isto, outro fator que se deve levar em consideração é a formação (escolar) daqueles que vivem nas cidades-gêmeas. É de suma importância que os aspectos linguísticos e culturais das cidades fronteiriças tenham posição de destaque, dado que, dos países que fazem fronteira com o Brasil, sete tem como idioma oficial o espanhol, além de uma grande influência de línguas de origem indígena como o guarani, quíchua e terena (Ribeiro Filho, 2022).

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestes residem uma população diferenciada, pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetem as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais (Pereira, 2009, p.58).

A partir do exposto acima, o governo brasileiro, em consonância com o governo argentino, por meio de acordos, iniciou o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), proporcionando para as escolas contempladas das cidades-gêmeas, o ensino da língua brasileira no lado argentino, e a língua espanhola no lado brasileiro, por meio de atividades que contemplem a realidade da fronteira.

O Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) foi instituído tendo como objetivo implantar unidades escolares (bilíngues) que ensinem o português e o espanhol em regiões fronteiriças entre o Brasil e os outros países pertencentes ao MERCOSUL. As atividades do Projeto iniciaram-se em 2005, por meio do Acordo Bilateral firmado entre o Brasil e a Argentina no ano anterior. Já no ano de 2006, o PEIBF passa a ser assunto de interesse do Setor Educacional do MERCOSUL, tornando assim, este Projeto em um projeto multilateral (Thomaz, 2010).

Além das instalações destas escolas nas regiões onde estão localizadas as cidades gêmeas, há também a intenção de se estreitar cada vez mais a relação entre os países do MERCOSUL, melhorar a comunicação daqueles que vivem nas fronteiras, além de fomentar trocas culturais entre os países.

A educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica o conhecimento, a valorização e a produção das culturas envolvidas, tendo por base práticas que caminhem para a interação e o diálogo entre os grupos envolvidos fazendo surgir novos conceitos de cultura, o reconhecimento das características próprias e o respeito mútuo (Flores, 2010, p.883).

As primeiras unidades de ensino foram instaladas primeiramente na fronteira entre Brasil e Argentina, nas cidades brasileiras de Uruguaiana (RS) e Dionísio Cerqueira (SC), respectivamente fazendo fronteira com Corrientes e Misiones, províncias argentinas. No ano de 2008, o projeto estende-se as fronteiras Brasil-Paraguai, Brasil-Uruguai e Brasil- Venezuela (Fernandes, 2013).

No ano seguinte, 2009, o Projeto teve expansão significativa, tendo número de grande representatividade. Iniciou-se o atendimento somente às crianças das séries iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental, com uma previsão de cobertura em outras etapas da Educação Básica. Neste mesmo ano, passa a ser operado em 17 cidades, 24 escolas e 107 turmas (Thomaz, 2010).

O estado de Mato Grosso do Sul, é agraciado com o projeto, com a cidade de Ponta Porã que faz fronteira com Pedro Juan Caballero, Paraguai. De início a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, no município de Ponta Porã contou com a participação de aproximadamente 250 estudantes distribuídos em oito turmas. Já do lado paraguaio, em Pedro Juan Caballero

foram contemplados em média 450 alunos de maneira direta e indireta, da Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco. O projeto foi crescendo a cada ano, chegando a atender mais de 4.000 estudantes entre 2011 e 2012.

Segundo dados do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL), que assessora pedagogicamente o PEIBF, quando o projeto iniciou em 2005 participavam 40 professores e 850 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2011 /2012, esses números ultrapassam 4.000 alunos que participam do projeto nas fronteiras com o Paraguai, Argentina, Uruguai e Venezuela (Fernades, 2013, p. 46).

Ainda em 2012, o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) passa a se chamar Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), pois como já mencionado, nas fronteiras entre o Brasil e os países hispanohablantes, além do português e do espanhol, há outras línguas que são utilizadas para a comunicação, como por exemplo, o guarani que também é considerado idioma oficial do Paraguai. O bilinguismo não era mais a terminologia adequada. Com esta mudança, o Programa obteve mais recursos do Governo Federal brasileiro, além de facilitar acordos entre países do MERCOSUL.

Atualmente, o Projeto é instituído como Programa o que viabiliza recursos do Governo Federal, além de uma articulação institucional e de cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros e demais instituições federais, estaduais e municipais (portaria nº 798 de 19 de junho de 2012) (Fernandes, 2013, p.46).

No ano de 2014, o PEIF passa a atender tanto os anos finais (6º ao 9º) como o Ensino Médio na Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Desde sua implantação nesta unidade, a nota do IDEB vem melhorando a cada ano. Com isto, neste mesmo ano, seis municípios de Mato Grosso do Sul aderem ao Programa e Ponta Porã amplia o número de escolas, totalizando seis unidades de ensino (Torchi; Silva, 2014).

A metodologia usada pelo Programa está alicerçada em projetos de pesquisa, trabalhados durante as aulas tratando de temáticas que atendem as questões trazidas pela turma para posteriormente produzirem mapas conceituais que facilitarão o andamento das atividades futuras, além de orientar a prática docente de todos os professores. Outro fator é que o mapa conceitual vai nortear as aulas do professor regente, pois há nestas unidades de ensino o “dia do cruce”, (em que o professor paraguaio dará as aulas de espanhol e guarani nas escolas brasileiras, e o professor brasileiro vai até a unidade de ensino do Paraguai, ensinar português).

O cruce (intercâmbio) acontece uma vez por semana e é realizado toda quarta- feira e consiste na troca entre os professores brasileiros e paraguaios que vão às escolas e ministram aulas em L2, este intercâmbio dura o período todo, ou seja, neste dia todas as aulas são em espanhol e em guarani do lado brasileiro da fronteira e em português do lado paraguaio (Fernades, 2013, p. 56).

Durante as quartas-feiras, os estudantes (na unidade brasileira), são incentivados a falar em espanhol e guarani, com a ajuda do professor paraguaio. Toda e qualquer atividade

deve ser falada e escrita em guarani e espanhol, oportunizando momentos reais que acontecem na fronteira.

Neste dia [...] cada atividade, cada fala, cada momento até mesmo ir à secretaria da escola para pegar um determinado material, comprar o lanche na hora do intervalo, brincar com os colegas tudo se torna uma oportunidade para que o aluno se expresse em sua língua materna e com isso pratique a língua tanto na forma oral quanto na escrita e tendo um professor falante nativo dessas línguas (espanhol e guarani), tornando a sala de aula um local em que se torna um laboratório para a prática dessas línguas em constante contato na fronteira (Fernandes, 2013, p. 56).

Desta forma, a sala de aula transforma-se em um espaço de troca de saberes e experiências, por meio da reflexão, levando em consideração a vivência de cada participante deste processo de ensino e aprendizagem e dos problemas apresentados pela própria turma. É uma tarefa em conjunto, onde todos contribuem. Para que as aulas sejam produtivas, atingindo os objetivos anteriormente pensados, além do uso do mapa mental, dos projetos de pesquisas e demais atividades baseadas no interesse dos estudantes, o planejamento das aulas é realizado de forma colaborativa entre os professores de ambos países. Os profissionais contam com o apoio da coordenação pedagógica das duas escolas e também da coordenação do PEIF.

Neste planejamento conjunto que acontece uma vez por semana, as professoras planejam a aula do cruce e cada uma dá as coordenadas de sua turma para que na próxima semana a professora possa dar continuidade nas atividades sem desvincular essas atividades do plano de aula da professora regente que está sendo desenvolvidas de acordo com a problemática da turma (Fernandes, 2013, p. 57).

A partir de 2014 outros países passam a ser contemplados pelo Projeto: Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Por meio desta ampliação no atendimento, a diversidade linguística passou a ser maior, tendo português, espanhol, francês, guarani e outras línguas indígenas das localidades fronteiriças como idiomas oficiais (Torchi; Silva, 2014).

De acordo com Bueno (2019, p 102), o PEIF chega ao fim em 2015, devido a falta de investimentos financeiros como “corte nas bolsas de incentivo e o esvaziamento dos momentos de planejamento coletivo entre os professores das escolas participantes do PEIF de ambos o países”. Além disso, o Programa não apresentou resultados relevantes em questões de integração entre os países, nem avanço referente ao multilinguismo (Bueno, 2019).

Por meio deste Programa, o ensino de língua espanhola, resistiu por um curto período. O PEIF teve como intuito disponibilizar um ensino de qualidade, enfatizando o respeito, a valorização cultural, o estreitamento das fronteiras e das relações com os países do MERCOSUL, e enfatizando a importância da troca de saberes, levando em consideração as experiências vividas pelos educandos antes mesmo de entrarem em uma escola. E o principal: apresentou a relevância do ensino de língua espanhola no Brasil.

Até chegarmos neste ponto de escolas interculturais na fronteira atendendo aí as

especificidades destas regiões, a educação no Brasil passou e passa por muitas mudanças. Não devemos esquecer que antes mesmo destas instituições, foram necessárias discussões e projetos de leis que estruturassem o cenário educacional brasileiro. E partindo deste pressuposto, o próximo capítulo discorrerá sobre a LDB e também sobre a BNCC, que são marcos legais que embasam a educação do país.

2 DA LDB À BNCC: AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história constitucional do Brasil e a evolução de suas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) caminham entrelaçadas, estabelecendo as prioridades e concepções de educação em cada período histórico. As Constituições apresentam os princípios fundamentais e as diretrizes gerais para a educação, enquanto as LDBs detalham a organização, as responsabilidades e as finalidades do sistema educacional em seus diferentes níveis e modalidades.

A primeira Constituição do Brasil independente, em 1824, já dedicava artigos à instrução primária e à criação de colégios e universidades, embora com alcance limitado pela realidade escravista e pela estrutura social da época. As constituições republicanas subsequentes, como a de 1891, mantiveram a educação como um direito, mas a descentralização do poder trouxe desafios para a uniformização e a qualidade do ensino em todo o território nacional (Teixeira, 2008).

A Constituição de 1934 representou um avanço significativo ao estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, além de prever a criação de um Conselho Nacional de Educação. Em 1937 criou-se uma nova Constituição que continuava com a gratuidade do ensino primário, tornou-se “obrigatória a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, nos moldes do artigo 131, bem como tornado facultativo o ensino religioso” (Teixeira, 2008, p. 158).

A Constituição de 1946 apresenta a separação entre a Igreja e o Estado, a obrigatoriedade do ensino primário sendo sua gratuidade apenas para aqueles que comprovavam não ter condições financeiras. A manutenção desta etapa da educação ficou de responsabilidade das “empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores” (Teixeira, 2008, p. 160). Aparece nesta Constituição: autorização para concursos e provas de títulos para professores, sendo estes aprovados tendo seus cargos de modo vitalício.

Esse período também marcou a promulgação da primeira LDB, em 1961 (Lei nº 4.024/61), que buscava organizar o sistema educacional em um contexto de crescente urbanização e industrialização, definindo os níveis de ensino, as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, e as diretrizes para a formação de professores (Martins, 2018).

Durante o regime militar, a Constituição de 1967 e a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71) priorizaram a expansão do ensino profissionalizante e a tecnificação da educação, em consonância com o projeto de desenvolvimento econômico do período. No entanto, houve restrições à autonomia universitária e à liberdade de expressão no ambiente escolar (Veronese;

Vieira, 2003).

A Constituição Federal de 1988, a "Constituição Cidadã", representou um marco na história da educação brasileira. Ela elevou a educação a um direito social fundamental, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, ampliou o acesso aos demais níveis, valorizou os profissionais da educação e definiu princípios como a gestão democrática do ensino e o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Veronese; Vieira, 2003).

Em conformidade a esta Constituição que está vigente nos dias atuais, surge a LDB 9394/96, que será descrita no próximo item.

2.1 LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), considerada o maior marco legal da educação, tem papel fundamental na estruturação e condução da educação brasileira, pois determina os preceitos, os níveis e as modalidades de ensino. A LDB tem caráter orientador, das ações descritas atingindo a todos os envolvidos no processo educacional: de governadores, secretários de educação até aos estudantes.

A sua abrangência se dá desde a educação infantil à educação superior, independentemente se pública ou privada. Ela estipula os objetivos que devem ser alcançados e também quais diretrizes seguir, de maneira não impositiva e sim orientativa (Souza; Silva, 2002).

Com o advento da LDB, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Isso porque a LDB tomou forma com o debate de questões acadêmicas e sociais das últimas décadas. Ela trouxe um enorme avanço: definiu o que pode o que é e o que não é permitido em termos educacionais (Fagundes, 2009, p. 02).

Ao desenvolver um sistema normativo, claro e conciso proporcionou uma gestão mais eficiente e otimizada das instituições de ensino. Juntamente com isso, trouxe ainda inúmeras inovações pedagógicas que impulsionaram a educação brasileira para um novo patamar, dando autonomia ao Estado, dividindo a responsabilidade da formação escolar dos aprendentes com a família.

Hoje, vemos que muitos dos seus artigos, parágrafos e incisos trouxeram inovações e foram responsáveis por mudanças estruturais importantes. Pela primeira vez uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, o que abre margem para a iniciativa autônoma dos Estados, Municípios e escolas. Outro elemento importante trazido pela LDB foi caracterizar a Educação como dever da família e do Estado. Com ela o conceito de participação da família na Educação se tornou mais elástico e mais efetivo (Fagundes, 2009, p. 02 – 03).

Assim que a LDB foi sancionada, iniciaram-se debates e discussões quanto suas

deliberações. Não podemos esquecer que toda e qualquer lei, está sujeita a apenas parte de seu cumprimento. Infelizmente passados anos de sua promulgação, há pontos que não foram atingidos. Mesmo assim não podemos deixar de destacar o seu papel fundamental no âmbito educacional brasileiro. Sua preocupação vai além dos muros escolares: objetiva-se também a formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo. Por meio dela, houve a descentralização da gestão, diversidade nas metodologias de ensino, visando um processo avaliativo contínuo e formativo, e abriu espaço para a educação à distância. Tudo isto, alinhado as demais leis e as mudanças que o mundo vem sofrendo ao longo dos anos (Fagundes, 2009).

É importante ressaltar que a realidade de cada comunidade colabora para o cumprimento (ou não) dos objetivos estipulados pela LDB e somos seres sociáveis, e precisamos desta vivência em grupo para que possamos evoluir quanto pessoas, quanto estudantes, quanto cidadãos. Então, é complicado que as propostas apresentadas neste documento norteador (LDB), sejam efetivadas em sua totalidade.

Além disso, outros fatores não menos importantes influenciam nas diretrizes educacionais como: globalização da economia, ritmo alucinante das inovações tecnológicas, a exigência de novas competências profissionais, movimentos regionais entre outros (Fagundes, 2009, p. 04).

Passados quase trinta anos de sua promulgação, vemos hoje que os avanços aconteceram a passos lentos. E que as propostas contidas na LDB podem ser realizadas, bastando que todos se unam em prol de algo maior: o acesso a uma educação de qualidade. Outro ponto importante é que a educação não pode ser vista como promessa de campanha de candidatos x ou y. É necessário ainda que se invista em políticas públicas que beneficiem a educação, por meio de programas de governo que não fiquem mudando a cada quatro anos.

É fundamental entender que sem a união de esforços, de trabalho conjunto, sinergia entre os mais diversos setores da sociedade não teremos a Educação como prioridade nacional [...]. Mas para que tudo isso possa se concretizar é necessário vontade política. Infelizmente, em nosso país, percebe-se que a cada quatro anos, até mais rapidamente em alguns casos, processam-se mudanças na Educação. Não mudanças efetivas, mas baseadas em promessas de palanque. Promessas e mais promessas jamais concretizadas. No que diz respeito à Educação, as palavras são envelhecidas e os compromissos mofados por jamais se concretizaram (Fagundes, 2009, p. 04).

Tendo em vista que a LDB é um marco na história da educação, é preciso avançar ainda mais. Cabe a cada um quanto cidadão fazer sua parte. Para aqueles que estão no poder (uma parcela muito pequena da sociedade) é interessante que a população permaneça sem formação adequada. Devemos lembrar sempre que a educação de qualidade, juntamente com o incentivo à cultura, são fatores que diminuem a desigualdade social, proporcionando uma melhora na qualidade de vida do indivíduo, possibilitando oportunidade de destaque no mercado de trabalho. Assim, o poder de compra da população se eleva, fazendo com que a

economia de modo geral cresça (Lopes; Caprio, 2008).

Podemos citar como um dos avanços visto no decorrer da história da educação brasileira, a BNCC, que não substitui a LDB, mas vem reiterar a ideia de que a educação deve ser unificada, convidando os estudantes a uma participação efetiva e ativa no processo de ensino e aprendizagem. Devido a sua importância, falaremos um pouco mais deste documento que ainda está em debate.

2.2 BNCC

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deu em meados de julho de 2015, sendo concluída (primeira versão) em maio de 2016, tendo como órgão regulador o Ministério da Educação (MEC). A BNCC representa algo que até então não havia se apresentado nada igual, para o Brasil: um documento que tem por objetivo definir a aprendizagem por meio de conhecimentos e habilidades que serão desenvolvidas por estudantes brasileiros, sejam eles oriundos da rede pública ou particular. Ela atua ainda como centro da organização curricular do sistema educacional brasileiro.

O Documento normatizador dos currículos da educação básica se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos e traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser o mote de toda a escolarização básica em cada etapa da vida escolar do aluno. Esses direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares (Triches; Aranda, 2016, p. 84 – 85).

Sua implementação encontra-se alicerçada nas bases legais do sistema educacional brasileiro estando já prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, por sua vez, reafirma a importância da BNCC como ferramenta para a promoção de uma educação que se preocupa com a formação plena dos estudantes. Após muitas discussões e a apresentação de três versões, a BNCC engloba as modalidades de ensino da educação básica : Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tendo como proposta a garantia na qualidade, na igualdade e imparcialidade quanto à oferta da educação em todo o território brasileiro.

Como todo documento norteador, que se propõe a regular uma esfera de atividade, neste caso, a educação de todo um país, sempre gera críticas e posições contrárias. Para alguns autores a BNCC tem uma visão instrumentalista do ensino, alinhada aos interesses do setor produtivo. Neste caso, a centralização do currículo tem por objetivo formar mão de obra qualificada que atenda à demanda das empresas (Lopes; Caprio, 2008).

Apesar dessas críticas, a relação entre a BNCC e o teórico Paulo Freire pode ser vista

na maneira como os educadores interpretam e colocam em prática o currículo proposto. Um professor que adota uma perspectiva freiriana pode utilizar a BNCC como um ponto de partida para o trabalho pedagógico, indo além da mera transmissão de conteúdos. Nesse sentido, o educador busca ativamente conectar os conhecimentos previstos na Base com a realidade concreta dos estudantes, fomentando a reflexão crítica sobre essa realidade e promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos alunos, em consonância com os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Portanto, a efetivação de uma prática pedagógica que considere a criticidade e a autonomia, mesmo diante de um documento normativo como a BNCC, depende fundamentalmente da postura e da intencionalidade do educador.

Além disto, a BNCC ao valorizar as competências como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de argumentação, dialoga com alguns princípios defendidos por Paulo Freire. Desta forma, a prática pedagógica não se limita na transmissão dos conteúdos, mas na promoção de um processo de ensino e aprendizagem significativo e engajador.

O documento apresenta ainda as dez competências gerais que deverão ser alcançadas pelos estudantes durante o percurso educacional. Estas competências abrangem a compreensão e aplicação dos conhecimentos trazidos e adquiridos; a capacidade de solucionar problemas, a investigação, a promoção do uso de diferentes linguagens e da tecnologia; o fomento dos relacionamentos intra e interpessoal, juntamente com saberes voltados ao mundo do trabalho; questões socioambientais e a resolução de problemas de maneira ética, respeitando todos os envolvidos no processo (Hipler; Braga; Silva, 2022).

Estas competências buscam unir os diferentes saberes do educando nos variados âmbitos da sociedade, formando um cidadão preocupado com seu entorno, permitindo que o mesmo solucione os problemas que surgirão ao longo do caminho, não o impossibilitando da continuação de seus estudos (Ensino Superior, especializações), além de estar preparado para o mundo do trabalho, experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho (Brasil, 2015, p. 08).

Além desta preocupação com o mercado de trabalho e a continuidade da vida acadêmica, o desenvolvimento do ensino a partir de competências vai ao encontro de acordos internacionais. Por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), utiliza-se de competências para mensurar a qualidade do ensino.

É esse também o enfoque (por competências) adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da

Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Cada uma delas têm por premissa contribuir para o desenvolvimento do estudante de maneira completa. É importante destacar que a BNCC é um documento norteador, que será usado pelas escolas públicas e privadas para consultas frente à elaboração do currículo de cada unidade de ensino, levando em consideração as especificidades da comunidade escolar.

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Acredita-se aqui que o currículo ultrapassa esta descrição de metas, objetivos e conteúdos, ou seja, é mais que um documento normativo. Nele se insere a dinâmica das práticas pedagógicas, das relações sociais e culturais que ocorrem na escola. É por meio dele que as diversas manifestações de ensinar e aprender superam as indicações oficiais, podendo estas manifestações estarem representadas de maneira implícita neste documento (Silva, 2015).

[...] o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Verifica-se, portanto, um distanciamento entre o que é produzido como discurso curricular oficial e o que é incorporado pelas escolas, haja vista que estas reinterpretem, reelaborem e redimensionam o que é proposto. A análise de políticas curriculares impõe que se considere, assim, que o que é praticado pelas escolas não é o mero espelhamento desta ou daquela política curricular (Silva, 2015, p. 370).

Assim, fica difícil dizer que a BNCC como documento normativo e regulador será vivenciada realmente em todas as escolas no Brasil. A dificuldade mais evidente se encontra na padronização de como e do que ensinar. Para alguns, esta padronização acaba que por fomentar a desigualdade social, privilegiando apenas os “grupos hegemônicos que têm representado a educação em diferentes setores da sociedade” (Triches; Aranda, p. 91, 2016). As autoras ainda destacam a interferência do setor industrial, que se diz “preocupado” com a qualidade do ensino, propagando uma visão que atende apenas ao mercado, objetivando o preparo de mão de obra qualificada que atenda as exigências da globalização. O Brasil está acompanhando a tendência mundial. Pode-se ver esta interferência das grandes corporações financeiras na construção da base curricular (fornecendo incentivos financeiros) também em outros países como Estados Unidos, Chile e Austrália (Triches; Aranda, 2016).

As políticas educacionais, desde discussões sobre o currículo e a distribuição de recursos e investimentos, são produtos de escolhas políticas. Escolhas essas que reforçam os valores, as ideologias e os interesses dominantes em um período histórico, influenciando à formação do sujeito. E a BNCC ao definir as competências a serem desenvolvidas, induz a

maneira como este sujeito se relaciona com seus pares, atendendo às demandas da sociedade atual. (Triches; Aranda, 2016).

Como a educação e seus parâmetros são influenciados pela política e pelo contexto social, foi imprescindível que a BNCC indicasse um idioma estrangeiro a ser obrigatoriamente ensinado nas escolas brasileiras. Em consonância com a globalização, em sua terceira versão, o documento decreta que o inglês será a língua adotada pelas escolas do Brasil, a partir do sexto ano. Dentro do documento, o inglês, passa a ser caracterizado como língua franca. E é sobre este tema que o próximo item discorrerá.

2.3 BNCC e o inglês como língua franca

Muito antes de 2005, o inglês já ocupava lugar de destaque nas escolas públicas e particulares, além dos Centros de Línguas e Escolas de Idiomas. Com a Lei 13.415/17, o inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória. Por conta de seu caráter cosmopolita, dentro da BNCC ela aparece como língua franca, sendo o seu ensino obrigatório a partir do sexto ano, enfatizando os contextos de uso e as práticas sociais que envolvem o idioma. O documento assim, reconhece que a língua inglesa é utilizada por diversos grupos sociais, diferentes culturas e identidades que vão ajustando, influenciando a própria língua (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023)

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

Para Lopes; Baumgartner (2014), o inglês ter o status de língua globalizada está relacionado ao quantitativo de pessoas mundo a fora que falam inglês. Não necessariamente os “nativos”, nascidos em países cujo a língua materna é a língua inglesa, pois o número de falantes já ultrapassa o de nativos. Podemos colocar também como motivos os poderes político, bélico e econômico de países aliados aos governos britânico e norte-americano.

Ademais, é preciso ter em mente que não foram os 400 milhões de falantes nativos que fizeram da língua inglesa uma língua global, mas o poder político, militar e econômico por trás da língua e dos países a ela associados, em especial os Estados Unidos. Ainda, a presença mundial do inglês vem ocorrendo desde o colonialismo do império britânico, o que contribuiu para que a língua fosse oficial em mais de 60 países (Lopes; Baumgartener, 2019, p. 05)

O termo “língua franca” apareceu apenas na terceira versão do documento, apresentada em abril de 2017. Quando se coloca uma língua neste patamar dentro de um documento normatizador e regulador da educação de um país, reforça-se uma formação monolíngue, não contemplando outras línguas que também são usadas no território (Duboc, 2019).

No caso do Componente Curricular Língua Inglesa – aliás, componente que, lamentavelmente, evidencia uma orientação monolíngue ao substituir as chamadas LEM (Línguas Estrangeiras Modernas) – o texto introdutório resgata o caráter formativo da língua inglesa no currículo escolar, atribuindo-lhe importante papel no engajamento discursivo do aluno em um mundo globalizado. Na introdução, é valorizada a função social e política da língua, expandindo-se, num primeiro olhar, para além da função tecnicista e instrumental por vezes atribuída à língua estrangeira (Duboc, 2019, p. 16 – 17).

Devido a sua relevância na BNCC, é importante que dentro do ambiente escolar os objetos de conhecimento elencados no documento sejam abordados de maneira a refletir o seu papel dinâmico e variável. Não se pode ensinar os conteúdos deste componente curricular de forma isolada e descontextualizada, ignorando sua condição de língua em constante transformação.

O texto traz conceitos pertinentes e extremamente atuais, como a desterritorialização do inglês, as limitações da orientação eurocêntrica que permeia os estudos da língua e a necessidade de romper com o modelo do falante nativo e repensar conceitos como correção, precisão e proficiência (Duboc, 2019, p. 17).

Esta valorização à função social e política da língua nos documentos norteadores é algo muito positivo. Mas infelizmente não praticado. A educação e a escola são instituições que mesmo sofrendo interferências externas, influências de inúmeras tendências pedagógicas, continuam ainda com pensamentos e bases atreladas a uma formação tradicional. Ao mesmo tempo em que se apresenta a “desterritorialização” – na BNCC – mais adiante vemos tabelas com os conteúdos que deverão ser aprendidos pelo educando ao longo de sua vida escolar.

Assim, para Duboc (2019), a BNCC acaba apresentando uma dicotomia quando se propõe a flexibilizar o ensino de inglês, considerando seus usos locais e criativos, ao mesmo tempo que elenca em suas páginas uma estrutura fixa, engessada, organizada de maneira linear as habilidades e os conteúdos linguísticos que deverão ser ensinados pelos professores.

A BNCC é algo muito novo, alvo de críticas de diferentes órgãos que defendem por exemplo que fique a cargo de cada Estado e/ou município decidirem qual língua estrangeira será ensinada. Houve muitas mobilizações quanto colocar também a língua espanhola como obrigatória, devido as relações comerciais e suas fronteiras. Mas até o momento da escrita deste trabalho, o inglês reina sozinho como a língua estrangeira, ou melhor como língua franca.

É importante destacar que a BNCC independente da escolha da língua estrangeira que será ensinada nas escolas, visa uma formação integral dos estudantes, preparando-os para uma vida futura, que transpassa o ambiente escolar. Ela em suas diretrizes, incentiva aí a continuidade dos estudos (se assim o aluno desejar), dando ênfase ao ingresso nas universidades e/ou para o mundo do trabalho. Além disso, é de suma importância que este estudante se torne um cidadão consciente de seu papel na sociedade, disposto e preparado a resolver os conflitos

do mundo de maneira reflexiva, respeitando a si e os outros. Para que o alunado possa alcançar esta formação integral, pode-se destacar como instrumento/caminho os vários Programas de Escolas Integrais de Tempo Integral. Sendo um tema de suma importância, os programas em questão serão abordados na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação como fonte transformadora, visando uma formação em todos os aspectos (emocional, físico, psíquico e cognitivo) é um assunto debatido há anos no cenário educacional brasileiro. Muitos foram os projetos/programas instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para atender aqueles que mais necessitavam.

