



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Centro de Referência

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS E TEORIA DA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA

ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2021

ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS E TEORIA DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. André Fernando Uébe
Mansur

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244a Nascimento, Anna Carolina Rodrigues Boldrini do, 1983-.
A aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado: Sequência Didática baseada em Metodologias Ativas e teoria da Aprendizagem Significativa/ Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
100 f.: il. color.

Orientador: André Fernando Uébe Mansur, 1973-.
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021. Inclui referências.
Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Língua Espanhola (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Psicologia da aprendizagem. 4. Aprendizagem ativa. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - *campus* Bom Jesus do Itabapoana (RJ). I. Mansur, André Fernando Uébe, 1973-, orient. II. Título.

CDD 468.24 23.ed.

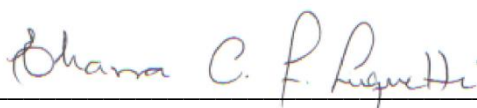
Dissertação intitulada **A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**, elaborada por **ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 30 de agosto de 2021

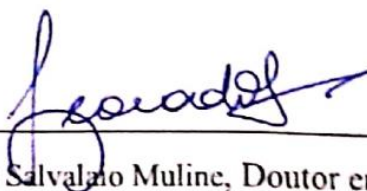
Banca Examinadora:



André Fernando Uébe Mansur, Doutor em Informática na Educação
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)
Orientador



Eliana Crispim França Luquetti, Doutora em Linguística
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Leonardo Salvalio Moline, Doutor em Ciências
Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)

DEDICATÓRIA

A minha querida mãe Suely pelo exemplo, amor e incentivo

A Luane e Louise, meus rebentos preciosos

A Henrique, companheiro de todas as horas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta vitória alcançada, por ter renovado minha fé e esperança para superar as dificuldades da trajetória.

Aos meus familiares todo o meu agradecimento pelo apoio e incentivo de sempre, principalmente à minha mãe Suely, que jamais poupou esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao meu companheiro Henrique, por estar ao meu lado e entender as ausências.

Às minhas filhas amadas Luane e Louise. Não foi fácil me ausentar durante este período, mas que minha superação seja exemplo para vida de vocês.

Agradeço à minha sogra Fátima pela ajuda com as crianças e apoio incondicional.

Ao IFFluminense triplamente, tanto por ofertar o Mestrado, quanto pela oportunidade de cursar o ProfEPT, programa que tanto contribuiu com minha formação profissional e pela possibilidade de desenvolver a parte prática da pesquisa na instituição.

Ao *campus* Bom Jesus, especialmente a coordenação de Alimentos pelas conversas pedagógicas que possibilitaram um trabalho mais integrado.

Ao meu orientador, professor Dr. André Fernando Uébe Mansur pelas contribuições valiosas para o desenvolvimento da pesquisa e escrita da dissertação. Obrigada pela paciência, orientação e confiança!

Aos membros da banca Profa. Dra. Eliana Crispim e Prof. Dr. Leonardo Salvalaio que gentilmente aceitaram o convite e realizaram a leitura desta dissertação.

Às colegas de classe, que hoje chamo de amigas, Renata Nascimento, Renata Ezequiél, Marizângela Faustino que tornaram a jornada rumo às aulas presenciais mais prazerosas.

Aos colegas de classe que também superaram os desafios e sempre tinham palavras de incentivo, apesar dos momentos difíceis que vivemos.

À Cátia Valéria, amiga que ganhei de presente durante esta jornada e com quem dividi momentos maravilhosos. Você é inspiradora!

À Raquel Rocha de Moraes (*in memoriam*), colega de classe que tão cedo nos deixou, as lágrimas turvam meus olhos ao lembrar do seu sorriso, porém não poderia deixar de rememorar sua existência, seu exemplo, sua coragem e sua fé. Seu amor pela vida me marcou profundamente e me ajudou a prosseguir.

Agradeço à minha querida amiga Flávia Vital pelos diálogos enriquecedores sobre línguas estrangeiras, pelo apoio e incentivo para resistir.

Aos estudantes que participaram da pesquisa e foram fundamentais para que ela ocorresse.

Enfim, agradeço a todos e todas que estiveram comigo nessa jornada!

EPIGRAFE

“não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”

(Paulo Freire, 2000)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema elaborado pela autora para aprendizagem baseado nas etapas de Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora para aprendizagem significativa Segundo Ausubel	33
Figura 2 – Gráfico representando a proporção dos estudantes que estudaram espanhol como disciplina formal	42
Figura 3 – Gráfico de variação do tempo de estudo formal do espanhol	43
Figura 4 – Gráfico sobre a opinião dos estudantes quanto ao estudo de espanhol	43
Figura 5 – Gráfico sobre diferentes metas para aprendizagem do espanhol	44
Figura 6 – QUADRO I. Organização dos momentos da sequência didática	47
Figura 7 – Estudantes apresentando a importâncias das cinco refeições ao dia	49
Figura 8 – Estudantes apresentando a pirâmide alimentar brasileira	49
Figura 9 – Roda alimentar apresentada por estudantes	49
Figura 10 – Trabalho dos alunos sobre cores dos alimentos e saúde	49
Figura 11 – Estudantes organizados em círculo para aplicação da técnica do aquário	50
Figura 12 – Estudantes realizando a discussão dos temas	51
Figura 13 – Estudantes realizando a atividade de consolidação da aprendizagem	52
Figura 14 – Estudantes registrando considerações sobre a notícia discutida	54
Figura 15 – Estudantes discutindo o caso-problema proposto	55
Figura 16 – Estudantes utilizado embalagens para fundamentação teórica da solução do caso	56
Figura 17 – Estudantes elaborando uma síntese sobre os resultados das discussões do grupo	57
Figura 18 – Estudantes apresentando vídeo	59
Figura 19 – Estudantes utilizando o laboratório para avaliação da Sequência Didática	60
Figura 20 – Gráfico da impressão dos estudantes sobre as atividades	61
Figura 21 – Gráfico que representa a impressão sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da metodologia do seminário temático	62
Figura 22 – Gráfico que representa a impressão sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da metodologia do método do caso	63
Figura 23 – Imagem capturada de vídeo produzido pelos estudantes	63
Figura 24 – Imagem capturada de vídeo produzido pelos estudantes	64
Figura 25 – Gráfico sobre a impressão dos estudantes a partir da atividade de produção textual	65
Figura 26 – Registro de produção textual de estudante na avaliação diagnóstica	65
Figura 27 – Registro de produção textual de estudante na avaliação diagnóstica	66
Figura 28 – Registro de produção textual de estudante no questionário de avaliação final	66

Figura 29 – Registro de produção textual escrita no questionário de avaliação final	66
Figura 30 – Imagem capturada do questionário de avaliação final	66
Figura 31 – Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final	67
Figura 32 – Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final	67
Figura 33 – Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final	67
Figura 34 – Imagem capturada de registro de estudante a partir das atividades de consolidação da aprendizagem	68
Figura 35 – Imagem capturada de registro realizado durante atividade de consolidação do conhecimento	68
Figura 36 – Gráfico representando as competências desenvolvidas a partir da aplicação da SD	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum.
DCN-EB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
DCN-EPT-EM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
EB – Educação Básica.
EM – Ensino Médio.
EMI – Ensino Médio Integrado.
EP – Educação Profissional.
EPT – Educação Profissional e Tecnológica.
FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura.
IFFluminense – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
IFs – Institutos Federais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
OCEM-LEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna.
PCN – LEM - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.
PE – Produto Educacional.
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.
SD – Sequência Didática.

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS E TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RESUMO

A presente dissertação traz resultados da aplicação de uma Sequência Didática (SD) implementada a partir da utilização de metodologias ativas e baseada na teoria da aprendizagem significativa. A SD é um produto educacional fruto de pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Foi aplicada em turmas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense do Ensino Médio Integrado (EMI) do curso Técnico em Alimentos do *campus* Bom Jesus do Itabapoana. A SD foi elaborada após a aplicação e análise de um questionário semi-estruturado para verificar o perfil dos participantes e outro para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos. Participaram da pesquisa 59 estudantes. A investigação teve como objetivo analisar como o uso de metodologias ativas contribui para a formação integral dos estudantes do EMI, promovendo a aprendizagem significativa. Os dados foram coletados através de observação da participação dos estudantes, utilizando como instrumento o diário de campo, e questionários aplicados durante a execução das atividades. Para elaborar a SD realizou-se pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos de ensino integrado e formação integral, metodologias ativas e teoria da aprendizagem significativa e sobre o papel educativo do espanhol no EMI. Depois, seguiram-se as etapas de elaboração, aplicação e análise dos resultados da SD. A aplicação da SD ocorreu em seis momentos no período de outubro a dezembro de 2019 no 3º ano. Os resultados mostram que as metodologias ativas configuram como recurso potencial para aprendizagem significativa no contexto das aulas de espanhol como língua estrangeira. O trabalho a partir da utilização de metodologias ativas favoreceu a aprendizagem em condições de nivelamento múltiplo, mobilizou os estudantes quanto à participação, permitiu criar um ambiente de comunicação mais interativo e dinâmico. Aliada aos pressupostos da teoria da aprendizagem significativa possibilitou mais engajamento dos estudantes no processo de aprender. As metodologias ativas podem ser articuladas aos princípios da formação integral para se manter a proposta de qualidade social da educação.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem significativa. Língua Espanhola. Formação integral.

SPANISH LANGUAGE LEARNING IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: DIDACTIC SEQUENCE BASED ON ACTIVE METHODOLOGIES AND SIGNIFICANT LEARNING THEORY

ABSTRACT

This dissertation brings results from the application of a Didactic Sequence (DS) implemented from the use of active methodologies and based on the theory of meaningful learning. DS is an educational product resulting from research carried out in the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) course. It was applied to classes at a Federal Institute of Education, Science and Technology in Rio de Janeiro for Integrated High Schools (IHS) of the Food Technician course at the Bom Jesus do Itabapoana campus. The DS was created after the application and analysis of a semi-structured questionnaire to verify the profile of the participants and another to diagnose the students' prior knowledge. 59 students participated in the research. The investigation aimed to analyze how the use of active methodologies contributes to the integral formation of IHS students, promoting meaningful learning. Data were collected through observation of student participation, using the field diary as an instrument, and questionnaires applied during the execution of activities. To elaborate the DS, a bibliographical research was carried out on the fundamentals of integrated teaching and integral formation, active methodologies and theory of meaningful learning, and on the educational role of Spanish in IHS. Then, the steps of elaboration, application and analysis of the DS results followed. The application of DS occurred in six moments from October to December 2019 in the 3rd year. The results show that active methodologies are a potential resource for meaningful learning in the context of Spanish classes as a foreign language. The work from the use of active methodologies favored learning in conditions of multiple leveling, mobilized students to participate, allowed to create a more interactive and dynamic communication environment. Allied to the assumptions of the meaningful learning theory, it enabled more engagement of students in the learning process. Active methodologies can be linked to the principles of comprehensive training to maintain the proposal of social quality in education.

Keywords: *Active Methodologies. Meaningful learning. Spanish language. Integral Formation.*

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Ensino integrado e formação integral: concepções e teorias	19
2.2 Língua Estrangeira Espanhol e a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.....	25
2.3 Contribuições da teoria da aprendizagem significativa para elaboração da proposta prática.....	30
2.4 Metodologias ativas para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira	34
3 METODOLOGIA	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1 Análise da avaliação diagnóstica	42
4.2 A aplicação da sequência didática	47
4.3 Análise dos objetivos alcançados	60
4.4 Análise da avaliação final.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – Sequência Didática	84
APÊNDICE B - Termo de Assentimento dos Pais	88
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
APÊNDICE D – Questionário de identificação do público-alvo	92
APÊNDICE E – Questionário para análise dos conhecimentos.....	93
APÊNDICE F - Questionário para avaliação final.....	94
APÊNDICE G – Questionário para avaliação da sequência didática	95
APÊNDICE H - Diário de campo.....	97
ANEXO A – Matriz Curricular.....	98
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	99

1 INTRODUÇÃO

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da Lei 11.892/2008, houve a ampliação da oferta de Educação Profissional como estratégia de desenvolvimento nas dimensões social, econômica, tecnológica e científica do Brasil (PACHECO, 2020). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a ter um papel central na expansão da educação pública e no crescimento do país, com uma proposta político-pedagógica voltada para a formação de cidadãos para o mundo do trabalho e não apenas um profissional para o mercado de trabalho.

Os Institutos Federais (IFs) comprometidos com a ampliação da EPT propõem uma formação contextualizada, voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas para promover a emancipação social. Dentro dessa proposta político-pedagógica, ofertam cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Esta modalidade constitui uma necessidade da conjuntura sócio-histórica para superar a dualidade educacional que se intensificou a partir da divisão social do trabalho¹ (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005).

No processo de buscar um trabalho pedagógico para o ensino integrado é decisivo o compromisso docente com as concepções de formação integrada e compromisso com a transformação social (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018). Conhecendo as propostas do projeto político-pedagógico dos IFs e suas peculiaridades, constitui um desafio para os docentes materializar ações pedagógicas que considerem a construção de “novos sujeitos históricos” (PACHECO, 2015, p.12).

Aliado a esse desafio, vivencia-se um cenário de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que trouxe mudanças no mundo do trabalho e na educação. Este cenário pode ser melhor entendido a partir das contribuições de Morin (2011) sobre os desafios da Educação e os novos paradigmas da sociedade baseada no desafio da complexidade, na importância da integração e da contextualização de saberes para a aprendizagem cidadã e mais humana, o que sinaliza a necessidade de se repensar a formação e aprendizagem dos estudantes a fim ressignificar a prática educativa, ou seja, romper com a aprendizagem mecânica. Segundo Valente (2018) atividades pedagógicas baseadas apenas na transmissão de informações já não suprem as demandas de conhecimento e formação dos estudantes. O trabalho pedagógico na perspectiva do ensino

¹ Na divisão social do trabalho alguns são preparados para pensar, enquanto os filhos dos trabalhadores são formados para executar (CIAVATTA, 2005).

integrado precisa ser objeto de reflexão de docentes comprometidos com ações capazes de promover autonomia e a formação ampla (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018).

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de repensar os paradigmas da educação a partir da integração de saberes e da formação integral para materializar ações pedagógicas que sejam capazes de promover uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, diminuindo a lacuna do que se ensina e a realidade de aprendizagem dos estudantes. A partir dessa contextualização surgem inquietações derivadas do âmbito de atuação desta pesquisadora-docente, que é a área de ensino da língua espanhola no EMI. Dessa forma, partimos da seguinte problemática: Como ressignificar a prática educativa nas aulas de língua espanhola do EMI para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais contextualizada e significativa?

Dentre possibilidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) propõem a valorização dos sujeitos do processo e a utilização de metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem e estabelece como um dos critérios de planejamento e organização da EPT a mediação no processo de ensino e a aprendizagem centrada do estudante.

A partir dos estudos dos textos citados, surgiram algumas questões de pesquisa: Como as metodologias ativas podem possibilitar a formação integral no contexto do EMI? Qual a perspectiva dos estudantes do EMI sobre a utilização de metodologias ativas com contexto de aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira?

Considera-se como hipótese que a utilização desse tipo de pode promover o desenvolvimento de conhecimentos para a formação contextualizada, possibilitando a mobilização dos estudantes em prol da aprendizagem significativa.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é analisar como o uso de metodologias ativas contribui para a formação integral dos estudantes do EMI, promovendo a aprendizagem significativa. Os objetivos específicos compreendem: propor uma sequência didática para aprendizagem da língua espanhola no EMI, buscando promover a aprendizagem significativa e a formação integral a partir do uso de metodologias ativas, aplicar a sequência didática implementada, analisar os efeitos da aplicação com relação aos objetivos de aprendizagem propostos, avaliar, sob a perspectiva de aprendizagem os resultados gerados e construir um produto educacional em forma de sequência didática que possa servir de reflexão, orientação e apoio pedagógico para professores do EMI.

Como justificativa para a pesquisa, destaca-se que aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) além de possibilitar o acesso à informação contribui para formação sociocultural dos estudantes, sendo importante para a inclusão deste no mundo globalizado. A língua espanhola, configura como uma das línguas mais faladas no mundo (SEDYCIAS, 2005), o que reforça a importância de sua

presença no contexto de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Porém, analisando do ponto de vista acadêmico, há escassez de revistas especializadas, de livros e de artigos que orientem novas práticas para o ensino de línguas no contexto da Educação Profissional (ALMEIDA FILHO, 2018). Independente do contexto histórico, carecemos de registros palpáveis no âmbito federal de ensino que orientem as gerações futuras acerca de práticas educativas relacionadas à língua espanhola (SILVA JÚNIOR, 2017). Além disso, problematizar o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no contexto do currículo integrado e da formação integral, pode permitir materializar ações por meio de metodologias que potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da reflexão.

Com a necessidade de aproximar o que se ensina e a realidade de aprendizagem dos estudantes, encontra-se a motivação pessoal para iniciar esta pesquisa. Em 2017, ocorreu o ingresso da presente pesquisadora como docente no EMI, somando-se a este contexto a necessidade de entender os conceitos relacionados a esta modalidade educacional. Naquele ano, as reflexões sobre o EMI estavam nas pautas de discussão dos *campi*, foi então que veio a percepção da necessidade de buscar referências e estudar o tema para apropriação de conhecimentos neste âmbito. Em 2018, surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o que veio ao encontro dos anseios de aprender mais sobre o assunto. Entender o objetivo e finalidade do EMI e da ação de integrar foi fundamental para entender a necessidade de inserir prática educativa metodologias centradas no estudante e na aprendizagem significativa. O contato com os referenciais teóricos propostos durante o programa de Mestrado serviu como estímulo para refletir sobre as ações pedagógicas nesta modalidade de ensino e buscar ressignificar a prática educativa de forma mais crítica e consciente, de forma que discutir sobre metodologias ativas não ficasse apenas no âmbito da aplicação técnica ou somente um procedimento pedagógico, esvaziado de sentido histórico, político e social.

Dentre eles, os autores que serviram de referência para fundamentação teórica deste trabalho no que se refere a ensino integrado foram Frigotto (2005, 2018), Ciavatta (2005), Ramos (2005) que tratam sobre as concepções de ensino integrado na perspectiva sócio-histórica, mostrando a importância de ressignificar procedimentos considerando a emancipação social e a autonomia dos sujeitos.

Como referências para escolha de procedimentos com metodologias ativas utilizou-se os estudos de Bacich-Moran (2018) e Mattar (2017) que contribuíram com variadas experiências que serviram de base para reflexão sobre o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os trabalhos de investigação de Ausubel (2003) e Moreira (2011) trazem conceitos e fundamentos da aprendizagem significativa que coadunam com o propósito deste estudo.

Para fundamentar as escolhas práticas a partir dos princípios da formação integral considerando a função social do ensino, Zabala (1998) traz as variáveis metodológicas que configuram a prática educativa e referenciais para análise dessa prática.

Para reflexões acerca do ensino e aprendizagem do espanhol no contexto do EMI, foram utilizados como base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) pois discutem a função educacional do ensino de línguas estrangeiras e o caso específico do espanhol. Estudos de outros pesquisadores permitiram desenvolver reflexão sobre o ensino de línguas com o objetivo de promover a educação para formação cidadã, tais como Tílio (2013), Silva Júnior (2017, 2021), Duboc (2012), e Cárceres (2018). Trabalhos de pesquisadoras como Benedini (2019) e Reis (2017) que investigam e discutem sobre a língua espanhola no contexto dos institutos federais, também contribuíram com reflexões para esta pesquisa.

A presente pesquisa toma como base metodológica a corrente dialética, que pressupõe a indivisibilidade entre teoria e prática (GADOTTI, 2004). Na trajetória metodológica para se alcançar o objetivo e responder à questão-problema levantada nesta introdução, foi utilizada a pesquisa-ação com base empírica, de caráter educacional, que pressupõe participação planejada do pesquisador na situação problemática investigada. A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores para que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus alunos. Este tipo de pesquisa apresenta um ciclo básico que é a identificação do problema, o planejamento de uma solução, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da mesma (TRIPP, 2005).

Após as diversas leituras terem proporcionado familiaridade com as propostas de formação integral, o entendimento do trabalho como princípio educativo e da produção do conhecimento assumindo a pesquisa como princípio pedagógico, a necessidade de indissociabilidade entre educação e prática social, tendo a interdisciplinaridade² e a contextualização como base das estratégias educacionais para o EMI, foi elaborada, implementada e avaliada uma SD como PE que pode ser encontrada no apêndice deste trabalho.

Na SD privilegiou-se a utilização de ações pedagógicas que integrassem conhecimentos da área técnica dos estudantes, com os conhecimentos de formação geral e que articulam saberes teóricos sobre aprendizagem e os saberes relacionados à prática educativa, para que a aprendizagem ocorra não apenas para formação profissional, mas se estenda a outros domínios da vida, ampliando as possibilidades formativas relevantes para a produção da existência humana.