A maioria desses projetos/programas, além de instruir o educando e prepará-lo para o mundo do trabalho, objetivava também diminuir as desigualdades sociais que ainda assolam o Brasil, como a fome, o acesso à educação, continuidade dos estudos (ingresso às universidades – preferencialmente as públicas).

É a partir desses pressupostos que as escolas de tempo integral, visando uma educação integral surgem no Brasil há mais de 70 anos. Passou-se muitos anos desde a implantação da primeira unidade de ensino neste formato. Hoje o número de escolas integrais de tempo integral aumenta a cada ano.

A interação entre a sociedade e a escola tornou-se cada vez mais articulada, pois nestas instituições de ensino, os estudantes são considerados parte integrante do processo, de maneira ativa. É levado em consideração os saberes adquiridos pelos educandos não somente pelo ambiente escolar, mas aquele saber de mundo, que é indissociável de um indivíduo. Todos (equipe docente, gestora e administrativa, família e estudante) contribuem para uma educação de qualidade.

Quando o assunto é educação integral, imediatamente pensamos em escolas onde os estudantes permanecem durante o período diurno (matutino e vespertino). Esta ideia não está equivocada. Porém, esta educação prima por uma formação que prepara o educando para viver em sociedade, para o mundo acadêmico e do trabalho. Outro ponto importantíssimo é o desenvolvimento das competências socioemocionais, do protagonismo, da autoria e da autonomia.

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (Maurício 2004, p.43).

Esta concepção de educação integral objetivando a formação do cidadão por completo, vem sendo debatida há anos. Por meio desta pesquisa, encontrou-se registros datados em 1950, relatando a implantação deste projeto no Brasil por meio da edificação e abertura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, centro este, proposto por Anísio Teixeira, onde o estudante permanecia na instituição de ensino das 07h00min às 16: 30h.

Estava prevista a construção de várias unidades do CECR por todo Estado da Bahia, que atenderiam crianças e adolescentes até os deztoitos anos. Além da permanência durante os períodos matutino e vespertino, o centro disponibilizava aulas e atividades que desenvolviam as diferentes linguagens artísticas e práticas, além da formação acadêmica.

Em 1962, juntamente com a inauguração de Brasília, Anísio Teixeira tenta implantar o projeto na mais recente cidade do Brasil. Infelizmente a ideia original de ofertar uma educação de qualidade de maneira integral, não foi priorizada neste local. A unidade em questão decidiu focar no total de matrículas, negligenciando a qualidade do ensino (Gadotti, 2009).

A partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, muitos outros centros foram instalados Brasil à fora. Como exemplo, pode-se citar os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no estado do Rio de Janeiro beneficiando crianças de 1ª a 4ª séries. A intenção do então governador deste Estado, Leonel Brizola, em seu primeiro mandato – 1983 a 1987, era de ampliar os Cieps, chegando a 500 unidades. Este número foi atingido apenas em 1994, com o seu segundo mandato.

Influenciado por Leonel Brizola, Fernando Collor que em 1991 era o então Presidente da República, decide neste mesmo ano instalar no bairro de Paranoá – Brasília, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), seguindo a mesma linha dos Cieps. Com a sua saída da presidência, devido ao impeachment sofrido em 1992, seu substituto, Itamar Franco deu continuidade ao projeto, dando-lhe outro nome: Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Este projeto teve duração até 1995.

Em 1986, o estado de São Paulo inseriu o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) com a intenção de beneficiar crianças carentes. As unidades de ensino contempladas pelo Projeto ofertavam atividades extracurriculares, além de assistência médico-odontológicas. Com isso, a criança permanecia mais tempo na escola sendo retiradas de ambientes insalubres e perigosos como as ruas. Infelizmente por falta de investimentos, os objetivos não foram alcançados, chegando o programa ao fim em 1993 (Cardoso; Oliveira, 2019).

No Estado de São Paulo, é somente no início dos anos 2000 por meio da criação do programa Ceus (Centros Educacionais Unificados) que tinha como objetivo primeiro oferecer uma educação de qualidade que iria quebrar os paradigmas do ensino aplicado nas escolas que se tem uma rede de educação integral. Estas unidades de ensino foram consideradas inovadoras pois propunham conciliar áreas diversas como meio ambiente, mercado de trabalho, cultura e participação social em um só espaço (Gadotti, 2009).

Os programas acima citados são de importante relevância quanto os projetos de escolas integrais que hoje se apresentam, tendo como característica principal a presença prolongada do educando na unidade de ensino. Existe ainda a proposta de disponibilizar componentes curriculares diversos que interajam com os componentes da base, com o intuito também de diminuir as desigualdades sociais por meio do ensino. Desta forma, O Plano Nacional de Educação - PNE, prevê a implantação deste tipo de programa em todo território nacional de modo gradativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96), em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes: “a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (PNE, 2000, p. 65).

No caso de Mato Grosso do Sul, este novo formato de ensinar foi implementado em 2010, contemplando apenas o Ensino Médio. Foram poucas escolas atendidas de início. E como apresentado acima, haverá de forma gradual o aumento no número de escolas que ofertarão o ensino integral e de tempo integral. Ainda com Mato Grosso do Sul, veremos a seguir os programas que já passaram por aqui, até chegar na Escola da Autoria, que é o programa vigente.

3.1 Ensino Médio Inovador

O Ensino Médio sempre foi uma etapa importante na formação escolar dos brasileiros. É por meio de sua conclusão que o indivíduo pode dar continuidade aos estudos (ingressando no Ensino Superior) e inserir-se ao mundo do trabalho. O problema é que até pouco tempo, esta etapa sofria com uma alta taxa de evasão principalmente nas escolas públicas de periferia. Os motivos variam entre problemas financeiros, tendo o estudante que trabalhar para ajudar nas despesas familiares, gravidez precoce, problemas de aprendizagem além do desinteresse (Moraes, 2015).

Para que a problemática fosse resolvida ou pelo menos, amenizada, o Governo Federal implementou alguns programas como é o caso do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que pretendia melhorar o ensino por meio de incentivo a pesquisa, fomento à leitura e aplicação de metodologias diversificadas.

O Programa visa apoiar as Secretarias de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, 2009, s/p.).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi o primeiro programa de Escola Integral de Tempo Integral, instaurado no Estado de Mato Grosso do Sul, em 2010 na gestão do então governador André Puccinelli e do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Este Programa tinha por finalidade aprimorar todo o currículo, de maneira a atender qualitativamente os estudantes desta etapa.

O Programa objetiva ainda:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Ofertas de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (Brasil, 2009, p.5).

Só foi possível a implantação do Pro/EMI em 2010, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi implementado em 24 de abril de 2007 tendo o Mato Grosso do Sul aderido ao Plano de imediato. Aderiu ainda no mesmo ano, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que desenvolveu o Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentando medidas referentes ao Pro/EMI.

O ano de 2007 também se torna marco para o nosso trabalho, pois, em 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação institui o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE e concomitante ao PDE lança o decreto 6.094, que versa sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PDE, considerado um plano executivo, surge com uma proposta ambiciosa, a de promover ações em todos os níveis da educação e modalidades de ensino, objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira (Assis; Silva, 2018, p.07).

Para o desenvolvimento do Programa em Mato Grosso do Sul, foram selecionadas 09 escolas, sendo apenas 2 da capital Campo Grande.

Escola Estadual Roberto Scaff – Município de Anastácio, Escola Estadual Guaicuru – Município de Anaurilândia, Escola Estadual Abadia Faustino Inácio – Município de Camapuã, Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís – Município de Campo Grande, Escola Estadual Manuel Bonifácio – também no Município de Campo Grande, Escola Estadual Hermelita Barbosa Leal – Município de Cassilândia, Escola Estadual Viriato Bandeira – Município de Coxim, Escola Estadual Vila Brasil – Município de Fátima do Sul e Escola Austrílio Capilé de Carvalho – Município de Nova Andradina (ASSIS; SILVA, 2018, p. 109).

A seleção das unidades de ensino a serem contempladas com o Pro/EMI levou em consideração algumas especificidades como:

Localização geográfica da escola no município; Disponibilidade de salas ociosas; Disponibilidade de áreas livres para a ampliação da escola; Interesse da unidade escolar; Baixos indicadores de desempenho (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 21).

Os estudantes ficavam nas unidades de ensino contempladas com o Pro/EMI aproximadamente 10 horas, sendo oferecidas 3 refeições diárias, além da oferta de disciplinas diversificadas que eram chamadas de Optativas.

[...] os estudantes do Programa Ensino Médio Inovador das nove escolas da Rede Estadual de ensino, dos oito municípios de Mato Grosso do Sul, passam o dia na escola com uma rotina de estudos, alimentação e atividades extras. As escolas têm autonomia para decidir em qual período serão ofertadas as atividades optativas, oriundas da nova proposição curricular, que serão ministradas de acordo com a expectativa dos alunos e das potencialidades do corpo docente (Assis; Silva, 2018, p. 110).

Este programa chegou ao fim em dezembro de 2016 em decorrência da falta de investimento do Governo Federal (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Neste mesmo ano o governo do Estado introduziu em algumas escolas estaduais o projeto-piloto Educar pela Pesquisa, em que o estudante ficava na unidade de ensino nos períodos matutino e vespertino. Projeto este que será apresentado a seguir.

3.2 Educar pela Pesquisa

Em 2016, a educação passa a vivenciar mudanças profundas com a implantação de escolas de tempo integral inovadoras. Nessas unidades, o processo de ensino e aprendizagem se baseia na produção de atividades que instigam os estudantes a pesquisa e elaborar projetos. Essas atividades são pensadas de forma a atender às necessidades individuais de cada educando, desenvolvendo as habilidades essenciais para a vida além de estimular a autonomia e o protagonismo.

A escola passa a ser um ambiente preocupado com a ausência deste estudante, tomando medidas que o faça retornar como propor um acompanhamento de forma individualizada para a garantia do direito de estudar, levando em consideração as suas dificuldades.

O acompanhamento individualizado permite ao professor perceber como cada estudante é e como ele aprende. Caso necessário, deve-se refazer a atividade no sentido de aprimorá-la. Na educação integral a avaliação apresenta-se como recurso metodológico mediador, levando o estudante a uma reflexão crítica da sua aprendizagem, estabelecendo-se como autor (Andrade; Rizzo, 2018, p. 66).

Esta nova escola opta em retirar algumas práticas conhecidas no ambiente escolas como a reprovação e a recuperação, visando assegurar que todos os estudantes possam prosseguir em seu processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e significativa, propondo um currículo inovador que integra as diferentes áreas preparando o aprendiz para uma

vida que transpassa o ambiente escolar (Demo, 2015).

Tendo como base essas transformações expressivas no âmbito educacional, o Educar pela Pesquisa foi um projeto-piloto implantado pelo Governo de Estado de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) em 2016, tendo uma proposta inovadora que une a pesquisa e a interdisciplinaridade. Desta forma tanto professores como estudantes participam do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa e colaborativa.

O Educar pela Pesquisa tem como essência a caracterização do professor e do estudante como pesquisadores e sujeitos participativos que buscam a integração de aprendizagens por meio do conhecimento interdisciplinar, considerando o conhecimento historicamente elaborado e as metodologias em integração com a pesquisa e a produção própria (Andrade; Rizzo, 2018, p. 60 – 61).

Além da pesquisa e da participação ativa de professores e educandos durante todo o processo, o Educar pela Pesquisa tinha como proposta também melhorar os índices de evasão escolar, a participação e desempenho em avaliações externas. Os professores aqui passam a ser orientadores instigando os estudantes a se aprofundarem nos objetos de conhecimento apresentados nas aulas por meio da pesquisa. Desta forma, a educação bancária é eliminada nestas unidades de ensino, tornando o educando a protagonista de sua formação.

Para a aplicação deste projeto, foram escolhidas 10 unidades distribuídas entre a capital – Campo Grande, e os municípios de Dourados e Jaraguari. Em Campo Grande apenas três escolas foram beneficiadas com o programa; Dourados com seis unidades Jaraguari com apenas uma. Os profissionais das escolas contempladas com o programa passaram por formação disponibilizada pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) ainda em 2015 entre outubro e novembro. No ano seguinte, a formação continuou de fevereiro a março, antes do início do ano letivo (Andrade; Rizzo, 2018).

Como o Ensino Médio Inovador, o Educar pela Pesquisa também é um modelo de Educação Integral de Tempo Integral. O que se diferem é que no Educar pela Pesquisa, o corpo docente tem mais tempo para realizar o planejamento (individual e coletivo), estudos, além de participarem de formações continuadas.

[...] no intuito da valorização profissional, está prevista ao docente a ampliação da jornada de trabalho sem estudante na escola, o que possibilita maior tempo para a realização de formação continuada, estudos, planejamento individual e coletivo, o que permite a reflexão e a ação de vivenciar a educação científica (Andrade; Rizzo, 2018, p. 62).

Mesmo que ficando pouquíssimo tempo em vigência, apenas no ano de 2016 pode-se afirmar que o Educar pela Pesquisa contribuiu e continua contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois teve como proposta a emancipação e a cidadania preparando os estudantes para os enfrentamentos do mundo contemporâneo.

No ano seguinte, o modelo estudado neste subtítulo é finalizando. De acordo com Santos (2018) a sua finalização ocorreu em decorrência do Governo do Estado não ter condições financeiras de estender o projeto para outras cidades.

Ainda em 2016, O Estado de Mato Grosso do Sul firma uma parceria com a Escola da Escolha, Programa de Escola Integral e de Tempo Integral do Estado de Pernambuco. Por aqui, o programa foi nomeado por Escola da Autoria e é sobre este mais novo programa que o próximo tópico abordará.

3.3 De Pernambuco para Mato Grosso do Sul: da Escola da Escolha à Escola da Autoria

Tem-se como data de criação do Colégio Liceu Provincial de Pernambuco, nomeado ainda de Liceu Pernambucano o dia 1º de setembro de 1825, pelo então presidente provincial José Carlos Mayrink da Silva Ferrão instalado no Convento do Carmo (Ostler, 2017).

O Liceu Pernambucano, em 2004, foi reinaugurado como Centro de Ensino Experimental (CEE) A Escola da Escolha, projeto de Escola Integral e de Tempo foi implementado no Estado de Pernambuco em 2004 visando reduzir as desigualdades sociais que ainda atingem grande parte da sociedade brasileira e do mundo. Para que isto fosse possível, o projeto teve a colaboração de empresas privadas, uma vez que, o Estado de Pernambuco não possuía recursos suficientes que pudessem custear e manter o projeto.

No âmbito nacional, historicamente, muitas foram as experiências voltadas para a implantação da Escola de Ensino Integral, destacando-se, por exemplo, a Escola de Ensino Médio Integral, do Estado de Pernambuco concebida pelo Instituto de corresponsabilidade pela Educação – ICE e implantada no Ginásio Pernambucano em 2004.[...] Em 2004, o ginásio foi reinaugurado como Centro de Ensino Experimental (CEE), projeto idealizado por um grupo de empresários e educadores e realizado em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco, cujo objetivo era dar atendimento ao aluno em tempo integral, treinamento e elevação salarial para os professores, premiação por resultados do aperfeiçoamento da gestão, controle social e integração comunitária (Ostler, 2017, p.40).

Denominada como "Escola da Escolha", essa organização pedagógica e de gestão teve notoriedade no cenário educacional brasileiro, no período em que Michel Temer era o então presidente do Brasil. Neste período, este modelo de instituição acabou sendo amplamente difundido em escolas de tempo integral em diversas regiões brasileiras. O modelo apresenta um comprometimento quanto a melhoria na qualidade da educação. Teve sua origem em 2004 por meio da iniciativa de empresários que desejavam revitalizar o Ginásio Pernambucano em Recife, a "Escola da Escolha" com a intenção de melhorar os padrões de qualidade do ensino público (Areal; Pessoa, 2020).

Para além do objetivo principal, que é a “formação global do indivíduo” (Ostler, 2017, p.42), o projeto tinha como missão uma educação que prepara o educando para o mundo, tornando-o centro de todo o processo. Este estudante é instigado à pesquisa; é conduzido em situações que necessita demonstrar e aperfeiçoar as habilidades socioemocionais, colocando-o como agente ativo de sua trajetória.

O Programa Ensino Integral (PEI) objetiva ainda propiciar condições específicas aos aprendizes que fomentem suas habilidades para que eles possam contribuir para a sociedade de maneira ativa e positiva. Para que se alcance este objetivo, o programa oferta um ensino de qualidade que permite a construção de projetos alinhados ao projeto de vida de cada um com vista no desenvolvimento de projetos futuros.

Para que o projeto cumprisse os objetivos já prescritos, o corpo docente permanecia 40 horas (período diurno) na unidade de ensino, cumprindo os horários de planejamento na unidade de ensino. Por isso, foi necessário atribuir a estes professores uma bonificação referente a sua permanência exclusiva nestas unidades. Esta bonificação era de 199% do valor do salário base. Algumas escolas eram semi-integrais, ficando o corpo docente 32 horas semanais nas unidades. Para este público, a gratificação era de 159%.

Tendo em vista a bonificação considerável e a possibilidade de trabalhar 40 horas em apenas uma escola, a procura por estas unidades foi muito alta. Por este motivo, os profissionais que desejavam trabalhar nas Escolas da Escolha, passavam por entrevista e análise de currículo. Assim que aprovado, o professor ficava ciente de que as avaliações aconteceriam de maneira regular durante o ano letivo. Caso o professor não atendesse as exigências solicitadas, era realocado para outra unidade de ensino de tempo parcial (Pernambuco, 2008).

A Escola da Escolha é uma proposta de escola integral e de tempo integral, que pretende a partir de suas premissas formar um cidadão em sua plenitude, preparando-o para a vida acadêmica e para o mundo e que está alicerçada em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. Estes eixos buscam a promoção da diversidade do conhecimento e a conexão entre diferentes áreas, tendo em vista o fortalecimento da formação do educando, trabalhando temas que corroboram com o projeto de vida dos estudantes.

As disciplinas da Escola da Escolha estão em consonância com as diretrizes e bases da educação, levando em consideração as particularidades do Ensino Médio. Essas disciplinas estão vinculadas com a Base Comum Curricular, juntamente com a Parte Diversificada que apresenta os seguintes componentes: Projeto de Vida que prima pelo aprimoramento pessoal trilhando caminhos para que o estudante possa alcançar seus objetivos futuros; Práticas e

Vivências em Protagonismo em que os estudantes são convocados a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem; Eletivas que tem a intencionalidade de ampliar o repertório do educando a partir de experiências anteriores e o Estudo Orientado que proporciona momentos de estudos e realização de atividades dos demais componentes, proporciona também ocasiões de estudos individuais sem a interferência direta do professor promovendo a autonomia, a autoria e o protagonismo (Areal; Pessoa, 2020).

Além de preparar o estudante para uma vida que transpassa os muros da escola, a Escola da Escolha, tem como propósito melhorar os índices nas avaliações externas e diminuir a evasão escolar. Com a implantação da Escola da Escolha, Pernambuco apresentou uma melhora significativa no ranking nacional do IDEB em 2015, alcançando o primeiro lugar. Porém os resultados de 2017 do IDEB demonstraram uma pequena queda, deixando o Estado em terceiro lugar, ficando atrás de Goiás e Espírito Santo (primeiro e segundo lugar respectivamente). Mesmo não conseguindo manter a primeira posição, Pernambuco ainda possui uma média maior que a nacional e obtem o menor índice de abandono escolar no Ensino Médio (Soares, 2019).

A partir da constatação de melhora nas provas externas e em relação a evasão escolar, o projeto começa a tomar uma maior proporção, chegando a atender vários estados brasileiros. No ano de 2016, a Escola da Escolha chega em Mato Grosso do Sul, sendo intitulada por Escola da Autoria. A Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016: “Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências”. (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 06).

Este Programa está em conformidade com a legislação estadual e federal que garantem um ensino de qualidade equitativo e inclusivo, promovendo a execução da Educação Básica, alinhada à Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a Lei Estadual (4.621/2014) que estabelecem as diretrizes específicas para o Estado de Mato Grosso do Sul.

Um dos principais objetivos é a melhora no processo de ensino e aprendizagem de maneira contínua. Para isto, foi preciso promover ações inovadoras nas questões pedagógicas e de gestão escolar. Pode-se destacar neste cenário, a busca pela expansão de unidades da Escola da Autoria, pois estas escolas estimulam o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo os aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos. A ampliação gradativa das escolas integrais está prevista de maneira a consolidar o modelo de gestão, priorizando os resultados do desempenho escolar.

Outro aspecto relevante é a conexão das ações desenvolvidas pelas escolas da rede estadual, ações que buscam intensificar a aprendizagem e o aprimoramento cultural,

formando assim cidadãos autônomos e solidários. As ações referentes a Educação Básica e suas políticas em Mato Grosso do Sul, visam a promoção de uma educação que atenda às necessidades dos aprendizes e da sociedade, preparando-os para atender os desafios do século XXI. Para que isto se concretize, é importante que haja o envolvimento de todos os segmentos do processo educativo: gestores, professores, aprendentes e comunidade (Mato Grosso do Sul, 2016).

Para a implantação no ano de 2017, eram previstas inicialmente 16 escolas, porém somente 12 unidades escolares foram agraciadas com o modelo. Destas, 8 estão situadas na capital, Campo Grande, e as demais em cidades do interior como Corumbá, Dourados, Naviraí e Maracaju. Cerca de 3.000 estudantes são atendidos pelo programa, com projeção de crescimento para 4.200 nos próximos três anos (Silva; Brito, 2018).

Após dois anos de sua efetivação, em 2019 o Programa é ampliado e passa a atender mais 12 escolas, chegando num total de 28 unidades contempladas, distribuídas nas cidades já citadas e também passando a atender as seguintes cidades: Caarapó, Bela Vista, Amambai, Fátima do Sul, Ponta Porã, Sidrolândia, Coxim, Camapuã, Cassilândia, Ribas do Rio Pardo e Anastácio (Mato Grosso do Sul, 2019).

Como previsto, a ampliação gradativa do Programa Escola da Autoria, no ano de 2022 passa a atender mais de 132 escolas. A expansão do Ensino em Tempo Integral em Mato Grosso do Sul tem sido expressiva e atualmente, quase 40% das escolas estaduais oferecem essa modalidade, com um aumento significativo no número de unidades escolares neste ano. Essa ampliação beneficiou 8 novos municípios: Rio Brillhante, Bonito, Nioaque, Alcinópolis, Iguatemi, Douradina, Anaurilândia e Dois Irmãos do Buriti, totalizando 54 cidades. A expectativa é atender até 32 mil estudantes no próximo ano letivo, proporcionando a eles oportunidades de desenvolver projetos e pesquisas, além de fortalecer seu protagonismo (Mato Grosso do Sul, 2021).

O Programa Escola da Autoria teve seu encerramento no ano de 2024. As escolas integrais e de tempo integral aumentam a cada ano, mas o programa citado já não está em vigência, sendo nominadas as escolas apenas de escolas integrais. Como é algo muito recente, não há registro dos motivos deste encerramento. É importante ressaltar que este modelo de ensino, visa a formação de um cidadão preparado para os desafios do século XXI, propondo resoluções de problemas por meio da reflexão, do diálogo e do respeito, além de diminuir as desigualdades sociais que assolam o Brasil e muitos outros países. Podemos concluir aqui que as escolas integrais e de tempo integral proporcionam um ensino de qualidade, em que o foco principal do processo de ensino e aprendizagem é o aprendente. Para que isto ocorra, é preciso

levar em consideração os saberes já trazidos pelos educandos quando inseridos no ambiente escolar e utilizar de metodologias que aprimorem estes saberes.

4 AS DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO

O ato de aprender nos acompanha desde o primeiro dia de vida. Aprendemos a falar, a caminhar, conversar, escrever, dançar. Isto acontece de maneira incessante e dinâmica. As primeiras aprendizagens ocorrem no âmbito familiar, cheias de estímulos.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (Morán, 2018, p. 04).

Ainda muito pequenos somos inseridos no ambiente escolar por meio da Educação Infantil e é nesse contexto que a interação social e as aprendizagens são aprimoradas. Segundo Airès (1981), o conceito de infância se modificou ao longo da história e até o final da Idade Média não existia preparação social de uma concepção de infância. Os pequenos não eram vistos como participantes da sociedade. Eram considerados “adultos em miniaturas”. A infância era considerada apenas uma fase de desenvolvimento do homem.

Com o passar dos anos esta concepção foi sendo transformada e a partir do surgimento da burguesia a criança (burguesa) passa a ser tratada diferentemente das crianças nobres, destinada a uma educação voltada à fragilidade. A partir daí começaram a surgir pelo mundo pessoas empenhadas em mudarem a concepção dos pequenos que ora eram considerados bibelôs e ora eram considerados adultos em miniaturas (Aranha, 2006).

A partir do século XVIII, de acordo com Aranha (2006), o mundo foi palco de grandes transformações a contar com a independência do Estados Unidos. A Europa é marcada por movimentos contra a monarquia; a burguesia consegue enfim sua ascensão, e por meio destas renovações surgem vários pensadores como Rousseau, Kant, Voltaire, Montesquieu. A luta por melhorias quanto ao número de escolas e melhor remuneração dos professores foi um dos objetivos das revoluções. As escolas quase não existiam e ainda havia a ocorrência de castigos físicos e de o melhor ensino ser voltado aos burgueses e mais abastados.

Neste mesmo período no território brasileiro aconteceram as Reformas Pombalinas que instituíram o português como idioma oficial, proibindo o uso da língua geral nas escolas, além da expulsão dos jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal tinha por intenção implantar uma educação laica e controlada apenas pelo Estado (Souza; Amaral, 2017).

Aranha (2006) traz em sua obra que o século XX foi marcado por grandes guerras, revoluções e unificações. Por conta do desenvolvimento das ciências humanas, ocorrem várias discussões referentes à metodologia ainda adotada, que necessita se adequar as

necessidades de uma nova sociedade. Porém a burocracia e a falta de eficácia das leis vigentes contribuem para a existência de escolas tradicionais e antiquadas.

Nas primeiras décadas do século XX houve também a difusão das ideias anarquistas e comunistas, que criticavam a repartição injusta dos benefícios culturais reservados a um pequeno núcleo de privilegiados e defendiam a escola única, universal. Geralmente, porém, as escolas eram fechadas e os movimentos abortados, bem como suas vozes silenciadas com prisões [...] (Aranha, 2006, p.584 – 585).

Podemos citar como destaque John Dewey, filósofo e pedagogo que impulsionou mudanças no cenário educacional que percebemos ainda hoje. Para ele, a educação deveria primar pelo desenvolvimento da reflexão e do pensamento, tendo o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. A partir de seus pensamentos, originou-se a Escola Nova, movimento este que se opunha ao ensino tradicional focado na memorização. Com o advento da Revolução Industrial e da burguesia, era importante que as escolas se adequassem a estas e outras mudanças que foram surgindo (Aranha, 2006).

A autora ainda destaca que tanto Pestalozzi, como Feltre e Basedow tiveram papel importante na divulgação e propagação das premissas da Escola Nova, sendo considerados pioneiros do movimento. Este Movimento influenciou o ensino em muitos países, inclusive no Brasil. Temos como principal teórico da Escola Nova em terras brasileiras, o pedagogo Paulo Freire. Para Muraro (2022), tanto Dewey como Paulo Freire, acreditavam na possibilidade de uma educação crítica, libertária e humanizada.

Como pensadores dos problemas da filosofia da educação, eles apontam para as condições de uma experiência autenticamente formadora, contraposta à colonização opressora que empobrece a experiência. Eles qualificam a experiência educativa como experiência de pensamento dialógico, comunitário, problematizador, crítico, criador e conscientizador que se materializa na prática transformadora do mundo na busca pela dignidade, libertação e humanização (Muraro, 2022, p. 164).

Em 1970 Paulo Freire nos apresenta *A Pedagogia do Oprimido*, onde aborda sobre a educação bancária, concebida de forma a centrar o ensino somente na transmissão dos conteúdos. Para ele, este tipo de metodologia é limitada, não preparando o estudante para a vida em sociedade.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1970, p.33).

Para Freire (1970), a educação deve ser libertadora, dialógica, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, primando por uma educação que estivesse diretamente ligada com a realidade do discente. Através de metodologias diversificadas e uma abordagem transdisciplinar, o ensino deve explorar temas relevantes para a comunidade,

incentivando a reflexão crítica e a participação ativa de todos os envolvidos, adaptando-se às demandas e desafios da comunidade, tendo a pesquisa como instrumento para transformar a prática pedagógica. Assim, o conhecimento não é apenas transmitido, mas sim construído de maneira colaborativa e cooperativa, a partir da interação entre teoria e prática, pensamento e ação (Virginio, 2021).

Com a chegada da Escola Nova, surgiram diferentes propostas metodológicas que tinham o enfoque nos estudantes, visando o desenvolvimento de diversas habilidades e competências. A partir destas novas propostas e concepções temos hoje as metodologias ativas que serão descritas no próximo item.

Esse projeto exige métodos ativos, com mais ênfase nos processos do conhecimento do que propriamente no produto. Para tanto as atividades são centradas nos alunos, e a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida, deve ter em vista a estimulação da iniciativa. Tentando superar o viés intelectualista da escola tradicional, são valorizados os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades (Aranha, 2006, p. 425).

4.1 Metodologias Ativas

Hoje temos em sala de aula alguns instrumentos que podem e colaboram para um bom andamento das atividades: livro didático; datashow; caixa de som; livros complementares. Mas se vê ainda uma abordagem tradicionalista em que os estudantes por vezes recebem as informações, mas não participam do processo.

No contexto atual da educação já não se pode permitir apenas a transmissão das informações como única maneira de se ensinar. As novas tendências impulsionam os docentes a mudança de concepção quanto ao ensino e a aprendizagem, exigindo deles uma prática mais dinâmica para que possa atender os estudantes de modo a ajudá-los e prepará-los para atividades que se encontram dentro e fora da escola. Assim, as novas tendências, juntamente com as metodologias ativas, colocam o estudante como o centro de todo processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador.

Sabe-se que o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem é algo complexo, pois exige que esse transforme sua forma de pensar e agir, e isso pode se dá por meio de planejamentos, formações, cursos, momentos de aprimoramento profissional. O processo de mediação exige que o docente conheça seus alunos, suas realidades, seus contextos, contribuindo para uma formação crítica, uma educação que tenha a aprendizagem como fator preponderante (Lima; Santos, 2020, p.06).

Por meio das metodologias ativas, os estudantes são convidados a participarem do processo de ensino e aprendizagem de maneira colaborativa, autônoma e protagonista. A partir delas e com elas, o estudante passa a ser o foco do ensino. A aprendizagem pode ser realizada de diferentes formas em diferentes lugares. Todo e qualquer espaço está propício a

aprendizagem, pois é um processo constante: estamos aprendendo desde o nascimento, por meio da socialização primeiro com a família e depois com os outros pares, dentro das esferas de atividades as quais pertencemos. Para Morán (2019), as metodologias ativas são o instrumento mais adequado e eficiente para uma educação que prima por uma formação completa dos estudantes.

As metodologias ativas [...] são caminhos para avançar mais o conhecimento profundo e desenvolvimento de todas as competências necessárias para uma vida plena. As metodologias adquirem um sentido amplo, quando fazem parte de um contexto de transformações profundas na forma de ensinar e de aprender em espaços formais e informais, e quando impulsionam cada um a continuar aprendendo ativamente ao longo da vida (Morán, 2019, p. 09).

E utilizando as metodologias ativas, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico e democrático, pois é a partir do conhecimento prévio dos estudantes que as atividades serão elaboradas. Além disso, as metodologias ativas preparam o educando, por exemplo, para o mercado de trabalho, o ambiente acadêmico, para a vida, pois elas têm como objetivo aprimorar as competências e aptidões deste aprendiz.

Para Camargo; Daros (2018) as metodologias ativas de aprendizagem se baseiam na prática de atividades que contemplem o aprimoramento de habilidades e competências já adquiridas pelo estudante, priorizando a autonomia, o protagonismo e a interdisciplinaridade. O estudante tem papel central no processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, as metodologias ativas da aprendizagem oportunizam:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora; o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador;
- a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (Camargo; Daros, 2018, p.42).

Segundo Morán (2019), as metodologias ativas se apresentam em três conceitos-chave: maker, designer e empreender. Estes conceitos são geralmente relacionados ao uso de tecnologias digitais, como forma de instrumento para uma aprendizagem significativa. Os mesmos conceitos preparam os alunos para os desafios do século XXI, possibilitando o desenvolvendo de habilidades como criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe, norteando assim as práticas pedagógicas atuais.

Mensurar quais são as metodologias ativas e suas estratégias, na tentativa de classificá-las ou catalogá-las é uma tarefa muito difícil, pois existe inúmeras metodologias e estratégias

que propiciam a verdadeira aprendizagem; uma aprendizagem significativa que permite a participação efetiva dos estudantes.

Como já mencionado, o mundo passa por inúmeras mudanças nos mais diversos âmbitos. E a educação acompanha estas movimentações. E por conta disto, surgem e ressurgem diversas metodologias, em consonância com as necessidades da sociedade. Por esta razão, a catalogação ou mesmo classificação das tais metodologias fica complicado. Alguns autores como Lovato e seus colaboradores (2018), classificam as metodologias ativas em dois blocos: aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 1: Classificação das Metodologias Ativas

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning) • Problematização • Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning) • Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning-TBL) • Instruções por Pares (Peer – Instruction) • Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jigsaw • Divisão dos alunos em equipe para o sucesso (Student-teams-achievement divisions -STAD) • Torneio de jogos em equipes (Teams Games Tournament – TGT)

Fonte: elaborado pela autora com base em Lovato et al (2018)

A dificuldade de classificação também ocorre devido as muitas características que se convergem e se divergem entre si. Pode-se destacar que ambas as metodologias visam um processo de ensino e aprendizagem que coloca o estudante como o centro das atividades a serem desenvolvidas; incentivam o trabalho em grupo e o professor é um facilitador (Torres; Irala, 2014). Estas divergências e convergências estão expostas no quadro a seguir.

Quadro 2. Pontos convergentes e divergentes das aprendizagens colaborativas e cooperativas.

	Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Pontos em comum	Trabalho em grupo; Processo de aprendizagem ativo, dinâmico e interativo; O professor age como um facilitador, e não como um transmissor de conhecimento; Pressupõe responsabilidade pela aprendizagem individual e do grupo.	
Diferenças	Processo mais aberto, descentralizado; Os participantes do grupo interagem em conjunto para atingir um objetivo compartilhado.	Processo mais direcionado e controlado pelo professor; Há uma distribuição de tarefas, sendo que cada estudante se responsabiliza por uma parte da resolução do problema.

Fonte: <https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/aprendizagem-colaborativa>

A partir da apresentação das metodologias ativas nestes dois blocos: Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa, fica muito claro entender a dificuldade em classificá-las, pois há um número de pontos comuns entre elas maior que os pontos diferentes. Dentre os pontos convergentes é importante destacar que ambas incentivam a realização de atividades em grupo, permitindo que a aprendizagem seja coletiva, havendo troca de saberes entre os envolvidos. Neste contexto, o professor ao mesmo tempo que ensina, também aprende com os estudantes. Este profissional terá que saber dosar entre as aulas expositivas e as aulas com o uso das metodologias ativas, pois existirá momentos em que a aula expositiva será primordial (Torres; Irala, 2014).

As metodologias ativas aplicadas na educação são um assunto inesgotável, pois estão relacionadas com as atividades humanas e com os gêneros discursivos. Elas se agrupam, elas se renovam atendendo as especificidades de cada esfera de atividade (Fiorin, 2011). Ao propor uma atividade como foi a da citada acima – o jogo – consegue-se identificar características da sala invertida na aprendizagem baseada em projetos ou na instrução por pares. Encontraremos atividade que se encaixará em mais de uma abordagem. E em consonância com as diversas estratégias ativas de ensino, em conformidade com o Quadro 1, apresentaremos a seguir sobre a Aprendizagem Colaborativa.

4.2 Aprendizagem Colaborativa

A Aprendizagem Colaborativa é baseada na teoria de Vygotsky, onde o indivíduo é considerado um ser social, sendo necessária a interação para que haja aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem colaborativa se apresenta de maneira a permitir que os estudantes tenham mais autonomia, colaborando uns com os outros visando o bom desempenho das atividades destacando o trabalho de todo o grupo e não apenas de um participante. Ela consiste ainda em processos interativos nos quais duas ou mais pessoas se engajam em uma tarefa de aprendizado compartilhado, seja em um ambiente presencial ou virtual.

Essa abordagem pedagógica é amplamente respaldada na literatura, uma vez que a interação social não apenas beneficia o aprendiz menos experiente, mas também estimula o estudante mais avançado a aprofundar sua compreensão do conteúdo. Segundo essa teoria, a interação social é fundamental para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo humano (Figueiredo, 2018).

Pode-se mencionar ainda que a aprendizagem colaborativa tendo como viés a interação social torna-se essencial para o ensino de línguas, uma vez que os estudantes constroem coletivamente o conhecimento linguístico, aprimoram a fluência e internalizam as normas e

convenções da nova língua, ficando a comunicação mais eficaz em diferentes contextos sociais (Leffa, 2012).

A prática colaborativa é percebida na atualidade como um poderoso mecanismo que pode contribuir para que os estudantes aprendam de maneira significativa, saindo do ambiente escolar preparados para a vida adulta. Ao utilizarmos a Aprendizagem Colaborativa na escola, o aprendente desenvolve a autonomia, o protagonismo e assume a responsabilidade de participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma aprendizagem que transpassa os muros escolares, podendo valer-se das tecnologias da comunicação, para que mais pessoas possam aprender colaborativamente.

A interação pode ser mediada pelo computador que pode possibilitar oportunidades de socialização para a aprendizagem. A aprendizagem colaborativa não se restringe à sala de aula, visto que, por meio da internet, as pessoas têm também a possibilidade de aprender juntas. Ainda acrescentam que através desses meios rompe-se com as limitações espaciais e temporais, propiciando a interação entre um grande número de participantes, o que faz com que a aprendizagem seja favorecida pelas trocas internacionais e pela colaboração entre os participantes (Feitosa, 2006, p. 26).

As metodologias baseadas em projetos e a na resolução de problemas, fazem parte da aprendizagem colaborativa. Ambas propiciam a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz. Nessa perspectiva, os estudantes são estimulados a pensar de forma crítica sobre as informações, a relacionar diferentes conhecimentos e a criar novas soluções. Essas abordagens, incentivam também a autonomia do estudante, uma vez que ele é responsável por seu próprio processo de aprendizagem (Lovato et al., 2018).

Para Morán (2018), ao se unir as aprendizagens baseadas em projetos, em resolução de problemas e sala de aula invertida em uma mesma atividade (que poderá resultar na criação/elaboração de um jogo, por exemplo), proporciona ao estudante uma aprendizagem significativa, considerando o seu meio.

A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – a chamada gamificação – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para gerações acostumadas a jogar (Morán, 2018, p. 25).

A aprendizagem colaborativa direciona os estudantes por meio de quatro pilares: trabalho em equipe, interação contínua, compartilhamento de saberes e construção coletiva do conhecimento, exigindo a participação ativa dos alunos em um ambiente colaborativo e estimulante, onde possam desempenhar o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem.

Estes pilares vão ao encontro da visão freiriana quanto a construção da sociedade baseada na ação dialógica que consiste na reflexão e interpretação da realidade que os cercam

(no caso, os estudantes) afim de construir e compreenderem a sociedade de maneira crítica. Ao interagirem, discutirem e refletirem em conjunto, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, superando metas individuais e coletivas, alcançando resultados mais expressivos. A implementação dessa prática exige do docente um planejamento cuidadoso e a criação de atividades que estimulem o grupo e direcionem o processo de aprendizagem. No entanto, a efetividade da aprendizagem colaborativa depende de um conjunto de fatores, incluindo a formação docente e o apoio institucional (Klein; Vosgerau, 2018).

O professor aqui desempenha apenas papel de mediador dando total liberdade ao grupo. A interferência do docente é mínima. O profissional apenas construirá um ambiente que estimule o diálogo, a curiosidade, as interações promovendo a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico dos educandos (Feitosa, 2016).

Nesta perspectiva quanto ao papel do professor, o mesmo não fica supervisionando a todo instante as atividades a serem realizadas, dando maior autonomia e oportunidades para que os estudantes consigam discutir e resolver os questionamentos e dúvidas que aparecem durante o andamento do projeto, além de proporcionar momentos de feedback elencando quais objetivos já foram atingidos e quais poderão ser trabalhados na próxima aula. Esta é uma metodologia em que todos têm oportunidade de contribuir.

O professor da sala de aula colaborativa, por sua vez, não monitora ativamente os grupos, deixando questões importantes para que eles mesmos resolvam. Encerra suas atividades diárias com uma sessão de discussões em que os alunos em conjunto avaliam se os objetivos compartilhados foram alcançados ou, se não o foram, discutem e negociam uma melhor forma de alcançá-los da próxima vez (Torres; Irala, 2014, p.69).

Confiando na capacidade dos alunos de se organizarem e trabalharem em equipe, o professor da aula colaborativa opta por um enfoque menos prescritivo, deixando que os alunos desenvolvam suas próprias estratégias de colaboração. Levando em consideração os preceitos desta metodologia ativa, vê-se que ela pode (e deve) ser utilizada em sala de aula, não somente na Educação Básica, pois a partir dela obtêm-se resultados positivos de aprendizagem, tanto em relação ao objeto de conhecimento, como nas relações sociais, em que os estudantes aprenderem a compartilhar, respeitar o momento do outro e resolver as coisas em grupo.

É importante ressaltar que a Aprendizagem Colaborativa não é a única metodologia ativa que utilizamos no ambiente escolar. Vamos destacar na próxima seção algumas características da Aprendizagem Cooperativa.

4.3 Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa pode ser definida como uma metodologia em que os estudantes trabalharam em grupos pequenos, contribuindo entre si para uma melhor compreensão do objeto de conhecimento a ser estudado. Esta aprendizagem possibilita a interação entre estudantes e professor desenvolvendo desta maneira uma certa autonomia e responsabilidade consigo e com os outros (Firmiano, 2011).

A AC é entendida, formalmente, como um método ou estratégia de ensino baseada na interação social que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que seus membros trabalhem em conjunto para maximizarem sua própria aprendizagem e a dos demais colegas. É um trabalho em grupo estruturado para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho (Ribeiro; Cavassan, 2016, p. 26).

Durante uma aula cooperativa, o aprendente se envolve em atividades organizadas em grupos, cooperando com seus pares na resolução de uma série de desafios. Os participantes nesta metodologia, tem funções específicas dentro de sua equipe. Estas funções serão decididas em comum acordo com os participantes de cada grupo (Torres; Irala, 2014).

No que diz respeito especificamente à divisão de tarefas, no trabalho cooperativo existe uma divisão mais clara de tarefas a serem realizadas pelos participantes, pois cada aprendiz se responsabiliza por uma parte da resolução do problema [...] (Torres; Irala, 2014, p.08).

Na sala de aula cooperativa, o professor conduz os estudantes a uma aprendizagem conjunta. Sua função vai além da mera transmissão de conhecimento, sempre atento ao processo e a promoção da reflexão crítica. Ele define objetivos claros, garantindo que toda a turma tenha a oportunidade de aprender e contribuir com a aula.

Diferentemente da Aprendizagem Colaborativa, na Aprendizagem Cooperativa, o docente tem uma participação maior, ou seja, intervém de forma oportuna quando identifica comportamentos que podem prejudicar o andamento das atividades, como distrações ou conflitos. Além disso, cabe a ele, estruturar um ambiente de modo que fique acolhedor e facilite a interação entre os educandos, posicionando-os de maneira estratégica. Todos sabemos que toda e qualquer metodologia de ensino coloca o estudante como o centro de todo processo. É importante ressaltar que na Aprendizagem Cooperativa, não é diferente, porém nesta metodologia há uma maior interferência do professor.

[...] na cooperação o processo é mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele. Trata-se de um conjunto de técnicas e processos que os alunos utilizam com uma maior organização dentro do grupo de estudo para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor (Torres; Irala, 2014, p. 08).

Ao utilizar-se da Aprendizagem Cooperativa como metodologia de ensino, assume-se um posicionamento em que a educação é vista como instrumento essencial para a formação de indivíduos aptos para a vida fora dos muros escolares. Com a aplicabilidade desta metodologia, trabalha-se não apenas um ou outro objeto de conhecimento, mas o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para o trabalho em equipe, o respeito mútuo e a resolução conjunta de problemas.

Para Cunha e Uva (2016, p. 138), a aprendizagem cooperativa está pautada nos seguintes elementos: interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora preferencialmente face a face; competências sociais; e processo de avaliação de grupo.

A interdependência positiva ocorre quando os estudantes conseguem perceber que o êxito de cada um está intrinsecamente relacionado com o êxito do grupo; na responsabilidade individual e de grupo, todos têm responsabilidade sobre a sua aprendizagem e a do grupo; já na interação face a face, a comunicação é direta, ou seja, estudantes com estudantes, facilitando assim o trabalho em equipe; as competências sociais são para saber resolver os conflitos por meio do diálogo e por fim, a avaliação contínua, que traz a importância da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem frente aos resultados, buscando sempre o aperfeiçoamento (Cunha; Uva, 2016).

A partir do uso da Aprendizagem Colaborativa e também da Aprendizagem Cooperativa no ambiente escolar, estamos preparando os estudantes para que sejam agentes transformadores da sociedade por meio do diálogo, da interação, da colaboração e cooperação de modo a torná-la melhor para todos.

Lembrando que além das Metodologias Ativas temos muitas outras que podem e são usadas dentro e fora do ambiente escolar. Por exemplo, quando se escreve um artigo, uma dissertação ou uma tese, faz-se necessário apresentar as metodologias de pesquisa científica. Essas metodologias apresentam o percurso feito pelo pesquisador desde a pesquisa bibliográfica, coleta e tratamento de dados, análise e resultados da pesquisa. Dada a sua importância, o próximo capítulo se encarregará de discorrer sobre as metodologias que foram utilizadas nesta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo é de suma importância, pois todo e qualquer trabalho acadêmico apresenta as metodologias usadas para a elaboração da pesquisa. Esta é uma parte essencial, pois explicitará o passo-a-passo do tipo da pesquisa, do contexto e processos que serão estudados neste trabalho e também da coleta e tratamento dos dados.

Nesta perspectiva, o primeiro item deste capítulo abordará o tipo de pesquisa.

5.1 Tipo de Pesquisa

Considerando a complexidade de ensinar uma nova língua, optou-se primeiramente pela pesquisa bibliográfica, que consiste na leitura de artigos, dissertações, teses para embasar o tema desta pesquisa. É o tipo de pesquisa que se encontra em todas as pesquisas científicas, pois é essencial que o pesquisador demonstre quais fontes (artigos, livros, dissertações) embasaram o trabalho.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica exerce papel importante no processo de elaboração da pesquisa científica, em que o pesquisador realiza um estudo detalhado de textos com o intuito de verificar teorias, metodologias e abordagens que já foram utilizadas por outros teóricos, realizando uma análise crítica das informações, observando atentamente as divergências e convergências entre os autores. Com esta abordagem, o pesquisador passa a ter um repertório maior de informações, conseguindo reconhecer outras possibilidades para pesquisas futuras (Sousa et al, 2021).

Neste contexto da era digital, em que alguns estão conectados, tendo acesso aos mais variados assuntos nas diferentes plataformas, a pesquisa bibliográfica torna-se uma abordagem com alguns benefícios, pois há uma infinidade de trabalhos acadêmicos (artigos, ensaios, monografias, dissertações e teses) à disposição de maneira facilitada, podendo o pesquisador permanecer por exemplo, na sua residência sem enfrentar deslocamento para concretizar a sua pesquisa. É importante que o pesquisador fique atento às escolhas dos textos que serão utilizados na pesquisa, além de procurar sites seguros e confiáveis.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se também a pesquisa qualitativa,

preocupando-se em revelar a multiplicidade de vozes e perspectivas, reconhecendo a diversidade e a riqueza das experiências individuais e em grupo. Desta forma, a quantificação fica em segundo plano.

A pesquisa qualitativa é realizada em contextos reais, ou seja, nos ambientes onde os fenômenos acontecem. Desta maneira, a compreensão e a percepção dos resultados se tornam mais visíveis em relação aos dados analisados. Aqui, não há neutralidade por parte do pesquisador, pois o mesmo interage com os participantes do processo, fazendo a coleta de dados de forma que se aproxime da realidade.

Este tipo de pesquisa procura descrever os fatos de maneira detalhada explorando cada interface da análise e dos dados sem que haja necessidade de quantificá-los (dados numéricos). Ela ainda tem interesse pelo resultado final, preocupando-se também com o processo que leva a este resultado, identificando e descrevendo cada fase da pesquisa. Assim, esta abordagem objetiva criar novas explicações sobre o tema proposto, retratando a vivência dos indivíduos que participam do processo (Triviños, 1987).

[...] a abordagem qualitativa não emprega instrumentos estatísticos como base para a análise. Ela é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema – não envolvendo manipulação de variáveis ou estudos experimentais. Ela contrapõe-se à abordagem quantitativa uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas considerando uma visão/perspectiva holística (Mazucato, 2018, p. 60).

Outro tipo de pesquisa utilizado neste trabalho foi a pesquisa-ação, que se contrapõe ao modelo tradicional de pesquisa, apresentando-se como uma metodologia independente e envolvida com a realidade. Na pesquisa-ação, o pesquisador é um participante ativo, comprometido com o contexto social, não se limitando apenas na observação dos fatos. Este tipo de pesquisa enriquece o trabalho, permitindo assim, o desenvolvimento minucioso e contextualizado do tema a ser estudado.

Um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa (Thiollent, 1986, p.3).

Quando o assunto é sala de aula, a pesquisa-ação pode ser utilizada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da prática docente, pois este tipo de pesquisa é constituída por um movimento que leva em consideração as questões internas e somente depois as questões externas, preocupando-se desta forma com os indivíduos que participam de todo o processo, aprimorando as técnicas de abordagem no processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de obter resultados perceptíveis para as adversidades encontradas (Engel, 2000).

A primeira adversidade é que a maioria dos estudantes estão estudando pela primeira vez a língua espanhola; a outra adversidade está relacionada a introdução das metodologias ativas e dos projetos de aprendizagem nas aulas de língua espanhola. E a próxima adversidade é o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos estudantes nas aulas, ou seja, tornando-os o centro do processo de ensino e aprendizagem, transformando-os em pessoas críticas que resolverão conflitos (dentro e fora do ambiente escolar) de maneira a si respeitar e respeitar os outros envolvidos.

A pesquisa-ação é um processo dinâmico que está atrelado a realidade tendo como viés a aprendizagem coletiva, aproveitando-se dos saberes de seus participantes na busca de uma contribuição ativa e significativa para a pesquisa. É caracterizada por sua aplicabilidade prática e por modificar a realidade dos participantes do processo. Aqui, o pesquisador não é mero observador, sendo visto como membro ativo da sociedade que se envolve em uma situação com o objetivo de avaliar a eficácia de um novo método.

A principal característica desta abordagem é seu caráter situacional, que objetiva encontrar soluções de situações pontuais em ambientes específicos, contribuindo para a instauração de conhecimentos mais amplos. Assim, permite-se um número maior de ajustes e orientações ao longo da pesquisa, focando em resultados que beneficiem a todos os envolvidos (Engel, 2000, p. 184 – 185).

Na perspectiva educacional, a pesquisa-ação torna-se fundamental pois se baseia no diálogo, na troca de saberes entre os participantes, além de unir teoria e prática. Tomando como base esta abordagem, a próxima seção apresentará os contextos e sujeitos da pesquisa.

5.2 Contextos e sujeitos da pesquisa

A pesquisa em questão tem como contexto a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, situada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul (MS), localizada na Avenida Florestal s/n no bairro Coophatrabalho, bairro este pertencente a região do Imbirussu. Esta unidade de ensino está funcionando desde 1981. Sendo uma escola integral onde são ofertados 24 componentes curriculares e por isto, deve-se procurar maneiras diversificadas de aplicar os objetos de conhecimento e habilidades que serão estudados durante o ano.

É uma unidade de ensino pioneira na Educação Integral. Foi a primeira escola de Campo Grande nesta modalidade no ano de 2009, com o projeto Ensino Médio Inovador, projeto este que perdurou até final de 2016.

Em 2009 foi implantado por meio de Projeto Experimental a execução do Ensino Médio Integral, através da Resolução/SED nº 2.242 de 2º de abril do referido ano. Em 2010 a escola passou a integrar o Programa do Governo Federal, Ensino Médio Inovador. No ano de 2016 o Programa Ensino Médio Inovador foi finalizado. No ano de 2014 a Escola proporcionou o ensino e aprendizado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ofereceu no período de 2014 a 2016 os Cursos Técnicos de Transações Imobiliárias, Recursos Humanos, Informática e Gerência em Saúde. A partir do ano de 2017 essa Instituição de Ensino passa a fazer parte do Ensino Médio em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 04).

A partir de 2017, esta escola passa a ser atendida pelo mais novo programa de escola de tempo integral: Escola da Autoria que tem parcerias com empresas privadas, como o ICE-Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e também o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Quanto a missão do ICE, conforme informado em seu site e em documentos publicados pelo mesmo, é a de contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica pública por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão com o propósito de alcançar a formação do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva [...] (Garcia, 2021, p. 127).

O Instituto Ayrton Senna, diferentemente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), tem como foco principal trabalhar com as competências socioemocionais.

Com a reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, via Lei nº 13.415 (MEC, 2017), houve a materialização da atuação dos reformadores empresariais em Mato Grosso do Sul, inicialmente, por meio do Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS13), em 2018, objetivando-se a elaboração do currículo conforme as novas exigências postas pela Lei 13.415 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha do IAS foi feita devido a sua expertise em competências socioemocionais e em educação integral (Garcia, 2021, p. 76).

Para que a escola mencionada pudesse participar do novo programa, foi preciso algumas adequações como ter 12 salas de aula, adequações na estrutura física como laboratórios, biblioteca, vestiários; um diretor adjunto; coordenadores de área. Algumas especificações foram atendidas, outras não. Após a adesão da unidade de ensino ao programa, a mesma passou por algumas intervenções, mas não houve mudanças na estrutura original e/ou ampliação (Cardoso, 2022).

A escola, atende apenas estudantes do Ensino Médio com a faixa etária de 14 a 18 anos. A maioria de seu público está na idade-série corretas. Possui 09 turmas distribuídas da seguinte forma: 04 de 1º ano; 03 de 2º ano e 02 turmas de 3º ano. Cada turma tem entre 30 e 35 estudantes.

Além das 09 turmas, a escola conta também com secretaria, direção, coordenação, sala dos professores, coordenação de área, biblioteca, laboratório de Química, Física e Biologia. Tem também 02 laboratórios de informática, almoxarifado, vestiário, sala de música, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, cantina além de uma área considerável bem arborizada.

A turma contemplada para a realização dos projetos foi o 1ºC, contando com aproximadamente 30 estudantes. Nesta turma todos tem entre 14 – 15 anos. Assim que os projetos foram iniciados, organizamos algumas aulas durante o ano letivo, de maneira que conseguimos apresentar pelo menos um projeto por bimestre.

Por meio destes projetos, conseguimos abordar vários objetos de conhecimento e contemplar mais de uma habilidade apresentada no Organizador. Desta forma, os estudantes não foram prejudicados quanto ao cumprimento dos objetos de conhecimento e habilidades que devem ser trabalhadas durante o ano.

No item a seguir, falaremos sobre a coleta de dados.