² Princípios norteadores orientados pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Como a pesquisa está relacionada à sala de aula, o estudo contou com a participação de 59 estudantes entre 17 - 18 anos do curso Técnico Integrado em Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Bom Jesus do Itabapoana, município localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro. A escola recebe estudantes de todo município e de municípios do Espírito Santo, estado com o qual faz divisa. A parte prática da investigação foi realizada com os estudantes de língua espanhola como LE do 3º ano do curso, pois é o único ano em que a disciplina é ofertada nos cursos integrados. A carga horária contabiliza 80 horas / aulas por ano letivo, sendo as aulas ministradas em 2 horas /aulas semanais³.

Escolheu-se o curso Técnico Integrado de Alimentos porque a pesquisadora no período da aplicação prática da pesquisa estava alocada nesta coordenação, tendo mais possibilidades de discutir com os demais docentes sobre questões inerentes a esse eixo tecnológico e propor integração entre saberes. Foi a partir dessas trocas de experiências que surgiu a ideia de trabalhar a sequência temática proposta.

Tendo em vista que o estudo se relaciona com o contexto da EPT, convém destacar que o campus Bom Jesus do Itabapoana está localizado em região agrícola e tem sua economia voltada principalmente à agropecuária e aos setores comercial e de serviços. O campus está alinhado com as propostas de desenvolvimento regional que são voltadas para agricultura e pecuária, oferta cursos dos eixos tecnológicos de produção alimentícia, recursos naturais, produção industrial, ambiente e saúde, informação e comunicação.

Embora a unidade tenha sido elaborada para ser aplicada em curso integrado do eixo tecnológico de produção alimentícia, traz uma sequência temática sobre Segurança Alimentar, na ótica de conhecimentos globais, portanto, inspira práticas que podem ser adaptadas para outros eixos tecnológicos.

Como esta pesquisa foi realizada com humanos, atende aos princípios éticos que regulamentam tal procedimento⁴. Alguns estudantes que participaram da pesquisa eram menores de 18 anos, os pais assinaram o Termo de Assentimento dos pais⁵, consentindo a participação destes estudantes na pesquisa. Os estudantes participantes foram informados acerca da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foi utilizada a sigla “Rx”, sendo “R” respondente e “x” o número gerado a partir da sequência de respostas dos informantes. Este número é fornecido pela plataforma utilizada para a aplicação dos questionários de avaliação

³ A Matriz Curricular do Curso encontra-se no ANEXO A.

⁴ As informações constam no ANEXO B.

⁵ Conforme consta no APÊNDICE B.

⁶ Consta no APÊNDICE C.

que foram aplicados de forma virtual. Os textos, originalmente produzidos em espanhol, foram traduzidos para o português e suas versões originais constam como notas de rodapé.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, a primeira compreende esta introdução, onde foi apresentada a relevância do trabalho, a base legal que orienta as ações para a educação de nível médio, justificando a necessidade da pesquisa no âmbito da EPT a partir do tema proposto, a motivação pessoal para o trabalho, também foram apresentados os objetivos de pesquisa e os autores que embasam os fundamentos teóricos e práticos utilizados na construção desta dissertação, sua tipologia, o contexto de realização da pesquisa e os sujeitos envolvidos e sua estrutura.

Na segunda seção está elencado o referencial teórico da temática investigada sobre o ensino integrado e formação integral, e está dividida em quatro subseções, em que a primeira traz considerações com ênfase no EMI e as questões teóricas sobre o currículo. A segunda subseção aborda a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira na EPT de nível médio. A terceira subseção traz as contribuições da teoria da aprendizagem significativa utilizadas na implementação da SD apresentada como Produto Educacional. Na quarta subseção foram abordados os fundamentos das metodologias ativas relacionados à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no EMI.

A seção três trata das questões metodológicas escolhidas de forma a atender aos objetivos da pesquisa, explicitando os percursos para a elaboração, aplicação e avaliação da SD implementada como resultado da investigação.

A seção quatro apresenta a discussão dos dados obtidos durante a pesquisa, a descrição do contexto que envolve a coleta de dados e o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Na seção cinco foram realizadas as considerações finais que demonstram o que foi possível alcançar por meio da aplicação dos conhecimentos do campo teórico sobre a aprendizagem significativa e das metodologias ativas no contexto das aulas de língua espanhola, assim como outras possibilidades de investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino integrado e formação integral: concepções e teorias

Como o recorte da pesquisa envolve o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio (EMI), convém tecer reflexões sobre suas concepções e sua relação com a proposta de desenvolvimento societário a partir da formação integral. Para isso, recorre-se a autores que se dedicam a estudos que contemplam este campo de conhecimento, além das bases legais que orientam a Educação Profissional e tecnológica (EPT) referente ao EMI. A partir dos referenciais compreende-se que as políticas educacionais e o currículo constituem campo de disputa de poder e ideológica, assim, quaisquer abordagem ou metodologia não podem ser consideradas como neutras.

Para investigar ações educativas que possam contribuir para a aprendizagem dos estudantes, não há como dissociá-las do processo histórico que as constituem. A constituição do sistema de ensino no Brasil é marcada pela dualidade estrutural, preparando os indivíduos diferentemente para atuarem em posições hierárquicas diferenciadas no sistema produtivo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). E nesse contexto, os filhos dos trabalhadores recebem uma formação funcional que os prepara para o mercado de trabalho, não recebendo os conhecimentos mais amplos que possibilitam que estes cheguem a níveis superiores da educação. Dessa conjuntura sócio-histórico derivou a noção de formação integral que segundo Ciavatta (2005, p.85) consiste em “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

A concepção de currículo integrado tem em sua gênese a proposta da superação dessa dualidade. E é no ensino médio que se centram as discussões sobre o ensino integrado porque é nesta modalidade que se vincula a formação para uma profissão e o ingresso no mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O Ensino Médio Integrado é necessário na atual conjuntura sócio-histórica para a educação dos filhos dos trabalhadores que precisam aprender uma profissão ainda no ensino médio. O objetivo dessa integração é

para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico (CIAVATTA; RAMOS, FRIGOTTO, 2005, p. 44-45).

O sentido de integrar, como se pode observar nas definições dos autores, não é ofertar o ensino médio junto com a formação profissional, segundo Frigotto e Araújo (2018, p. 249), o ensino integrado é uma

proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos de uma cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

A formação pautada no desenvolvimento de amplas faculdades humanas é o que compreende a formação integral. Moura (2007) articula alguns pressupostos que norteiam a formação integral que deve estar contemplados no Ensino Médio Integrado (EMI), dentre eles destaca-se que os seres humanos são sócio-históricos, são capazes de transformar a realidade. Outro pressuposto é que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, ou seja, o trabalho em seu sentido ontológico (SAVIANI, 2005) para superar a ideia de que trabalho é mão-de-obra, desprovido de conhecimento. Frigotto e Araújo (2018) reiteram outro pressuposto colocado por Moura que é a “realidade concreta como uma totalidade” (MOURA, 2007, p.23), o que possibilita ao estudante compreender o contexto em que está inserido para intervir sobre ele a partir de interesses coletivos. A pesquisa deve ser princípio educativo em todos os níveis educacionais, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual, assim como, buscar soluções para questões que estejam relacionadas à realidade do estudante. Outros princípios que o autor propõe é a contextualização, a interdisciplinaridade⁷ e a flexibilidade como princípios norteadores do currículo integrado.

Frigotto e Araújo (2018) ainda salientam que o processo de buscar um trabalho pedagógico para o ensino integrado é decisivo o compromisso docente com as concepções de formação integrada e compromisso com a transformação social. Sob essa perspectiva, a formação do indivíduo não deve se pautar no desenvolvimento de competências⁸ específicas para o mercado de trabalho, mas competências que lhes permitam integrar e articular conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para a transformação social.

Com a finalidade de materializar ações para o ensino integrado no Brasil e possibilitar a oportunidade de verticalização na Educação Profissional e Tecnológica, foi sancionada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, a Lei 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação

⁷ Como a presente pesquisa apresenta como recorte o contexto de língua estrangeira, Vital (2015) aborda questões sobre a interdisciplinaridade no currículo integrado, enfatizando que a língua estrangeira possibilita uma abertura para se trabalhar sobre qualquer tema.

⁸ Ramos (2003, 2006) realiza análises crítica sobre a pedagogia das competências, considerando suas dimensões sócio-históricas e como ordenadora das relações educativas.

Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPTC)⁹ da qual os Institutos Federais fazem parte. A lei representou um marco na ampliação, interiorização e diversificação da EPT no país, além de constituir-se como novo modelo de EPT, orientando os processos de formação na premissa da integração e na articulação entre ciência, cultura, tecnologia nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Fica delineado também nos pressupostos da EPT que esta contribua para o desenvolvimento socioeconômico em permanente diálogo com as políticas sociais e econômicas locais e regionais.

Com a finalidade de tornar a integração um princípio da EPT de nível médio, publicou-se a resolução CNE/CEB nº 6 de setembro de 2012¹⁰, e as Diretrizes Indutoras do EMI de 2018¹¹ que buscam fortalecer o EMI da Rede Federal frente às mudanças impostas pela reforma do ensino médio. Ambos os documentos reiteram o compromisso da RFEPTC com a formação humana integral e com o currículo integrado.

A princípios de 2021, no entanto, foi publicada a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021¹² que define as Diretrizes para a EPT, revogando a resolução nº 6/2012, estabelecendo os seguintes princípios:

- I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; [...]
- III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
- V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do

⁹ Maiores informações sobre a RFEPTC, princípios e concepções podem ser encontradas no endereço: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>

¹⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, reafirmaram o compromisso com o ensino integrado na formação técnica de nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

¹¹ A elaboração das Diretrizes Indutoras do EMI para oferta de cursos integrados no EMI da RFEPTC teve como contexto a Medida Provisória nº. 746/2016, convertida na Lei nº. 13.415/2017, que promoveu a reforma do ensino médio, gerando a necessidade de ratificar os princípios, objetivos e finalidade do ensino integrado. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/1101063/2059046/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/7fe9a455-1a1d-449d-a163-bb76a978637a>

¹² As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica definem princípios norteadores desde a formação inicial até a pós-graduação, com ênfase no ensino médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; [...]

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais.

Como se pode observar, o compromisso com o princípio da integração no nível médio não se encontra presente na resolução, embora ela se aproprie de termos associados à formação integral. Segundo análise realizada pelo Conif (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal, de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) em abril de 2021, a concepção de política educacional e de educação profissional, que são encontradas nas novas Diretrizes de 2021, são um retrocesso quanto ao avanço histórico da RFEPCT acerca da formação integral, o que compromete a identidade da RFEPCT e da EPT no contexto das políticas educacionais nacionais que já foram construídas até então.

Segundo Moraes (2020) a integração entre a educação básica e a educação profissional constitui uma potencialidade, pois a partir da ação de integrar, se permite uma inter-relação entre os objetos de conhecimento, possibilitando atribuir significado à aprendizagem. Em estudo acerca da avaliação da EPT, o autor analisa a proficiência dos estudantes¹³ do curso técnico integrado ao médio e observa que

as condições específicas da educação profissional, contextualizada e implantada em situações, parecem constituir as potencialidades ideais para que a aprendizagem significativa se realize e forneça possíveis explicações à maior proficiência alcançada pelos estudantes do curso técnico integrado comparada à do ensino médio propedêutico. A educação profissional se constitui, portanto, em uma imprescindível estratégia a ser considerada para elevar a escolaridade da população brasileira, a universalização do ensino médio, a melhoria da qualidade da aprendizagem (MORAES, 2020, p.243)

¹³ Os gráficos comparativos dos resultados das médias dos estudantes do ensino propedêutico e do ensino integrado podem ser encontrados no endereço:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf

Frigotto e Araújo (2018) ainda salientam que a ideia de ensino integrado não deve se restringir ao ensino médio, mas as reflexões e discussões devem orientar as práticas formativas em qualquer etapa de ensino, para que seja possível desenvolver nas pessoas a capacidade de compreensão da sua realidade e como ela se relaciona com a totalidade social. Nesse contexto, o Conif ressalta a necessidade de se promover debates, discussões e formação continuada dos profissionais da educação para que se recuperem os fundamentos pedagógicos assumidos pela RFEPCT.

Como um dos recortes de pesquisa versa sobre aprendizagem, cabe realizar uma breve reflexão histórica acerca de currículo. O currículo passou a ser um campo de estudo a partir de 1918 período em que, segundo Silva (2017) se buscava estabelecer os objetivos para a educação das massas. Embora este ano sejam comumente apresentado como marco do currículo como objeto de estudo, o autor destaca que em 1902 já havia um livro de John Dewey que apresentava a formação de currículo a partir de uma visão mais progressistas, porém na época seu trabalho não influenciou tanto a “formação do currículo como campo de estudo” (SILVA, 2017, p. 23).

Em seu livro Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do Currículo, Silva (2017) aborda sobre as principais teorias que embasam os estudos sobre currículo, desde as concepções tradicionais, neutras, desinteressadas até às críticas mais recentes. O autor descreve e explica as teorias a partir de três grupos: as teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Silva (2017) destaca concepções acerca das diferentes abordagens sobre visão de currículo. A visão tradicional de currículo, se centra em estabelecer habilidades para a formação dos trabalhadores, em descrever estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitam a organização do currículo e a avaliação, ou seja, está relacionada a aspectos mais técnicos e burocráticos. As teorias críticas consideram o currículo como campo de disputa ideológica e de poder, que podem promover pelo que se ensina na escola a conformação das pessoas à sua realidade social ou a transformação pela emancipação. As teorias pós-críticas surgem a partir das mudanças provocadas pela globalização e avanços tecnológicos, trazendo novos desafios para a teorização do currículo que segundo Moreira (2011, p.8) passa a enfatizar as categorias “cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagem”.

Frigotto (2008) apresenta reflexões em que ressalta que as relações de poder e mecanismos estruturais são responsáveis por produzir e manter as desigualdades entre nações, regiões, grupos e classes sociais. O autor ainda aponta o capital humano e a pedagogia das competências para a empregabilidade como repertório ideológico justificador das desigualdades. Tais reflexões contribuem para um pensar mais crítico sobre o currículo como campo de disputa.

Moreira (2011) afirma que todas as teorias do currículo, sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas, implicam relações de poder. A disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, político, ideológico e cultural, sendo o próprio currículo um campo de disputa ideológica, de poder e de cultura (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018).

O EMI é uma pedagogia de base social e como tal tem o compromisso com a transformação social, para que os estudantes desenvolvam a capacidade crítica e possam adaptar a realidade às suas necessidades, não o contrário, conformar-se com as situações da vida e adaptar-se a elas (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018).

Na perspectiva histórico-crítica, a apreensão do mundo pelo ser humano inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo físico e social, conhecimentos esses científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos, produzidos pela intervenção humana, ou seja, vinculação entre educação e sociedade (SAVIANI, 2005).

Araújo e Frigotto (2018) afirmam que um dos desafios que o ensino integrado enfrenta é a organização do trabalho pedagógico, para que não seja reduzido a um projeto pedagógico ou projeto didático, mas que os educadores comprometidos com a ideia de emancipação social promovam reflexões para materializar a perspectiva integradora na didática da educação profissional. Os autores salientam a importância de ressignificar técnicas e estratégias, sem desconsiderar sua neutralidade, pois todas são derivadas de um contexto sócio-histórico, portanto o que vai definir o “caráter (ético-político-pedagógico) das estratégias de ensino são as finalidades que orientam sua escolha, seu uso e sua avaliação” (2018, p.264). A prática pedagógica integradora envolve as relações sociais para promover uma formação em que os indivíduos desenvolvam a capacidade de trabalhar, conviver socialmente, ter autonomia para agir sobre a realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Moreira (2011) indica que estudos sobre a complexidade têm fundamentado reflexões acerca das teorizações sobre o currículo nos dias atuais. Morin (2018) a partir do desafio do complexo e do global problematiza a questão da fragmentação dos saberes, propondo que

Devemos, pois, pensar, o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por um lado, considerando que aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2018, p.16).

Assim como o currículo e as políticas educacionais são um campo de disputa de poder, as metodologias podem ser analisadas sob um olhar pedagógico mais crítico “sem desconsiderar sua neutralidade” (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018) pois todas tiveram seus conteúdos originados em um contexto sócio-histórico.

Pensar a educação na atualidade com o objetivo de refletir sobre a qualidade social da educação, requer pensar o currículo e tudo que o envolve e como se pode perceber, a implementação do currículo integrado tem se traduzido em desafios para as instituições, aos docentes, e à busca de práticas educativas que contemplem os princípios da formação integral. E os institutos federais ao reafirmar o compromisso com o ensino integrado para formação integral também desafiam a trilhar por caminhos mais conscientes no que diz respeito à materialização das práticas educativas na perspectiva da emancipação social.

2.2 Língua Estrangeira Espanhol e a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

Esta subseção seção aborda a importância da língua espanhola para o Ensino Médio Integrado (EMI), traz considerações de autores sobre a presença / ausência do espanhol no currículo e reflexões sobre a função educacional da língua estrangeira no EMI.

A língua espanhola é de destacada importância para a comunidade mundial da atualidade, não apenas pelo fato de ser a língua materna de mais de 332 milhões de pessoas, que estão concentradas na Europa e nas Américas, mas também por desempenhar um papel relevante no mercado mundial contemporâneo (SEDYCIAS, 2005). Depois do inglês, “o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul” (SEDYCIAS, 2005, p.36). O aprendizado de uma língua estrangeira agrega conhecimentos que são relevantes e positivos tanto na vida profissional, quanto na vida social de um indivíduo. Esta reflexão corrobora para a presença da língua espanhola nos currículos brasileiros, principalmente quando voltados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois passa a permitir maior inclusão social no mundo globalizado, assim como amplia o acesso à cultura e à informação.

Fernández (2017) relata em entrevista que as vantagens das relações histórica, social, cultural e, claro, de fundo linguístico não podem ser desconsideradas no contexto de ensino da língua espanhola no Brasil¹⁴, além do mais é uma forma de possibilitar ao estudante contato com a diversidade e a pluralidade tão inerentes ao contexto de ensino e aprendizagem do espanhol.

¹⁴ Texto original: Estoy diciendo que no se pueden tirar por la borda las ventajas que nos aporta nuestro bagaje histórico, social, cultural y, por supuesto, lingüístico.

A escolha dos idiomas que comporão o currículo escolar depende das relações políticas entre as comunidades. Lagares (2018) ressalta que antes de o ensino se tornar universal, o estudo de outras línguas era privilégio das elites econômicas. Com a extensão do ensino, portanto, houve a necessidade de decidir que língua(s) faria(m) parte do currículo escolar comum. Segundo o autor (2018, p. 67), a política educacional para a escolha dessas línguas está “condicionada pelo contexto sociopolítico” ou pode ser “uma estratégia de ampliação de mercado” que “podem funcionar como elementos de difusão ideológica de determinada língua e de cultura”, levando mais a uma globalização da hegemonia do que abranger a pluralidade e a diversidade (TÍLIO, 2013).

As relações do Brasil com o Mercosul ocasionaram um estreitamento de laços com os países hispano-americanos a partir de 1991, levando à ascensão da língua espanhola no Brasil. Segundo Sedycias (2005), a oferta e procura por cursos de espanhol aumentaram significativamente a partir de então, resultando na aprovação da Lei federal nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”. Em 2007, portanto, o Brasil firmou um compromisso de integração cultural, social e econômica com países hispanofalantes através do ensino do espanhol (CANDEAS, 2007).

O governo que assumiu após o *impeachment* de 2016, revogou a “Lei do espanhol”, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, com a aprovação da Lei 13.415 de 2017, que reformou o ensino médio e manteve a oferta obrigatória do inglês em todas as instituições escolares, reafirmando uma clara tendência ao ensino monolíngue de LE, desconsiderando a importância sociocultural de outras línguas, como é o caso da língua espanhola para o Brasil. Romper com o compromisso de integração social, política, econômica e cultural mostra que

essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios. (LAGARES, 2018, p. 67)

Embora tenha sido revogada a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nas instituições escolares pela Lei nº 13.415, as DCNEM de 2018 no Art. 11, parágrafo 4º ainda preveem a possibilidade de oferta do espanhol, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidades das instituições e redes de ensino. No âmbito do ensino federal, as Diretrizes Indutoras para oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através do Fórum de Dirigentes de Ensino / Conif de setembro de 2018, discute que as adequações curriculares a partir da aprovação da Lei nº 13.415 não alteram a essência dos cursos

integrados, não sendo, portanto, necessária e nem recomendável excluir a língua espanhola ou qualquer outra do currículo.