5.3 Coleta de dados

Em decorrência da globalização e das fronteiras (que vão além das divisões territoriais entre cidades, estados e países), faz-se necessário o ensino e aprendizagem de uma segunda língua, que neste caso é a Língua Espanhola. Quando se fala no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, é importante ressaltar e deixar bem evidente que em apenas duas aulas semanais e um currículo engessado, fica difícil se aprofundar nas temáticas.

Assim, o enfoque se dá na escrita, leitura e compreensão (interpretação de texto). A fala/pronúncia é trabalhada na leitura, diálogos curtos, bem como exposições orais. Desta maneira, estamos preparando os estudantes para a realização de provas externas como o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares de inúmeras universidades. Nestas provas são cobradas principalmente a compreensão leitora.

Outro fator que deve ser considerado, é o aprimoramento do vocabulário, a partir de atividades de tradução com o uso de dicionários físicos e online, escolha de temática e atividade que também poderão (e são) ser trabalhadas em outras unidades curriculares. Esta correlação entre as disciplinas e as diferentes áreas já está prevista tanto na BNCC como no Organizador Curricular.

O primeiro passo para a realização dos projetos se deu pela leitura do organizador curricular pelo docente, podendo ele ter uma ideia de qual atividade será a mais adequada a partir das habilidades propostas no documento. Assim que decidido qual objeto de conhecimento, juntamente com a habilidade a ser contemplada na atividade escolhida, na aula seguinte haverá uma conversa com a turma juntamente com o roteiro da atividade, no caso os projetos, que serão trabalhados naquele bimestre. Reforçando ainda que os projetos apresentados nesta dissertação são apenas algumas das muitas atividades realizadas durante os bimestres.

Figura 1: Competências Específicas da Área: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias p. 12 (1º Ano do Ensino Médio)

Agrupamento 4 – EM1

Eixo Temático	Habilidades	Componente Curricular	Objeto de conhecimento	Sugestões Didáticas
Competência(s) Específica(s) da Área:				
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e continuar aprendendo.				
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.				
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.				
Campos de atuação: Vida Pessoal; Artístico; Práticas de Estudo e Pesquisa; Jornalístico - midiático.	(MS.EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	Arte	Contextos de produção, circulação e recepção das produções e manifestações artísticas do Renascimento; Apreciação de aspectos éticos, estéticos e políticos, em textos e produções artísticas e culturais etc.; Patrimônio artístico, material e imaterial.	Investigação sobre o Renascimento e os patamares da Renascença Europeia, das pinturas, dos principais artistas, escultores e da importância da arquitetura renascentista para o mundo. Questionamentos e análise relacionados à valorização temporal da arte, por meio de instrumentos diversos, para a formação de julgamentos éticos, estéticos e políticos nas produções artísticas e culturais. Valendo-se das linguagens artísticas, criar e/ou reconstruir artes digitais inspiradas nas obras renascentistas e ou desenhos, grafites, histórias em quadrinhos, tirinhas, <i>charges</i> , seminários, dentre outros, contrastando com a atualidade e valorizando a produção criativa.

Figura 2: Habilidades: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias p. 13 (1º Ano do Ensino Médio)

Organizador Curricular: Linguagens e suas Tecnologias

(MS.EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	Educação Física	Aplicativos para análise do desenvolvimento corporal - cálculo e mensuração de ICQ, IMC, PA, FC.	Pesquisa de diagramas, em diversas mídias, para observar e interpretar as informações, bem como a disposição dessas em gráficos e tabelas, compreendendo a função social desses gêneros tão presentes no cotidiano, principalmente nos meios de comunicação. Análise do desenvolvimento corporal - cálculo e mensuração de ICQ, IMC, PA, FC, para ampliar as possibilidades de aprendizagem iniciadas no Ensino Fundamental, utilizando ferramentas midiáticas e periféricas, de forma crítica e responsável. Produção de gráficos e tabelas de instrumentos avaliativos de cálculos corporais, apresentando informações, de maneira clara, objetiva, resumida, com foco, determinação e responsabilidade, que possam ser utilizadas em aulas práticas.
(MS.EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	Língua Estrangeira Espanhol	Características da produção de textos: diálogos, informes, teatro, monólogo, em diversos contextos sociais; vocabulário digital; Mobilização do conhecimento na literatura dos países <i>hispanohablantes</i> e seus principais artistas; elementos semânticos: sinônimos, antônimos, conjuntos lexicais, expressões idiomáticas, dentre outros, no contexto da obra.	Por meio de pesquisa sobre assuntos de relevância social e econômica, nos países <i>hispanohablantes</i> , com visão do multiculturalismo, propõe-se a análise de expressões, elementos semânticos e vocabulários empregados nos textos. Roda de conversa para socialização do conhecimento adquirido pela pesquisa, explorando a escuta ativa e a oralidade. Produções envolvendo várias linguagens, como: <i>challenge</i> , charge, grafite e <i>Mobgrafia</i> , fomentando o respeito e a empatia.

Figura 3: Sugestões Didáticas: Organizador Curricular – Linguagens e suas tecnologias p. 14 (1º Ano do Ensino Médio)

Organizador Curricular: Linguagens e suas Tecnologias

		Língua Inglesa	Textos orais e escritos, com funções e uso da Língua Inglesa, no contexto social e/ou político, no campo jornalístico; ampliação do vocabulário relacionado a tempo/clima e ao meio ambiente.	Utilização de filmes ou documentários que tenham como foco temas sobre questões multiculturais, científicas e/ou tecnológicas, de meio ambiente e sustentabilidade, para gerar discussões, produções escritas, encenação de diálogos etc., visando à ampliação do vocabulário, ao desenvolvimento da pronúncia (<i>speaking</i>) e à compreensão auditiva (<i>listening</i>), para fortalecer a empatia e o entusiasmo. Elaboração de ações didáticas que possibilitem a produção textual, a aplicação dos conhecimentos gramaticais necessários às produções e a análise coletiva ou, ainda, a troca dos textos para serem revisados, tendo como base um parâmetro de correção pré-definido pelo grupo.
		Língua Portuguesa	Gêneros ligados à narrativa: destinatário, finalidade, espaços de circulação; ideias primárias e secundárias, informações implícitas, explícitas e ambíguas; subentendidos; intertextualidade. Elementos de coesão textual, marcas gramaticais e lexicais, verbos dicendi, discurso direto, discurso indireto e polifonia.	Elaboração de ações didáticas que possibilitem a produção textual, a aplicação dos conhecimentos gramaticais necessários às produções e a análise coletiva ou, ainda, a troca dos textos para serem revisados, tendo como base um parâmetro de correção pré-definido pelo grupo. Pesquisa e análise de textos contemporâneos, explorando os elementos da narrativa, a linguagem empregada, as inferências de informações implícitas, explícitas, ambíguas, ideias primárias e secundárias do gênero em estudo. Análise do emprego das marcas gramaticais, lexicais e dos verbos dicendi em diferentes gêneros narrativos. É possível transcrever o discurso analisado para outras "vozes", fazendo uso do discurso direto e/ou indireto, como também identificar a polifonia presente nos textos. Produção colaborativa, em meios digitais, de memórias literárias, biografias, crônicas, contos, dentre outros, aprimorando os conhecimentos desses gêneros adquiridos no Ensino Fundamental, de modo ético, criativo e responsável.

Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>

Além dos projetos propiciar um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente, no sentido de que podemos trabalhar com pesquisas, compreensão leitora, produção de glossário, cartazes e/ou folder e banner – que também aprimora o vocabulário, não deixamos de apresentar atividades avaliativas consideradas “tradicionalistas” como simulados – semelhantes as provas de vestibulares, concursos e Enem.

Em relação aos projetos, como dito acima, inicia-se com uma leitura atenta do Organizador pelo docente, e só depois de algumas pesquisas (na internet), se elenca os objetos de conhecimento e as habilidades que se encaixarão na atividade escolhida. Partindo deste pressuposto, há uma conversa explicativa para a turma – que no caso é o 1º C – sobre como acontecerá a atividade, os objetivos que deverão ser alcançados, a intencionalidade do projeto, entre outros, além da entrega impressa de um roteiro explicativo (passo-a-passo) com sites para que os estudantes possam visualizar possíveis modelos, pesquisar as palavras, aprender sobre determinados países. Este roteiro ficará disponível também no *classroom*.

Deve-se lembrar de que esta turma em sua maioria não conhecia a língua espanhola, então é importante que as coisas sejam muito bem explicadas. Mesmo com todo progresso que vivenciamos na educação, ainda há pais que são tradicionalistas e é preciso que o professor

apresente para o estudante as instruções do que foi estudado/pedido em sala de aula. Com a leitura do parágrafo anterior, pode-se ter uma visão tradicionalista do ensino. E onde entra o protagonismo: na forma em que ele desenvolverá o projeto; por meio de troca de saberes, da colaboração, da interação com os colegas, por meio de escolhas das palavras, das imagens, dos formatos.

É importante destacar que a coleta de dados se deu durante o ano letivo de 2023, considerando oito aulas, equivalente há um mês de aula, para a realização dos projetos. Lembrando ainda que esta unidade curricular – Língua Espanhola – tem duas aulas semanais, cada uma de 50 minutos. Durante as aulas posteriores a esta fala e entrega do roteiro, a coleta de dados foi realizada por meio de fotos dos estudantes produzindo as atividades, bem como, realizando a procura das palavras em dicionários físicos, pertencentes ao acervo da biblioteca da unidade de ensino. Como o processo de avaliação é formativo e contínuo, utilizamos também como forma de coleta de dados as rubricas, que demonstram a participação ativa dos alunos em todas aulas destinadas aos Projetos.

Figura 4: Produção de atividades



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 5: Pesquisando as palavras no dicionário



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 6: Pesquisando e transcrevendo o significado das palavras



Fonte: acervo pesquisadora

Figura 7: Leitura e discussão sobre o tema proposto



Fonte: acervo pesquisadora

Quadro 3: Rubrica

Critério	Excelente	Bom	Regular	Insatisfatório
Adequação ao Tema e Propósito	Demonstra compreensão profunda do tema proposto e atinge plenamente o propósito comunicativo. As ideias são relevantes e bem desenvolvidas.	Aborda o tema proposto e atinge o propósito comunicativo de forma satisfatória. As ideias são geralmente relevantes e desenvolvidas.	Tangencia o tema proposto e o propósito comunicativo é parcialmente atingido. Algumas ideias podem ser pouco relevantes ou superficiais.	Não aborda o tema proposto ou não atinge o propósito comunicativo. As ideias são confusas, irrelevantes ou ausentes.
Organização e Coerência	Apresenta uma estrutura lógica e clara. As ideias fluem de maneira coerente e progressiva.	Apresenta uma estrutura organizada. A coerência entre as ideias é, em geral, mantida.	Apresenta problemas de organização. A coerência entre as ideias é por vezes comprometida.	Desorganizado e incoerente, dificultando a compreensão das ideias. Não há progressão lógica.
Vocabulário e Gramática	O vocabulário é rico, preciso e adequado ao contexto. A gramática e a ortografia estão corretas, sem erros que prejudiquem a compreensão.	O vocabulário é adequado e geralmente preciso. A gramática e a ortografia apresentam poucos erros que não comprometem significativamente a compreensão.	O vocabulário é limitado ou impreciso em alguns momentos. A gramática e a ortografia apresentam alguns erros que podem dificultar parcialmente a compreensão.	O vocabulário é inadequado e repetitivo. A gramática e a ortografia apresentam muitos erros que prejudicam significativamente a compreensão do texto.
Estilo e Expressividade	Demonstra um estilo claro, expressivo e adequado ao gênero textual. Há originalidade e um bom domínio da linguagem para transmitir a mensagem de forma eficaz.	Apresenta um estilo claro e adequado. A mensagem é transmitida de forma satisfatória.	Apresenta um estilo pouco elaborado ou inadequado ao gênero textual. A mensagem pode ser transmitida de forma confusa ou imprecisa.	Apresenta um estilo confuso, repetitivo ou inadequado. A mensagem não é transmitida de forma eficaz.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A rubrica é um instrumento avaliativo que visa não somente avaliar/mensurar a aprendizagem dos estudantes, mas também da prática pedagógica. É uma maneira de realizar a avaliação e a autoavaliação. Esta ferramenta se apresenta em formato de tabela edificada com foco nas habilidades que estão contempladas nas atividades propostas. O processo avaliativo é formativo e contínuo, ou seja, é algo que acontece a todo instante no ambiente escolar (Coelho et al. 2023).

A utilização desta ferramenta na avaliação do processo de ensino e aprendizagem oferece diversos benefícios como o protagonismo aos alunos em sua própria jornada de aprendizado, simplificação na atribuição de notas e enriquece a variedade de instrumentos avaliativos. Adicionalmente, conforme apontam Vernier et al. (2018 apud Coelho et al. 2023), as rubricas se destacam como os instrumentos mais apropriados para avaliar a aquisição de competências e habilidades, pois possibilitam identificar os diferentes níveis de domínio dos alunos e, conseqüentemente, planejar atividades pedagógicas mais direcionadas ao seu desenvolvimento.

Sendo o sujeito da pesquisa, uma turma de uma escola integral de tempo integral ressalta-se que por meio das rubricas, o processo avaliativo torna-se mais esclarecedor e abrangente. Ao se propor atividades diversificadas como os projetos de aprendizagem juntamente com as metodologias ativas é imprescindível que os instrumentos avaliativos mensurem ou demonstrem mais que um valor numérico.

A cada aula dedicada a produção dos projetos, víamos uma evolução, seja na escrita, na oralidade, na interpretação e também nas atitudes. Quando propomos uma atividade baseada nas aprendizagens: significativa, colaborativa e cooperativa, estamos ensinando muito mais que uma língua. Para que consigam perceber esta evolução, o próximo capítulo será dedicado as análises das atividades.

6 ANÁLISE: DESCRREVENDO OS PROJETOS

Para a realização desta dissertação, dentre muitas atividades e projetos produzidos ao longo de 2023 com a turma do 1º C – Ensino Médio, escolhemos apenas cinco para analisar neste trabalho, elencando quais metodologias foram usadas. A classificação das metodologias ativas, como apresentado no capítulo quatro não é algo simples, existem características comuns entre elas.

Os projetos de aprendizagem, foram construídos a partir da metodologia ativa que está na aprendizagem colaborativa, a Aprendizagem Baseada em Projetos que coloca o estudante como ponto central do processo de ensino e aprendizagem, convidando-o ao protagonismo de sua própria trajetória. Por meio de situações reais, ele desenvolve habilidades como: resolução de problemas, trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Pode-se destacar nesta metodologia ativa de ensino, que o aprendiz não é mero coadjuvante neste processo, sendo encorajado a realizar pesquisas e investigações que o leve a solucionar o problema apresentado. Assim, a aprendizagem se torna significativa, em que este educando leva os conhecimentos adquiridos durante o projeto para a vida. (Lovato et al, 2018). Os autores ainda nos trazem três possíveis categorias de projetos:

Projeto construtivo: seu objetivo é construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propondo uma solução nova para um problema ou situação. Projeto investigativo: seu objetivo é o desenvolvimento de pesquisa sobre uma questão ou situação, empregando-se o método científico. Projeto didático (ou explicativo): procura responder questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?” Busca explicar, ilustrar ou revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos, sistemas etc (Lovato et al, 2018, p. 163).

A maioria dos projetos construídos com a turma, podem ser classificados dentro da Aprendizagem Baseada em Projetos como Projetos investigativos e Projetos didáticos (ou explicativos), pois os objetos de conhecimento não são novidade, ou uma inovação. As atividades tinham como propostas pesquisar sobre um tema específico, o seu uso, a sua função e também explicá-lo a sua aplicabilidade dentro de um determinado contexto.

Outra metodologia ativa de ensino que foi utilizada na produção dos projetos é a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma abordagem construtivista, pautada na autonomia e na autoria dos estudantes. A turma se reúne em grupos e decidem sempre em conjunto quais medidas tomar para solucionar o problema. Esta metodologia de ensino instiga o autoconhecimento do grupo de forma ativa e significativa, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a coletividade, proporcionando momentos de troca de ideias entre os estudantes. Esta metodologia de ensino promove a reflexão e a autoavaliação. Em ambas as metodologias o professor é apenas mediador, dando

autonomia na condução das atividades para os alunos (Lovato et al, 2018).

A Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas de acordo com Antunes; Nascimento e Queiroz (2019, p. 120):

devem ser flexíveis e condizentes com sua apreensão da realidade, não tomadas como uma panaceia que vem a resolver todos os problemas. Estas metodologias ativas devem ser encaradas como estruturas flexíveis as quais o professor não deve se agarrar como muletas, mas antes, a partir de sua prática profissional, compreender seus princípios filosóficos e teóricos na aceção de uma escolha deliberada entre usar, não usar, escolher o que vai usar e como vai aplicar. Caso julgue necessário, por exemplo, realizar aulas expositivas em meio à aplicação de um dos métodos, é sua experiência e sensibilidade a seu contexto de atuação, e não um aporte teórico, que deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

O termo Projetos de Aprendizagem, está inserido no Sistema de Gestão de Dados Escolares – SGDE- onde são realizados os planejamentos bimestrais da Rede Estadual de Ensino. Dentro do quesito avaliação, aparece esta terminologia, que para a pesquisadora foi considerada pertinente, pois os projetos que serão vistos mais adiante, são projetos de aprendizagem que propiciam momentos de práticas pedagógicas significativas.

Figura 8: Planejamento – Critérios Avaliativos e Instrumentos Avaliativos

Descrição
Apresentação
Avaliação
Avaliação Prática
Debate
Desafios
Portfólio
Produção Audiovisual
Projetos de Aprendizagem
Prova Bimestral
Prova Escrita
Prova Mensal
Prova Oral
Relatórios
Seminário
Simulado

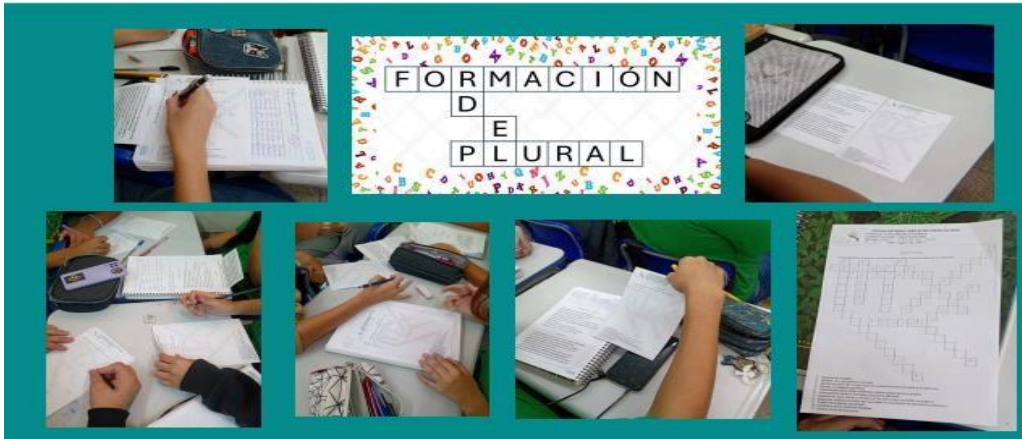
Fonte: <https://www.sgde.ms.gov.br/Professor/manterPlanejamento>

Veremos a seguir a análise dos projetos selecionados.

ANÁLISE I: CRUCIGRAMA

Objeto de Conhecimento: Formación de Plural

Recursos utilizados: material impresso (Gramática y Práctica de Español para Brasileños)



A partir da habilidade “MS. EM13LGG103: Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais), tendo como sugestão didática “Acesso a diferentes gêneros textuais de diversas mídias, com a temática da língua espanhola...”, foi proposto aos educandos a atividade de “Crucigrama – Formación de Plural”, com os objetivos de melhorar o vocabulário, apresentar um novo gênero discursivo, compreender o objeto de conhecimento proposto: formación de plural, aprimorar a memória, aumentar o raciocínio e despertar a curiosidade.

As palavras cruzadas são um jogo que pode ser praticado pelas mais diferentes faixas etárias. O indivíduo que se propõe a resolver a cruzadinha está promovendo muitos benefícios a si: além de ser uma distração, algo que faremos no horário do ócio, pode-se prevenir doenças como o Alzheimer (Russo, 2017).

Pressupõe-se que o uso deste instrumento durante as aulas facilite a aprendizagem das mais diferentes áreas, promovendo uma aprendizagem significativa e ativa, onde o estudante não apenas recebe as informações, mas é instigado a buscar a solução do jogo, tornando-se participante ativo no processo de ensino e aprendizagem.

A cruzadinha foi elaborada pela professora da unidade curricular Língua Espanhola, utilizando-se do aporte teórico retirado da Gramática y Práctica de Español para Brasileños, disponibilizado para os estudantes anteriormente (material impresso). O objeto de conhecimento foi explicado em algumas aulas passadas, até o dia da aplicação da atividade. Antes do preenchimento da cruzadinha, realizou-se uma leitura de todas as dicas, esclarecendo possíveis dúvidas. Logo após a leitura, foi reforçado também que era imprescindível que a

turma prestasse atenção nas instruções (dicas ou charadas) apresentadas ao final da folha, e que todas as palavras deveriam ser escritas apenas no plural.

As palavras selecionadas para compor o crucigrama, já haviam sido estudadas anteriormente e estavam presentes no caderno de cada um. Com a atividade, os estudantes tiveram que traduzir as dicas sem o auxílio de dicionários ou recursos eletrônicos para o preenchimento da palavra-cruzada; se atentar que algumas palavras são invariáveis quanto ao número e por isto, algumas teriam que utilizar dos artigos (los, las) para formar plural; prestar atenção no quantitativo de quadradinhos para o preenchimento correto. Para conseguir chegar até a palavra correta a depender da dica, primeiro os estudantes analisaram atentamente o conceito (dica) apresentado para só depois encontrar de maneira assertiva as palavras que se apresentariam na cruzadinha. A maioria dos estudantes não tinham conhecimento prévio da língua espanhola, sendo esta atividade realizada por meio de consulta do caderno contendo as palavras e explicações da formação de plural.

Notou-se que alguns estudantes escreveram de maneira incorreta as palavras de número 6, 8 e 11 que tinham como dica: 6. “Instrumentos ópticos formados por pares de lentes”; 8. “Espacios urbanos lineares que permiten la circulación de personas y vehículos”; 11. “Somos el día de la pereza”.

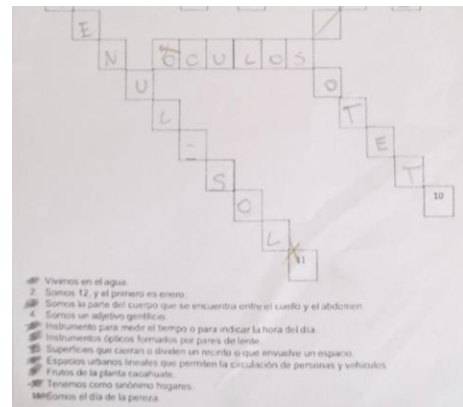
No caso da palavra 6, que traduzindo seria “óculos”, sete estudantes preencheram com a palavra em português, e oito com a palavra “luces” que possui o mesmo quantitativo de letras.

Figura 9: palavra 6



Fonte: acervo da pesquisadora

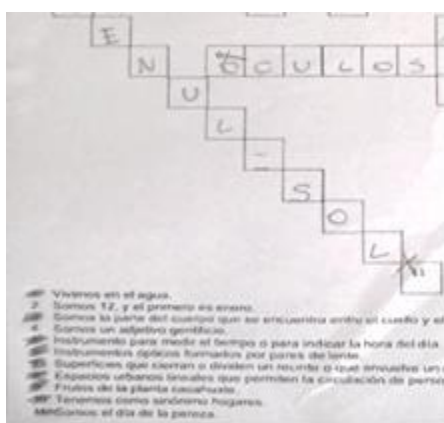
Figura 10: óculos



Fonte: acervo da pesquisadora

Em relação a palavra 8, cinco estudantes responderam “camino” por possuir o mesmo quantitativo de letras, mas está no singular. Já no caso da palavra 11, traduzindo seria “segunda-feira”, cinco preencheram com a palavra invariável “atlas”. Em espanhol, os dias da semana são masculinos e de segunda a sexta (lunes a viernes) são palavras invariáveis quanto ao número, tendo o leitor como recurso para saber se está no singular ou no plural, os artigos: el/los.

Figura 11: palavra 8



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 12: palavra 11



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao final da aplicação, assim que todos entregaram, a correção foi realizada de maneira coletiva. Alguns estudantes tentaram encontrar o significado das palavras em dicionários físicos e/ou virtuais a partir das dicas. A aplicação desta atividade foi muito positiva, pois houve a participação efetiva da turma. A maioria conseguiu completar a palavra-cruzada sem muitas dificuldades. Lembrando que esta foi o produto de um objeto de conhecimento. Quando se descreve que os estudantes participaram, não se refere apenas a esta atividade, mas na explicação, nas discussões, nas leituras que ocorreram dias antes desta aplicação.

ANÁLISE II: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – EL PRINCIPITO

Objeto de conhecimento: Produção de textos multimodais

Recursos utilizados: Livro impresso bilingue



Na unidade de ensino ao qual aplicou-se a atividade exposta, tem-se como prática a cada bimestre a realização de pelo menos uma atividade com um tema em comum para a área. Em uma reunião de área, a coordenadora da área de Linguagens propôs ao corpo docente que trabalhássemos com a obra do Pequeno Príncipe. Ficou a critério de cada professor elaborar a atividade que julgasse interessante e que contemplasse as seguintes habilidades: (MS. EM13LGG102) *Analisar visões do mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade*, tendo como sugestão didática: *Produção de textos multimodais (tirinhas, charges, HQs, memes e/ou gifs), por meio de aplicativos, desenhos e/ou outros recursos digitais.*; (MS.EM13LGG105) *Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social*, apresentando como possível proposta de atividade: *Oportunizar momentos de debate, pontuando as principais características da obra, dos personagens, do enredo, do contexto social da época e suas semelhanças com a atualidade.*

Alicerçando-se nas habilidades mencionadas acima, tomando como base a produção de textos multimodais, foi apresentado primeiramente o livro (impresso) versão bilíngue português/espanhol, houve uma breve conversa para saber quem da turma já conhecia a obra (em português) e logo depois, realizamos uma discussão reflexiva sobre o enredo do livro.

Assim que terminou a discussão, foi apresentado a turma de qual maneira trabalharíamos o livro. Utilizou-se de três aulas para selecionar as palavras e apresentá-las aos

alunos. As outras aulas foram destinadas a pesquisa de seu significado, procura por imagens para compor o glossário e organização do trabalho.

Ao solicitar a produção deste glossário mesmo que os estudantes não participaram da decisão pode-se perceber que a proposta está alicerçada nas metodologias ativas, uma vez que a turma é convidada a pesquisar e elaborar o glossário utilizando os termos pertinentes ao objeto de conhecimento a ser estudado. Estes processos de investigação e elaboração são centrais nas metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos ou/em problemas, pois estimulam a autonomia e a interação social, seja na troca de ideias com os colegas, durante as pesquisas e apresentação do glossário já finalizado.

O glossário é uma ferramenta muito utilizada para descrever o significado de termos que fazem parte de um determinado assunto ou campo de atuação. É difícil descrever uma definição para esta ferramenta, pois muitos autores o designam como um “*dicionário, vocabulário ou uma coleção de palavras-ocorrência de um discurso, isto é, o léxico de uma obra determinada*” (Silva, 2015, p. 26). É um instrumento utilizado para aprimorar e ampliar o vocabulário principalmente quando há um tema do qual os estudantes têm pouco conhecimento.

[...] o vocabulário é um subconjunto do léxico de uma língua. É composto de todas as unidades semânticas, graficamente simples e compostas, e locuções indecomponíveis que se atualizam no discurso, chamadas de vocábulos ou palavras (SILVA, 2006, p. 16-17).

Assim, ao produzirmos um glossário e estudando o significado das palavras estamos melhorando a leitura e a escrita de vários gêneros textuais das mais diferentes áreas, enriquecendo o vocabulário dos estudantes. Lembrando que muitos dos educandos estão estudando/aprendendo pela primeira vez a Língua Espanhola, sendo este também um dos motivos da escolha desta atividade.

Assim, na quarta aula, os estudantes já com as palavras escolhidas por eles em mãos, começaram a dar forma ao glossário. Alguns educandos preferiram realizar a atividade em casa, pois relataram que materiais como tesoura e canetas coloridas ficam nas residências. Para melhor atender aos alunos e otimizar melhor o tempo, fomos até a biblioteca da escola para utilizarmos alguns dicionários bilíngues. Foi possível encontrar algumas palavras. Outras, tivemos que recorrer aos dicionários online.

Uma das exigências era que deveria aparecer a ordem alfabética de acordo com a palavra em espanhol e não em português. Por exemplo, a palavra “sombbrero” tem por tradução “chapéu”. Se a exigência é levar em consideração a palavra escrita em espanhol, a palavra “sombbrero” deveria aparecer quase que ao final do glossário, mas quatro trabalhos, apareceu já na primeira folha. Isto aconteceu com a palavra “ladrillo” que pode ser traduzida por “tijolo”

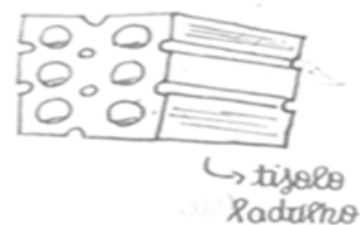
e acabou aparecendo na última página da atividade em dois trabalhos. Outro detalhe relacionado a palavra “ladrillo” (exemplo) neste trabalho está em português “ladrilho”.

Figura 13: Sombrero



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 14: Ladrillo



Fonte: acervo da pesquisadora

Outra problemática constatada é que alguns estudantes acabam copiando erroneamente as palavras da lousa e transcrevendo no glossário. Este fenômeno está acontecendo com muita frequência.

Este é o caso da palavra “hoyo” que pode ser traduzida por “buraco”. O estudante em questão, escreveu “hojo”. Existe em espanhol a palavra “ojo” que significa “olho”. A significação da palavra “hoyo” estava correta e a imagem também.

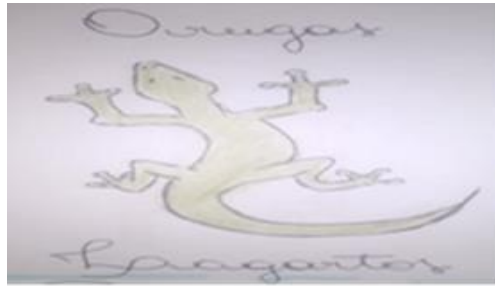
Figura 15: Hoyo



Fonte: acervo da pesquisadora

Outra coisa muito interessante: a palavra “orugas” tem por significado em português “lagartas”. Alguns estudantes fizeram um desenho que se assemelha a uma lagartixa, um lagarto como a imagem abaixo. Foi visto em seis trabalhos.

Figura 16: Orugas



Fonte: acervo da pesquisadora

A maioria dos trabalhos foram realizados de acordo com o solicitado nas orientações. Apresentaram a palavra, a imagem e a tradução apenas, como visto nos exemplos trazidos. Em uma roda de conversa em sala, muitos relataram que gostam de fazer atividades como esta. É importante ter um feedback dos estudantes, pois somente com a participação efetiva deles e com o uso de atividades diversificadas é que se tem uma aprendizagem significativa.

ANÁLISE III – NUBE DE PALABRAS

Objeto de Conhecimento: Anglicismo na Língua Espanhola

Recursos utilizados: material retirado da internet



O anglicismo é um fenômeno linguístico que consiste em uma outra língua utilizar-se de termos oriundos da língua inglesa. Isto ocorre por diferentes motivos como o fato do inglês ser a língua mais falada e usada em assuntos como esporte, educação e tecnologia a nível mundial.

Dado a sua importância, este tema aparece no Organizador “(MS. EM13LGG403) *Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo*”, tendo como objetos de conhecimento “*Textos multissemióticos e as várias perspectivas de visões de mundo; Anglicismos na Língua Espanhola*”.

Realizamos discussões sobre o tema de como não percebemos estes termos no dia-a-dia. Utilizamos: internet, fast food, smartfone, pendrive, hot dog, ... Estas palavras fazem parte do nosso cotidiano, e refletir sobre elas foi uma proposta um tanto quanto inusitada. Apresentei a definição de anglicismo, passei alguns termos em inglês que estão inseridos na língua espanhola; discutimos ainda sobre a aceitação dos espanhóis frente a este processo.

A partir de pesquisas realizadas na internet, foi disponibilizada uma lista com vários “anglicismos” encontrados na língua espanhola. Após o contato com as palavras, os estudantes foram incentivados a elaborarem uma Nuvem de Palavras, sendo composta por termos em inglês apresentados durante as aulas e que estão inseridos na língua espanhola. Foi passado

ainda, a definição de nuvem de palavras e alguns possíveis modelos. Os estudantes puderam escolher as palavras que fariam parte da Nuvem. Para que ficasse mais elaborado, solicitou-se também que fizessem desenhos que representassem tais termos. Este último foi opcional. Nesta atividade o ponto principal foi o uso da criatividade por meio do formato, das imagens, estilo das letras, uso de canetas coloridas ou apenas do lápis. Como as atividades apresentadas estão embasadas nas metodologias de ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas, a docente estava apenas como mediadora, dando autonomia na escolha dos termos em inglês e quanto ao modelo.

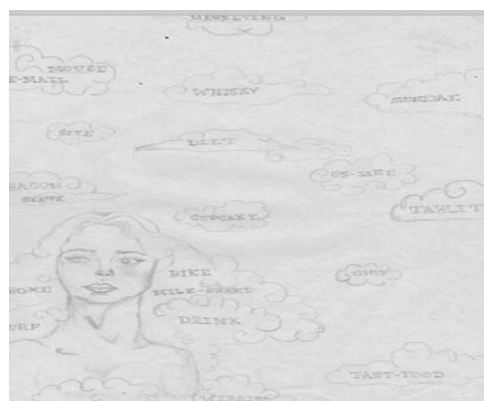
Os estudantes a princípio ficaram confusos de escreverem em uma atividade de espanhol termos em inglês. A atividade proposta alcançou os objetivos, onde os estudantes compreenderam este fenômeno linguístico que ocorre não somente com a língua espanhola, além de participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 17: Nube de Palabras – colorida



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 18: Nube de Palabras: a lápis



Fonte: acervo da pesquisadora

ANÁLISE IV: GLOSSÁRIO ILUSTRADO – CUERPO HUMANO

Objeto de Conhecimento: Corpo Humano

Recursos utilizados: material retirado da internet



Trabalhar com glossário, explorar o significado das palavras e termos é algo crucial para a comunicação eficaz, a compreensão de textos de diversos campos do saber e a construção de diferentes visões de mundo. O glossário confeccionado pelos discentes é uma ferramenta metodológica que se aplica no estudo e ensino de léxicos, contribuindo para o conhecimento do significado de termos, tornando-se mecanismo fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em relação a uma temática. É importante ressaltar, que o ensino de léxico não pode acontecer de maneira isolada, ou seja, este ensino deve ser realizado por meio da contextualização.

Neste trabalho, aqui na parte dedicada às análises, o segundo projeto foi um glossário ilustrado sobre o livro “El Principito”. Nesta atividade, já havíamos lido o texto em um livro bilíngue (português/espanhol). Mas anteriormente com a professora de Língua Portuguesa, realizou-se a leitura deste clássico na versão apenas em português com a turma. Então, eles tinham bastante conhecimento da obra. Como foi o primeiro glossário que muitos produziram pela primeira vez com termos em espanhol, foi cobrado apenas uma simples tradução do termo. Por exemplo “zorro”, tem por tradução “raposa” e mais uma imagem que a representasse.

No terceiro bimestre, viríamos a trabalhar com o seguinte objeto de conhecimento: Cuerpo Humano, objeto de conhecimento que está em conformidade com o Organizador Curricular, sendo contemplado nas seguintes habilidades: *(MS.EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;*

(MS.EM13LGG501) Seleccionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças; tendo como objeto de conhecimento: emprego adequado de adjetivos, advérbios e vocabulário referente ao corpo humano.

Para contemplar as habilidades e o objeto de conhecimento utilizei de sites que foram passados na lousa e também disponibilizei o material pelo classroom. Devido à familiaridade de já terem confeccionado um glossário, a tendência é sempre dar uma dificultada, ou melhor, solicitar mais coisas a cada atividade.

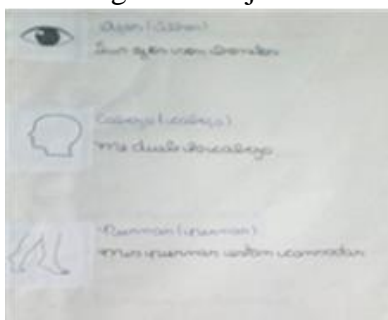
Foram utilizadas quatro aulas (duas semanas) discutindo e refletindo sobre a importância desta temática em nosso cotidiano. Neste período foi disponibilizada uma lista com expressões idiomáticas relacionadas ao corpo humano. Na terceira semana, decidi propor a elaboração do glossário ilustrado com partes do corpo humano, uma imagem que as representasse e também uma frase contendo o termo apresentado, assim com este último item ensina-se os léxicos de maneira contextualizada.

As pesquisas aconteciam em todas as aulas sendo realizadas pelos celulares ou por dicionários que ficam disponíveis na biblioteca da escola. Os dicionários em questão, não são muito bons, não contendo muitos dos termos estudados. Assim, os estudantes fizeram uma busca por dicionários online.

Exigiu-se também que as palavras deveriam ser apresentadas em ordem alfabética em espanhol, seguidas pela imagem e por uma frase contendo a palavra exemplificada. Tivemos trabalhos que estavam fora de ordem alfabética, (espanhol e também português), neste caso vimos três.

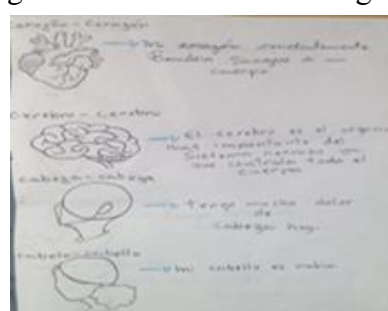
No caso da figura 19, tirada da página 01 do glossário do estudante, tendo iniciado com a letra O “ojo”. Neste caso é relevante dizer que, este trabalho foi realizado por um estudante que acabara de entrar na escola e não sabíamos se o mesmo já havia produzido atividade parecida na escola anterior. Já na Figura 20, a estudante além de ter colocado as palavras fora da ordem alfabética, mistura português e espanhol, onde podemos verificar na primeira frase com a utilização das palavras “bombeia” e “sangue”; na segunda frase com o termo “nervoso” e nesta mesma frase, podemos ver ainda um erro de concordância “toda el cuerpo”. Esta mistura entre os dois idiomas nos trabalhos foi apresentada em quatro trabalhos.

Figura 19: Ojo



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 20: “Bombeia” e “Sangue”



Fonte: acervo da pesquisadora

Na Figura 19, o aluno preferiu utilizar do recorte e da colagem, Desta turma apenas cinco estudantes escolheram esta técnica. Diferente do que se vê na Figura 20, em que o estudante preferiu desenhar as imagens, como a maioria da turma. É importante passar as instruções de maneira bem detalhada para que não haja confusão. Lembrando também que o glossário foi a atividade escolhida para trabalhar este objeto de conhecimento e as habilidades já elencadas. A avaliação é sempre formativa, levando em consideração o processo, a pesquisa, a busca pelo significado das palavras no dicionário, no trabalho colaborativo, na troca de saberes entre a turma tendo em vista características essenciais das metodologias ativas.

A confecção do glossário foi muito positiva, pois a turma participou de maneira efetiva. A maioria conseguiu realizar a atividade de acordo com as instruções disponibilizadas.

ANÁLISE V: TEXTO FATIADO – LA PRESUNTA ABUELITA

Objeto de Conhecimento: Heterosemáticos/Falsos Cognatos

Recursos utilizados: material retirado da internet



A escola tem como uma das finalidades incentivar a leitura e apresentar diferentes gêneros textuais que permeiam as diversas esferas de atividade. Com os avanços tecnológicos e as informações chegando a todos em tempo real, os estudantes passaram a optar pela leitura de textos multimodais como as histórias em quadrinhos e Graphic novel.

Devido a sua importância não somente no ensino de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras, a leitura é empregada como ferramenta de memorização, organização, compreensão, interpretação utilizada em todas as áreas do conhecimento. Além de sua importância como instrumento de estudo, ela é praticada ainda por muitos com a intenção apenas de relaxar, distrair e divertir. Quando temos acesso a diversidade de gêneros textuais, conseguimos compreender melhor o ambiente onde estamos inseridos, melhoramos a comunicação escrita, oral, gestual.

A essa atividade de atribuir significados podemos dar o nome de leitura. A leitura nesse sentido, passa a ser uma atividade bastante ampla: é efetuada toda vez que “lemos” um significado em algum acontecimento, alguma atitude, algum texto escrito, comportamento, quadro, mapa e até por exemplo, nas gracinhas de um cachorro. A tudo isso podemos chamar de leitura de mundo. E para que possamos fazer uma leitura adequada do mundo à nossa volta, é preciso saber observá-lo, recolhendo informações dos mais variados tipos (ARANHA,1997, p. 01).

Ao verificar o Organizador Curricular onde apresentava a seguinte habilidade: (MS. EM13LGG402) *Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico*, tendo como objeto de conhecimento: *Variantes linguísticas nos países hispanohablantes; palavras heterossemânticas*, optou-se em trabalhar com o seguinte texto: La Presunta Abuelita onde se

encontra muitos falsos cognatos. O texto escolhido é uma releitura da “Chapeuzinho Vermelho”

Os heterossemânticos ou falsos cognatos são termos da língua espanhola que possuem a grafia, a sílaba tônica e pronúncia semelhantes com termos em português, mas o significado é totalmente diferente. Temos como exemplo a palavra “pastel” que em espanhol é “bolo” e “pastel” aquele nosso salgado frito tem por nome em espanhol “empanada”. A grafia é a mesma, sílaba tônica e pronúncia também, já o significado é bem diferente causando confusão.

Primeiramente foi explicado aos estudantes o significado de heterossemânticos, função e usos contrastando sempre com a língua materna. Disponibilizei uma lista com muitos falsos cognatos, resolvemos alguns exercícios. Corrigimos os exercícios de modo que todos participaram; houve o esclarecimento de dúvidas, retomada da explicação e apresentei a turma mais palavras que se encaixam como heterossemânticas e somente depois fizemos a leitura do referido texto.

Para finalizar este objeto de conhecimento, resolvi levar algumas cópias do texto todo fatiado para que os estudantes pudessem organizá-lo. As cópias estavam divididas em seis envelopes, onde o texto foi impresso com cores diferentes: vermelha, verde, azul, roxa, marrom e preta. A turma também foi dividida em grupos.

Os estudantes não puderam consultar o caderno nem a internet, tornando a atividade mais desafiadora. A maioria dos grupos conseguiram organizar o texto o mais próximo do original. Por meio do texto fatiado, os educandos conseguiram compreender a função e significado dos heterossemânticos de maneira dinâmica e divertida, conquistando uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação/escola é uma esfera de atividade que como as outras, acompanha e se modifica a partir das (r)evoluções que ocorreram e ocorrem mundo à fora desde a mudança na concepção de infância, dos conflitos armados e a separação da Igreja e do Estado. Com isto, é importante que a educação atenda às necessidades de todos os participantes deste processo. Mesmo com as adaptações, com a introdução da tecnologia no ambiente escolar e a influência das diferentes correntes pedagógicas, as evoluções ainda passam despercebidas. As salas continuam na mesma disposição como na década de 1970, por exemplo: todos em filas, um atrás do outro, as coisas na lousa passadas pelo professor (e o ideal) e todos em silêncio, copiando tudo em seus cadernos.

Este cenário nunca foi a garantia de uma formação significativa. Infelizmente o Brasil não teve muito avanço no quesito qualidade de ensino. De acordo com Rocha; Novaes; Avelar (2020) no ano de 2018, o Brasil ocupava a 55ª posição no PISA, em Literatura; 64ª em Ciências e a 69ª em Matemática. Não são boas posições se levarmos em consideração o investimento de 6,2 % do PIB de 2015 a 2018, considerado acima da média quando comparado a de outros países que participam do OCDE, que investiram cerca de 5,5 na educação.

O cenário ficou ainda mais preocupante com a pandemia de COVID-2019, em 2020, quando as unidades de ensino ficaram fechadas, sendo os estudantes atendidos de maneira remota. Nesta época, as desigualdades sociais que estavam sendo “mascaradas”, foram evidenciadas. Descobriu-se neste capítulo fatídico da história da humanidade que apesar desta geração ser considerada a geração de nativos digitais, muitos não sabem as funções básicas do word, como configurar a página ou justificar o texto. Enviar uma atividade pelo classroom virou uma tortura.

Além desta falta de familiaridade com o word e com o classroom, muitos estudantes passavam necessidades por conta do desemprego de seus responsáveis, e a sua participação agora nos afazeres domésticos (Morales, 2020), pois a escola que foi apresentada neste trabalho é uma escola de período integral, ou seja, o estudante permanece dois períodos no ambiente escolar, tendo três refeições diárias. Muitos chegavam em casa, lanchavam, tomavam banho e dormiam. Não havia até o momento da pandemia, preocupação com alimentação e outros tipos de cuidados.

Alguns estudantes não possuíam notebook, ou computadores onde pudessem realizar as atividades e o envio delas para os professores. Em muitos casos, não havia em seus lares uma internet banda larga, onde o acesso pudesse ocorrer a qualquer instante. Nestes casos, apenas o

celular dos responsáveis é que tinha internet disponível, e os educandos acabavam não participando das aulas pelo Meet, pois os aparelhos celulares também eram instrumentos de trabalho de grande parte da população naquele momento, fora outros problemas como a infraestrutura da moradia, falta de saneamento básico e até segurança alimentar (Zajak, 2020).

Ficamos 2020 e parte de 2021 com esta forma de ensino: remota. Somente após o recesso de julho em 2021 é que retornamos para o ensino presencial de maneira escalonada. Foi algo que exigiu muito de todos: tivemos que enfrentar as inconstâncias emocionais, pois houve perdas de familiares e de pessoas próximas da comunidade escolar e os estudantes não estavam conseguindo lidar com a situação.

Apenas em 2022 retornamos de fato com o ensino presencial e a máscara e o álcool 70% já não eram itens obrigatórios. Com o retorno, constatamos que muitos estudantes não voltaram às aulas. Os motivos foram muitos, sendo o principal a instabilidade emocional. Devido a esta quebra na rotina durante 2020 e 2021, colocar as coisas em ordem foi um processo lento. Assim, 2022 foi um ano de ajustes e de (re) conexão com o ambiente escolar, pois os estudantes se acostumaram a realizar poucas atividades e quando se depararam com mais de vinte componentes, toda semana com uma atividade avaliativa não viram como algo positivo.

Após esta constatação, o corpo docente juntamente com a coordenação e direção da escola se reuniram e optaram em atividades diversificadas e interdisciplinares que contemplassem mais que um componente curricular e áreas do conhecimento.

Tendo em vista que a unidade de ensino apresentada nesta dissertação é uma escola integral e algumas disciplinas já desenvolviam projetos que utilizavam das metodologias ativas e abarcavam outras unidades curriculares, não houve dificuldades em cumprir com o combinado nas reuniões. Desta forma ficou mais evidente o objetivo das escolas integrais que é ofertar um ensino de qualidade que contribui para a formação de um cidadão comprometido com o seu entorno, engajado na resolução de problemas de modo a si respeitar e respeitar os outros envolvidos.

A partir dos projetos de aprendizagem e das metodologias ativas, o estudante é convidado a participar de maneira ativa em seu processo de ensino e aprendizagem, possuindo um lugar de destaque. Nesta forma de ensinar, o educando passa a ser o centro de todo o processo e o professor apenas o auxilia, dando-lhe uma maior autonomia.

Ao propormos estas atividades diversificadas, interdisciplinares alicerçadas nas metodologias ativas, levamos em consideração a vivência de cada educando, mediante conversas e escutas, podendo o estudante expor os seus saberes. A troca de saberes entre estudantes-estudantes, estudantes-professores torna-se primordial para que se alcance um

ensino de qualidade.

Com o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem buscando uma aprendizagem significativa é importante destacar que é um processo contínuo e formativo: a entrega das atividades é somente o produto final, pois na hora de avaliar considera-se outros fatores como a pesquisa, a participação, a organização e a autoavaliação.

Por meio desta dissertação foi possível mostrar as diversas possibilidades de projetos de aprendizagem que podem ser trabalhados em sala de aula nas mais diferentes áreas do conhecimento e como estes projetos são benéficos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem passa a ter sentido para o estudante, propiciando uma aprendizagem significativa em que ele se lembrará do que estudou após anos de sua saída da escola, além de instigar o gosto pela pesquisa, fazendo com que ele continue seus estudos ingressando em um curso técnico ou mesmo no Ensino Superior.

A qualidade na educação só poderá ser alcançada com a participação de todos. Se sentir parte do processo e se permitir aprender (tanto professor como os estudantes); ser ouvido, ser atendido, poder dar sua opinião, sentir-se valorizado são fatores importantes e que fazem toda a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. M.; RIZZO, K. M. **Educação Integral: Relato das Experiências nas Escolas Estaduais Waldemir Barros da Silva e Manoel Bonifácio Nunes da Cunha**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. 178 p., 1,97 Mb; ePDF (Coleção Teia da Educação)

ANTUNES, J.; NASCIMENTO, V. S.; QUEIROZ, Z. F. de. **Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação na realidade educativa**. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 111-127, jan./abr. 2019.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. Moderna, 2006.

_____. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1997, 1ª ed.

AREAL, E. G; PESSOA, V. I. F. **Escola Integral de Ensino Médio: o discurso da novidade curricular da escola jovem**. *Communitas*, v. 4, n. 8, p. 264-284, 2020.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. [Tradução de Dora Flaksman]. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ASSIS, W. F. S.; SILVA, C. M. C. S. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em Campo Grande (2007 – 2011)**. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)*, Campo Grande, v.2, n. 2, p. 99 – 112. 20, 2018.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico no Brasil**. Online, 10 fev. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/2014/11/marcos-bagno-a-lingua-como-instrumento-de-poder/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999

BARBOSA, C. H. S; MATOS, E. M. **Aprendizagem baseada em projetos: a didática como orientadora da prática pedagógica**. *Ensino em Perspectiva*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 5, 10 mai. 2016. Disponível em: » <https://bit.ly/2VRGBqE>. Acesso em: 07ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: » <https://bit.ly/2o5nNIV>. Acesso em: 05 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/Sase, 2014. Disponível em: » <https://bit.ly/1tdckZX>. Acesso em: 01 ago. 2024

_____. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (revogada pela Lei nº 13.415, de 2017). Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: » <https://bit.ly/30GrBLk>. Acesso em: 20 jul. 2024

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: » <https://bit.ly/1U7QxVu>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BREGALDA, J. A.; STURM, L. **Ensino de língua inglesa no Brasil e no Rio Grande do Sul: percurso, propostas e perspectivas**. Revista A Margem, Uberlândia, v. 17, n. 2, 2020.

BUENO, M. L. M. C. **Política Supranacional de formação de professores: o programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai**. 2019

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Trabalhos em linguística aplicada, v. 43, p. 139-149, 2004.

CARDOSO, P. F. S. **As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral em uma Escola da Autoria do município de Campo Grande – MS**. Campo Grande: UEMS, 2022.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N.C. **A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019

CARVALHO, J. P. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 249f. Dissertação de Mestrado.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G., GRECO, A. F.; RUPPENTHAL, R. **Utilização de rubricas na avaliação da aprendizagem: percepção de professores(as) da Educação Básica**. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 66-81, abr/ago 2023

CUNHA, F.; UVA, M. **A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças**. Revista Interações, v. 12, n. 41, 2016.

DAY, K. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Revista escrita, v. 2012, n. 15, 2012.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF

DUBOC, A. P. M. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC.** Revista da ANPOLL, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

DUTRA, N. C. G. **Concepção de formação que fundamenta a integração entre o ensino médio e a educação profissional na rede pública estadual do Maranhão.** Universidade Federal do Maranhão, 2020.

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) – Juiz de Fora: UFJF, 2013.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar em Revista, p. 181-191, 2000.

FAGUNDES, A. I. J. **LDB–Dez anos em ação.** Ed. Http v. 23, 2009.

FEITOSA, M. C. R. **Aprendizagem cooperativa e colaborativa da língua estrangeira: uso das estratégias de aprendizagem.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Línguas Estrangeiras Modernas) -Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas- Universidade Estadual de Londrina.

FERNANDES, E. A. A. **Experiências Linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai.** Dissertação de Mestrado, FACAILE /UFGD. 2013

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador.** Polifonia, v. 25, n. 39.1, p. 165-182, 2018.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula.** Programa de Educação em células cooperativas–PRECE, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011

FLORES, O. Breve histórico do projeto " Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira." In: **Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (I CIPLOM).** 2010.

FRANCO, M. J. N; SILVA, G. M. C. **A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença.** Piracicaba, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GRAÇA, R.M.S.T. **A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino- aprendizagem de português língua estrangeira.** Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda /Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho Faculdade de Letras da Universidade do Porto Junho de 2016

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontro. In.: SEDYCIAS. João (Org). **O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Scientia plena, v. 7, n. 11, 2011.

HIPLER, E. L. P. R.; FRAGA, L. T; SILVA, A. F. G. **As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana**. Eccos Revista Científica, n. 61, 2022.

IRALA, E. A. F.; TORRES, P. L. (2004). **O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de aprendizagem colaborativa para a língua inglesa**. Educação a Distância nos Sistemas Educacionais.

KLEIN, E. L.; VOSGERAU, D. S. A. R. **Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior**. Educação UFSM, 43(4), 667-698, 2018

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de estudos da linguagem, v. 20, n. 2, 2012.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, L. K. O. S.; SANTOS, E. **Metodologias ativas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem**. CONEDUC, 2020.

LISBOA, M. F. G. **A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos**. Sínteses-ISSN 1981-1314, v. 14, 2009.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. **Inglês como língua franca: explicações e implicações**. The ESPecialist, V. 40, N. 2, 2019.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Ribeirão Preto, 2008. Disponível em https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedanielopes.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A; BRANDÃO, C. S.; LORETTO, E. L. S. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão**. Acta Scientiae, V.20, N 2, mar./abr. 2018.

MARSON, M. Z. **Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC**. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 8-22, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Com avanços na implementação, Programa Escola da Autoria chega a 132 unidades em 2022**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/> Acesso em: 05 maio. 2024

_____. **Governo amplia Escolas de Autoria e mais 12 colégios vão atender em tempo integral no Estado**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ms.gov.br/governo-amplia-escolas-de-autoria-e-mais-12-colegios-vao-atender-em-tempo-integral-no-estado/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**. [recurso eletrônico] / Organizadores, Alessandra Ferreira Beker Daher, Estela Mara de Andrade, Éverton Paulino Damaceno. – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. 178 p., 1,97 Mb; ePDF (Coleção Teia da Educação)

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Definição das atribuições da Coordenação Pedagógica e das Coordenações de Área**. Campo Grande, 2017 p. 1-5

_____. **Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016**. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em

http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017

Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre o Programa Além das Palavras, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, n. 8104, p. 1-29, jan. 2012.

_____. Resolução/SED Nº 2.335. **Aprova o Programa Ensino Médio Inovador para as unidades escolares da rede estadual de ensino**. Campo Grande, MS: SED, 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. **Dispõe sobre o Projeto — Além das Palavras e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, n.7133, p. 1-46, jan. 2008.

MARTINS, A. **A constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61**: a educação pública em debate. In: Editora Realize, V Congresso Nacional de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI. 2018.

MAURÍCIO, L. V. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MORALES, J. **Os impactos psicológicos do Ensino a Distância**: psicóloga da Escola Sesc fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles. Guia do Estudante, 27 maio 2020.

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

MORÁN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo. Editora do Brasil. (Arco 43), 2019.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p.02-25, 2018.