A presença/ausência do espanhol nos currículos de Ensino Médio (EM) das instituições educacionais brasileiras marcam uma história de contradições, lutas e resistência, sua exclusão acentua a desvalorização das políticas públicas para o ensino plurilíngue. Isso aprofunda ainda mais a desigualdade, pois ocasiona consequências que levam a manter a dualidade educacional. Ocasionalmente, inclusive, na produção científico-acadêmica, pois como foi apontada na justificativa na introdução do trabalho, a escassez de trabalhos voltados para estudos da área marca a história do ensino da língua espanhola na educação profissional e na rede federal (SILVA JUNIOR, 2017)

Reis (2017) em sua dissertação, pautada nas teorias críticas discorre sobre essas ações arbitrárias do governo em relação ao âmbito da educação para as políticas linguísticas no Brasil, principalmente sobre a língua espanhola, o que acaba gerando conflitos interpretativos quanto à oferta da disciplina nos currículos. A autora ainda contribui com a reflexão sobre o lugar do espanhol nas escolas de ensino técnico, explicando que a LE cumpre uma função educativa nas escolas¹⁵. Nesse sentido, o documento base da Educação Profissional Técnica de nível médio orienta que o projeto de ensino integrado é o de “centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (BRASIL, 2007b, p. 54).

Por outro lado, a ausência do espanhol na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enseja a oportunidade de o docente aproveitar as “brechas” na sala de aula para ressignificar suas ações pedagógicas (DUBOC, 2012), para construção/desconstrução do saber a fim de desenvolver o pensamento crítico, levar os alunos a refletirem sobre suas atitudes e as práticas sociais, enfim, criar espaço para a problematização.

Silva Júnior (2019) a partir das propostas de Duboc (2012) também ressalta a importância do compromisso do docente ao trabalhar considerando as brechas em relação à atitude curricular, pois ao mesmo tempo em que é possível inserir no currículo a criatividade e subjetividades dos estudantes, é possível gerar uma aprendizagem mais transformadora e heterogênea. O autor ainda acrescenta que essa atitude permite expandir o caminho a partir do currículo e não se pautar nele como algo prescritivo.

¹⁵ Para mais informações sobre a investigação da autora: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AQFJMN>

Depois de desenhado o complexo cenário de presença/ausência da língua espanhola é importante revisitar o arcabouço legal que orienta as ações pedagógicas para ensino de línguas estrangeiras, assim como sua função educacional na contemporaneidade, já que no objetivo de pesquisa pretende-se investigar ações práticas que possibilitem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Para elaborar a SD como PE fruto desta pesquisa, considera-se o que sinaliza a legislação nacional acerca do ensino de línguas estrangeiras para o EM e EMI. Para refletir sobre ressignificar a prática de uma determinada disciplina, é preciso entender seu papel educativo, no entanto, Cárceres (2018) salienta que em meio às políticas públicas educativas não há orientações específicas para línguas adicionais no contexto de ensino tecnológico. Basicamente o que se pode observar é que tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino e aprendizado de línguas (línguas estrangeiras ou materna) defendem a aprendizagem voltada para a sua função social. Ambos os documentos tomam por base a perspectiva sociointeracional¹⁶ da linguagem, ou seja, aprender uma língua é aprender não apenas a se comunicar, mas é aprender conhecimentos relacionados a ela e saber utilizá-los.

As palavras de Tílio (2013, p. 56) resumem a aprendizagem de uma língua de acordo com a abordagem sociointeracional:

Mais do que tornar o indivíduo apto a se comunicar na língua, o acesso a discursos em uma língua também pode servir para empoderá-lo, uma vez que passa a ter acesso a algo que antes desconhecia. De posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tonar-se parte desses novos discursos, tornando-se parte do mundo globalizado.

Pode-se inferir a partir da reflexão do autor, que quando se tira a oportunidade de o aluno tornar-se parte de novos discursos, lhes é negada a oportunidade de empoderar-se, de fazer escolhas. Cabe a reflexão que ressignificar a prática educativa para promover uma formação que leve o indivíduo à transformação seja de sua vida ou de seu meio social, requer compromisso pedagógico, pois como salientam Frigotto e Araújo (2018), as práticas educativas tem implicações que não se encerram na escola.

O ponto de partida para reflexão acerca da função educacional do ensino de línguas estrangeiras na EPT decorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (PCN) (BRASIL, 2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) no que se

¹⁶ É importante ressaltar que a abordagem sociointeracional está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) é baseada nas teorias de Lev Vygotsky.

refere à língua estrangeira espanhol e de diretrizes para o EMI e a EPT, pois esses documentos são parte de uma base legal que contribui para estrutura da educação, em sentido amplo, e norteiam as ações institucionais, em sentido restrito.

Como o recorte de pesquisa é o EMI, toma-se por base o que a LDB estabelece para o ensino médio, no Art. 35, entre outros objetivos, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Recontextualizando essas finalidades propostas na LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que é compromisso da escola “favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” (2017, p.465).

Ao mesmo tempo, é importante observar e refletir sobre os princípios norteadores para o ensino técnico de nível médio propostos nas Diretrizes para a EPT que foi publicada pela resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021¹⁷, revogando a resolução nº 6/2012, conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPT-EM) (BRASIL, 2012). As DCN-EPT-EM foram as diretrizes que fortaleceram o ensino integrado na etapa do EM com a finalidade de superar a dualidade educacional na formação da Educação Profissional (EP). Outro texto que foi importante observar foi o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-EB) (BRASIL, 2013).

As DCN-EB preveem que o ensino seja voltado para a formação cidadã, integral e ética, com foco na formação profissional e tecnológica, por meios do desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências, incluindo os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática. Tais princípios dialogam com as propostas de atividades elaboradas na SD na forma de interação/integração entre os conhecimentos da língua e os conhecimentos da área técnica, assim como o desenvolvimento de competências¹⁸ para a formação integral, como previsto para esta etapa de ensino.

Ao articular os conhecimentos de uma determinada área técnica à aprendizagem de uma língua estrangeira, busca-se também enfatizar o caráter heterogêneo do contexto de uso da língua, conforme proposto pelas OCEM (2006). Tílio (2013) afirma que o ensino da língua estrangeira vai além da organização sistêmica, envolve também a escolha de temas que representam a

¹⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica definem princípios norteadores desde a formação inicial até a pós-graduação, com ênfase no ensino médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

¹⁸ Não se trata de competências específicas para se adaptar ao mercado de trabalho, como Marise Ramos (2003) esclarece em seus trabalhos, mas competências da pessoa humana para exercício da autonomia.

situacionalidade sócio-histórico-cultural do ensino e da aprendizagem, envolve também a escolha dos gêneros discursivos que irão articular todo o conteúdo do programa.

De acordo com os princípios propostos para o EMI, o professor tem a responsabilidade de formar o aluno em sua totalidade, visando o desenvolvimento de outras dimensões que não se restringem apenas à cognitiva ou ao mercado laboral. Tal ensino permite proporcionar ao aluno uma formação para o mundo do trabalho, aspecto que engloba o mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Conforme os PCN - LEM (BRASIL, 2000, p.26) propõem:

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

Reforçando essa reflexão, Oliveira (2018) destaca que a presença da língua estrangeira no contexto dos institutos federais não deve limitar-se meramente a um saber necessário para seu uso no desempenho da futura atividade profissional, mas deve ser um conhecimento que permita ao sujeito formar o próprio discurso e ver-se como usuário da língua e ser capaz de adicioná-la ao seu repertório linguístico.

Nesse sentido, o ensino integral privilegia a ampliação de conhecimento de mundo conforme propõem as Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) e os princípio de formação integral.

A tendência das investigações acerca do papel educacional das línguas estrangeiras no ensino integrado aponta para a necessidade de um trabalho baseado no letramento crítico. A tese de Benedini (2019) traz discussões teórico-práticas acerca do letramento crítico acerca do ensino da língua espanhola no contexto do EMI dos institutos federais.

A partir das reflexões apresentadas, este trabalho investigou ações práticas para a aprendizagem do espanhol, com a finalidade de promover espaços de aprendizagem significativa, e experiências de aprendizagem mais participativa com foco na formação integral dos estudantes do EMI e assim contribuir com outras investigações que se debruçam sobre práticas educativas em EPT.

2.3 Contribuições da teoria da aprendizagem significativa para elaboração da proposta prática

Dentre as categorias tratadas na presente pesquisa está a aprendizagem significativa que foi uma teoria desenvolvida por David Ausubel (1918 - 2008). Como base para a teoria da aprendizagem

significativa de Ausubel, também serão utilizados os trabalhos de Moreira (2011) por ser um teórico contemporâneo capaz de explicar claramente a referida teoria.

Para Ausubel (2003) são necessárias duas condições para que os estudantes aprendam: os conhecimentos prévios e a disposição para aprender. A ideia principal da aprendizagem significativa está no pressuposto de que ela ocorre pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (MOREIRA, 2011). Freire (2001) ressalta a importância da realidade sociocultural dos aprendizes para o processo de aprendizagem. A partir destes pressupostos considerou-se a predisposição dos estudantes em aprender a língua espanhola e aprender sobre o tema sugerido para o desenvolvimento da SD.

Segundo Moreira (2011), a um conhecimento específico preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo e que lhe permite atribuir significados a novos conhecimentos, a partir do que lhe é apresentado, ou pelo que por ele é descoberto, Ausubel denominava subsunçor ou ideia-âncora. No contexto da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, parte dos estudantes estavam tendo contato com a aprendizagem formal da língua pela primeira vez, então a possibilidade de criar novos conhecimentos derivou da articulação entre os conhecimentos que os estudantes construíram na área técnica.

Outra condição para a aprendizagem significativa, segundo a perspectiva ausubeliana diz respeito ao material de aprendizagem o qual deve ser potencialmente significativo, mas é importante, conforme aponta Moreira (2011, p.25) que o “aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado”. Caso o aprendiz não disponha dos subsunçores necessários para ancoragem de novos conhecimentos, os organizadores prévios podem ser utilizados para construir os subsunçores dos quais precisam para prosseguir adquirindo novos conhecimentos.

Para que ocorra o compartilhamento de significados em que se dá o ensino em língua espanhola, a fim de possibilitar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes, foram promovidos diversos momentos para a interação com a língua através do contato com diferentes gêneros textuais que representam a língua em uso real, como Paraquett (2006) sugere, e que estes, sejam materiais educativos potencialmente significativos. Os textos em discursos reais favorecem o intercâmbio de signos compartilhados socialmente, e tal contato proporciona a internalização de mecanismos linguísticos e de determinados signos importantes para a aprendizagem da língua e ao mesmo tempo conhecimentos sobre o tempo histórico.

Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos auxiliou na aquisição dos novos conhecimentos, tanto em língua espanhola, como no tema proposto para o desenvolvimento da Sequência Didática (SD). Moreira (2011) ainda ressalta que a linguagem é fator essencial na

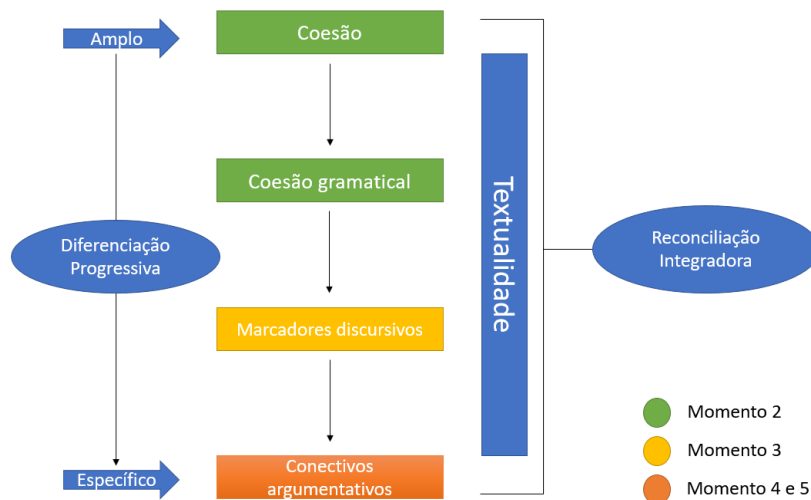
ocorrência da aprendizagem significativa, daí a importância da interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios e os organizadores prévios como estratégia proposta por Ausubel para manipular a estrutura cognitiva a fim de possibilitar a aprendizagem significativa, estabelecendo uma ponte cognitiva entre os conhecimentos e a relacionabilidade entre eles (MOREIRA, 2011).

Os conhecimentos de mundo e linguísticos ocorreram de forma articulada, o objetivo principal pois, foi proporcionar um ambiente de interação e confiança para que os estudantes desenvolvessem as habilidades necessárias para que a aprendizagem contribuísse para o desenvolvimento da formação integral e cidadã no EMI. Segundo as OCEM, ser cidadão é também pensar no outro e o objetivo do ensino de LE não pode se restringir a ensinar um novo idioma, mas ao mesmo tempo, a formação dos estudantes enquanto ser social deve ser um compromisso educacional. Uma das missões da educação, além da de transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana, o que se torna evidente quando se ensina línguas estrangeiras, é conscientizar as pessoas da interdependência entre os seres humanos (Delors, 2001).

Visando, portanto, a uma possibilidade de ressignificar a aprendizagem da língua estrangeira espanhol para promover uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, buscou-se nos fundamentos teóricos da aprendizagem significativa base para construção da SD que consta como PE fruto desta investigação. Em resumo, os pressupostos teóricos aplicados a partir das contribuições de Ausubel (2003) foram:

- 1) Reconhecimento dos subsunçores: realização de questionário para reconhecimento dos conhecimentos prévios. Atividades do Momento 1
- 2) Consolidação do conhecimento: Realizada ao final do Momentos 1 a 4
- 3) Organização sequencial: dos conhecimentos amplos para os específicos, do mais simples para o mais complexo.
- 4) Diferenciação progressiva: um novo conceito é aprendido pelo processo de subordinação, mas também modifica seu subsunçor. Esse processo é importante para organizar o ensino, para que as ideias e conceitos mais inclusivos sejam apresentados no início, e são aprofundados aos poucos. (Moreira, 2011). Esse pressuposto foi aplicado tanto na organização da sequência temática, quanto na abordagem dos conceitos gramaticais.
- 5) Reconciliação integradora/integrativa: resulta na aprendizagem superordenada ou combinatória. É quando as ideias da estrutura cognitiva são relacionáveis, fazendo com que essa estrutura se reorganize, promovendo novos significados para os conteúdos, ou seja, proporcionando relações significativas entre as ideias, novos significados (Moreira, 2011). Esta premissa foi aplicada durante a consolidação do conhecimento e autoavaliação dos estudantes pautada no conceito da textualidade.

Figura 1: Esquema elaborado pela autora para aprendizagem baseado nas etapas de Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integradora para aprendizagem significativa Segundo Ausubel.



Fonte: elaboração própria, 2020

Este esquema possibilitou organizar os conhecimentos do mais simples para conhecimentos mais complexos e distribuir os conteúdos de aprendizagem pela SD a partir da compreensão dos pressupostos da teoria da aprendizagem significativa. O aspecto da textualidade foi verificado pelos estudantes por meio da auto revisão dos textos elaborados como consolidação dos conhecimentos.

Na presente pesquisa, portanto, além de basear-se na teoria ausubeliana, fundamentou-se as práticas educativas a partir das contribuições de Zabala (1998), pois foi um dos pioneiros na conceitualização de sequência didática e aponta alguns caminhos para melhorar a prática educativa considerando a função social do ensino. Em seus estudos, ele compreende que a SD é “(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Para o autor, o professor precisa planejar e organizar suas práticas metodológicas para que consiga trabalhá-la da melhor forma possível com os alunos e aproximar ao máximo de seus objetivos, visto que a aprendizagem significativa pode estar associada à prática e mediação do professor em sala de aula.

Outros pesquisadores vêm evidenciado a relevância das sequências didáticas na prática do ensino de línguas, as principais discussões são apresentadas por autores como Schneuwly e Dolz (2004) e Mantovani (2015).

2.4 Metodologias ativas para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

As metodologias ativas encontram-se presentes em práticas pedagógicas que pretendem engajar os estudantes no processo de aprendizagem, com o objetivo de superar o ensino que Freire (1996) chama de “bancário”, onde os estudantes recebem o conhecimento de forma passiva sem compromisso com a problematização.

Segundo Bacich-Moran (2018) as metodologias ativas possibilitam uma aprendizagem mais profunda. Dizem respeito a uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de suas aprendizagens e experiências a partir de diferentes formas em que se envolvem no processo para melhor aprender, favorecendo a autonomia e reflexão, superando assim, a ideia de que ensinar é transferir conhecimento e informação (BACICH-MORAN, 2018).

Os relatos de experiências apresentados por Mattar (2017) e Bacich-Moran (2018) sobre usos de métodos, procedimentos e técnicas associados às metodologias ativas evidenciam o potencial para engajar os estudantes no processo de aprender, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho para gerar conhecimentos colaborativos, autonomia e reflexão. Berbel (2011) aborda sobre os benefícios de um trabalho pedagógico baseado na promoção da autonomia, salientando resultados positivos em relação à aprendizagem, engajamento, desempenho, motivação, desenvolvimento e estado psicológico.

Embora o conceito de pedagogia ativa seja hoje polissêmico¹⁹, é compromisso do docente a escolha do melhor procedimento que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes, assim como a ressignificação de estratégias de ensino e de aprendizagem, sem esquecer que não é à escolha da técnica que define o compromisso com a transformação social, mas a funcionalidade que se atribui a ela (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018). O autor destaca que o trabalho pedagógico baseado nas concepções de ensino integrado tem a função de desenvolver nos estudantes “a capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (2018, p.262). Freire (2000) destaca que a educação deve promover a transformação, portanto, um olhar mais consciente acerca das contribuições a partir da utilização das metodologias ativas se faz necessário para que ganhem novas adequações a favor da formação integral. Como Moreira (2011) conscientiza, o currículo e tudo que o envolve, está relacionado a um campo de disputa ideológica e de poder e as metodologias, por sua vez, fazem parte da concepção de currículo.

¹⁹ Segundo Frigotto (2018) a pedagogia ativa surgiu da pedagogia deweyana e pode caracterizar tanto os projetos que visam à transformação dos sujeitos quanto os projetos que visam à conformação social.

As metodologias ativas pressupõem uma mudança nos papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Mattar (2018), a posição central do professor no processo de ensino passou a ser questionada a partir do momento em que a Internet começou a disponibilizar informações e conteúdos abundantes para qualquer pessoa que se interessar. No contexto ativo, o aprendiz passa a ter maior autonomia sobre seu processo de aprendizagem, assim como maior possibilidade de reflexão sobre processo auto avaliativo. O envolvimento direto, reflexivo e participativo dos alunos em todas as etapas do processo de aprendizagem foi levado em conta no desenvolvimento de práticas com metodologias ativas durante a execução da SD.

Dentre as várias estratégias que poderiam ser utilizadas, escolheu-se para aplicar na sequência didática implementada como produto educacional, o seminário temático para proporcionar um ambiente dinâmico de aprendizagem pautado na pesquisa e colaboração. Aplicou-se também a sala de aula invertida, por proporcionar a possibilidade de o aluno ter contato com o conteúdo antes da aula, já que os estudantes apresentavam níveis de conhecimentos distintos referentes à língua espanhola. Escolheu-se também, o método do caso, para que os alunos fossem envolvidos no processo de aprendizagem como decisores e mobilizassem seus conhecimentos para solução de um caso real, possibilitando assim um envolvimento maior nas atividades comunicativas e na construção da competência discursiva, além de conhecimentos amplos.

A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é uma modalidade de ensino que propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula, em que o professor transmite conteúdos e informações aos alunos através de aula expositiva e aplica os conhecimentos por meio de atividades e exercícios. A sala de aula invertida possibilita ao aluno ter acesso ao conteúdo antes das aulas, para que durante as mesmas eles possam fazer perguntas e debater os assuntos, o que também favorece a interação entre professor e alunos (MATTAR, 2017).

O papel do professor é fundamental na articulação das etapas tanto individuais quanto grupais, ele precisa ter capacidade para acompanhar e mediar o processo de aprendizagem, reconhecendo as lacunas e as necessidades a partir dos percursos realizados pelos aprendizes. Valente (2018) discorre sobre as razões para se utilizar a sala de aula invertida no ensino superior indicando que estudos realizados com estudantes mostram melhores desempenhos a partir dessa abordagem.

Para Mattar (2018), um dos desafios para colocar em prática a sala de aula invertida é o fato de que muitas vezes os professores não conseguem prever adequadamente a quantidade de trabalho que terão, já que precisam se dedicar à preparação das aulas e na escolha de instrumentos avaliativos para antes da aula, durante e após. Valente (2014) discorre sobre as razões para se utilizar a sala de aula

invertida no ensino superior, indicando que estudos realizados com estudantes mostram melhores desempenhos a partir dessa abordagem, cabendo portanto, investigação no contexto do EMI.

Outra metodologia que foi utilizada para embasar as atividades, foi o método do caso, convém ressaltar uma distinção conceitual entre ele e o estudo do caso. Para Mattar (2017) é importante que essa diferenciação seja estabelecida para que não ocorram confusões teóricas na realização de atividades. Segundo o autor, o método do caso é uma metodologia de ensino, enquanto o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa.