MORAES, E. R. P. T. **Evasão Escolar**. 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/748-4.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023

MURARO, D. N. **John Dewey e Paulo Freire**: educação e transformação social. Revista

Lusófona de Educação, v. 58, n. 58, 2022.

OLIVEIRA, F. B.; BORDINI, M. **De língua estrangeira para língua franca: concepções de professores/as de uma rede pública municipal do norte paranaense.** Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 14, 2022.

OLIVEIRA, B. R.; Souza, W. M. D.; Perucci, L. S. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** Roteiro, 43(esp), 47-76, 2018.

OSTLER, D. A. **Escola e programa na educação integral: abordagens e singularidades.** São Paulo: Cadernos de Educação, v. 16, n. 33, 2017.

PATARRA, N. L; FERNANDES, D. **Brasil: país de imigração.** Revista Internacional em Língua Portuguesa–Migrações, v. 3, n. 24, p. 65-96, 2011.

PARAQUET, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços linguísticos: resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006.

PEREIRA, V. B. **A Base Nacional Comum Curricular de Matemática, Cartografias: do processo de criação ao contexto de prática nos anos finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro, 2020

PEREIRA, J. H. V. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul.** Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.** Cria Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov/legis_superior_norma.aspx?nl=LC125> Acesso em: 05 mar. 2024.

PNE. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

RADAELLI, M. E. B. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização.** Revista Thêma et Scientia, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2011.

RIBEIRO FILHO, W. G. **Educação na zona de fronteira: uma abordagem sobre a integração transfronteiriça a partir do ensino bilíngue.** GEOFRONTER, v. 8, 2022.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. **A adoção da aprendizagem cooperativa (AC) como prática pedagógica na educação ambiental (EA): possibilidades para o ensino e a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.** Pesquisa em Educação Ambiental, v. 11, n. 1, p. 19-36, 2016.

ROCHA, C. N.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. **Análise do desempenho da educação brasileira baseada nos indicadores oficiais PISA e IDEB.** LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades, v. 4, n. 3, p. 71-92, 2020

ROSA, G. C.; DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, S. **Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023.

RUSSO, D. D. N. **Intervenção do Design na Vivência Quotidiana do Alzheimer**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Portugal), 2017

SANTOS, I. P. D. **Um estudo sobre educação e currículo: apontamentos e reflexões a partir de concepções sobre o tema e sobre alguns documentos orientadores do currículo**. 2021.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. **Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores**. Revista Interacções, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.

SANTOS, R. F. **Análise Comparativa entre duas propostas de aprendizagem no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: avanços e retrocessos**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO [CEDUCE], 5., Niterói, RJ, 2018. Anais [...]. Niterói, RJ: CEDUCE, 2018a.

SILVA, M. V. **(Des) políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica**. Revista Diálogos, v.6, n.2, p. 233–245, 2018.

SILVA, M. G. S.; BRITO, V. M. **As Vicissitudes da Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria**. Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018.

SILVA, F. M. P. **Glossário escolar: uma construção do aluno**. 2015, 117f. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. UFU-MG, 2015.

SILVA, M. R. **Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Z. R. **Práticas pedagógicas interculturais no tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011, 198 p.

SOARES, S. M. **Impactos da política de educação integral no ensino médio de Pernambuco: um olhar nas Escolas de Referência em Ensino Médio dos municípios de Cedro e Orobó**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, J. H. A. **A situação do ensino do espanhol, pós-revogação da lei 11.161/2005**. Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente. v.3, n.2, p. 1-16, 2022.
_____. **Desafios e entraves no Ensino do Espanhol, pós-revogação da Lei 11.161/2005**. BS thesis. 2021.

SOUZA, M. J. R.; AMARAL, N. F. G. **O ensino da Língua Portuguesa—origens e relações**. Revista Linguagem & Ensino, v. 20, n. 1, 2017.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SUGIMOTO, L. **Memorial da América Latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos**. *Jornal da UNICAMP* – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 19 a 25 de agosto, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Evasão no Ensino Médio: ensino como um direito de todos?** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviços Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2018.

TEIXEIRA, M. C. **O direito à educação nas constituições brasileiras**. *Revista da Faculdade de Direito*. Universidade Metodista de São Paulo, 2008

THOMAZ, K. M. **A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças**. *Revista Línguas e Letras* Vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010.

TORCHI, G. F. C.; SILVA, C. P. **“A expansão do programa escolas interculturais de fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul.”** *Revista GeoPantanal* 9.17 (2014): 33-46.

TORRES, P. L; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. CURITIBA: SENAR, p. 61-93, 2014

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. **A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)**. *Revista online de Extensão e Cultura-Realização* 3.5 (2016): 81-98.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VERONESE, J. R P.; VIEIRA, C. E. **A educação básica na legislação brasileira**. *Seqüência: estudos jurídicos e políticos*, v. 24, n. 47, p. 99-126, 2003.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

VIRGINIO, A. S. (2021). **A educação libertadora e o novo conservadorismo: a atualidade de Paulo Freire**. *Tendências Pedagógicas*, 38, p. 6-20, 2021.

ZAJAK, D. **Ensino Remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravamento ao direito à educação e outros impasses**. EPUFABC, 15 maio 2020. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica>. Acesso em: 20 jul. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS
DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



Autorização de Realização e Aplicação de Pesquisa

Eu, Paulo Antônio Castaldeli, diretor da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís - localizada na Avenida Florestal, s/n, Bairro: Cophatrabalho, Tel. (67) 3314-7054, na cidade de Campo Grande - MS, 79115-020, autorizo a realização e a aplicação da pesquisa sob o título: Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas Aplicadas nas Aulas de Língua Espanhola que contemplará as atividades realizadas pelos alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, a partir das metodologias ativas. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Acadêmico de Letras, sediado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS - em Campo Grande. As ações pedagógicas de coleta de dados deverão ocorrer durante o período de aula dos (as) participantes do 1º ano do Ensino Médio, nas dependências desta instituição de ensino sem necessidade de deslocamentos, e com os Termos de Autorização todos assinados. Reitero que a Direção e a Coordenação Pedagógica irão acompanhar as ações pedagógicas junto aos pais, responsáveis e demais membros da Comunidade Estudantil, bem como o parecer do Comitê de Ética com Seres Humanos. As informações e ações da pesquisa serão conduzidas pela professora Eliane Maidana de Oliveira (Pesquisadora responsável), WhatsApp (67) 99263-4027, e-mail: eliane.34544@edutec.sed.ms.gov.br, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros (Orientadora e-mail: chaves.adri1962@gmail.com, ou pelo contato de WhatsApp (67) 99679-8932).

Campo Grande - MS, _____ de _____ de 2023.

 Diretor da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís
 Campo Grande- MS

APÊNDICE B – TCLE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Convidamos o (a) seu(sua) filho(a) para participar da pesquisa com a temática: **Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola**, a partir da aplicação de atividades que contemplem as metodologias ativas, voluntariamente, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora: Eliane Maidana de Oliveira, a qual, pretende saber, por que os alunos apresentam dificuldades para expressarem criatividade, sensibilidade e autonomia na produção de atividades de escrita, compreensão leitora e oralidade nas aulas de língua espanhola.

Sua participação é voluntária e se dará apenas por meio de permitir que seu/sua filho/filha participe da pesquisa. Se o (a) Sr (a) consentir, contribuirá para a expansão do conhecimento do seu filho, acerca de um novo assunto, auxiliando-o a melhorar o desenvolvimento das habilidades de criatividade e autonomia, a partir da aplicação das metodologias ativas, possibilitando um avanço na aprendizagem e desempenho escolar.

Se depois de consentir a participação do seu filho/sua filha na pesquisa, o (a) Sr. (a) desejar interromper a autorização permitida anteriormente, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Eliane Maidana de Oliveira, pelo telefone: (067) 99263-4027 ou Gmail: eliane.39544@edutec.sed.ms.gov.br, ou contatando também a coordenação pedagógica, a direção da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís pelo telefone: 3314-7054 e a orientadora da pesquisa Prof.^a Dr. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros pelo celular: 67-99679-8932.

Eu, _____, fui informado e autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa: **Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola**, a partir da aplicação de atividades que contemplem as metodologias ativas, realizadas por estudantes do Ensino Médio, onde a pesquisadora Eliane Maidana de Oliveira me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande/MS, ____ de ____ de 202 ____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo participante da Pesquisa

APÊNDICE C – TALE: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola** com estudantes do Ensino Médio, a partir da produção de atividades que contemplem as metodologias ativas.

Seus responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes em expressarem a criatividade, autonomia e protagonismo, por meio do desenvolvimento de atividades que contemplam as metodologias ativas. Os alunos que participarão dessa pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, no município de Campo Grande- MS, onde os alunos passarão por intervenções feitas a partir da aplicação de Projetos de Aprendizagem para tal trabalho. Para isso, serão usados diversos recursos como pesquisas sobre os temas propostos na sala de informática, discussão e reflexão na sala de aula, entre outros. O uso desses recursos é considerado seguro, mas é possível ocorrer alguns imprevistos.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (067) 99263-4027 ou Gmail: eliane.39544@edutec.sed.ms.gov.br, ou a Prof.^a Eliane Maidana de Oliveira, responsável pela pesquisa e também a coordenação pedagógica, a direção da escola Amélio de Carvalho Baís pelo telefone: 3314-7054 e a orientadora da pesquisa Prof.^a Dr. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros pelo celular: 67-99679-8932.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a expansão do seu conhecimento acerca de um novo assunto, melhorar a compreensão leitora, escrita e oralidade, capacitar o desenvolvimento das habilidades de criatividade e autonomia dos alunos, possibilitando um avanço no desempenho escolar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Quando terminarmos a pesquisa e as produções textuais estiverem prontas, se você autorizar, poderemos divulga-las em um caderno de propostas didáticas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa de tema: **Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola** em uma turma do Ensino Médio, a partir do Organizador Curricular, que tem o objetivo de desenvolver a criatividade, autonomia e protagonismo em alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Campo Grande, MS, a partir do desenvolvimento de atividades que contemplem as metodologias ativas.

Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas, que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande /MS, ____ de _____ de _____ 202__

Assinatura do (a) Estudante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE D – PROJETO: CRUCIGRAMA



CRUCIGRAMA

FORMACIÓN

DE

PLURAL

JUSTIFICATIVA

O Novo Ensino Médio, juntamente com o Organizador, vem propor um ensino de maneira mais contextualizada, utilizando-se das metodologias ativas, instigando a pesquisa, a produção individual e coletiva, proporcionando momentos de protagonismo, autoria, autonomia, coletividade, respeito e tolerância preparando o estudante para além dos muros escolares: mercado de trabalho e o universo acadêmico.

A partir da leitura do Organizador Curricular de Linguagens, da Unidade Curricular: Língua Espanhola; habilidade "MS. EM13LGG103: *Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)*, tendo como sugestão didática "Acesso a diferentes gêneros textuais de diversas mídias, com a temática da língua espanhola...", foi proposto aos educandos a atividade de "Crucigrama – Formación de Plural", com os objetivos de melhorar o vocabulário, apresentar um novo gênero textual, compreender o objeto de conhecimento proposto: formación de plural, aprimorar a memória, aumentar o raciocínio e despertar a curiosidade.

As palavras utilizadas para compor o "crucigrama", já tinham sido estudadas em aulas anteriores, e estavam contidas no material de apoio disponibilizado de maneira impressa. Todos os estudantes tinham o material de apoio. No dia da aplicação da atividade, cada um recebeu uma folha com as orientações (e as dicas) necessárias para completar o jogo de palavra cruzada, além de estar com o material de apoio que apresentava as palavras e também o objeto de conhecimento.

OBJETIVO GERAL

- Ensinar de maneira lúdica a formação de plural na Língua Espanhola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprimorar o vocabulário;
- Despertar a curiosidade;
- Utilizar conhecimentos prévios;
- Diversificar as atividades e possibilitar o uso de linguagens variadas;
- Desvendar as charadas (dicas) apresentadas;
- Melhorar a memória e o raciocínio.

METODOLOGIA

1ª aula: Objeto de Conhecimento - Formación de Plural (material impresso distribuído uma cópia para cada estudante). Nesta aula foi apresentado o objeto de conhecimento em questão e ocorreu a explicação de como acontece a formação de plural na língua espanhola.

2ª aula: Foram apresentados alguns exercícios (impressos) sobre o referido objeto de conhecimento.

3ª aula: Hoje fizemos a correção dos exercícios passados na aula anterior, esclarecendo as dúvidas dos estudantes.

4ª aula: Aplicação do Crucigrama.

5ª aula: Entrega e correção da atividade: Crucigrama – Formación de Plural.

CONSIDERAÇÕES

O uso de recursos didáticos diversificados em unidades curriculares que são extremamente teóricas, de certa forma, causa um pouco de estranheza por parte dos estudantes.



Eles ainda não conseguiram entender que o ensino mudou: as avaliações (somente) quantitativas, aos poucos serão substituídas por atividades que contemplem um maior número de unidades curriculares, sendo realizada de maneira formativa, ou seja, levando em consideração todo o processo de ensino e aprendizagem. No instante que o professor adentrar em uma sala, a avaliação estará acontecendo.

Eu não vou falar apenas da Língua Espanhola de forma "engessada": teoria, lista de exercícios, provas (objetivas e subjetivas) impressas, com data para começar e terminar. Falarei de modo a contextualizar os objetos de conhecimento, partindo das habilidades.

Os estudantes, durante as aulas, perceberão que os objetos de conhecimento serão comuns em algumas unidades curriculares: opa, vi agora pouco sobre este "conteúdo" na aula de Geografia, de Língua Inglesa, por exemplo.

Desta forma, o "Crucigrama" apresenta-se como uma estratégia facilitadora e adequada que contribui no processo de ensino e aprendizagem de maneira positiva para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e socioemocional dos estudantes, permitindo também instigá-los a buscarem o conhecimento de forma autônoma, lendo nas entrelinhas, observando as dicas. De modo geral, os estudantes conseguiram atingir os objetivos propostos aqui descritos e já interessados na próxima atividade.

APÊNDICE E – OBJETO DE CONHECIMENTO: FORMAÇÃO DE PLURAL

	<p style="margin: 0;">ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAIS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA DOCENTE: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA ESTUDANTE : _____ DATA: ____/____/____ TURMA: _____</p>	
---	--	---

NÚMERO DE LOS SUSTANTIVOS: FORMACIÓN DE PLURAL

Palabras terminadas en:	Forman plural:	Ejemplos
Vocales	Agregando - <u>S</u> al final	La carta perdida – las <u>cartas</u> perdidas Esta calle – estas <u>calles</u> Un auto viejo – unos autos viejos
Í – U (tónicas)	Agregando - <u>S</u> o <u>ES</u> al final	El maní – los <u>manís</u> / <u>maníes</u> Hindú – <u>hindús</u> / <u>hindúes</u>
Consonantes	Agregando - <u>ES</u> al final	La ciudad gris – las <u>ciudades</u> grises El reloj principal – los <u>relojes</u> principales El joven alemán – los <u>jóvenes</u> alemanes La ley común – las <u>leyes</u> comunes La pared blanca – las <u>paredes</u> blancas
Z	Cambiando <u>Z</u> por <u>C</u> y agregando <u>ES</u> al final	La actriz – las <u>actrices</u> La vez – las <u>veces</u> La voz – las <u>voces</u>


IMPORTANTE

- ➡ Las palabras tónicas cuya sílaba tónica (fuerte) es la última (alemán, autobús, francés) pierden el acento en la formación del plural (alemanes, autobuses, franceses).
- ➡ Hay sustantivos que se utilizan más en plural. Por ejemplo: las tijeras, las gafas, los anteojos. La forma plural puede referirse a uno o más objetos.
- ➡ Hay sustantivos que son invariables; es a través del artículo que identificamos si están en singular o plural. Por ejemplo: el atlas – los atlas, la crisis – las crisis; el paraguas – los paraguas, el lunes- los lunes (y los demás días de la semana, a excepción de sábado y domingo).
- ➡ Palabras terminadas en X también son invariables. Por ejemplo: el tórax – los tórax.

EJERCICIOS

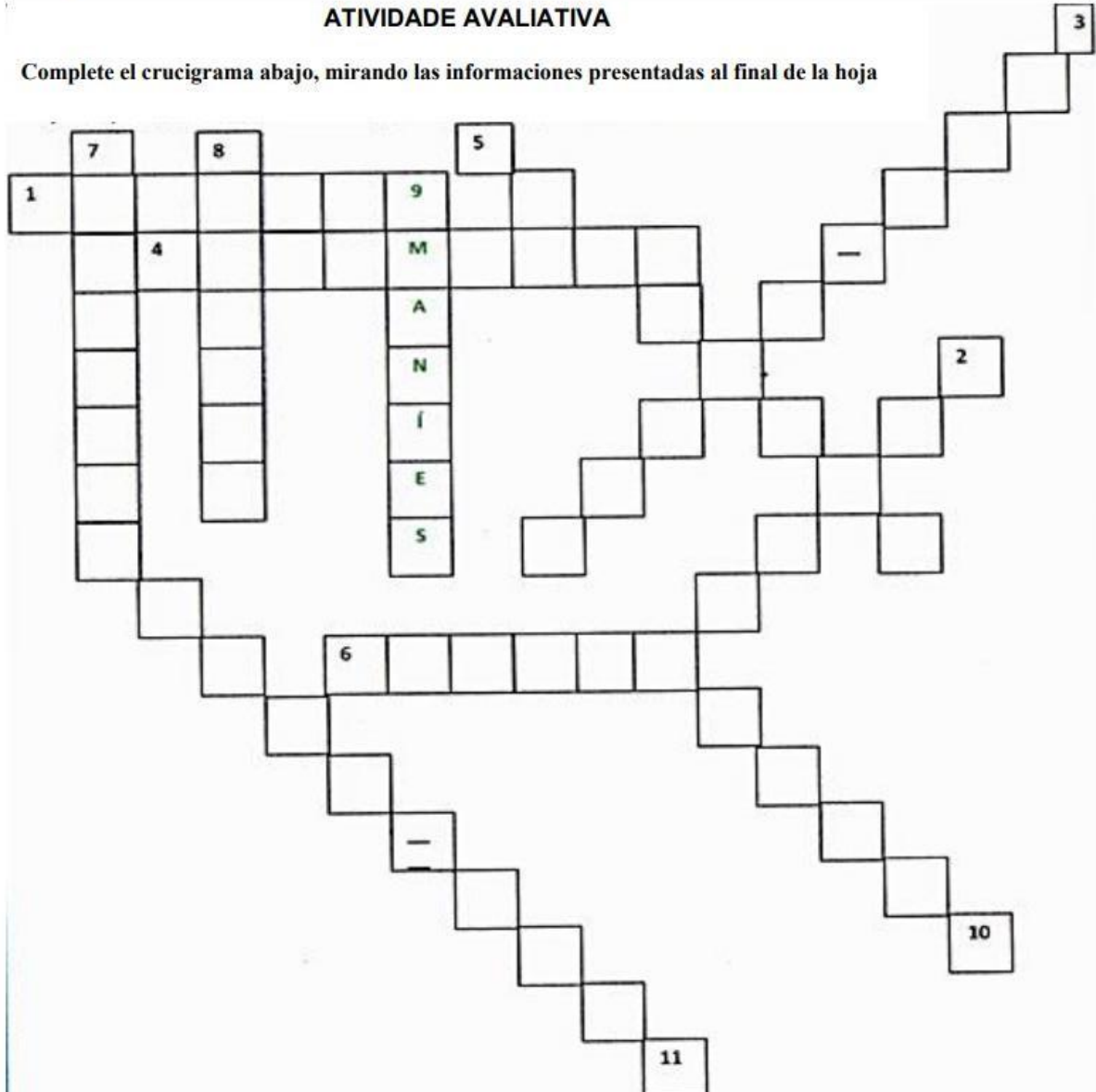
Pase las palabras abajo al plural	Pase las palabras abajo al singular
Rey:	Pájaros:
Árbol:	Japoneses:
Jarrón:	Rubíes:
Viaje:	Raíces:
Color:	Narices:
Pastel:	Canciones:
Mar:	Ómnibus:
Taxi:	Miércoles:
Estuche	Atlas
Bambú:	Guantes:
Portugués:	Lunes:
Pez:	Bromas:
Estudiante:	Crisis
Libro:	Sacapuntas:
Pizarra:	Domingos:

APÊNDICE F – ATIVIDADE AVALIATIVA: CRUCIGRAMA

	<p>ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAIS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA DOCENTE: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA ESTUDANTE : _____ DATA: ___/___/___ TURMA: _____</p>	
---	---	---

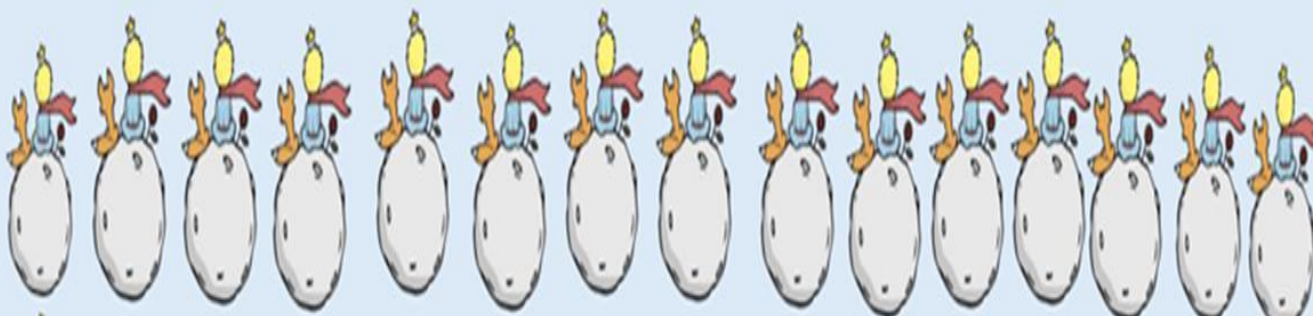
ATIVIDADE AVALIATIVA

Complete el crucigrama abajo, mirando las informaciones presentadas al final de la hoja



- 1 Vivimos en el agua.
- 2 Somos 12, y el primero es enero.
3. Somos la parte del cuerpo que se encuentra entre el cuello y el abdomen.
4. Somos un adjetivo gentilicio.
5. Instrumentos usados para medir el tiempo o para indicar la hora del día.
6. Instrumentos ópticos formados por pares de lentes.
7. Superficies que cierran o dividen un recinto o que envuelven un espacio.
8. Espacios urbanos lineales que permiten la circulación de personas y vehículos.
9. Frutos de la planta cacahuete.
10. Tenemos como sinónimo hogares.
11. Somos el día de la pereza.





JUSTIFICATIVA

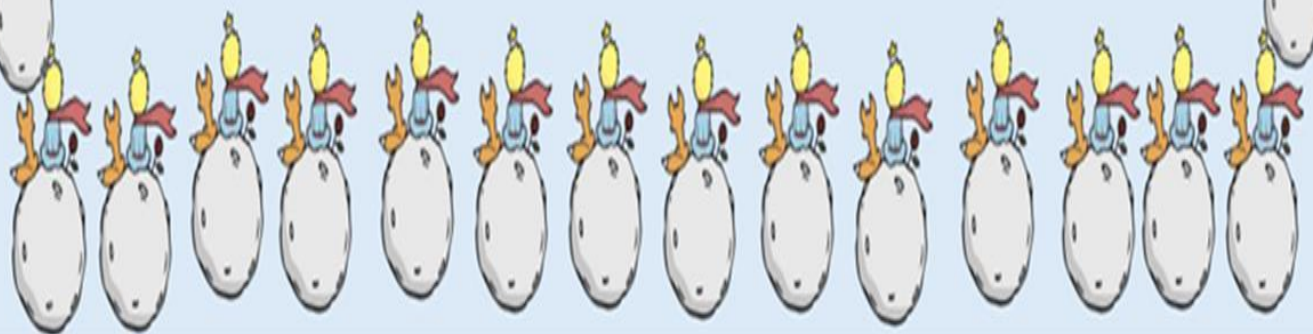
O Novo Ensino Médio, juntamente com o Organizador, vem propor um ensino de maneira mais contextualizada, utilizando-se das metodologias ativas, instigando a pesquisa, a produção individual e coletiva, proporcionando momentos de protagonismo, autoria, autonomia, coletividade, respeito e tolerância preparando o estudante para além dos muros escolares: mercado de trabalho e o universo acadêmico.

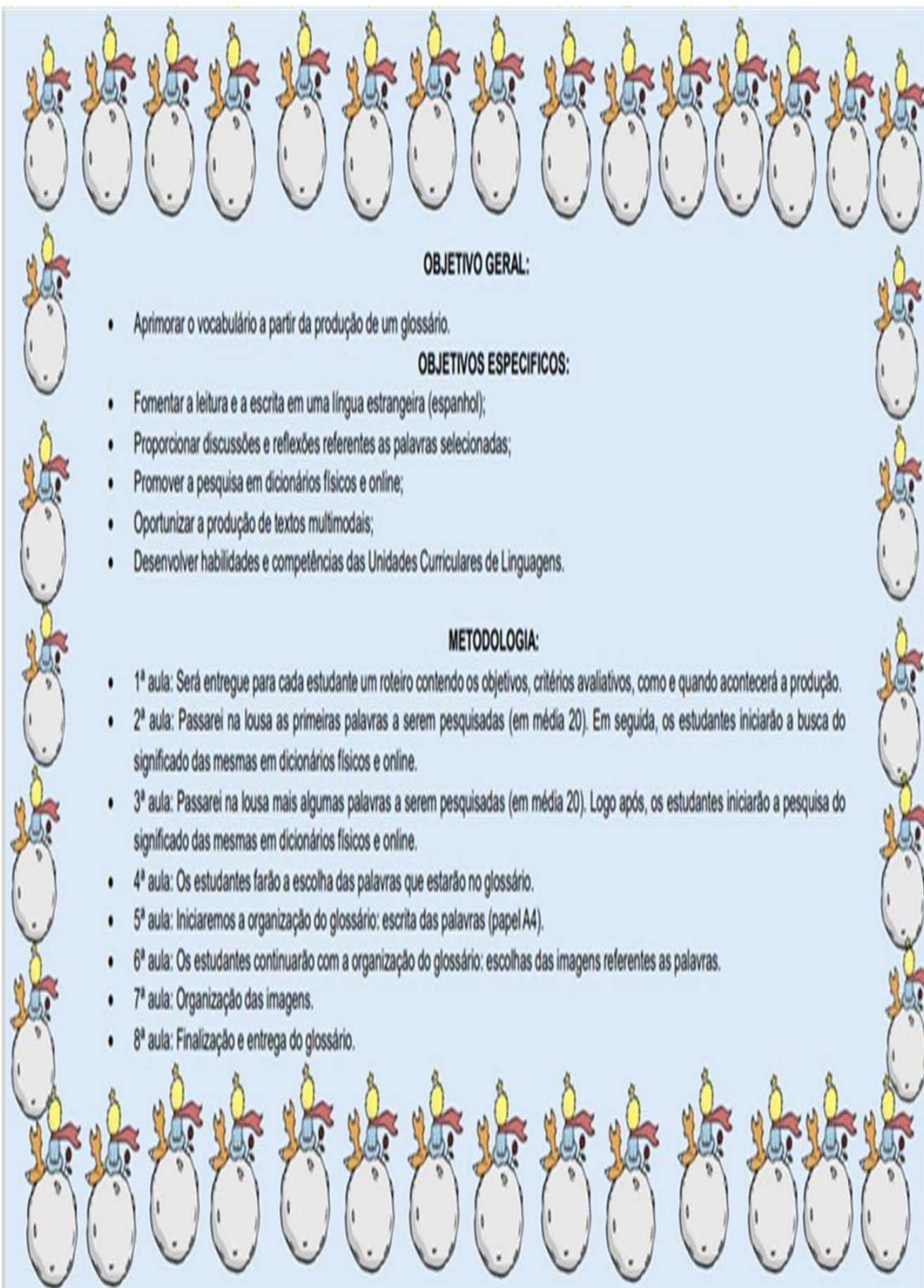
A partir da leitura do Organizador Curricular de Linguagens, da Unidade Curricular: Língua Espanhola; Agrupamento 4 (1º Ano), tendo como objetos de conhecimento o ensino de vocabulário e textos multimodais, surgiu a ideia de produzir um **Glossário Ilustrado** a partir do livro **O Pequeno Príncipe**, por terem um conhecimento prévio da obra. No mês anterior todas as turmas desta série tiveram contato com a obra em português, inglês e/ou espanhol, pois cada professor da área de Linguagens ficou responsável em desenvolver uma atividade interdisciplinar embasada no livro citado anteriormente.

As palavras que serão apresentadas no Glossário, foram selecionadas anteriormente pela professora de espanhol. No total foram pesquisadas umas 40 palavras por turma. Poucas se repetiram.

Para a aplicação deste Projeto de Aprendizagem, os estudantes pesquisarão as palavras no **Dicionário Michaelis** que se encontra na biblioteca da escola, além de dicionários online (<https://www.wordreference.com/definicion/>, <https://dicionario.reverso.net/espanol-definiciones/>, <https://dle.rae.es/>).

A partir das palavras pré-selecionadas, os estudantes terão que escolher entre 15 e 20 palavras para compor o seu Glossário. E para cada palavra escolhida, deve-se apresentar uma ilustração (desenho à mão ou recorte e colagem) que exemplifique seu significado, pois a escrita da mesma, será apresentada apenas em espanhol.





OBJETIVO GERAL:

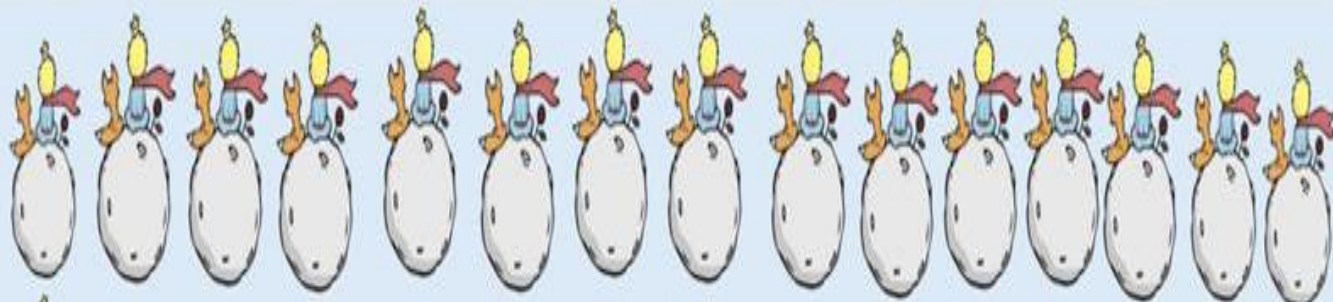
- Aprimorar o vocabulário a partir da produção de um glossário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar a leitura e a escrita em uma língua estrangeira (espanhol);
- Proporcionar discussões e reflexões referentes as palavras selecionadas;
- Promover a pesquisa em dicionários físicos e online;
- Oportunizar a produção de textos multimodais;
- Desenvolver habilidades e competências das Unidades Curriculares de Linguagens.

METODOLOGIA:

- 1ª aula: Será entregue para cada estudante um roteiro contendo os objetivos, critérios avaliativos, como e quando acontecerá a produção.
- 2ª aula: Passarei na lousa as primeiras palavras a serem pesquisadas (em média 20). Em seguida, os estudantes iniciarão a busca do significado das mesmas em dicionários físicos e online.
- 3ª aula: Passarei na lousa mais algumas palavras a serem pesquisadas (em média 20). Logo após, os estudantes iniciarão a pesquisa do significado das mesmas em dicionários físicos e online.
- 4ª aula: Os estudantes farão a escolha das palavras que estarão no glossário.
- 5ª aula: Iniciaremos a organização do glossário: escrita das palavras (papel A4).
- 6ª aula: Os estudantes continuarão com a organização do glossário: escolhas das imagens referentes as palavras.
- 7ª aula: Organização das imagens.
- 8ª aula: Finalização e entrega do glossário.



CONSIDERAÇÕES:

Com as inúmeras inovações dentro do ambiente escolar, é de suma importância que a equipe docente esteja preparada ou disposta a utilizar diferentes instrumentos para propiciar uma melhor aprendizagem a seus estudantes.

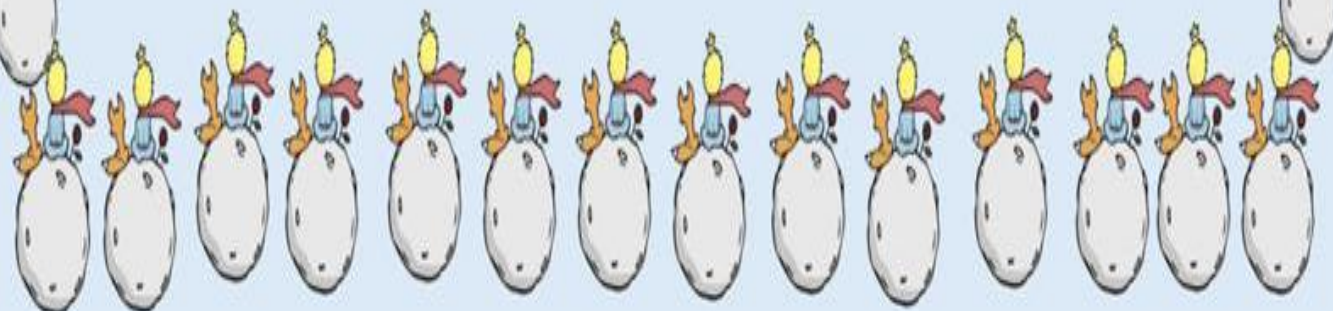
Ao propor a confecção de um glossário usamos as palavras em espanhol, para ensinar espanhol, reforçando sempre que uma palavra pode ter mais de um significado, tendo que levar em consideração o contexto em que ela aparece.

O uso da multimodalidade para o ensino de vocabulário, vem agregar a aquisição do que está sendo estudado. Estamos em um universo cheio de imagens e efeitos especiais. Já não nos contentamos apenas com a palavra ali solta. Precisamos de algo a mais para que possamos entender aquilo escrito em um texto.




Por meio desta atividade, percebeu-se que a maioria dos estudantes apresentou muita dificuldade em encontrar o significado das palavras no dicionário físico, pois estão acostumados a digitarem a palavra no google tradutor e logo aparecer algo; quanto a organização das palavras em ordem alfabética no papel A4, não olhando apenas a primeira letra das palavras, mas também a segunda e muitas vezes a terceira; na homogeneidade (estética) da escolha de desenharem as imagens ou usar de recorte e colagem.

Em suma, podemos dizer que os objetivos elencados anteriormente foram alcançados e que obtivemos ótimos trabalhos, salientando que a aprendizagem adquirida pelos educandos, foi proveniente de uma metodologia que evidencia o protagonismo, a autoria, a autonomia e a criatividade dos docentes.

Por meio dos bons resultados aqui adquiridos, esta proposta de atividade será apresentada (talvez desenvolvida) para as outras áreas de conhecimento como Matemática e Ciências da Natureza.



APÊNDICE H: INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO

	ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAIS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA DOCENTE: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA ESTUDANTE : _____ DATA: ____ / ____ / ____	 
	TURMA: _____	

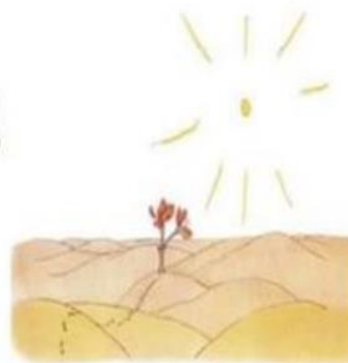
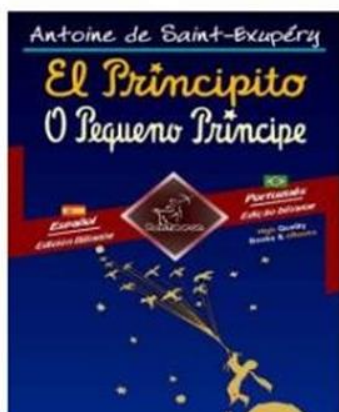
TRABAJO DE ESPAÑOL

- A partir da leitura e de discussões referentes ao livro: El Principito (versão bilíngue – português e espanhol), os estudantes terão que produzir um Glossário Ilustrado contemplando algumas palavras que estão no livro.
- Palavras estas que foram selecionadas e passadas na lousa pela docente.
- O glossário deveria conter no mínimo **20 palavras**, juntamente com um **desenho/imagem** que representasse cada uma delas.
- Esta foi uma atividade realizada pela área de Linguagens. Todas as turmas fizeram uma atividade baseando-se no livro.
- A habilidade com a qual o trabalho foi embasado: *(MS. EM13LGG102) Analisar visões do mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade, tendo como sugestão didática: Produção de textos multimodais (tirinhas, charges, HQs, memes e/ou gifs), por meio de aplicativos, desenhos e/ou outros recursos digitais.*

- Exemplos de palavras presentes no livro e que foram utilizadas na produção do Glossário:

Bolsillo, ventana, pozo, hoyo, aceite, árbol, martillazos, huellas, zorro, muñeca, botella, semillas, cajón, orugas, sombrero, iglesia, bozal, hierba, tornillo, manzanas, champiñón, semillas, guardavía, volcán, bufanda, oveja, herramientas, perplejo, oficina, ladrillo, tornillo, olvidar, silla, paloma, demasiado, bebedor, mañana, espinas, hambre, gallina, trueno, llorar, guapo.

- Para a realização deste trabalho, disponibilizamos **todas as aulas do mês de junho**, a contar com a seleção das palavras até a entrega do trabalho.



APÊNDICE I – PROJETO: NUBE DE PALABRA



JUSTIFICATIVA

O **Anglicismo** é a inserção de termos/palavras oriundos da língua inglesa em outras línguas, como por exemplo o espanhol. Este fenômeno ocorre há muitos anos e por motivos distintos; em alguns casos, não há uma palavra existente na outra língua, por isso o uso do termo em inglês.

Como a língua é algo mutável e que sofre interferências sociais e culturais, conseguimos perceber estes empréstimos linguísticos da língua inglesa para outras línguas principalmente em assuntos relacionados à tecnologia e também aos esportes.

A partir da leitura do Organizador Curricular; Agrupamento 1 do 2º Ano do Ensino Médio da Unidade Curricular – Língua Espanhola, tem-se como Competência Específica da Área: “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza”, surgiu a ideia da produção de uma **Nuvem de Palavras**, contemplando os termos em inglês que estão inseridos na língua espanhola.

Para a produção desta atividade, usamos como aporte teórico os seguintes sites:

<https://concepto.de/anglicismo/>; <https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/extranjerismos/>;

<http://dumarti.com/habla/exemplos-de-anglicismos-em-espanhol/>

<https://www.normaculta.com.br/anglicismos-palavras-de-origem-inglesa-na-lingua-portuguesa/>

OBJETIVO GERAL:

Promover reflexões e discussões quanto ao uso de léxicos em inglês na língua espanhola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o processo de estrangeirismo, em específico o anglicismo ao longo do tempo dentro da língua espanhola;
- identificar o que é língua materna/local e o que é **anglicismo**, dentro de um contexto.
- Desenvolver habilidades e competências de outras unidades curriculares como Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte.

METODOLOGIA

1ª aula: Será passado na lousa parte do aporte teórico: o que é estrangeirismo/ o que é anglicismo.

2ª aula: Faremos algumas reflexões e discussões quanto ao tema proposto, contrastando com a língua materna.

3ª aula: Envio de lista dos léxicos em inglês (WhatsApp da turma) que foram inseridos na língua espanhola.

4ª aula: Os estudantes escolherão 20 palavras que constam na lista enviada na aula anterior no grupo de WhatsApp para a produção da Nuvem de Palavras, podendo usar a criatividade e a imaginação. Início da produção da Nuvem de Palavras.

5ª aula: Finalização e entrega da Nuvem de Palavras.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos o estrangeirismo ao caminharmos pelas ruas da cidade ou até mesmo dos bairros: hair style; barber; pet shop, nail... Enfim é só cruzar a rua que lá está o estrangeirismo/anglicismo.

Os estudantes em sua maioria, já sabiam de muitos termos em inglês que estão inseridos na língua portuguesa e também na língua espanhola.

A maior dificuldade foi refletir e discutir sobre a necessidade de se usar estes léxicos, pois em alguns casos como os citados acima, há palavras na língua materna com o mesmo significado. Foi percebido que o uso de termos em inglês ocorre por chamar mais atenção do que se escrito na língua materna ou na língua espanhola.

Outra coisa bem interessante: eles não conseguem distinguir o significado das palavras em inglês. Por exemplo: qual a diferença de wifi para internet? Pen drive para usb? notebook para netbook?

No 1º e também 2º exemplos, eles me disseram que as palavras eram sinônimas. Esta confusão ocorre por que sabemos o que é cada léxico citado (objeto), mas não sabemos o significado, o conceito.


O importante é que os objetivos propostos para esta atividade foram atingidos.

APÊNDICE J – INSTRUÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA NUVEM

	<p>ESCOLA ESTADUAL AMELIO DE CARVALHO BAIS Docente: Eliane Maidana de Oliveira Unidade Curricular: Língua Espanhola Estudante: _____ Turma: _____</p>	
<p>Anglicismo es una consecuencia de la influencia del inglés en otros idiomas, que tiene lugar cuando una expresión o palabra inglesa se acepta dentro del vocabulario cotidiano de cualquier otro idioma. Son palabras comprendidas por cualquier persona, incluso aquellos que nunca han estudiado inglés, dado su frecuente uso. Ejemplos de anglicismos ampliamente aceptados en español son: email, chat, aerobic, coach, marketing, boom, casting, o blog.</p> <p style="text-align: center;">Ejemplos de anglicismos</p> <p>Los siguientes son casos distintos de anglicismos:</p> <p>Software, Hardware, PC (de Personal Computer), Internet, Online, Torrent, Email, Copy, Chat, Link, Blog, Web, App, Mouse, CD (de Compact Disc), DVD (de Digital Video Disc), Bluetooth, Click, Zoom, Router, Módem, Switch, y otros términos provenientes del mundo de la informática y las telecomunicaciones.</p> <p>Business, Casting, Backstage, Show, Fashion, Trendy, Jeans, Look, Manager, VIP (de Very Important Person), Boom, Boxers, Panties y otros términos del mundo de la moda y la farándula, especialmente la estadounidense.</p> <p>Marketing, Pitch, Delivery, CEO (de Chief Executive Officer), Copyright, Rating, Stock, Banner, Cash, Trust, Dumping, Flow, Outsourcing, Coaching y otros términos de la jerga económica, financiera o corporativa.</p> <p>Thriller, Prime, RealityShow, Hobby, Spoiler, Single, Camping, LP (de Long Play), Customizar o customización (en lugar de "personalización") y otros términos vinculados con la música, el cine, los videojuegos y el ocio.</p> <p>Rugby, Golf, Cricket, Club, Voleibol, Basquetbol, Puenting, Running y Runner, Fútbol, Footing, Jogging, Corner, Penalti, Skate, Gol y otros términos del mundo deportivo.</p> <p>Otras voces de uso cotidiano como Parking, Test, Bacon, Brackets, Tetra brick, Wipe, Okey, Hippie, Zombie, Mall, Shopping, After Office o Happy Hour.</p> <p style="text-align: center;">Atividade</p> <p>A partir do exposto anteriormente, produza uma Nuvem de Palavras, utilizando 20 palavras em inglês das acima citadas. Atividade deve ser manuscrita. Use todo o espaço de uma folha A4; pode colocar desenhos referentes as palavras escolhidas para compor a Nuvem; use a imaginação, a criatividade. A nuvem pode ter diferentes formatos.</p> <p style="text-align: center;">Modelos de Nuvem de Palavras:</p>		

APÊNDICE L – GLOSSÁRIO ILUSTRADO: EL CUERPO HUMANO



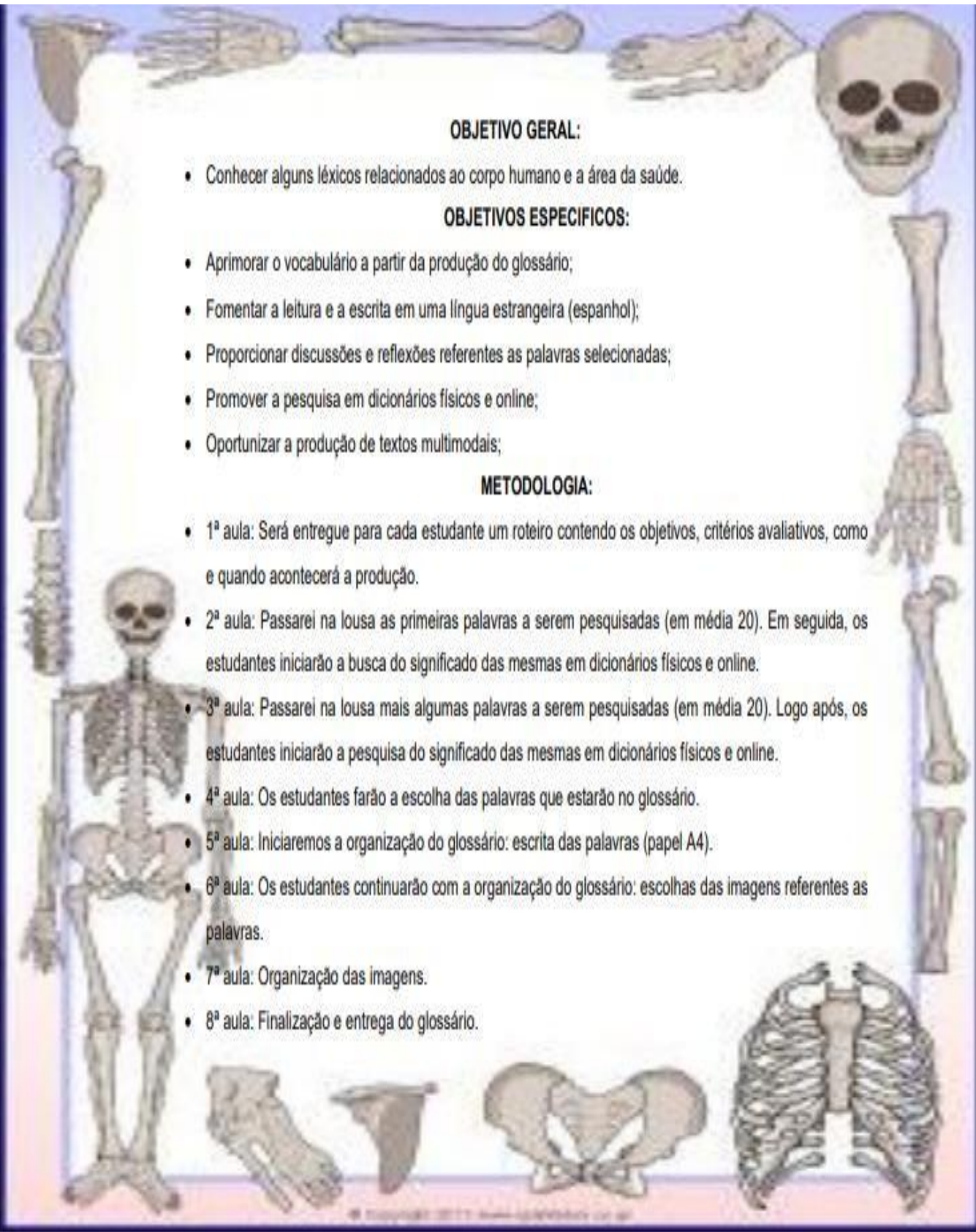


JUSTIFICATIVA

Com a inserção do novo Ensino Médio, os estudantes são convidados a participarem de sua formação de maneira ativa, desenvolvendo habilidades de autoria, autonomia e protagonismo. Para isto, as atividades e também os objetos de conhecimento precisam estar alinhados, envolvendo mais de uma unidade curricular e/ou área de conhecimento.

Ao ler o Organizador Curricular de Língua Espanhola, tendo como objeto de conhecimento: **Cuerpo Humano**, sendo contemplado nas seguintes habilidades: *(MS.EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; (MS.EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças; tendo como objeto de conhecimento: emprego adequado de adjetivos, advérbios e vocabulário referente ao corpo humano.*

Como os estudantes já haviam produzido um glossário do livro: O Pequeno Príncipe, acreditamos que seria interessante produzir um com o tema Cuerpo Humano. Só que para esta atividade, além da palavra em espanhol e um desenho/imagem que a represente, os estudantes terão que escrever uma frase que tenha determinado termo. Assim, os alunos conseguirão aprender a língua espanhola de maneira contextualizada. Igualmente ao glossário anterior, este deverá ser feito manuscrito.



OBJETIVO GERAL:

- Conhecer alguns léxicos relacionados ao corpo humano e a área da saúde.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Aprimorar o vocabulário a partir da produção do glossário;
- Fomentar a leitura e a escrita em uma língua estrangeira (espanhol);
- Proporcionar discussões e reflexões referentes as palavras selecionadas;
- Promover a pesquisa em dicionários físicos e online;
- Oportunizar a produção de textos multimodais;

METODOLOGIA:

- 1ª aula: Será entregue para cada estudante um roteiro contendo os objetivos, critérios avaliativos, como e quando acontecerá a produção.
- 2ª aula: Passarei na lousa as primeiras palavras a serem pesquisadas (em média 20). Em seguida, os estudantes iniciarão a busca do significado das mesmas em dicionários físicos e online.
- 3ª aula: Passarei na lousa mais algumas palavras a serem pesquisadas (em média 20). Logo após, os estudantes iniciarão a pesquisa do significado das mesmas em dicionários físicos e online.
- 4ª aula: Os estudantes farão a escolha das palavras que estarão no glossário.
- 5ª aula: Iniciaremos a organização do glossário: escrita das palavras (papel A4).
- 6ª aula: Os estudantes continuarão com a organização do glossário: escolhas das imagens referentes as palavras.
- 7ª aula: Organização das imagens.
- 8ª aula: Finalização e entrega do glossário.

APÊNDICE M – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO

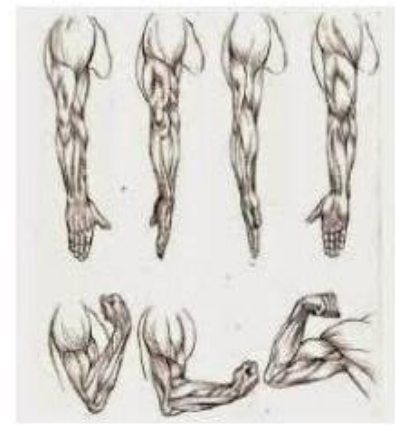


ESCOLA ESTADUAL
AMÉLIO DE CARVALHO BAIS
UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA
DOCENTE: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA



Glossário Ilustrado: Cuerpo Humano

- ❖ A partir de discussões, leituras e exercícios realizados em sala contemplando as habilidades propostas no Organizador: (MS.EM13LGG101) *“Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos”* e (MS.EM13LGG501) *“Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças”* tendo como objeto de conhecimento *“vocabulário referente ao corpo humano”*, os estudantes terão que produzir um **Glossário Ilustrado** sobre as **partes do Corpo Humano** e tudo que o constitui.
- ❖ Será uma atividade realizada individualmente;
- ❖ Para cada palavra os estudantes também colocarão uma imagem que a represente;
- ❖ Além da palavra e da imagem será obrigatório a inserção de uma frase contendo a palavra citada;
- ❖ Os estudantes podem utilizar de recorte e colagem.
- ❖ Será avaliado: a organização do trabalho (incluindo a parte estética), se as informações estão escritas corretamente (de acordo com as normas da Língua Espanhola); se a imagem realmente representa a palavra. Será avaliado ainda a pontualidade na realização e entrega do trabalho.



APÊNDICE N – SITES PARA AJUDAR NA ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO

Sites usados para a produção da atividade:

<https://brasilecola.uol.com.br/espanhol/las-partes-del-cuerpo-humano-en-espanol.htm>

<https://www.significados.com/cuerpo-humano/>

<https://sites.google.com/site/rededargentina/El-dia-a-dia-con-la-enfermedad/diez-consejos-para-comunicarte-con-una-persona-que-sufre-de-dolor-cronico>

<https://www.spanishlearninglab.com/las-partes-del-cuerpo-en-espanol/>

<https://www.spanishunicorn.com/expresiones-con-partes-de-cuerpo/>

<https://ihdemu.com/expresiones-de-partes-del-cuerpo/>

<https://pt.bab.la/dicionario/espanhol-portuques/>

<https://dicionario.reverso.net/espanhol-portuques/>

<https://pt.wikihow.com/Criar-um-Gloss%C3%A1rio>

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/16997-dicion%C3%A1rios-e-gloss%C3%A1rios-propostas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-ao-ensino-fundamental>

APÊNDICE O – PROJETO: TEXTO FATIADO – LA PRESUNTA ABUELITA

OWELS, LIVER, KIDNEY AND STOMACH.
remedy of the age for above troubles.
active was never retailed for less than
a special price is 20 cents. If you have

SEARS, ROEBUCK & CO.
NEW YORK

to prevail all through the body. It is
nervous Headaches, Neuralgia, Sleeplessness,
depression following alcoholic excesses,
and other troubles. A little should always be on one's
table in the morning or at night.

FIG
LAXATIVE
SYRUP

STONER, BOWEN
KIDNEY &
LIVER

TROPICAL

SEARS ROEBUCK

has an antiseptic
use of the dis-
infectant system. By
it will ward off
and otherwise
break lungs
to be taken
there are
object to Ca-
week and
object to the
will never
you use P
subject to Fe-
robic Killer
this trouble-
wonderful re-
times every
1-4 Price, pe
available on
edy Cur
ER when
for out-
relief and po

prompt cure
in all cases.
It allays at
once the extreme soreness and ten-
derness of all parts, reduces the in-
flammation and heals all ulcerative
conditions. It is equally serviceable

to prevail all through the body. It is
nervous Headaches, Neuralgia, Sleeplessness,
depression following alcoholic excesses,
and other troubles. A little should always be on one's
table in the morning or at night.

cream.
nts.
sta.
ling quality
rapped fro

LD CREAM
PREPARED BY
SUNNY BROS.

Eye Water has been
Dr. Walter, a celebrated Specialist
d this water 25 years in his practice, per-
fect. For weakness or inflammation of the
absolutely harmless to the youngest child.

JUSTIFICATIVA

O Novo Ensino Médio, juntamente com a BNCC e o Organizador, vem propor um ensino de maneira mais contextualizada, utilizando-se de recursos que vão além do livro didático ou mesmo das gramáticas, instigando a pesquisa, a produção individual e coletiva, proporcionando momentos de protagonismo, autoria, autonomia, coletividade, respeito e tolerância. Para isto, os documentos acima citados, elencam a importância da utilização de diferentes instrumentos que possam auxiliar nas aulas, deixando-as mais dinâmicas e atrativas, contribuindo para um melhor entendimento dos estudantes quanto ao assunto (objeto de conhecimento) abordado.

Realizando a leitura do Organizador Curricular de Língua Espanhola, Agrupamento (01), do 3º Ano, tendo como objeto de conhecimento: Heterossemânticos, que são conhecidos também por falsos cognatos ou ainda falsos amigos, pois a grafia e a pronúncia são muito parecidas nas duas línguas (português e espanhol), porém seu significado é muito diferente. Por exemplo, a palavra pastel existe nos dois idiomas: em português significa é um salgado e em espanhol é bolo.

Usando como aporte teórico a Gramática de Espanhol para Brasileiros e também a Gramática de Español Paso a Paso, passei o significado de Heterossemânticos, expliquei este objeto de conhecimento, esclareci as dúvidas e depois, passei uma breve lista com alguns falsos cognatos na lousa. Fiquei pensando como poderia deixar a aula mais atrativa, divertida com este tema.