Essa metodologia de ensino propõe que os alunos discutam e apresentem solução para os casos propostos pelos professores. Mattar (2017) aborda este método como um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque os alunos precisam decidir, gerir uma situação muito próxima do real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de uma fundamentação teórica, debater com os demais alunos e construir coletivamente uma solução para o caso proposto pelo professor.

Conforme era realizado o levantamento de artigos que pudessem contribuir com a discussão da pesquisa, verificou-se que maior parte das pesquisas acadêmicas que abordam sobre a sala de aula invertida é realizada no ensino superior, sendo importante, portanto, trazer as discussões para o âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio.

Ao realizar um trabalho baseado em metodologias ativas, procura-se criar oportunidades de aprendizagens em que os aprendizes podem pensar, conceituar, construir conhecimentos acerca dos conteúdos que relacionados às atividades que realizam, assim como desenvolvem a capacidade de pensar criticamente, refletir sobre as atividades realizadas, aprendem a se relacionar com professores e colegas através de atitudes e valores pessoais (BACICHI-MORAN, 2018). Nesse sentido, o aprendiz tem maior responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem e essa mudança de paradigma na relação professor-aluno possibilita o desenvolvimento de metodologias cada vez mais ativas (MATTAR, 2018).

Como existem diferentes técnicas e procedimentos com metodologias ativas, o professor pode escolher aquela que mais se adequa à sua necessidade pedagógica. Frigotto e Araújo (2018) ressaltam, portanto, que mais importante do que a técnica que se escolhe, é a prática integradora revelar uma atitude humana transformadora, porque as práticas educativas têm implicações que não se encerram na escola, mas se revelam na realidade social. O ser humano, em sua totalidade deve receber educação para pensar autonomamente e de forma crítica, de maneira a decidir como agir em diferentes situações da vida.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as

reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (Delors, 2001, p.102)

Morin (2018) destaca a importância de investir no desenvolvimento da inteligência geral, na aptidão para problematizar e na integração de saberes, assim é possível meditar sobre o saber e criar caminhos para reflexão sobre a condição humana na contemporaneidade.

3 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa: os sujeitos participantes, a abordagem, a natureza da pesquisa, os objetivos, a aplicação prática, a descrição dos instrumentos utilizados para coleta de dados, as categorias analisadas e a elaboração do Produto Educacional (PE)

Este estudo contou com a participação de 59 estudantes entre 17 - 18 anos do curso Técnico Integrado em Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Bom Jesus do Itabapoana, município localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro. A parte prática da investigação foi realizada com os estudantes de língua espanhola como Língua Estrangeira (LE) do 3º ano do curso Técnico em Alimentos, os demais anos, tem como o ensino de LE a Língua Inglesa.

Como a proposta desta pesquisa se relaciona com a Educação Profissional e Tecnológica, é importante saber que o contexto de desenvolvimento socioeconômico está relacionado com a identidade fortemente agrícola do *campus* que foi campo para aplicação prática do trabalho.

Escolheu-se o curso Técnico Integrado de Alimentos, como já foi esclarecido na introdução, porque a pesquisadora no período da aplicação prática da pesquisa estava alocada nesta coordenação, tendo mais possibilidades de conversar com os demais docentes sobre questões inerentes a esse eixo tecnológico e propor integração entre saberes, como foi proposto na SD implementada. Foi a partir dessas trocas de experiências que surgiu a ideia de trabalhar a temática proposta.

Tendo em vista que o estudo se relaciona com o contexto da EPT, convém destacar que o campus Bom Jesus do Itabapoana está localizado em região agrícola e tem sua economia voltada principalmente à agropecuária e aos setores comercial e de serviços. O campus está alinhado com as propostas de desenvolvimento regional que são voltadas para agricultura e pecuária, oferta cursos dos eixos tecnológicos de produção alimentícia, recursos naturais, produção industrial, ambiente e saúde, informação e comunicação.

A corrente epistemológica em que se baseia esta pesquisa é a dialética, pois a relação entre teoria e prática resulta fundamental em pesquisas de cunho educacional que consideram a historicidade do fenômeno dentro de um contexto complexo (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, visto a investigação de aspectos da realidade quanto ao ensino e a aprendizagem do espanhol no EMI, tendo o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, conforme propõe Neves (1996). Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa tem um caráter descritivo para compreender e explicar determinado fenômeno. Neves (1996) afirma que esse caráter é fundamental, pois é por meio dele que os dados serão coletados. Os dados quantificáveis coletados por meio das perguntas fechadas dos

questionários também foram utilizados para análise dos resultados.

A natureza da investigação foi de pesquisa aplicada, pois teve como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, consistindo assim, na elaboração, implementação e avaliação das ações de práticas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória, pois proporcionou maior familiaridade com o problema e, assim, construir as hipóteses para o mesmo, para tanto, foi utilizado o procedimento de revisão bibliográfica descritiva, permitindo analisar todo o desenvolvimento das ações práticas e suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes.

A coleta de dados para a avaliação do processo foi realizada através do instrumento questionário, com perguntas abertas e fechadas e diário de campo. Inicialmente foi aplicado um questionário para se conhecer estudantes informantes da pesquisa²⁰ aproximar a pesquisadora do público-alvo e coletar dados acerca da experiência dos estudantes com a aprendizagem da língua espanhola. Foi aplicado um questionário para diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes²¹, cujo objetivo consistiu em sondar os conhecimentos dos estudantes, parte essencial para a aprendizagem significativa, a fim de verificar as dificuldades apresentadas por eles para que na Sequência Didática (SD) desenvolvida se pudesse focar em ações que possibilitaram melhorar a aprendizagem. O mesmo gerou dados que foram utilizados para comparar com os dados obtidos por meio do questionário de avaliação final. Após aplicada a SD foram utilizados questionários para avaliação da aprendizagem, para análise por parte da pesquisadora²², cujos objetivos foram observar a evolução de aprendizagem dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem propostos inicialmente e coletar evidências dessa evolução em relação aos dados coletados no questionário para análise dos conhecimentos prévios. Para se verificar as impressões dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas e analisar a perspectiva dos estudantes acerca de suas aprendizagens, foi aplicado um questionário para avaliação da SD²³.

Os questionários foram elaborados com perguntas abertas e fechadas para possibilitar uma coleta de dados que refletisse a aprendizagem dos estudantes e a reflexão destes acerca do processo. Algumas perguntas foram elaboradas a partir de categorias pré-estabelecidas para análise de situações específicas acerca da perspectiva dos estudantes. Cabe ressaltar que o questionário que gerou dados a partir da perspectiva dos estudantes sobre a SD foi aplicado virtualmente para possibilitar respostas mais livres e reflexivas por parte destes. A ferramenta utilizada para este tipo

²⁰ Consta no ANEXO E.

²¹ Encontra-se no ANEXO F.

²² Consta no ANEXO G.

²³ Consta no ANEXO H.

de coleta de informação foi a plataforma *SurveyMonkey*, dada a facilidade de uso e por gerar diferentes possibilidades de organização dos dados gerados. Através de resultados obtidos por meio dos questionários foi possível quantificar dados precisos e expressá-los em gráficos que foram padronizados através do programa *Microsoft Excel*.

As informações coletadas por meio do instrumento diário de campo²⁴ realizado pela pesquisadora foram utilizadas para consolidar os dados fornecidos pelos estudantes através dos questionários e também para propor reflexões a partir desse instrumento.

Durante a aplicação prática da pesquisa foi realizada a observação participante como técnica de pesquisa para a coleta de dados. Para Minayo (2012, p. 70), na observação participante, o pesquisador se coloca como “observador de uma situação social”, ou seja, ao mesmo tempo que ele investiga, participa da dinâmica do contexto de seu objeto. A autora explica que é necessário o observador relativizar o espaço a ser investigado, se colocando no lugar do outro. Logo, é necessário a aproximação entre o pesquisador (observador) e os demais interlocutores.

A Observação Participante é uma técnica prática, que permite uma análise sem pré-julgamento, já que está livre de técnicas rígidas de coleta de dados. À medida que se aproxima e observa o grupo pesquisado, o observador poderá identificar desdobramentos de aspectos, fatores e até comportamentos, que na maioria das vezes não são identificados em outras técnicas como entrevistas, aplicação de questionários, entre outros. Para o registro das observações, impressões, foi importante a utilização do diário de campo como instrumento de registro e de coleta. Para a observação participante, foi realizado previamente um roteiro²⁵ com os principais questionamentos em relação a cada atividade, cujo objetivo foi identificar as respostas e comparar com os dados dos participantes da pesquisa.

Para análise dos dados qualitativos gerados a partir do *corpus* da pesquisa, utilizou-se a análise temática segundo a abordagem proposta por Bardin (2016), em que tema é a unidade de significação “que se liberta naturalmente de um texto analisado” (BARDIN, 2016, p. 135) e pode ser representado por uma palavra, frase ou frase composta. Segundo a autora, a análise temática permite descobrir os sentidos da comunicação a partir da presença ou frequência de aparição que podem significar algo para o objetivo da análise.

Para os momentos em que a estratégia das aulas foi baseada em exposições dialogadas ou que consistiam em apresentações dos estudantes, foram utilizados materiais como datashow, caixa de som, notebook, quadro e pincéis. Para aplicação dos questionários iniciais e em algumas etapas de

²⁴ Pode ser encontrado no ANEXO I.

²⁵ Pode ser encontrado no ANEXO H.

execução da SD foram utilizados materiais impressos. No debate realizado no momento 2 da SD foi utilizada uma lata encapada para aplicar a técnica do aquário. Na etapa em que se utilizou a metodologia ativa baseada no método do caso, foram utilizadas embalagens de produtos alimentícios e de higiene pessoal para fundamentar a resolução do caso problema. Para elaboração dos vídeos e para realizar as pesquisas, os estudantes utilizaram os próprios celulares e notebooks .

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise do público-alvo e da avaliação diagnóstica

Com o objetivo de verificar o perfil dos estudantes e verificar as dificuldades acerca da aprendizagem do espanhol para assim identificar as metodologias ativas que poderiam contribuir com o processo de aprendizagem foi aplicado um questionário aos alunos. Dos 59 alunos das duas turmas em que foi aplicada a SD, estavam presentes 50 alunos no dia da coleta de dados para o questionário que teve por objetivo conhecer o público-alvo.

Foi perguntado aos estudantes: Você já estudou espanhol? 20 estudantes afirmaram que já haviam estudado o idioma em questão e 30 responderam que não. A figura 2 apresenta a proporção das respostas dos estudantes.

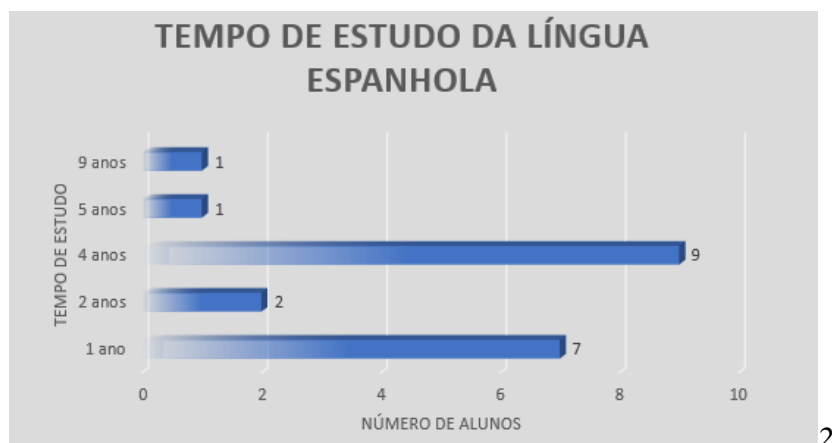
Figura 2: Gráfico representando a proporção dos estudantes que estudaram espanhol como disciplina formal.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Dentre os 20 que responderam sim, 20 estudaram o idioma no Ensino Fundamental, 5 estudaram Ensino Médio, nenhum estudante fez curso do idioma ou participou de intercâmbio. Vale ressaltar que a questão contemplou o ensino formal da língua, no entanto, sabe-se que na atualidade os estudantes têm acesso à aprendizagem de idiomas por contato com diversos recursos como música, jogos, séries, filmes etc. Considerando este aspecto, 1 estudante salientou que embora não tenha estudado formalmente o espanhol, aprende por interesse próprio. Os 40 % dos alunos que estudaram a língua espanhola no ensino formal, também apresentam variação quanto ao tempo de estudo do espanhol, conforme pode se verificar na figura 3:

Figura 3: Gráfico de variação do tempo de tempo de estudo formal do espanhol.

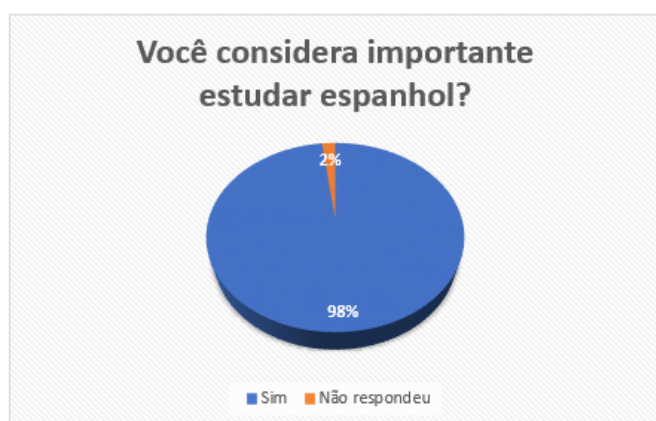


Fonte: elaboração própria, 2021.

Essa heterogeneidade nos níveis de aprendizagem da turma enseja também a importância de se buscar ações pedagógicas que visam à melhoria do processo de aprendizagem.

Como a proposta da investigação traz em seu escopo o ensino centrado no estudante tendo como um dos focos a aprendizagem significativa, uma das questões contemplou a seguinte pergunta: Você acha importante estudar a língua espanhola? Aos que 49 estudantes responderam sim à pergunta e 1 estudante não marcou nenhuma das duas opções apresentadas. A figura 4 representa a proporção das respostas:

Figura 4 - Gráfico sobre a opinião dos estudantes quanto ao estudo de espanhol.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Embora a maior parte dos estudantes pesquisados consideram a aprendizagem da língua importante, constata-se que menos da metade teve acesso ao seu ensino na educação formal. Isso sinaliza a importância da oferta do ensino plurilíngue ofertado nas instituições públicas de educação,

pois constitui uma forma de amenizar a desigualdade em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Observando os dados da figura 4, parte-se do princípio de que ao considerarem a importância de aprender uma determinada disciplina, já representa um passo considerável para a aprendizagem significativa, visto que para Ausubel (2003) uma das condições para que os estudantes aprendam é a disposição para aprender.

Aos 50 estudantes que responderam à pergunta foi solicitado que justificassem suas respostas. Dos dados coletados foram recortadas as unidades de significação: “Questão de comunicação com os países vizinhos”, “Para viajar”, “É uma língua muito falada e faz parte da cultura do continente”, “Para fazer intercâmbio”, “Emprego”, “oportunidade de trabalho”, “mercado de trabalho”, “Para fazer o ENEM”, “Todo mundo fala muitas línguas”, “Ampliar conhecimento”, “Aprender coisas novas”, “Para ter acesso a outras culturas e povos”, “Não sermos tão isolados dos países que falam espanhol”.

Para verificar os objetivos de forma quantificada em relação à aprendizagem da língua, foi perguntado aos alunos se eles tinham alguma meta ao aprender o espanhol. A figura 5 apresenta dados sobre as respostas dos estudantes, acerca desse questionamento foram verificadas 21 ocorrências para “Fazer o ENEM”, 32 ocorrências “Para crescimento pessoal”, 22 ocorrências “Oportunidade profissional” e 27 ocorrências de respostas “Para viajar”.

Figura 5: Gráfico sobre diferentes metas para aprendizagem do espanhol.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Os resultados do questionário possibilitaram compreender o perfil dos alunos, quanto aos objetivos, metas, e predisposição dos estudantes para a aprendizagem da língua, e assim, consecutivamente, buscar as possíveis estratégias de aprendizagem. Este contexto diverso representa um desafio para a aprendizagem da língua que está inserida em apenas um ano letivo, ressaltando a necessidade de se buscar estratégias para possibilitar uma melhor aprendizagem para os alunos, tanto dos que possuem certo conhecimento do idioma, quanto daqueles que estão tendo as primeiras experiências de estudo do espanhol.

Identificar meta(s) em relação à aprendizagem de determinada língua é necessário para o planejamento das atividades, como a escolha da metodologia, delimitação do conteúdo programático, análise dos recursos e possibilidades de ações práticas. Para o EMI, que constitui um contexto de formação mais ampla, uma disciplina não deve se fechar nela mesma (OCEM, 2012), deve interagir com as demais para gerar maiores resultados na constituição da cidadania.

Ao propor ações práticas baseadas em metodologias ativas para proporcionar a aprendizagem significativa, pretende-se que os estudantes desenvolvam, além da formação do âmbito profissional, aprendizagem ao longo da vida, e para outros domínios da vida, como este excerto extraído da resposta do R28 demonstra: “pois com tudo que foi passado poderemos levar para o resto da vida”.

Para analisar os conhecimentos prévios dos estudantes e compreender o interesse deles sobre a temática proposta na SD, foram realizadas perguntas através de questionário semiestruturado. Inicialmente foram realizadas duas perguntas acerca do tema escolhido para ser desenvolvido na SD, ambas as perguntas apresentavam a possibilidade de responder em português e espanhol para se aferir os conhecimentos sobre o tema e sobre a língua, e ao mesmo tempo inferir possíveis dificuldades da comunicação na modalidade escrita.

Dos 59 estudantes que participaram da pesquisa, 54 responderam ao questionário de conhecimentos prévios. A primeira pergunta realizada foi: O que é Segurança Alimentar?²⁶ 19 estudantes responderam a questão em espanhol. Como foi dada a opção de responder na língua materna para se estabelecer a distinção entre conhecer sobre tema ou sobre a língua, 27 estudantes optaram por responder a questão em português, demonstrando a insegurança de alguns estudantes acerca das próprias produções escritas. Dos 54 estudantes, 8 não responderam a questão em nenhum dos idiomas. As respostas dos estudantes se relacionaram com os conhecimentos técnicos que tinha a respeito do tema, como se pode verificar nos excertos: “É a segurança do alimento, seu manejo, preparação e de como é organizado para ter o alimento seguro”, “É uma produção que fornece normas e armazenamento de alimentos visando a determinadas características físicas-química”. As

²⁶ ¿Qué es Seguridad Alimentaria? Questão originalmente apresentada também em espanhol aos estudantes.

respostas indicam que novos conhecimentos podem ser gerados a partir do tema proposto na SD, além disso, o tema surgiu a partir de conversas com professores da área técnica que sugeriram discutir o assunto a partir de uma perspectiva mais ampla e global.

A respeito da questão O que é FAO²⁷, 9 estudantes optaram por responder em espanhol, destes, 8 alegaram que não lembravam do que se tratava, enquanto 1 escreveu resposta satisfatória. 32 estudantes optaram por responder em português, sendo que 7 deram respostas satisfatórias, os demais afirmaram não saber responder à questão. 13 estudantes deixaram a pergunta sem responder. As respostas ou falta de respostas por parte dos estudantes indica possíveis dificuldades acerca do repertório linguístico para se comunicar na língua alvo e indica que a escolha pelo tema pode contribuir com a aprendizagem significativa dos alunos.

Quando indagados sobre se consideravam o tema importante para a formação, os 54 estudantes foram unânimes em marcar sim. Segundo Ausubel (2003) a predisposição para aprender é um dos pré-requisitos para a aprendizagem significativa, por isso, foi necessário dimensionar o interesse dos estudantes pelo tema proposto.

Os estudantes foram perguntados: O que você pensa que será abordado sobre o tema Segurança Alimentar? Os alunos responderam questões relativas à sanitização dos alimentos, transporte, manejo, alimentação saudável e riscos de contaminação. As respostas dos alunos indicam que a expectativa deles a respeito do tema está relacionado com conhecimentos específicos da área técnica.

Sobre a questão: O que você pensa sobre este tema ser abordado na aula de língua espanhola? 51 dos 54 respondentes afirmaram positivamente, utilizando como categoria adjetivos para representar o que pensam. Como recorte das unidades de registro destaca-se todos os adjetivos utilizados pelos estudantes: importante / interessante / bom / ótimo / legal / criativo / excelente / bacana / inesperado / diferente / complicado, 2 não opinaram e 1 estudante escreveu “Aparentemente não vejo nenhum tipo de compatibilidade entre espanhol e segurança alimentar”.

Quando foram perguntados sobre tipos de atividades que gostariam que fossem realizadas a partir do tema proposto, os estudantes sinalizaram pesquisa e atividades em grupos que fossem dinâmicas e interativas.

Com o objetivo de conhecer se os estudantes conseguiriam estabelecer uma ponte cognitiva entre os conhecimentos sobre o tema e os projetos desenvolvidos na escola, foi perguntado se os respondentes conheciam projetos que são realizados no IFFluminense e que têm relação com o tema

²⁷ ¿Qué es FAO? Questão apresentada aos estudantes em espanhol.

Segurança Alimentar, dos 54 estudantes, 3 citaram o Projeto Rede de Sabores e Saúde²⁸ e outros 3 citaram atividades que se relacionavam com o tema, mas não aconteceram em forma de projeto.

A partir da produção escrita dos estudantes foi detectada a necessidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito de nexos da língua espanhola responsáveis pela coesão textual e fundamentais para o desenvolvimento do desempenho linguístico no processo comunicativo, por conseguinte, a competência discursiva dos estudantes.

Tílio (2014) afirma que o ensino da língua estrangeira vai além da organização sistêmica, envolve também a escolha de temas que representam a situacionalidade sócio-histórica-cultural do ensino e da aprendizagem. Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da sequência temática, segundo a teoria da aprendizagem significativa ajuda na aquisição dos novos conhecimentos (MOREIRA, 2011), por isso, levou-se em consideração na investigação a escolha de tema que fosse do interesse dos estudantes e tivesse relação com a área técnica.

Moraes (2020) argumenta que as condições específicas da educação profissional, contextualizada, pautada na integração de saberes, parecem constituir as potencialidades ideais para promover a aprendizagem significativa.

4.2 A aplicação da sequência didática

Para facilitar a aplicação das atividades da SD, elas foram agrupadas em seis momentos que ocorreram em seis encontros com as turmas durante um bimestre, sendo que cada encontro aconteceu em duas aulas semanais, somando uma hora e quarenta minutos cada momento. As atividades foram aplicadas de modo presencial durante o quarto bimestre letivo do ano de 2019, antes de se deflagrar a pandemia do coronavírus.

Figura 6 - **QUADRO I. Organização dos momentos da sequência didática**

Momento 1	Conversa sobre a participação na pesquisa e levantamento dos conhecimentos prévios. Seminário temático ²⁹ : Roda alimentar brasileira, pirâmide alimentar brasileira, cinco refeições diárias, as cores dos alimentos, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e desperdício de alimentos.
------------------	---

²⁸ É um projeto de Extensão desenvolvido desde 2018 no campus Bom Jesus do Itabapoana que visa a aproximar o campo e a cidade por meio do incentivo à agricultura familiar agroecológica, o que está diretamente alinhado à proposta de Segurança Alimentar e Nutricional na América Latina. O projeto ainda aproxima as famílias de agricultores à sociedade, articulando produtores e consumidores. Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no endereço: <https://produtosagroecologicossaboresesaude.webnode.com/>

²⁹ Títulos originais dos temas apresentados aos alunos: rueda alimentaria brasileña, pirámide alimentar brasileña, cinco comidas al día, los colores de los alimentos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), desperdicio de alimentos.

Momento 2	Sala de aula invertida Recurso: Vídeo 10 realizações da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura ³⁰ . Em aula: Discussão sobre as reflexões propostas.
	Recurso: Agenda 2030: Objetivos de desarrollo sostenible Discussão: Seguridad Alimentaria, segundo a concepção da FAO Elaborar texto: Segundo a concepção da FAO o que é segurança alimentar? ³¹
Momento 3	Sala de aula invertida Material disponibilizado para estudo anterior ao debate: Vídeo Institucional de la FAO Material para leitura complementar: Panorama da Segurança Alimentar e nutricional na América Latina e no Caribe ³² Texto: Empoderamento das mulheres indígenas para a Fome Zero. ³³
	Texto: A Segurança Alimentar é um direito fundamental ³⁴ Em aula: Debate sobre as questões levantadas pelos alunos; Analisar os marcadores do discurso utilizados para coesão textual; Elaborar um resumo utilizando mecanismos coesivos gramaticais.
Momento 4	Método do Caso Notícia: Menina morreu depois de escovar os dentes. ³⁵
	Gênero: Rótulos Vídeo: Campanha Põe no rótulo Posicionar-se diante de uma situação, utilizando marcadores discursivos argumentativos;
Momento 5	Auto revisão das produções textuais na modalidade escrita.
	Conversa sobre projetos desenvolvidos na escola que se relacionam com o tema Segurança Alimentar.
Momento 6	Exibição dos vídeos produzidos pelos alunos.
	Questionário de avaliação final

³⁰ Título original do vídeo: 10 logros de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

³¹ Pergunta na língua-alvo: ¿Qué es seguridad alimentaria según la concepción de la FAO?

³² No original, o título da publicação é Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y el Caribe. Trata-se de uma publicação atualizada anualmente pela FAO que traz análises sobre a desigualdade, ações para sistemas alimentares, o problema da fome na região, entre outras perspectivas que estão alinhadas com o contexto sócio-histórico-cultural da região.

³³ No original, o título do texto que se apresenta na forma de campanha é El empoderamiento de las mujeres indígenas para el Hambre Zero.

³⁴ Título original do texto: La seguridad alimentaria es un derecho fundamental

³⁵ Manchete da notícia no original: La niña que murió después de lavarse los dientes.

Fonte: elaboração própria, 2021.

Na atividade introdutória do Momento 1 seguiu-se exatamente a proposta do planejamento para a SD, então, os alunos desenvolveram uma atividade colaborativa de investigação. Cada grupo elaborou uma apresentação criativa sobre os conteúdos pesquisados³⁶: a) Cinco refeições por dia (Figura 7), b) Pirâmide alimentar brasileira (Figura 8), c) Roda alimentar brasileira (Figura 9) d) As cores dos alimentos (Figura 10), e) Alimentação inadequada e saudável, f) Agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável, g) Desperdício de alimentos.

Figura 7: Estudantes apresentando a importância das cinco refeições ao dia.



Fonte: própria autora, 2019.

Figura 8: Estudantes apresentando a pirâmide alimentar brasileira.



Fonte: própria autora, 2019.

Figura 9: Roda alimentar produzida pelos estudantes



Fonte: própria autora, 2019.

Figura 10: Trabalho sobre cores dos alimentos e saúde



Fonte: própria autora, 2019.

³⁶ Os temas em espanhol foram: a) Rueda alimentaria brasileña, b) Cinco comidas al día, c) Alimentos inadecuados y sanos, d) Los colores de los alimentos, e) Pirámide alimentaria brasileña, f) Agenda 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible, g) Desperdicio de alimentos.

Inicialmente, os estudantes apresentaram-se inseguros quanto à apresentação oral, como já se esperava a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, no entanto, à medida que se seguiram as apresentações, foram se sentindo mais confiantes quanto à comunicação oral. Esta atividade introdutória serviu como base para construção de organizadores prévios para ancoragem de novos conhecimentos (MOREIRA, 2011), tanto sobre o tema como conhecimentos linguísticos.

Na atividade do Momento 2, utilizou-se como metodologia de ensino a sala de aula invertida, em que alunos assistiram a um vídeo institucional sobre a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), puderam levantar questões para discussão e apresentá-las em sala.

Para realização das discussões foi utilizada uma adaptação do Método do Aquário³⁷, os estudantes foram dispostos em círculo (Figura 11) e combinado um tempo pré-estabelecido que cada um poderia expor suas considerações sobre o conteúdo do vídeo proposto ou de materiais que pesquisaram.

Figura 11: Estudantes organizados em círculo para aplicação da técnica do aquário.



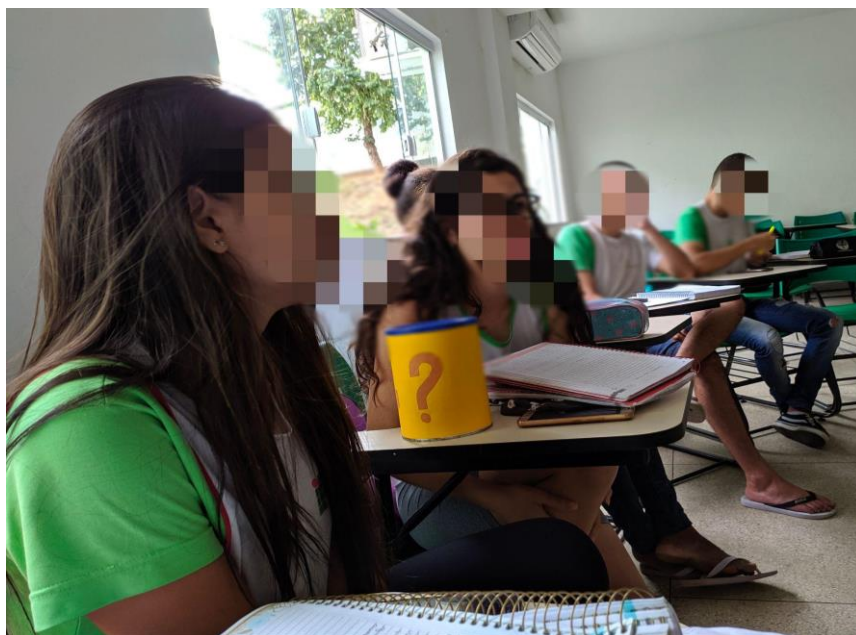
Fonte, própria autora, 2019.

Uma lata foi utilizada para sinalizar quem tinha o momento de fala (Figura 12). Os estudantes demonstraram envolvimento com a atividade, e com a pressão do tempo pré-estabelecido para

³⁷É uma técnica utilizada para favorecer a discussão em grupo, para que todos tenham a oportunidade de participar ativamente do diálogo, promovendo a aprendizagem ativa. A técnica foi criada na Universidade de Stanford, pelo Problem Based Learning Laboratory (PBL Lab), coordenado por Renate Fruchter, inspirado nas escolas de medicina onde, os estudantes observam o momento através das paredes de vidro, enquanto especialistas operam pacientes, aprendendo pela observação do trabalho de seus mentores (FRUCHTER, 2006)

explicação se viam no desafio de ceder a vez (passando a lata) para que os demais pudessem tecer suas considerações, uma das estudantes chegou a afirmar “Meu coração está batendo forte”.

Figura 12: Estudantes realizando a discussão dos temas.



Fonte: própria autora, 2019

Algumas questões que foram levantadas pelos estudantes³⁸ e pela professora se basearam em ação interdisciplinar, em que os estudantes precisaram mobilizar conhecimentos adquiridos e aplicá-los no processo comunicativo, tanto na modalidade oral como escrita.

Estes primeiros contatos dos estudantes com o tema em língua espanhola funcionaram como organizadores prévios que serviram de subsunçor para a ancoragem de novos conhecimentos (MOREIRA, 2011), tanto em língua estrangeira, como conhecimentos técnicos necessários à atuação profissional do aprendiz. Após o momento de discussão, os alunos registraram na língua alvo os resultados das mesmas, elaborando um resumo das questões discutidas na conversa (Figura 13).

³⁸ Exemplos que questões levantadas no debate ¿Conoces la FAO? ¿Sabes cuál el objetivo porque fue creada? ¿Cuáles son sus logros desde su fundación en 1945? ¿Conoces la coyuntura social, histórica y económica de este período? ¿Cómo la actuación de la organización afecta personas en todo el mundo? ¿Consigues identificar qué logro mantiene relación directa con Latinoamérica y Caribe? ¿Hay logros mantienen relación nuestra región? El hambre es un problema en Latinoamérica y Caribe. ¿qué tú crees que se puede hacer para superar este reto globalmente y localmente? Os exemplos são pontuais, em cada turma em que a atividade for desenvolvida provavelmente outros assuntos serão levantados, podendo ser adequados ao contexto do eixo tecnológico em que for trabalhado.

Figura 13: Estudantes realizando a atividade de consolidação da aprendizagem.



Fonte: própria autora, 2019.

Nesse momento, foi possível verificar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre coesão textual e coesão textual gramatical, para gerar novos conhecimentos sobre estes mecanismos em língua espanhola, a partir da compreensão que já têm sobre o tema em língua materna. Os registros funcionam como meio para consolidação dos conhecimentos linguísticos e conhecimentos sobre o tema trabalhado e ao mesmo tempo são importantes instrumentos para avaliação e auto avaliação da aprendizagem. Segundo Moran (2018) as atividades de registro e reflexão são importantes na perspectiva de uso de metodologias ativas pois através delas é possível identificar a necessidade de mudança no trabalho pedagógico.

Após o momento de registro das aprendizagens, com o auxílio de datashow, foi projetada a imagem da agenda da ONU para 2030 que indica os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). A proposta foi identificar o objetivo da atuação da ONU para a América Latina e Caribe estabelecendo uma relação entre a imagem e o vídeo institucional da FAO. Seguiu-se a explicação sobre em que consistiam os objetivos globais e a importância do engajamento pessoal e coletivo para que sejam alcançados. Então, propôs-se que identificassem o objetivo da atuação da ONU para a América Latina e Caribe estabelecendo uma relação entre imagem e vídeo institucional. Os alunos identificaram o ODS2 que trata sobre a fome na região, a necessidade de se estabelecer ações para a segurança alimentar e nutricional e garantir meios para a promoção da agricultura sustentável. Em cada turma onde a atividade venha a ser realizada haverá questionamentos diferentes, portanto, respostas diferentes e reflexões conduzidas sob diferentes enfoques e concepções, podendo ser adaptada conforme o eixo tecnológico em que a SD for aplicada. Cabe ao

professor conduzir as discussões e mediar o processo reflexivo para preencher as prováveis lacunas que surgirem. Após este momento, os alunos foram instigados a levantar hipóteses sobre o que seria tratado a partir do tema proposto “*Seguridad Alimentaria*”. As respostas foram voltadas aos procedimentos técnicos como manejo e produção, sinalizando a possibilidade de promover a ampliação da visão sobre o tema, considerando os conhecimentos gerais.

No Momento 3, as ações foram executadas seguindo fielmente o planejamento inicial. Como proposta para a sala de aula invertida foi disponibilizado um vídeo que explora a relação da FAO com a ciência e a sociedade civil, assim como o objetivo de buscar sanar o problema da fome na América Latina e Caribe. Foram disponibilizados dois materiais de leitura: uma campanha global da FAO sobre o empoderamento das mulheres indígenas para se alcançar o ODS2 e sobre o panorama da segurança alimentar na América Latina. Os estudantes realizaram anotações para discussão das questões mais relevantes em relação aos materiais disponíveis. Foi realizada uma roda de conversa para se discutir as questões levantadas pelos alunos³⁹. Através da mediação da professora, buscou-se avançar dos conhecimentos mais simples para os mais complexos. Segundo Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e de competência em todas as dimensões da vida”. O autor ainda salienta que esse novo papel do professor, de ser o articulador do processo de ensino e aprendizagem é mais complexo do que de transmitir informações, pois “precisa de uma preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno, planejar, acompanhar e avaliar as atividades significativas e diferentes” (MORAN, 2018, p. 15)

Depois dessa atividade, a professora disponibilizou um texto sobre a Segurança Alimentar como um direito fundamental, abrindo para que os alunos realizassem a leitura prévia em grupo, registrassem as impressões do grupo sobre o assunto do texto e apresentassem suas reflexões em um momento de discussão⁴⁰ relacionando a campanha, o vídeo e o texto, fomentando assim, a cultura da aprendizagem através de conteúdo intencional e estratégias que estejam centradas na aprendizagem

³⁹ Algumas questões que foram discutidas: ¿Por qué necesitamos a la alimentación? ¿Cuáles son los objetivos de la Fao? ¿Cómo la Ciencia ayuda en el logro de estos objetivos? ¿De qué manera la FAO se relaciona con la sociedad civil? ¿Qué es la generación Hambre Cero? Por las imágenes de la campaña se puede observar que es un movimiento global. Comenta destacando aspectos culturales. ¿Por qué hay que buscar la valoración de la mujer indígena y rural para el logro del hambre cero a través de una campaña? ¿Cuál es el papel de las mujeres para lograr la Seguridad Alimentaria y Nutricional? ¿En nuestra región se pasa la misma situación de invisibilidad de las mujeres que trabajan en el campo? ¿Por qué crees que se pasa esto? ¿Qué se puede hacer para cambiar la realidad de las mujeres indígenas y campesinas de nuestra región?

⁴⁰ Algumas questões levantadas durante a discussão: ¿Qué es la Seguridad Alimentaria según la concepción propuesta por los organismos internacionales? ¿Cuál es la importancia de la temática en la actualidad? ¿Cómo la pandemia puede perjudicar a la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Latinoamérica? ¿Conoces alguna acción en nuestra escuela que mantiene relación con la Seguridad Alimentaria?

do aluno (MORAN, 2018). Após esse momento, identificaram no texto os marcadores do discurso utilizados para a coesão textual. A intenção foi trabalhar essa etapa da sequência de forma transversal, abrangendo também temas relacionados à Saúde e Cidadania.

Após construídos os subsunçores adequados sobre segurança alimentar e mecanismos coesivos, foram introduzidos novos conhecimentos mais específicos à área técnica, comum à vivência dos alunos, porém, em língua espanhola para ampliação dos conhecimentos sociolinguísticos dos estudantes. Inicialmente no Momento 4, os alunos foram divididos em grupos (Figura 14), a metodologia de ensino utilizada foi o método do caso para solucionar um caso real expresso em uma notícia veiculada em jornais de países hispanofalantes.

Figura 14: Estudantes registrando considerações sobre a notícia discutida.



Fonte: própria autora, 2019.

A notícia foi veiculada com diferentes manchetes⁴¹. Cada grupo recebeu o material impresso, que foi lido de forma coletiva. A notícia foi retirada do *Infobae*, um jornal digital argentino de atualidade e economia.

Após realizada a leitura, os estudantes relataram experiências próprias e de pessoas próximas que sofrem em decorrência da alergia alimentar. Discutiu-se sobre o aumento no número de casos de quadros como esses, a distinção entre alergia e intolerância alimentar, levantou-se hipóteses sobre o aumento de problemas com alergia alimentar. Entendeu-se que, no caso específico da notícia, um

⁴¹ La niña que murió después de lavarse los dientes (Espanha); Todo por un lamentable descuido: Niña de 11 años fallece tras lavarse los dientes (Chile); Niña de 11 años muere tras lavarse los dientes con dentífrico blanqueador (Peru)

descuido culminou com a fatalidade. Por meio do gênero notícia, também foi possível trabalhar a variação lexical, mecanismos coesivos e o sentido dos marcadores discursivos utilizados no texto. Então, foi proposta a resolução de um problema⁴² que foi discutido em pequenos grupos (Figura 15).

Figura 15: estudantes discutindo o caso-problema proposto.



Fonte: própria autora, 2019.

A exposição dos fatos apresentados por meio de uma notícia real, apresenta apenas o problema, requerendo discussão para solução do caso. Mattar (2017) ressalta que este método é um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque o estudante precisa decidir, gerir uma situação real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de fundamentação teórica, discutir com os demais e construir colaborativamente uma solução para o caso proposto. Os estudantes discutiram o caso e apresentaram soluções para se evitar o final trágico apresentado pela notícia, através de apresentação oral e registro escrito. Para material de pesquisa e fundamentação teórica utilizaram um marco legal da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) que regulamenta a obrigatoriedade de as empresas colocarem expressos nos rótulos os alimentos com potencial alergênico e também foram utilizadas embalagens de produtos alimentícios e de higiene pessoal (Figura 16).

⁴² Questão proposta em espanhol para os estudantes: Tras leer la noticia y considerando tu formación en el área de la alimentación, discuta con tu equipo la cuestión: ¿Qué medidas podrían evitarse la muerte de la niña?

Figura 16: Estudantes utilizando embalagens para fundamentação teórica da solução do caso.



Fonte: própria autora, 2019.

Comparando as embalagens, concluíram que no Brasil existe a obrigatoriedade de descrição dos alérgenos apenas no rótulo de produtos alimentícios, enquanto nos rótulos dos produtos de uso pessoal não há essa obrigatoriedade, concluindo que um rótulo quando ausente de suas informações dados importantes para uma parte da população, está promovendo a exclusão de pessoas do contexto comunicativo. Os alunos sugeriram que a lei poderia abranger também os produtos de uso pessoal. Através da atividade foi possível promover uma reflexão crítica a respeito dos rótulos, promovendo a prática a partir dos multiletramentos e letramento crítico⁴³ em gênero textual relacionado com a prática profissional dos estudantes.

Depois desse momento, a professora apresentou um vídeo sobre a campanha “Põe no rótulo”, realizada no Brasil em 2015 por mães com filhos que apresentam alergia alimentar e que culminou com a aprovação do material normativo que os estudantes utilizaram como fonte de pesquisa. Moran (2018) salienta que a pesquisa, analisar as ideias propostas pelos grupos proporcionam a melhoria de ideias.