Lembrei-me do texto: La Presunta Abuelita (<http://dumarti.com/habla/la-presunta-abuelita-falsos-cognatos/>) onde se encontraram muitos falsos cognatos, levei na aula seguinte seis cópias; cópias estas onde o texto estava todo fatiado e dividi as salas em grupos. Por meio desta atividade, o educando enriquece seu vocabulário quanto a língua estudada; compara as palavras do texto com as palavras na língua materna; desenvolve o raciocínio e coordenação motora.

OWELS, LIVER, KIDNEY AND STOMACH.
 remedy of the age for above troubles.
 isative was never retailed for less than
 r special price is 20 cents. If you have

CLARK'S KIDNEY
 AND STOMACH PILLS
 CHICAGO, ILL.
 22 CENTS A BOTTLE

g to prevail all through the body. It is
 nervous Headaches, Neuralgia, Sleeplessness,
 k, depression following alcoholic excesses,
 oubles. A little should always be on one's
 se in the morning or at night.

to go also.....

OBJETIVO GERAL:

- Promover atividades lúdicas para o aprimoramento linguístico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar a leitura e a escrita em uma língua estrangeira (espanhol);
- Proporcionar discussões e reflexões referentes as palavras apresentadas no texto;
- Memorizar a estrutura textual;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Reconhecer e ordenar as frases que compõem um texto;
- Organizar as ideias de um texto.

METODOLOGIA:

- 1ª aula: Heterosemânticos, ¿qué son?
- 2ª aula: Lista de alguns falsos cognatos
- 3ª aula: Exercícios sobre falsos cognatos
- 4ª aula: Resolução e correção dos exercícios - Heterosemânticos
- 5ª aula: Atividade: Texto fatiado - La Presunta Abuelita

FIG
 LAXATIVE
 SYRUP

STOMACH, BOWEL
 PAIN, COLIC &
 LIVER

TROPICAL
 PEACHES

SEASIDE
 ROBINSON

was an anthro
 so of the dis
 eradicate a
 system. By
 e it will war
 ld otherwise
 weak lungs
 be taken f
 there are
 bject to Ca
 week and a
 bject to the
 will never
 you use P
 bject to fo
 the Killer
 this trouble
 nderful re
 times every
 14 Price, pe
 \$4.5
 available at

edy Cur
 ER when
 for our
 relief and po

prompt cure
 in all cases.
 It always at
 once the extreme soreness and ten
 derness of all parts, reduces the in
 flammation and heals all ulcerative
 conditions. It is equally serviceable

FOR ON SURE EYES. Eye Water has been
 rked improvement in the health of the
 ull. Dr. Walter, a celebrated Specialist
 d this water 25 years in his practice, per
 ices. For weakness or inflammation of the
 absolutely harmless to the youngest child.

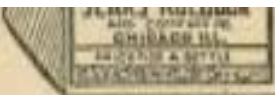
per bottle
 per bottle, I

cream.
 nts.
 ata.
 ing qualit
 ipped fro

OLD CREAM
 PREPARED BY
 SUGAR, APPLY CLEANLY

CHAYE'S
 ONE
 WEEK

WELLS, LIVER, KIDNEY AND STOMACH.
 remedy of the age for above troubles.
 native was never retailed for less than
 special price is 20 cents. If you have



g to prevail all through the body. It is
 Nervous Headaches, Neuralgia, Sleeplessness,
 depression following alcoholic excesses,
 troubles. A little should always be on one's
 in the morning or at night.

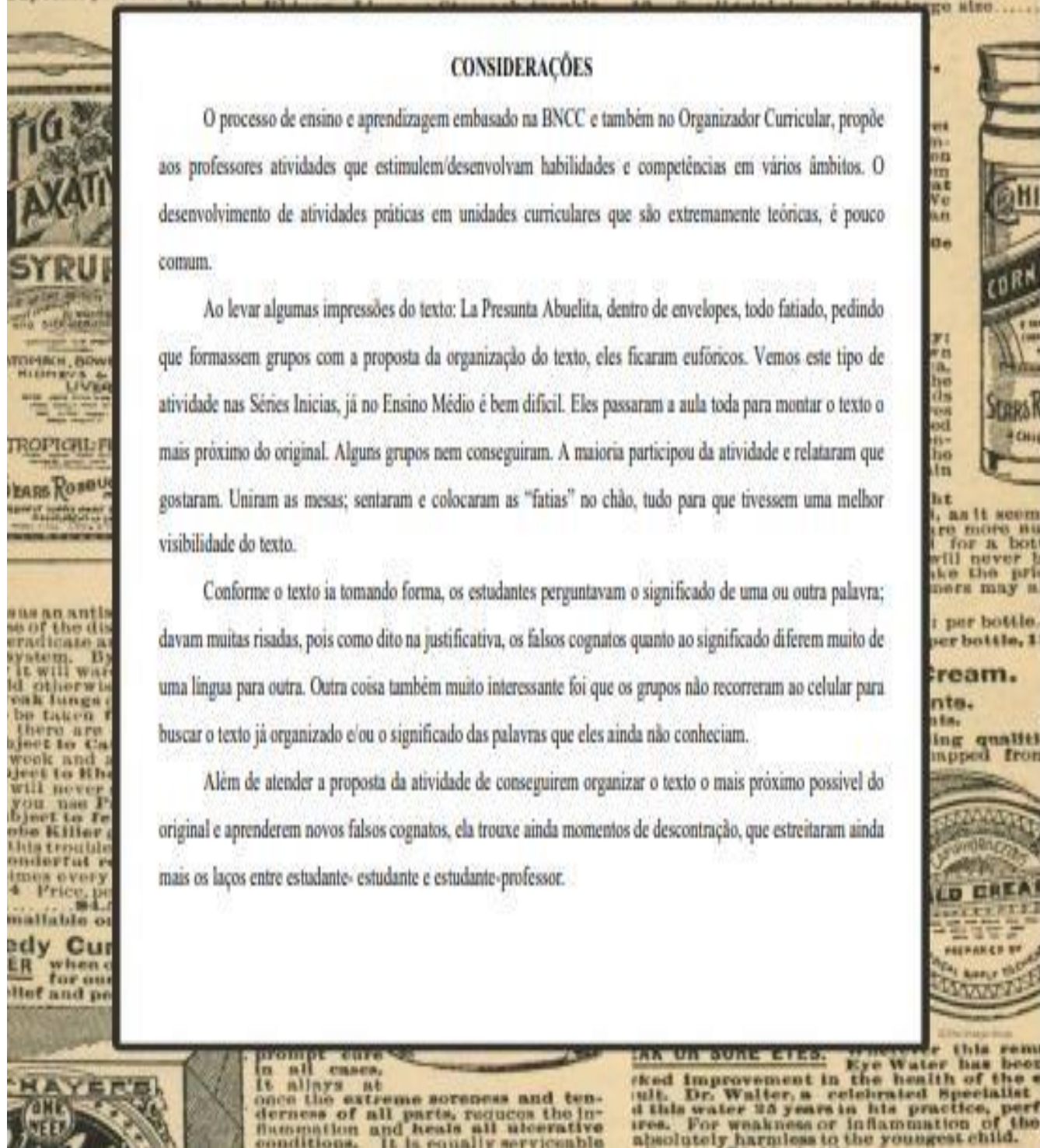
CONSIDERAÇÕES

O processo de ensino e aprendizagem embasado na BNCC e também no Organizador Curricular, propõe aos professores atividades que estimulem/desenvolvam habilidades e competências em vários âmbitos. O desenvolvimento de atividades práticas em unidades curriculares que são extremamente teóricas, é pouco comum.

Ao levar algumas impressões do texto: La Presunta Abuelita, dentro de envelopes, todo fatiado, pedindo que formassem grupos com a proposta da organização do texto, eles ficaram eufóricos. Vemos este tipo de atividade nas Séries Iniciais, já no Ensino Médio é bem difícil. Eles passaram a aula toda para montar o texto o mais próximo do original. Alguns grupos nem conseguiram. A maioria participou da atividade e relataram que gostaram. Uniram as mesas; sentaram e colocaram as "fatias" no chão, tudo para que tivessem uma melhor visibilidade do texto.

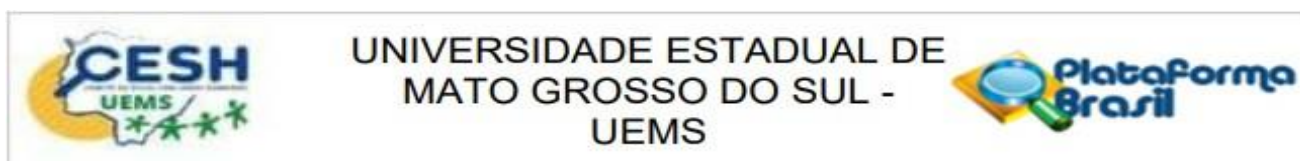
Conforme o texto ia tomando forma, os estudantes perguntavam o significado de uma ou outra palavra; davam muitas risadas, pois como dito na justificativa, os falsos cognatos quanto ao significado diferem muito de uma língua para outra. Outra coisa também muito interessante foi que os grupos não recorreram ao celular para buscar o texto já organizado e/ou o significado das palavras que eles ainda não conheciam.

Além de atender a proposta da atividade de conseguirem organizar o texto o mais próximo possível do original e aprenderem novos falsos cognatos, ela trouxe ainda momentos de descontração, que estreitaram ainda mais os laços entre estudante-estudante e estudante-professor.



ANEXOS

ANEXO I – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projetos de Aprendizagem: Metodologias Ativas aplicadas nas aulas de Língua Espanhola

Pesquisador: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74402223.4.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.592.878

Apresentação do Projeto:

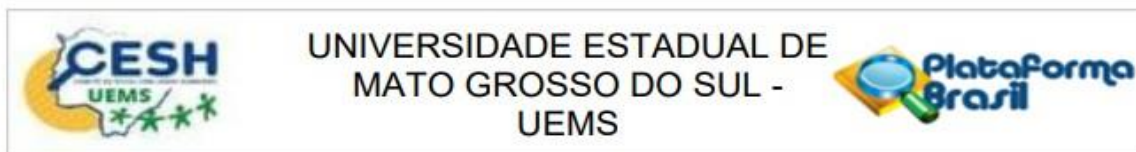
Como metodologia para a construção deste projeto, optou-se pela descritiva, em que será analisado alguns Projetos de Aprendizagem, aplicados em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, do Ensino Médio nas aulas de Língua Espanhola, para a produção de um manual que auxilie o professor desta e também das demais disciplinas em sua prática docente. Apresenta-se ainda, a pesquisa bibliográfica, com o intuito de nortear as questões frente ao ensino de Língua Espanhola. Ensino este, embasado nas metodologias ativas elencadas nos Projetos de Aprendizagem acerca das mudanças no âmbito educacional a partir da Base Nacional Comum Curricular. Com base no desenvolvimento do projeto, relação professor-aluno, aluno-aluno, foram desenvolvidos trabalhos em grupo e individuais, pesquisas sobre diferentes temáticas, enfatizando as competências socioemocionais, fortalecendo a união das turmas, juntamente com o docente, compartilhando entre si múltiplos saberes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Promover a partir dos Projetos de Aprendizagem e das Metodologias Ativas, momentos de ensino e aprendizagem que desenvolvam a autonomia, o protagonismo, criatividade e respeito

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.592.878

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: OK

TCLE: Não apresenta.

TALE: Não apresenta.

ROTEIRO DAS PERGUNTAS QUE CONDUZIRÃO AS ENTREVISTAS: Não apresenta.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO: OK

Recomendações:

Não há. A pesquisadora atendeu a todas as solicitações do Parecer: 6.391.684.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

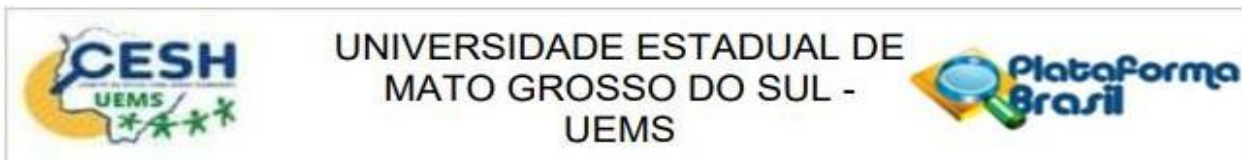
** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.592.878

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2211120.pdf	08/10/2023 17:03:21		Aceito
Outros	RB.pdf	08/10/2023 17:01:01	ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2023 17:00:13	ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PC.pdf	08/10/2023 16:45:25	ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AE.pdf	21/09/2023 20:30:26	ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	21/09/2023 11:28:22	ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 19 de Dezembro de 2023

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO II – GLOSSÁRIO DE ESPANHOL: EL PRINCIPITO





→ ARBOL
árvore



→ BOA
jibóia



→ BOTELLA
garrafa



→ BOZAL
bocinha



GORBATA

→ gravata



DIBUJO

→ desenho



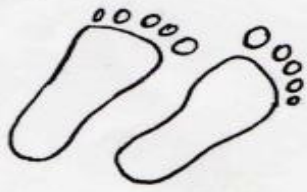
FAMELICO

→ faminto



GALLINA

→ galinha



HUELLAS
pegadas



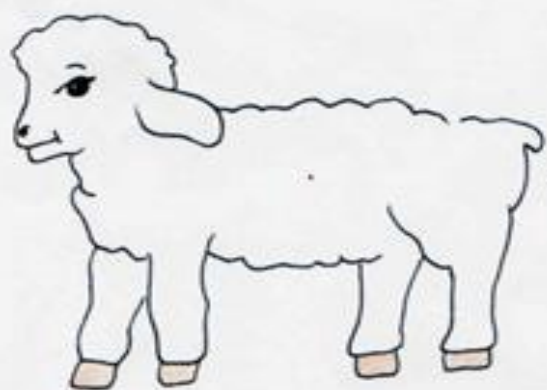
IGLESIA
igreja



OFICINA
Escritório



ORUGA
Lagarto



OVEJA

ovetka



PALOMA

paloma



POZO

pozo



→ SOMBREO
chapéu



→ VENTANA
janela



→ VOLCAN
vulcão

ANEXO III – GLOSSÁRIO ILUSTRADO: EL PRINCIPIITO





Espanhol → Prof: Elaine

Glossário Ilustrado

Feito por: _____

Oficina



Escritório

Ovelha



Ovelha

Orugas



Lagartas

Pomba



Pomba

español → Prof: Elena
 español

Glossario Ilustrado

Fecha: _____

Semillas



Semantes

Sombra



Sillas



Cadaver

Serpia



Serpia

~~Español~~ → Prof: Clara

Glossário Ilustrado

Feito por: _____

Ternilla



Ventana



Parafuso



gondola

Zorro



Vulcão

Prepisa

ANEXO IV: NUVEM DE PALAVRAS A LÁPIS



ANEXO VI – NUVEM DE PALAVRAS COM DESENHO



ANEXO VII – NUVEM DE PALAVRAS COM AS CORES VERDE E VERMELHA



ANEXO VIII – GLOSSÁRIO ILUSTRADO: CUERPO HUMANO – PRETO E BRANCO





abdomen
dia de
entrenamiento
de abdomen.



boca
tu boca es
tan suave.



brazo
me rompí mi
brazo.



cabeza

tener la cabeza
en su sitio



cejas

necesito
hacerme las
cejas.



cintura

tengo cintura de
barbie.



corazón

mi corazón
es tuyo.



cuello

este collar que-
daría perfecto
en mi cuello.



diente

que dientes tan
brillantes!



estómago

Siento un dolor
agudo en el
estómago.



hígado

tengo una crisis
de hígado.



huesos

me rompi el
hueso de la
pierna.



intestino

esa persona tiene
un "nudo" en el
intestino



lengua

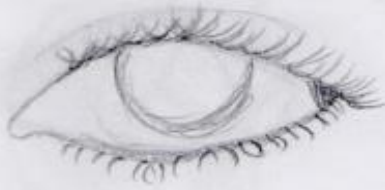
tu lengua necesi-
ta estar más limpia



nariz

mi nariz esta
tapada.

ojos

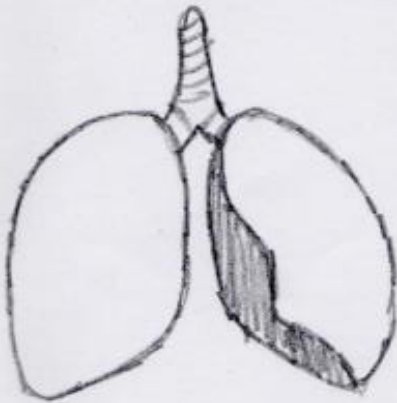


Me encantaría
caer en el abis-
mo de tus ojos
marrones.



pierna

me duele la
pierna



pulmón

necesita de un
trasplante de
pulmón

riñón



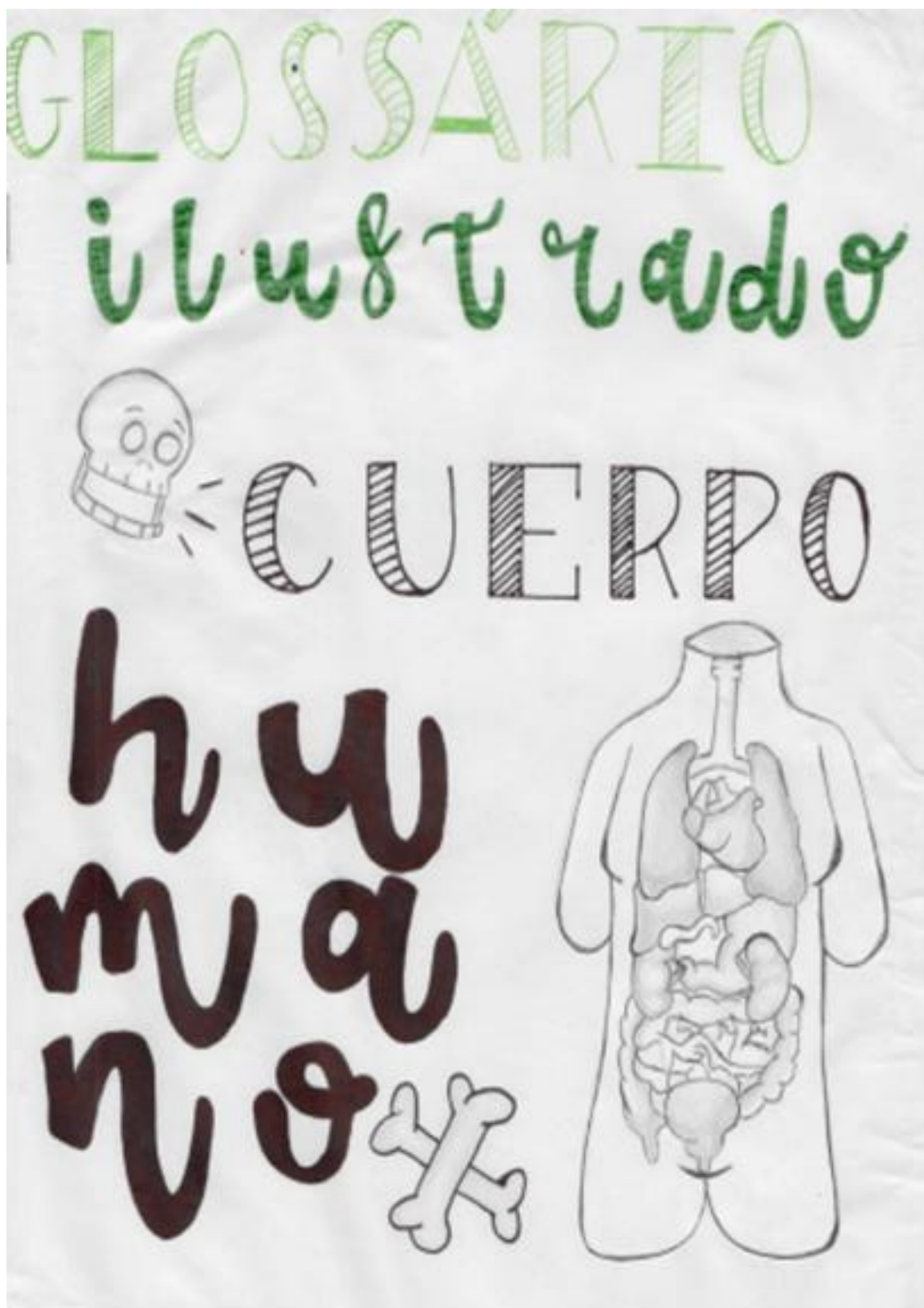
mi abuela tiene
piedras en
el riñón

uña



tus uñas se ven
admirables.

ANEXO IX – GLOSSÁRIO ILUSTRADO: CUERPO HUMANO COM BORDA



Boca.

Cabiza, ciza, codo y cuello.

Dedos y diente.

Estomago.

Higado y hueso.

Mano.

Ojo y oreja.

Pelo, pertaña, pie, pieerna y
pulmones.

Rodilla.

Sangre.

B

bocan "m" "Me mordí la boca"



C

ncabazan "m" "Me duele la cabeza"



najar "m" "Me hice las cejas ayer!"



ncodon "m" "Me golpeé el codo en la puerta"



ncuello



"Quiero una joya para mi cuello."



ndedos



"Me corté el dedo cocinando."

ndientes



"Me limpie los dientes."



nestómago



"Tengo problemas estomacales."

H

hígado



"Tengo cáncer de hígado."

hueso



"Ese es un hueso duro de roer!"

M

manos



"Mis manos son suaves."



nojar



"Mis ojos son
verdes."

nojar



"Me perforaron
la oreja hoy!"



npelon



"Tengo que cortarme
el pelo."

npertañan



"M Mis pestañas es-
Tán rizadas."

npier



"M Mi pie es fío."

npierman



"M Me rompi la
pierna jugando."

npulmones



"M Me duelen los
pulmones."

R

rodillar

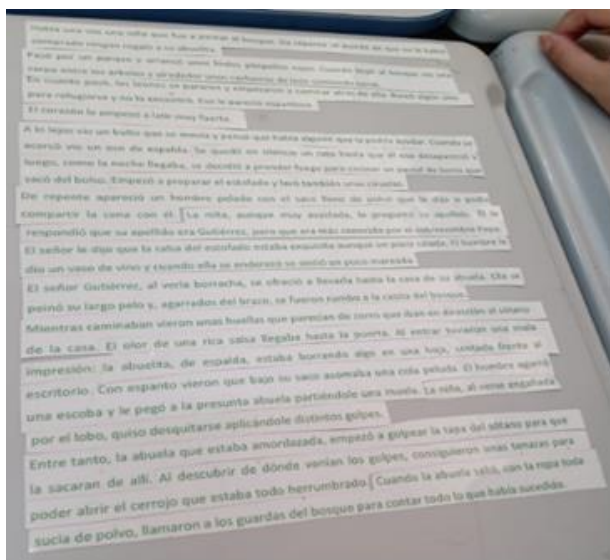
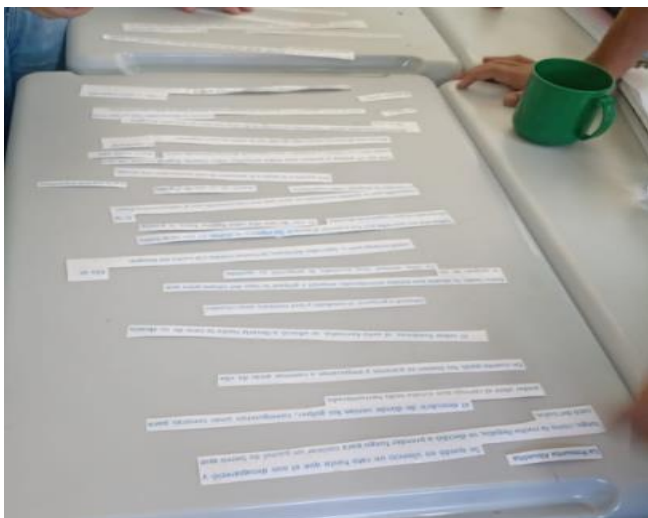
"Me raspé la
rodilla."

S

sangre

"Mi sangre
es A⁺."

ANEXO X – FOTOS MONTAGEM DO TEXTO FATIADO



ANEXO XI - OBJETO DE CONHECIMENTO: HETEROSSEMÂNTICOS



ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAIS
 UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA ESPANHOLA
 DOCENTE: ELIANE MAIDANA DE OLIVEIRA
 DATA: ___/___/___ TURMA:
 ESTUDANTE :



LOS HETEROSEMÂNTICOS: Si estás empezando a estudiar español es muy importante que sepas que, aunque el español y el portugués sean lenguas muy parecidas, existen muchas palabras que son iguales, pero tienen el significado diferente y que muchas veces pueden ocasionar errores de comunicación, además de situaciones incómodas. Por eso conocer los falsos cognatos es muy importante.

Empecemos por la formación de la palabra: HETERO significa DIFERENTE/ DISTINTO Y SEMÂNTICO se refiere a SIGNIFICADO, por lo tanto, HETEROSEMÂNTICOS (también llamados de FALSOS AMIGOS) son palabras que son semejantes o iguales a palabras del portugués, pero tienen significados totalmente diferentes, significados distintos. Vamos a ver algunos ejemplos de FALSOS AMIGOS o HETEROSEMÂNTICOS.

- | | |
|--|--------------------------------|
| > Rato = tempo/ momento. | > cuello = pescoço |
| > Embarazada = grávida | > pelado = sem cabelo, careca. |
| > Rojo = vermelho | > pelo = cabelo. |
| > borracho (a) = bêbado(a) | > vaso = copo |
| > exquisito (a) = saboroso(a), de qualidade. | > taza = xícara |
| > zurdo(a) = canhoto(a). | > copa = taça |
| > tapas = aperitivo espanhol. | |

EJEMPLOS EN FRASES:

1) AQUELLA CHICA ESTÁ *EMBARAZADA*. (Eso significa que aquella chica lleva un bebé en el útero).

2) AQUEL HOMBRE ESTÁ *PELADO*. (No quiere decir que es un hombre sin ropas, o sea desnudo. No, eso significa que el hombre está sin pelo, o sea sin cabello en la cabeza).

Cuando decimos *LA BORRACHA*, estamos hablando de una mujer que ha bebido mucho alcohol.

Y cuando los españoles dicen que *VAN A SALIR DE TAPAS*, eso no tiene que ver con violencia, lo que ellos quieren decir es que van a salir a un bar para comer tapas y beber. (Es un tipo de comida que sirven en los bares y restaurantes antes del plato principal).

Y cuando alguien dice que *LA TARTA ESTÁ MUY EXQUISITA*, simplemente está haciendo un cumplido, o sea está diciendo que la tarta está muy rica, muy sabrosa. (Está expresando la calidad de la tarta).

Español	Portugués	Español	Portugués	Español	Portugués
Apellido	Sobrenome	Cuello	Pescoço	Oficina	Escritorio
Ancho	Largo	Débil	Fraco	Ofuscar	Enfurecer
Berro	Agrião	Embarazada	Grávida	Oso	Urso
Bolsa	Saco/Sacola	Enojado	Zangado	Pasta	Massa
Brincar	Pular	Escena	Cena	Pelirrojo	Ruivo
Caprichoso	Teimoso	Escoba	Vassoura	Pelo	Cabelo
Carro	Charrete	Escritorio	Escritaninha	Perejil	Salsa
Carroza	Carroagem	Estofado	Carne com molho; ensopado	Prejuicio	Preconceito
Cartera	Bolsa	Exquisito	Gostoso, bom, saboroso	Presunto	Suposto
Cena	Jantar	Fechar	Datar	Prolijo	Caprichoso
Cepillo	Escova	Flaco	Magro	Pronto	Logo
Cerrar	Fechar	Fuente	Bandeja; fonte	Rango	Clase/posição
Coche	Carro	Jamón	Presunto		
Cola	Cauda	Jugar	Brincar		
Contestar	Responder	Largo	Longo; comprido		
Copa	Taça	Listo	Experto; pronto		
Crianza	Criação	Lívido	Arroxeadado		
Criatura	Criança	Luego	Depois		
Cubiertos	Talheres	Morado	Roxo		

ANEXO XII – TEXTO: LA PRESUNTA ABUELITA

LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte.

En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso.

A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita, aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada. El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