Como futuros profissionais da área de produção alimentícia devem pensar no outro como consumidor que precisa de uma rotulagem não apenas adequada, mas eficaz e eficiente em sua comunicação, para que determinados grupos de pessoas não sejam excluídos pelas informações insuficientes ou inadequadas nesse contexto de comunicação. Pensar no outro também é questão de cidadania, esta é uma das funções educacionais do ensino na escola (PCN, 2000). Neste momento da atividade foram inseridas na discussão reflexões sobre a importância de se atuar com

⁴³ As teorias sobre multiletramentos, letramento, letramento crítico são tendências de pesquisas no ensino de línguas estrangeiras baseadas nas concepções de Freire, como a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica e a dialética. Para aprofundamento teórico recomenda-se a leitura dos trabalhos de Cassany e Castellá (2010), Walkyria Monte Mor (2013), Tílio (2013), Vital (2015), Benedini (2019).

responsabilidade na vida profissional, priorizando a sustentabilidade social e qualidade de vida dos outros, reconhecendo que toda forma de trabalho impacta na vida dos demais. A prática educativa, portanto, não se encerra na escola, mas é levada para a vida social do estudante (FRIGOTTO E ARAÚJO, 2018).

Após esse momento, cada grupo, colaborativamente, fez um resumo da atividade realizada (Figura 17), utilizando os mecanismos linguísticos que apreenderam na língua espanhola, onde foi possível observar o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Figura 17: Estudantes elaborando uma síntese sobre os resultados das discussões do grupo.



Fonte: própria autora, 2019.

A alergia alimentar é um problema de saúde que tem afetados pessoas ao nosso redor, então é necessário que os alunos que estão sendo preparados na área técnica do curso de Alimentos tenham visão crítica sobre esse assunto que diz respeito diretamente à área de atuação profissional, reforçando assim, o compromisso da educação com a prática social e formação para a cidadania (OCEM, 2006).

Resumindo, as etapas de desenvolvimento da atividade a partir do método do caso foram as seguintes:

- 1 – Leitura e compreensão do caso;
- 2 - Se posicionar em relação à situação;
- 3 - Debater com os demais alunos;
- 4 - Construir colaborativamente uma solução para o caso;

5 – Verificar as possíveis medidas de proteção através da prática de pesquisa;

6 – Produção textual com usos marcadores discursivos argumentativos.

No Momento 5, os alunos conheceram dois projetos que envolvem a temática de Segurança Alimentar, que são: Rede de Sabores e Saúde e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O planejamento inicial previa a realização deste momento como forma de atividade integradora, porém não houve a possibilidade de executar a proposta. Como a aplicação prática ocorreu no 4º bimestre não foi possível propor a atividade em uma nova data, visto que a turma estava se formando. Então a própria professora esclareceu para os estudantes os objetivos e a importância de ambos os projetos para a segurança alimentar e nutricional no âmbito de atuação do IF Bom Jesus, reforçando a necessidade de se pensar o que tem sido realizado para se promover estratégias de ações regional e localmente em prol dos objetivos voltados para as questões da alimentação. Andrade e Sartori (2018, p. 179) ressaltam a importância de se “fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa” através de ações educativas que estimulem os estudantes a construir o próprio conhecimento, contextualizando-o e reconstruindo-o, “atribuindo significados ancorados na sua vida”. As autoras propõem que a contextualização da aprendizagem é um movimento necessário para promoção da aprendizagem significativa, favorecendo a formação integral ao articular competências⁴⁴ cognitivas e socioemocionais na prática educativa.

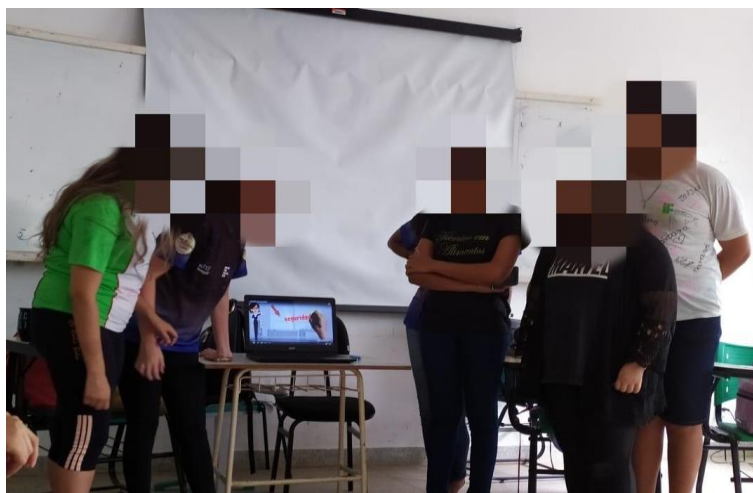
Após o momento de conversa, foi sugerida aos estudantes uma atividade de produção em que os alunos puderam aplicar o que aprenderam. Para isso, os estudantes se organizaram em grupos para elaborarem vídeos coletivos apresentando os conhecimentos que adquiriram. A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe que sejam realizadas atividades de autoria e práticas de diferentes usos da linguagem, através de apresentações multissemióticas⁴⁵.

O Momento 6 consistiu na exibição do trabalho dos alunos, uma forma de valorização e publicação do produto que foi gerado coletivamente. Cada grupo exibiu sua produção final para a turma (Figura 18), como forma de valorizar a atividade que desenvolveram coletivamente e como maneira de fomentar a divulgação do que aprenderam.

⁴⁴ Competência no sentido proposto por Zabala & Arnau (2010) de mobilizar saberes para aplicar o conhecimento em novas situações e contextos nas diversas dimensões da vida.

⁴⁵ Que apresenta recursos diversificados de apoio, como imagens, sons, vídeos, animações, slides.

Figura 18: Estudantes apresentando vídeo.



Fonte: própria autora, 2019.

Convém destacar que este é um ponto importante quando se trabalha com metodologias ativas, gerar produtos, que no presente trabalho derivam da aprendizagem dos estudantes. A BNCC destaca a importância de utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas sociais escolares para disseminar informações, comunicar e produzir conhecimento.

A participação ativa dos alunos foi favorecida durante toda a progressão temática, desde a abordagem mais simples até a abordagem que exige conhecimentos mais complexos e reflexões mais críticas para que, como salienta Moran (2018), de fato ocorra aprendizagem ativa e significativa.

A avaliação também pode ser considerada uma metodologia ativa, no momento em que o estudante desloca da posição de receptor e passa a ser observador da própria participação e desempenho (MATTAR, 2017). Daí a importância de se realizar vários registros durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta SD, utilizou-se a autoavaliação como método avaliativo. Os alunos relataram através de questionário virtual (Figura 19) os objetivos de aprendizagens alcançados. O questionário foi elaborado com questões dissertativas e objetivas.

Figura 19: Estudantes utilizando o laboratório para avaliação da Sequência Didática.



Fonte: própria autora, 2019.

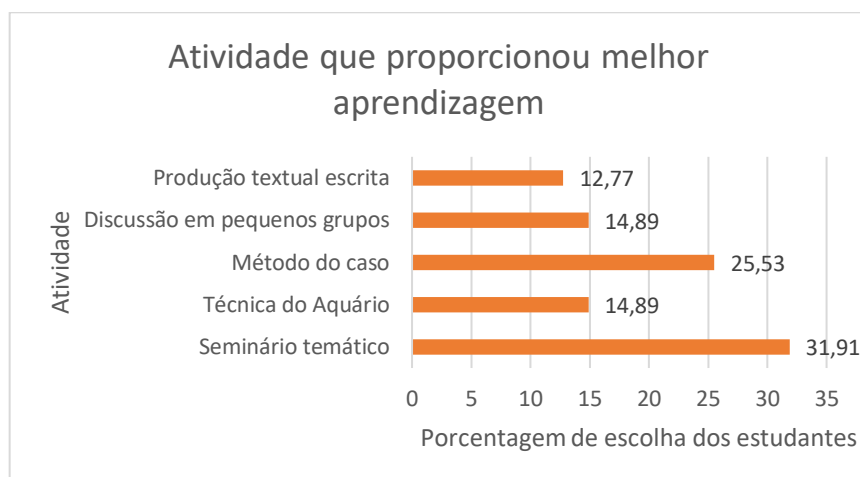
Embora esta SD tenha sido aplicada presencialmente, pode ser adaptada para o contexto de atividades pedagógicas não presenciais, conforme a necessidade provocada pela pandemia, utilizando-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem para disponibilizar os materiais para os estudantes ou qualquer outra ferramenta digital que atenda ao objetivo. Para criar grupos de discussão pode-se utilizar *Breakout Rooms*⁴⁶, que possibilitam acompanhamento das discussões por parte do professor mediador, podendo intervir e direcionar as discussões conforme identificar lacunas no processo de aprendizagem.

4.3 Análise dos objetivos de aprendizagem alcançados

Tomou-se como base para análise dos objetivos de aprendizagem alcançados, as atividades que foram executadas utilizando o seminário temático e o método do caso, visto que foram indicadas pelos estudantes como atividades que possibilitaram melhor aprendizagem (Figura 20).

⁴⁶ Os *Breakout Rooms* são sub salas que podem ser criadas através de uma extensão do Google Chrome e possibilita o docente acompanhar as discussões de grupos dentro do Google Meet em salas simultâneas e assim intervir e conduzir as discussões conforme a necessidade. A utilização da ferramenta possibilita uma maior interação entre os estudantes e entre professor e estudantes. No Zoom, o recurso já está disponível sem precisar instalar extensão.

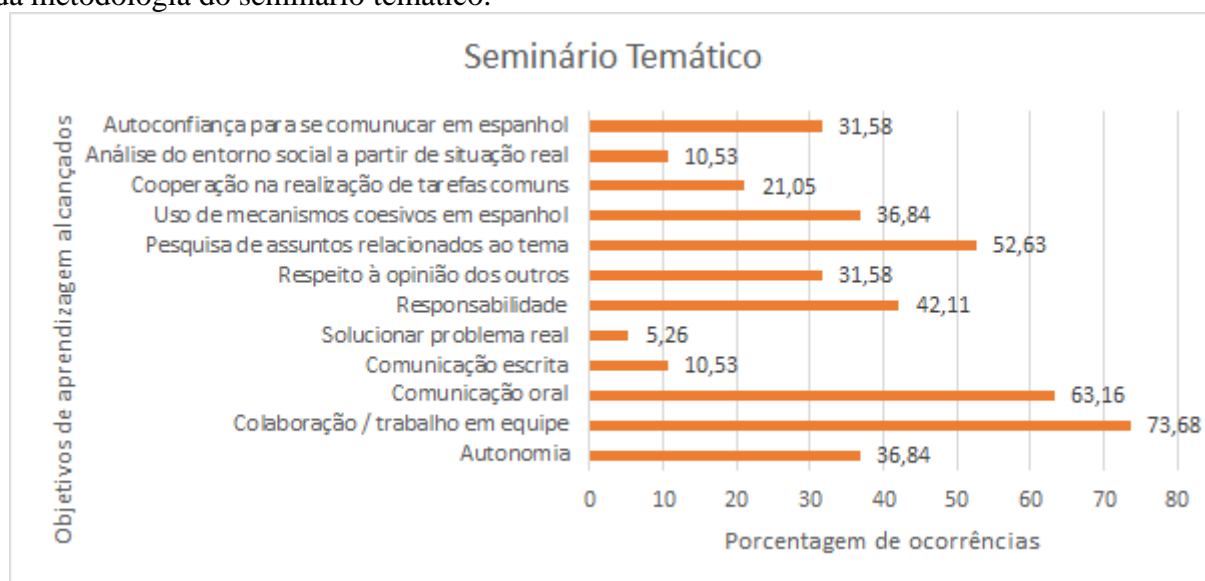
Figura 20: Gráfico da impressão dos estudantes sobre as atividades



Fonte: elaboração própria, 2021

As apresentações relatadas no Momento 1, como prática ativa de aprendizagem, ocorreram na forma de seminário temático. Este tipo de recurso demonstrou ser uma técnica estratégica eficaz, pois além de estimular a relação interpessoal, dinamiza o processo de aquisição de novos conhecimentos. A escolha da forma de apresentação, a elaboração de apresentação, a síntese do material de pesquisa, e outras etapas até a apresentação do trabalho, exigiram a interação coletiva entre os integrantes dos grupos na tomada de decisão, com base no pensamento crítico, na pluralidade do conhecimento e no respeito à opinião. A apresentação do trabalho permite desenvolver competências no âmbito comunicativo, no âmbito pessoal e interpessoal, ao se estimular um ambiente de aprendizagem colaborativo. Segundo a percepção dos estudantes através do seminário temático foi possível alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem que estão representados no gráfico da Figura 21:

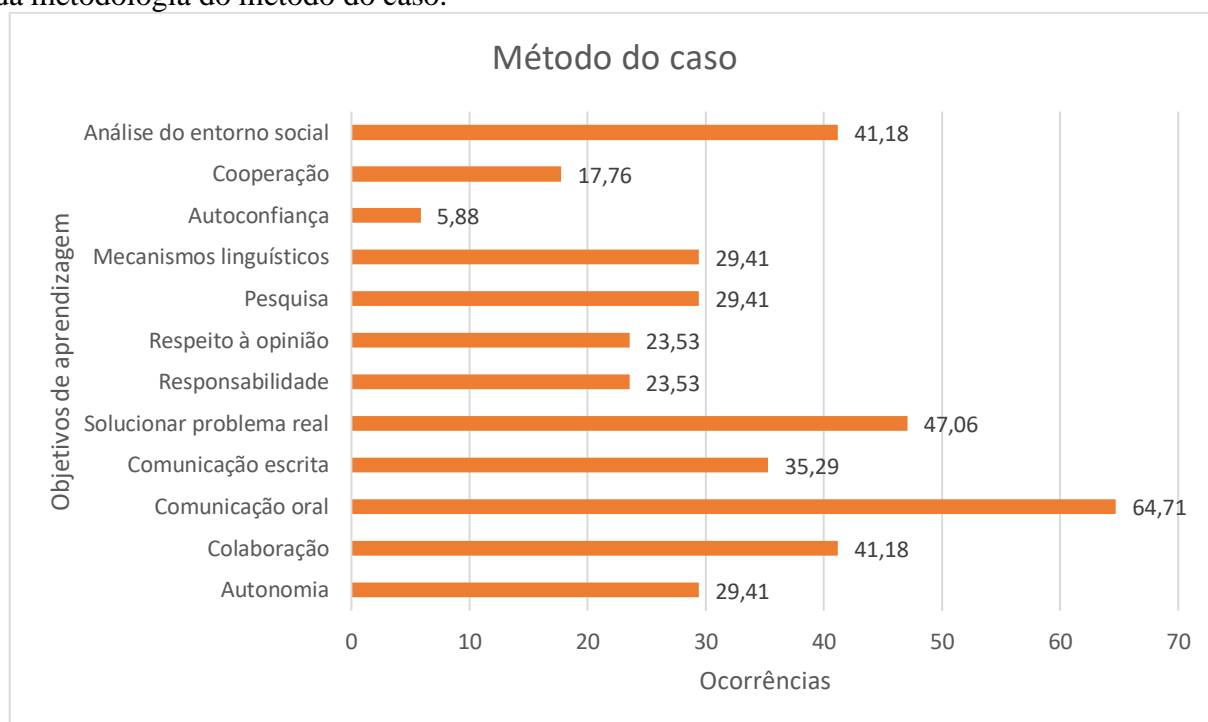
Figura 21: Gráfico que representa a impressão sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da metodologia do seminário temático.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Outra atividade sinalizada pelos estudantes como potencial para a aprendizagem foi o método do caso, que possibilita a criação de um espaço colaborativo de aprendizagem, pois como R3 justificou “quando os alunos tiveram que solucionar os problemas cada um do grupo ajudou dando uma ideia” e a justificativa de R9 ratifica “na resolução do problema da menina de 11 anos que morreu, pois todo mundo falou suas teorias e conseguiram entrar em um acordo sobre o assunto no momento dos debates em grupo”. A atividade também proporcionou o desenvolvimento da visão crítica sobre problemas sociais relacionados à segurança alimentar e a necessidade de implementar ações para inclusão das pessoas no processo comunicativo que envolve a rotulagem, conforme a justificativa do R30 “pois a gente como futuros atuantes da área de alimentos, aprendemos que tem gente que não tem acesso a informações que teria que constar nos rótulos de alimentos e em produtos de higiene pessoal”. Segundo R24 “Ainda não chegamos no objetivo de segurança de todos. Na ideia de que todos os rótulos devem estar por si só com todas as informações necessárias para que o bem estar e a segurança do consumidor estejam corretas”, demonstrando que foi possível desenvolver a sensibilidade dos estudantes para análise do entorno social. O gráfico apresentado na figura 22 mostra os objetivos de aprendizagem alcançados pelos estudantes a partir da aplicação do método.

Figura 22: Gráfico que representa a impressão sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da metodologia do método do caso.



Fonte: própria autora, 2021.

Para evidenciar outros objetivos de aprendizagem alcançados, utilizou-se o resultado das atividades desenvolvidas pelos estudantes, como a produção dos vídeos, os resumos elaborados durante a aplicação da SD e respostas do instrumento questionário de avaliação final. As imagens das figuras 23 e 24 representam vídeos de autoria que os estudantes produziram e exibiram no momento 6 da Unidade Didática (UD):

Figura 23: Imagem capturada de vídeo produzido pelos estudantes.



Fonte: própria autora, 2021.

No vídeo, os estudantes criaram uma narrativa com objetivo didático de esclarecer a distinção entre alergia alimentar e intolerância. Os estudantes dão voz às personagens criadas dublando-as em

espanhol. Na concepção de formação integral proposta por Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem não se reduzem às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, mas são todos aqueles que de alguma forma possibilitam desenvolvimento de capacidades afetivas, de inserção social e também de relações interpessoais.

Figura 24: Imagem capturada de vídeo produzido pelos estudantes.



Fonte: própria autora, 2021.

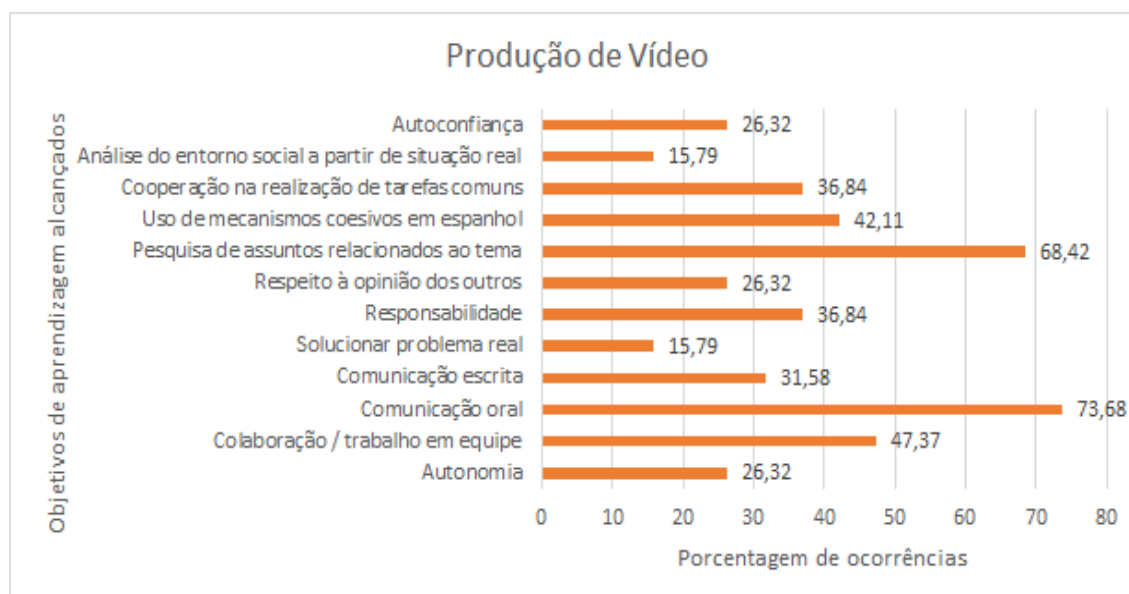
A Imagem representa outra produção autoral coletiva, em que os estudantes elaboraram uma dramatização em vídeo utilizando a língua alvo ao abordar a necessidade de ações estruturais para se promover a segurança alimentar, como emprego e saúde, através da agricultura sustentável e incentivos à agricultura familiar. Para isso, precisaram mobilizar práticas de linguagem também no âmbito digital, tanto nas dimensões técnicas quanto crítica e criativa, a fim de produzir sentidos e engajamento em práticas autorais, conforme propõe a BNCC.

Este resultado mostra que a educação profissional deve conectar-se à realidade do mundo do trabalho, e esta apresenta um estado permanente de mudança e alterações tanto estruturais, quanto conjunturais (BRASIL, 2013).

As produções elaboradas pelos estudantes evidenciam que os objetivos de aprendizagem baseados nas concepções de formação integral, como proposto por Zabala (1998) foram alcançados, e a função educacional do ensino de línguas pautada no desenvolvimento da reflexão crítica foi materializada no decorrer da aplicação da SD.

O gráfico apresentado na figura 25 indica os objetivos de aprendizagem alcançados segundo a perspectiva dos estudantes.

Figura 25: Gráfico sobre a impressão dos estudantes a partir da atividade de produção textual.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Ao analisar o questionário inicial para sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da escolha temática e das metodologias ativas que pudessem contribuir para o processo de aprendizagem, foi possível detectar alguns aspectos limitantes em relação à aprendizagem da língua espanhola, como insegurança nas produções textuais escritas, mas principalmente na produção oral e também, os diferentes níveis de habilidade e familiaridade com o idioma.

Ao confrontar as produções textuais iniciais dos estudantes foi possível observar a evolução em termos de conhecimentos. Tomou-se por base alguns textos para verificar avanços quanto aos objetivos de aprendizagem propostos em termos linguísticos, sociolinguísticos e conhecimentos gerais. O contexto de produção dos textos não contemplou pesquisa a outros materiais, foram produções próprias dos estudantes. Nas primeiras evidências (Figuras 26 e 27), os estudantes utilizaram o repertório de conhecimentos técnicos para responder à questão.

Figura 26: Registro de produção textual de estudante na avaliação diagnóstica.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

Es un conjunto de normas que trata de la seguridad del consumidor

Fonte: própria autora, 2021.

Figura 27: Registro de produção textual de estudante na avaliação diagnóstica.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

Seguridad Alimentaria es una forma de consumir algo seguro, sin perjudicarlo o causar algún daño.

Fonte: própria autora, 2021.

Nas figuras 28 e 29 pode-se verificar a partir de evidências do questionário de avaliação final que os estudantes ampliaram os conhecimentos acerca do tema.

Figura 28: Registro de produção textual de estudante no questionário de avaliação final.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

Seguridad Alimentaria es una manera de garantizar una alimentación saludable, con calidad y cantidad para todos.

Fonte: própria autora, 2021.

Figura 29: Registro de produção textual escrita no questionário de avaliação final.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

Es un conjunto donde todas las personas tiene acceso a alimentos suficiente.

Fonte: própria autora, 2021.

Pode-se observar também a evolução dos conhecimentos sociolinguísticos dos estudantes, visto que aspectos sociais e culturais foram considerados no desenvolvimento da SD. Os alunos se mostram mais confiantes a respeito de suas produções escritas ao responderam o questionário de avaliação final

Figura 30: Imagem capturada do questionário de avaliação final.

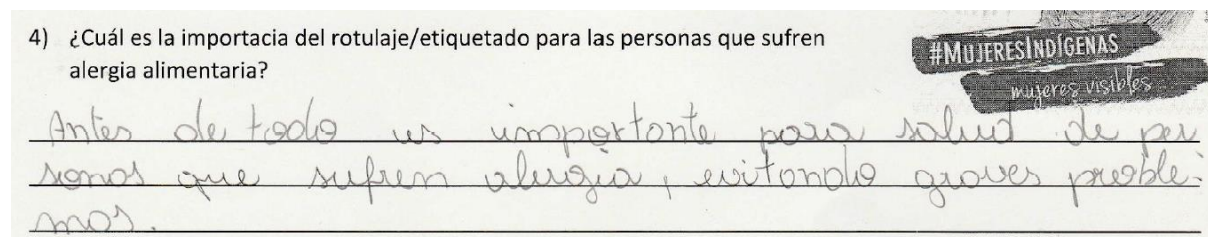
4) ¿Cuál es la importancia del rotulaje/etiquetado para las personas que sufren alergia alimentaria?

LA INFORMACION DEL ROTULO HACE CON QUE LA PERSONAS QUE TIENES CUALQUER RESTRICION ALIMENTARIA PUEDEN IDENTIFICAR LOS INGREDIENTES Y NO COMPRA CASO TENGA ALGUNA RESTRICION.



Fonte: própria autora, 2021.

Figura 31: Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final.



Fonte: própria autora, 2021.

Através da SD também foi possível proporcionar conhecimentos relacionados com a diversidade social de momento histórico presente. Os estudantes puderam refletir sobre o entorno social com maior profundidade e reconhecer a importância da valorização do trabalho das mulheres indígenas e dos conhecimentos culturais que guardam para se promover a segurança alimentar, são grupos fundamentais para se alcançar este objetivo em âmbito global e local.

Figura 32: Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final.

3) ¿De qué se trata la campaña en la imagen al lado, y por qué ella es importante?

Es importante para el empoderamiento de mujeres para erradicar el hambre.



Fonte: própria autora, 2021.

Figura 33: Imagem capturada de registro de estudante no questionário de avaliação final.

3) ¿De qué se trata la campaña en la imagen al lado, y por qué ella es importante?

Se trata de una campaña en que las mujeres indígenas tengan más importancia en la sociedad. Se trata de una cultura que ser preservada.



Fonte: própria autora, 2021.

As evidências abaixo mostram que os estudantes passaram a produzir textos mais articulados e engajados discursivamente a partir dos objetivos de aprendizagem propostos. Na avaliação diagnóstica notou-se a dificuldade dos estudantes em utilizar mecanismos coesivos para articular suas ideias na língua-alvo. As evidências abaixo (Figuras 34 e 35) são textos espontâneos que foram

solicitados em forma de resumo para consolidação do conhecimento, pode-se observar mais empenho dos estudantes em articular seus textos.

Figura 34: Imagem capturada de registro de estudante a partir das atividades de consolidação da aprendizagem.

Las alergias son más comunes en la infancia, mientras que la intolerancia generalmente se manifiesta en niños mayores y adultos. Por ejemplo, mientras que el intolerante puede consumir productos lácteos en pequeñas cantidades sin reacción, el alérgico a la leche debe tener una dieta libre de proteínas en los alimentos.

Fonte: própria autora, 2021.

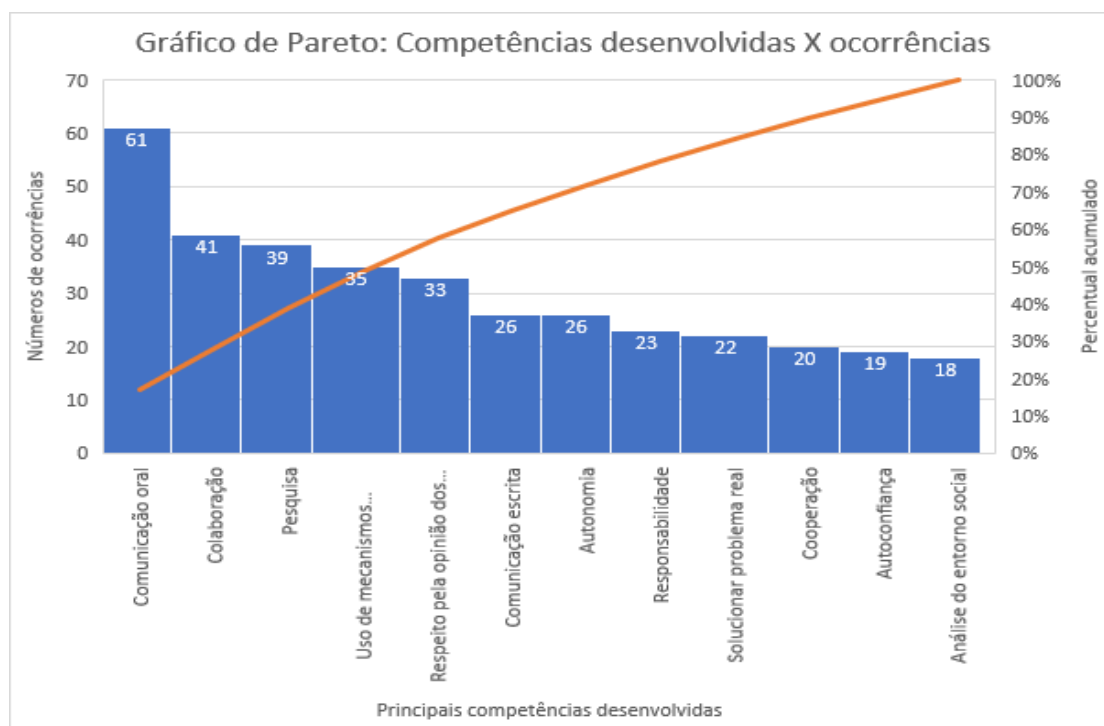
Figura 35: Imagem capturada de registro realizado durante atividade de consolidação do conhecimento.

• La clase hoy comenzó recordando la clase del semana pasada. Después de acordar los conectivos, nosotras lemos una noticia de una niña de 11 años que murió por usar una pasta que tenía derivado de leche. Después vimos algunas embalajes que mostraba algunos ingredientes que puede causar alergia en las personas y me di cuenta que era solamente en embalajes de alimentos y no tenía en embalajes higiene personal. Considero que es muy importante la clase hoy, muy informativa.

Como se pode perceber, a estratégia foi focar em ações que pudessem valorizar a diversidade de conhecimentos dos estudantes em contexto de nivelamento múltiplo para criar um ambiente onde todos desenvolvessem suas aprendizagens, conforme se pode observar no gráfico de Pareto⁴⁷.

⁴⁷ O diagrama de Pareto é um gráfico de colunas que ordena as frequências das ocorrências, da maior para a menor, permitindo a priorização dos problemas, seguindo o princípio de Pareto. No presente trabalho, o princípio de Pareto foi utilizado indicar as competências priorizadas na aplicação das atividades.

Figura 36: Gráfico representando as competências desenvolvidas a partir da aplicação da SD.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Para intervir na questão da insegurança quanto às produções textuais, priorizou-se metodologias ativas na execução das atividades e ações pedagógicas que proporcionassem um ambiente que instigasse a participação mais ativa para a comunicação oral, e também proporcionasse o “desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança” (BRASIL, 2017, p.243). Considerando o contexto de nivelamento heterogêneo, priorizou-se a colaboração e a pesquisa, o gráfico de Pareto indica as competências desenvolvidas que tiveram maior enfoque na SD.

Pelo gráfico, o ponto comunicação oral apareceu com maior número de ocorrências nas respostas dos estudantes, indicando que foi uma das competências mais enfatizadas durante a aplicação da SD. A colaboração também foi priorizado por conta da condição de nivelamento múltiplo de aprendizagem da língua, possibilitando a construção de conhecimentos por todos os envolvidos no processo. O pesquisa foi fundamental para proporcionar a construção de esquemas de conhecimento para todo o grupo. Estes três primeiros pontos ocupam mais de 40% das ocorrências apontadas pelos estudantes como competências desenvolvidas durante a aplicação da SD.

Provavelmente, se durante a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, os dados fornecessem informações diferentes sobre as dificuldades e desafios de aprendizagem dos estudantes,

as estratégias acerca das ações pedagógicas seriam outras, pois como propõe Zabala (1998), a experiência de aprendizagem é pessoal e singular, portanto, é preciso gerar possibilidades reais de aprendizagem conforme a capacidade de cada aluno, porque

não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. Quando acontece tudo isto – ou na medida em que acontece – podemos dizer que está se produzindo uma *aprendizagem significativa* dos conteúdos apresentados (ZABALA, 1998, p.37)

Zabala & Arnau (2010, p.11) esclarecem que a “competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. A competência, no contexto da educação escolar, deve se relacionar com aquilo que a pessoa precisa para lidar com os problemas a que estará exposto ao longo da vida.

4.4 Análise da avaliação final e avaliação da Sequência Didática (SD)

Para avaliação final das atividades desenvolvidas durante a SD, foram utilizados os dados dos questionários que foram aplicados virtualmente. A escolha de aplicação pelo meio virtual se deu na intenção de proporcionar mais liberdade aos estudantes nas respostas, com o objetivo de coletar de maneira mais fiel a percepção destes sobre a SD implementada. Foi perguntado: Na sua opinião, as atividades desenvolvidas no 4º bimestre ajudaram na aprendizagem da língua espanhola? Justifique sua resposta. 93,6% dos respondentes afirmaram que sim, enfatizaram a importância da aproximação dos conhecimentos da língua com os conhecimentos da área técnica como afirma R10 “Porque a professora nos mostrou algo relacionado a nossa área, o que conhecemos e com isso ficou bem mais fácil o aprendizado” e caracterizaram a metodologia utilizada como interativa / dinâmica, como nas respostas de R12 “da forma dinâmica que foi passada, contribuiu para o desenvolvimento do corpo estudantil de uma maneira fácil e mais divertida”, e R15 “de maneira dinâmica a professora envolveu todos os alunos nas atividades”, R47 “através de trabalhos interativos nós conseguimos criar uma intimidade maior com a língua”. Articular o ensino da língua interligado a assuntos de outras áreas do conhecimento, de acordo como proposto nos PCN (2000, p. 30) é uma forma de evidenciar que nenhuma área do conhecimento prescinde de outras e desarticulá-las leva à criação de “contextos artificiais geradores de desinteresse.”

Na questão: Na sua opinião, você se sentiu mais motivado a participar das atividades da forma como foram realizadas? Justifique sua resposta. 80% dos respondentes responderam sim à

questão, enfatizando que a prática promoveu maior interação entre os estudantes, conforme R5 afirma “por que da maneira que foi abordado deu a todos a liberdade de interagir com os demais”, R24 responde “Pois tivemos mais interação entre a professora e os alunos”. A resposta de R36 “pois fiquei mais segura por conta de já está me acostumando” a necessidade de se ressignificar a prática pedagógica para um ambiente de aprendizagem mais ativo porque isso desenvolve a autoconfiança e a segurança dos estudantes acerca do processo comunicativo e das relações interpessoais.

Outra pergunta realizada foi: Na sua opinião, as atividades desenvolvidas foram importantes para a aprendizagem da língua espanhola? Justifique sua resposta. 95,7% responderam sim e destacaram de importante não apenas os conhecimentos linguísticos, mas o desenvolvimento pessoal também, como respondeu R31 “pois ajudou a motivar os alunos a falar em espanhol mesmo aqueles que tem vergonha”. R44 responde que a aprendizagem foi além do conhecimento linguístico “pois englobaram diversos assuntos através da língua espanhola”.

Dentre as atividades realizadas, os estudantes responderam que a que proporcionou melhor aprendizagem foi o seminário temático, sendo os debates em pequenos grupos, o tipo de atividade que eles sentiam mais interessados em participar.

Outro ponto relevante a ser considerado durante o desenvolvimento das atividades é a questão da colaboração, já que a aplicação das atividades se deu em um contexto de nivelamento heterogêneo. Perguntou-se: Na sua opinião, durante as atividades houve momentos em que os estudantes trabalharam em colaboração uns com os outros? Explique em que momentos. 95, 5% afirmaram que sim. R3 justificou que “quando os alunos tiveram que solucionar os problemas cada um do grupo ajudou dando uma ideia”, “pois um complementava o outro nos debates em sala” (R10). R16 justifica que os momentos de colaboração foram mais perceptíveis na elaboração dos seminários, pois foi “onde cada um pode contribuir de forma significativa considerando aquilo que tinha mais facilidade”. R26 justifica que na oportunidade de discussões “os alunos tinham que continuar com um argumento em cima do argumento dos colegas”. Outros respondentes apontaram diversos momentos em que se pode trabalhar de maneira colaborativa: R28, por exemplo indicou “em momentos que alguns tiveram dificuldade na escrita na língua espanhola, R29 “na resolução do problema da menina de 11 anos que morreu, pois todo mundo falou suas teorias e conseguiram entrar em um acordo sobre o assunto”. R43 aponta que “nós tivermos que elaborar discussões e entrar em consenso”, R39 justificou que “trabalhar em conjunto é bem melhor”.

Uma das missões da educação, além da de possibilitar conhecimentos sobre a diversidade humana, o que se torna evidente quando ensinamos línguas estrangeiras, é conscientizar as pessoas da interdependência entre os seres humanos, deve-se aproveitar, portanto, todas as ocasiões para ofertar ambas as aprendizagens (Delors, 2001).

Para compreender a perspectiva dos estudantes acerca da avaliação que fazem sobre a contextualização da aprendizagem a partir das vivências dos estudantes, foi realizada a pergunta: Na sua opinião, foi importante abordar temas relacionados às suas vivências no desenvolvimento das atividades? Justifique com comentários. Sendo que 97,8% afirmaram que sim e apontaram razões para justificar suas respostas. A contextualização da aprendizagem como elemento articulador para o desenvolvimento de competências tanto cognitivas como socioemocionais é fundamental na perspectiva da formação integral, conforme salientam Andrade e Sartori (2018).

As estratégias ativas baseadas na contextualização da aprendizagem proporcionam desenvolvimento da visão crítica em relação ao entorno social, a resposta de R3 aponta para essa questão quando afirma que essa estratégia é importante “para termos o conhecimento de coisas nas quais muitos não devem se dá conta” e R9 ainda acrescenta que “além de aprender em outro idioma, também aprendo sobre a saúde e as seguranças apropriadas que deve se tomar com os alimentos”, ou seja, proporciona conhecimentos que vão além do contexto comunicativo e favorecem a formação de amplas as capacidades. De acordo com a perspectiva dos estudantes essa estratégia “ajuda a assimilar melhor todo o conteúdo quando o mesmo está atrelado ao nosso dia-a-dia” afirma R12 e R16 propõe “quando se aproxima da realidade os alunos conseguem desenvolver a temática com mais propriedade”. R18 destaca a importância da contextualização para integrar os conhecimentos e proporcionar melhor aprendizagem “pois trazendo temas atuais e de nossa convivência à aula, podemos relacionar as matérias e trazer mais aprendizado a nós mesmos”.

Os estudantes destacaram pontos relevantes acerca da prática contextualizada para aprendizagem da língua enquanto prática social, segundo R19 “pois nos ajuda não só a compreender, mas também viver a língua espanhola”. Segundo R15 “o compartilhamento de vivências faz com que cada um amplie o seu ponto de vista, e tome conhecimento de diversas vivências.” R32 justifica que é importante abordar a vivência dos alunos no aprendizado pois isso “cativa os alunos a estudarem”, gera disposição para aprender, que é um dos princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Quando perguntados em que tipo de atividades conseguiam aplicar os conhecimentos sobre marcadores discursivos, através dos resultados apresentados nesta questão foi possível analisar que 40% dos respondentes afirmaram que conseguem aplicar os conhecimentos sobre marcadores linguísticos em textos na modalidade escrita, 19% conseguem aplicar em textos orais e 30% afirmaram que consegue aplicar em ambas as modalidades. Isso comprova a necessidade de desenvolver estratégias em relação à produção na modalidade oral, pois os estudantes demonstram maior dificuldade nesse contexto de comunicação. As ações pedagógicas a partir de metodologias ativas permitem mobilizar aprendizagens para construção de conhecimentos nessa modalidade.

Foram avaliadas as impressões dos estudantes acerca do uso da sala de aula invertida e obtidos dados que podem orientar outras práticas. As percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado acerca do procedimento foram agrupadas em duas categorias de análise: vantagem e desvantagem. Os estudantes destacaram como vantagens a importância de aprender previamente sobre o tema, maior envolvimento com a disciplina e a atividade, possibilidade de recorrer a mais materiais para estudar, saber mais do assunto que será abordado, ganhar tempo para o debate em sala de aula, pesquisar antes sobre o tema, poder opinar sobre a temática sugerida e colocar em debate os conhecimentos adquiridos. Demonstrando assim ser uma metodologia que possibilita uma aprendizagem mais personalizada (BACICH-MORAN, 2018), sendo uma alternativa para aprendizagem de língua estrangeira em contexto de nivelamento múltiplo.

Na categoria desvantagem, os estudantes destacaram que alguns alunos poderiam não ler o material disponibilizado antes da aula. Outros pontos destacados foram que nem todos tem comunicação com a internet, a sobrecarga de atividades extraclasse ou esquecer de acessar o material. De fato, as desvantagens sinalizadas pelos estudantes quanto a não acessarem os materiais ocorreu em uma das turmas. Enquanto na turma B 83% conseguiram acessar ao material, na turma A somente 40% dos estudantes acessaram o material. A partir dessas análises é possível pensar ações em que se possa contornar essas possibilidades apresentadas pelos estudantes.

Quando se indagou aos estudantes: Você acha que da forma como foi apresentado o tema dos marcadores discursivos (como mecanismos de coesão, aplicados em textos, inferir o significado, usar em diversas atividades) facilitou a aprender o assunto? 95% dos estudantes respondeu sim a esta questão, confirmando que a organização de apresentação considerando os pressupostos da aprendizagem significativa ausubeliana facilitou a aprendizagem dos estudantes, assim como a contextualização e a consolidação do conhecimento por meio da elaboração dos resumos durante o desenvolvimento das atividades.

No questionário de avaliação da SD foi comum os alunos utilizarem os adjetivos dinâmico (e suas variantes) e interativo (e variantes) para descreverem as atividades executadas, como se pode observar nos excertos extraídos do instrumento de pesquisa. Grifos foram realizados por mim para evidenciar as categorias de análise.

R7: “de maneira **dinâmica** aprendemos mais”

R11: “todas as aulas eram feitas com trabalhos **dinâmicos** para atrair a atenção”

R12: “o habito de praticar o idioma em grupo e da forma **dinâmica** que foi passada, contribuiu para o desenvolvimento do corpo estudantil de uma maneira fácil e mais divertida”.

Nesses excertos, ambos os respondentes confirmam que as atividades proporcionaram mais envolvimento por parte dos estudantes:

R14: “me senti mais motivado em realizar as atividades porque foram realizadas de uma forma mais descontraída.”

R15: “as atividades foram desenvolvidas de maneira mais **dinâmica** de forma com que todos conseguissem se envolver”.

R20: “porque além de aprender a língua, aprendemos mais sobre a vida”

A metodologias ativas, portanto, configuram como recurso potencial para a aprendizagem significativa no contexto das aulas de espanhol do EMI. Deve-se articular essa metodologia aos princípios da formação humana integral para favorecer a qualidade social da educação. Segundo a UNESCO (2016) a educação sozinha não pode resolver todos os desafios relacionados ao desenvolvimento, no entanto, uma abordagem humanista e holística da educação pode contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações vividas pela sociedade impactaram o contexto educacional. O trabalho pedagógico baseado apenas na transmissão de informação não faz mais sentido quando o que se pretende é desenvolver amplas capacidades humanas para atuação crítica e autônoma no mundo contemporâneo. Portanto, é necessário buscar caminhos para se ressignificar a prática educativa pautada nos novos paradigmas da sociedade. A partir desse cenário, senti-me instigada a repensar minha própria atuação docente.

Ao assumir a docência no EMI no IF *campus* Bom Jesus, percebi que existia em mim uma lacuna de aprendizagem para materializar práticas para este público específico. Então precisei buscar referências que me ajudassem a preencher essa lacuna. A oportunidade de realizar o mestrado veio ao encontro da minha necessidade de conhecer mais sobre as concepções de ensino integrado, os princípios da formação integral e compromisso societário para a transformação social e emancipação social, pois estas configuram como compromisso essencial dos IFs. Esses compromissos firmados pelos IFs nos desafiam a trilhar por caminhos mais conscientes em relação à prática educativa.

Tomamos como fundamental entender também que de acordo com a proposta de integração entre o Ensino Médio e Ensino Técnico, o objetivo é superar a dualidade educacional existente no contexto brasileiro. E essa superação envolve formar as pessoas em todas as dimensões da vida, não apenas para o trabalho. A formação sob esta concepção permite às pessoas transformarem suas realidades e adaptarem a realidade conforme suas necessidades. Isso nos conduziu a referenciais sobre o currículo, currículo integrado, suas teorias e desafios. Entendemos que o currículo (e tudo que o envolve, inclusive abordagens e metodologias) se constitui em um campo de disputa ideológica e de poder, sua implementação tem se traduzido em desafios para as instituições, aos docentes, e à busca de práticas educativas que contemplem os princípios da formação integral.

Diante dos resultados desta investigação, podemos retornar à hipótese apresentada na introdução e confirmar que a aprendizagem centrada no estudante é uma alternativa potencial para ressignificar a prática educativa para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa na língua espanhola e isso pode ser feito a partir da utilização de metodologias ativas. No entanto, abordagens e metodologia não são neutros, surgiram a partir de um contexto sócio-histórico específico, sendo importante pensar sobre a funcionalidade que se atribui a elas na hora da prática.

Para refletir sobre ressignificar a prática para aprendizagem do espanhol no EMI foi necessário recorrer a referenciais que abordam sobre a função educativa para o ensino desta língua. O papel educativo do espanhol nesta modalidade, além de capacitar os estudantes para o contexto comunicativo, tem as funções de empoderamento social e inclusão. Elaborar materiais didáticos que

estejam relacionados a elas requer capacidade reflexiva sobre a prática educativa. A utilização das metodologias ativas baseada na contextualização da aprendizagem demonstrou potencial para implementar ações que favorecem a aprendizagem nessa perspectiva.

A partir da percepção dos estudantes, é possível concluir que as metodologias ativas configuram como recurso potencial para ressignificar o trabalho pedagógico na disciplina língua espanhola na perspectiva do ensino integrado, pois possibilitam a aprendizagem significativa. Elas ainda favorecem momentos para problematização em sala de aula, permitindo ao aluno assumir uma postura problematizadora sobre o entorno social e pensar-se como sujeito coletivo, mas para isso, faz-se necessário articulá-las aos princípios da formação humana integral para fortalecimento da qualidade social da educação.

Ao implementar práticas a partir da utilização de metodologias ativas, deve-se conjuntamente desenvolver a visão crítica dos estudantes em relação à sua realidade social, para que este possa atuar sobre ela adaptando-a à sua necessidade. Metodologias ativas possibilitam orientar nossa prática para perspectiva mais participativa do estudante, levando-o a refletir sobre a realidade histórico-social em que está inserido. Para isso, portanto, é necessário estabelecer objetivos de aprendizagem que estejam alinhados com a formação de cidadão crítico e engajado no mundo civil, objetivando uma educação consciente, reflexiva, relacionada à realidade e à prática social, priorizando a solidariedade por meio do trabalho coletivo e colaborativo.

Os resultados ainda apontam que métodos ativos viabilizam criar um ambiente para aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, todos de igual importância para a formação integral.

Esta pesquisa reforça a necessidade de o docente estar em permanente trabalho investigativo para aperfeiçoar a prática educativa a partir de uma consciência mais crítica. A prática docente precisa dialogar com as constantes transformações que ocorrem na sociedade porque os conhecimentos construídos / desconstruídos na escola não se encerram nela.

Espera-se que este trabalho e a SD elaborada contribuam para futuras investigações no contexto da formação integral tanto no Ensino Médio Integrado, quanto nas demais etapas de ensino para se promover uma aprendizagem mais contextualizada e que mobilize os estudantes em prol do conhecimento para o desenvolvimento de amplas capacidades. Como sugestões para futuros trabalhos, propõe-se uma investigação voltada para o contexto sócio-histórico da pedagogia ativa para atribuir às metodologias ativas funcionalidades que atendam aos fundamentos voltados para o desenvolvimento humano. Propõe-se também uma investigação sobre as metodologias ativas na promoção de práticas integradoras, que constitui um dos desafios do currículo integrado. O recorte da pesquisa foi o EMI, porém pensar as metodologias ativas em outras etapas da educação na

perspectiva crítica pode ser sugestão para outras pesquisas, frente às (contra)reformas no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. **O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem.** In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ARAÚJO, U. F.; FRUCHTER, R.; GARBIN, M. C.; PASCOALINO, L. N.; ARANTES, V. A. The reorganization of time, space and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tool. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. ja/abr. 2014, p. 84-99, 2014.

AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, L; MORAN, J.;. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BENEDINI, Larissa Cristina Arruda de Oliveira. **Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12183>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2xKellE>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 127-164. Disponível em: <http://bit.ly/2xI78bN>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: 06 jan. 2021. Edição 3. Seção 1, p.19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL, **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília, 2008.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

CÁRCERES, G. H., SÁNCHEZ, N. L. **Especificidades e demandas do ensino da língua espanhola em um Instituto Federal: políticas linguístico-educativas em cursos técnicos de nível médio**. Brazilian Journal of Education, Technology and Society, v. 11, n.3, jul.-sep.,p. 492-505, 2018.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. **Aproximación a la literacidad crítica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. São Paulo: EDUC, 2009.

CIAVATTA, M., FRIGOTTO, G. RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf> Acesso 14 de ago de 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, 2011, p. 27-41.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Revista trabalho necessário. Ano 3 n. 3, 2005.

CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. In CALDART, R.S. et al. (Org.) Dicionário de Educação do Campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. Ed.Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*. p. 95-128, 2004.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERNÁNDEZ, F. M., FERNÁNDEZ, G. E. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista. **Marco ELE Revista didáctica Español como Lengua Extranjera**. n. 25, jul-dic. 2017. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf. Acesso em [23/10/18](#)

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritores**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Gaudêncio Frigotto (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. cap. 11, p. 249-266.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4 ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2004.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FRUCHTER, R. **The Fishbowl™: Degrees of Engagement in Global Teamwork**. IN: SMITH, I. F. C. *Intelligent Computing in Engineering and Architecture*, Springer Berlin Heidelberg, pp 241-257, 2006.

LAGARES, Xoán Carlos, **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

MANTOVANI, Sergio Roberto. *Sequência Didática como instrumento para a aprendizagem significativa do efeito fotoelétrico*. Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para educação presencial, blended e à distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: Minayo, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 31. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013. pp. 31-50.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.).PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAES. G. H. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MOREIRA, A. F; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA. Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: à teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOURA, D.H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso: 10 de julho de 2021.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v., n.3, 2ºsem/1996, p.1-5.

OLIVEIRA, Adriana María Ramos; SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da Silva. **Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil**, pp. 28-39. In: MIRANDA, Cícero (Org.) *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2015.

_____. **Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n° 1, 2020.

PARAQUETT, M. **Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, n. 6, p. 1-23, 30 nov. 2009.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário de Ensino Médio.** Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

_____. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, p. 93-114, 2003

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, I. M. **O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais.** 2017. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, Brasília 2018. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** Brasília: Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF, 2018

SILVA JUNIOR, A. F. da (org). **Ensino de espanhol nos institutos federais: cenário nacional e experiências didáticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **¿ Hay espacio para la lengua Española en los Institutos Federales tras la Ley nº 13.415/17?** Blog Espacio Santillana Español. 22 jun de 2018. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/hay-espacio-para-la-lengua-espanola-en-los-institutos-federales-tras-la-ley-no-13-41517/>. Acesso em: 19/01/2021.

_____. **Aprovechando las brechas en la clase de español.** Blog Espacio Santillana Español. 22 out de 2019. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/educacion/aprovechando-las-brechas-en-la-clase-de-espanol/>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 jul. 2021

TILIO, Rogério. **Língua Estrangeira Moderna na escola pública: possibilidades e desafios.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 925-944, jul./set. 2014.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem

consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013. pp. 51-68.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, ser./dez. 2005.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?. 2016. Disponível em <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/repensar-a-educa%C3%A7%C3%A3o---unesco-2016.pdf>. Acesso em 20/8/2021.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição especial n. 4/2014, p.79-97. Editora UFRP.

VITAL, F. S. **Letramentos Críticos: uma proposta para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Fluminense**. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA A, & ARNAU L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Seqüência Didática

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: RECURSO DIDÁTICO-
PEGAGÓGICO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS E TEORIA DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



SOBRE OS AUTORES



Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFF), Pós-graduação em Espanhol (UNIFS), Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (UNIFS), Graduação em Letras Português/ Espanhol (UNIFS), Professora de Língua Espanhola do do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense com atuação no Ensino Médio Integrado.
E-mail: anna.nascimento@iffedu.br



André Fernando Uébe Mansur
Doutor em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Comunicação Social(UFR), Mestre em Engenharia e Produção (UENF), Bacharel em Administração (UCAM), Coordenador do Mestrado em Ensino e suas Tecnologias, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense com atuação no Ensino Médio e Ensino Superior.
E-mail: andreuebe@iffedu.br

Realização:

Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica – ProfEPT
Instituto Federal Fluminense

Autores:

Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento
André Fernando Uébe Mansur

Projeto Gráfico:

Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento

Revisão de texto:

Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento

1ª Edição

Campos dos Goytacazes

2021

Apresentação

Esta sequência didática foi elaborada durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense a partir da necessidade de ressignificar as ações pedagógicas no contexto da aprendizagem da Língua Espanhola.

A utilização de metodologias ativas configura como possibilidade para se promover uma prática educativa favorável à aprendizagem significativa do espanhol como língua estrangeira no contexto do Ensino Médio Integrado.

Após revisão bibliográfica, foi elaborada uma sequência de atividades baseadas em métodos ativos e aprendizagem significativa na perspectiva da formação integral.

A sequência de atividades foi aplicada no IFFluminense campus Bom Jesus do Itabapoana a 59 estudantes de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Alimentos.

As atividades foram aplicadas presencialmente, mas podem ser adaptadas para o ensino remoto.

O recurso encontra-se estruturado da seguinte forma: fundamentação teórica; descrição pormenorizada de cada momento e referências. Junto à descrição das etapas apresentam-se reflexões sobre o referencial teórico e impressões dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas.

Espera-se que este recurso didático-pedagógico sirva de reflexão e inspiração para outros professores que desejam ressignificar suas práticas utilizando metodologias ativas visando à aprendizagem significativa.

SUMÁRIO

Introdução	4
Fundamentação teórica	5
Descrição da Sequência Didática	7
Organização da Sequência Didática	9
Momento 1	11
Momento 2	13
Momento 3	15
Momento 4	17
Momento 5	19
Momento 6	20
Referências	21

Introdução

O cenário de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que tem se desenhado nas últimas décadas trouxe mudanças no mundo do trabalho e nas relações interpessoais.

Tais mudanças evidenciam a necessidade de se repensar a formação e aprendizagem dos estudantes para ressignificar as ações práticas em sala de aula. Atividades pedagógicas baseadas apenas na transmissão de informações já não suprem as demandas de conhecimento e formação dos estudantes na sociedade atual (BACICH-MORAN, 2018).

As metodologias ativas configuram como recurso potencial para promover estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de capacidades amplas, nos âmbitos profissional, pessoal e interpessoal. A formação que contempla essas dimensões é chamada de formação integral (ZABALA, 1998).

A pesquisadora, portanto, como professora de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, realizou esta investigação com o objetivo de ressignificar a prática pedagógica a partir da utilização de metodologias ativas para favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes no contexto do espanhol como língua estrangeira.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é fundamental no mundo atual e no contexto dos cursos Técnicos Integrados cumpre uma função de empoderamento e inclusão social. Vislumbrou-se, portanto a necessidade de refletir sobre as metodologias ativas articuladas com os princípios da formação integral.

Torna-se relevante desenvolver um Produto Educacional que promova a reflexão no sentido de buscar práticas mais alinhadas com a realidade dos estudantes e ao mesmo tempo assegurem a qualidade social da educação.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS



TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS

A aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico: ações pedagógicas integradoras para formação na Educação Profissional e Tecnológica

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, A aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico: ações pedagógicas integradoras para formação na Educação Profissional e Tecnológica, sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento, a qual pretende pesquisar sobre aprendizagem da língua espanhola ensino médio integrado e propor uma sequência didática baseada na teoria da aprendizagem significativa e no uso de metodologias ativas para estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Alimentos. A sequência didática será desenvolvida a partir do tema “*Seguridad Alimentaria*”, pretende-se que ela auxilie no desenvolvimento de ações pedagógicas para a aprendizagem do espanhol na Educação Profissional e Tecnológica a partir da integração entre conhecimentos da língua e os da área profissional, assim como os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Esta pesquisa é motivada pela necessidade de buscar melhorar a aprendizagem dos alunos na língua espanhola e relacioná-la ao mundo do trabalho, proporcionando uma formação integral no ensino médio integrado ao técnico.

A participação é voluntária e se dará por meio do desenvolvimento de uma sequência didática que envolverá aplicação de atividades durante o período das aulas, aplicação de questionários sobre questões relacionadas à língua espanhola e “*Seguridad Alimentaria*”, que serão respondidos na própria aula. Entre as propostas de atividades, está a pesquisa de assuntos relacionados ao tema, a produção de vídeos realizada pelos estudantes para mostrar o que aprenderam sobre os assuntos abordados durante a sequência didática. Os vídeos serão exibidos para alunos do 3º ano do Curso Técnico em Alimentos na modalidade integrada.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, limitados àqueles inerentes à própria rotina de estudos e de uma conversa cotidiana., já que as atividades serão realizadas na própria instituição escolar IFFluminense *Campus Bom Jesus do Itabapoana*.

Caso você concorde com a participação do menor, ele (a) participará das atividades e responderá a questionários sobre as experiências vividas durante as aulas em que abordamos os conteúdos do tema da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não o(a) deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele(a)

é atendido(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique à participação do menor não serão liberados sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, responsável pelo (a) estudante _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da colaboração do meu filho(a), e entendi a explicação. Por isso, concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que meu responsável poderá modificar a decisão de participar quando desejar. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Bom Jesus do Itabapoana, _____ de _____ 2020.

(Assinatura do voluntário menor)

(Nome do voluntário – letra de forma)

(Assinatura do responsável do menor)

(Nome do responsável do menor – letra de forma)

(Assinatura do pesquisador)

(Nome do pesquisador – letra de forma)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico: ações pedagógicas integradoras para formação na Educação Profissional e Tecnológica

Você está convidado(a) para participar da pesquisa, A aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado ao técnico: ações pedagógicas integradoras para formação na educação profissional e tecnológica, sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento, a qual pretende pesquisar sobre aprendizagem da língua espanhola ensino médio integrado e propor uma sequência didática baseada na teoria da aprendizagem significativa e no uso de metodologias ativas para estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Alimentos. A sequência didática será desenvolvida a partir do tema “*Seguridad Alimentaria*”, pretende-se que ela auxilie no desenvolvimento de ações pedagógicas para a aprendizagem do espanhol na Educação Profissional e Tecnológica a partir da integração entre conhecimentos da língua e os da área profissional, assim como os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Esta pesquisa é motivada pela necessidade de buscar melhorar a aprendizagem dos alunos na língua espanhola e relacioná-la ao mundo do trabalho, proporcionando uma formação integral no ensino médio integrado ao técnico.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do desenvolvimento de uma sequência didática que envolverá aplicação de atividades durante o período das aulas, aplicação de questionários sobre questões relacionadas à língua espanhola e “*Seguridad Alimentaria*”, que serão respondidos na própria aula. Entre as propostas de atividades, está a pesquisa de assuntos relacionados ao tema, a produção de vídeos realizada pelos estudantes para mostrar o que aprenderam sobre os assuntos abordados durante a sequência didática. Os vídeos serão exibidos para alunos do 3º ano do Curso Técnico em Alimentos na modalidade integrada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, limitados àqueles inerentes à própria rotina de estudos e de uma conversa cotidiana., já que as atividades serão realizadas na própria instituição escolar IFFluminense *Campus* Bom Jesus do Itabapoana. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado da pesquisadora. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade nº _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Bom Jesus do Itabapoana, _____ de _____ 2020.

(Assinatura do voluntário)

(Nome do voluntário – letra de forma)

(Assinatura do pesquisador)

(Nome do pesquisador – letra de forma)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO**Questionário para identificação do público-alvo**

Você já estudou espanhol?

sim não

Especifique o tempo que você estudou:

Onde você estudou espanhol?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Curso de idiomas

Intercâmbio

Outros:

Você acha importante estudar a língua espanhola? Justifique

Sim Não

Justificativas:

Qual a sua meta em relação à aprendizagem da língua espanhola?

Fazer ENEM

Crescimento pessoal

Oportunidade profissional

Viajar

Outros:

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS**Questionário para análise de conhecimentos prévios****Data:** ___/___/___**Estudante:** _____ **Turma:** _____

Obs: As questões que estiverem em espanhol, responder na língua espanhola, as demais, responder em português.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

2) O que é Segurança Alimentar?

3) ¿Qué es FAO?

4) O que é FAO?

5) Você considera o tema “Segurança Alimentar” importante para sua formação técnica? Explique.

 SIM NÃO

6) O que você pensa que será abordado sobre o tema “Segurança Alimentar”?

7) O que você sugere que seja trabalhado em língua espanhola sobre o tema?

8) Que tipos de atividades você gostaria que fossem realizadas sobre o tema?

9) O que você pensa sobre este tema ser abordado na aula de língua espanhola?

10) Você conhece algum projeto desenvolvido no IFF que trata sobre “Segurança Alimentar?” Se sim, qual/quais?

 SIM NÃO

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Questionário final para análise de conhecimentos

Data: ___/___/___

Estudante: _____

Turma: _____

Contesta em español.

1) ¿Qué es Seguridad Alimentaria?

2) ¿Qué es FAO?

3) ¿De qué se trata la campaña en la imagen al lado, y por qué ella es importante?

4) ¿Cuál es la importancia del rotulaje/etiquetado para las personas que sufren alergia alimentaria?



5) ¿Los contenidos estudiados fueron importantes para tu formación? Justifica.

Este espacio es para escribir lo que quieras sobre las clases de español en este 4º bimestre: dicas, sugerencias, críticas etc.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este questionário foi aplicado virtualmente através da ferramenta *SurveyMonkey*, aplicado em duas etapas.

- 1 - Na sua opinião, as atividades desenvolvidas no 4º bimestre ajudaram na aprendizagem da língua espanhola? Justifique sua resposta.
- 2 - Na sua opinião, você se sentiu mais motivado a participar das atividades da forma como foram realizadas? Justifique sua resposta.
- 3 - Na sua opinião, as atividades desenvolvidas foram importantes para a aprendizagem da língua espanhola? Justifique sua resposta.
- 4 - Qual das atividades realizadas você acha que proporcionou melhor aprendizagem? (Múltipla Escolha)
Seminário temático, Discussão temática: técnica do aquário, Solução do caso-problema, Debate em pequenos grupos, Atividades de produção textual escrita.
- 5 - Que atividade realizada no 4º bimestre você se sentiu mais interessado em participar? (Múltipla Escolha)
As atividades de produção textual, A discussão temática, Seminário, Solução do caso-problema, Debate em pequenos grupos.
- 6 - Na sua opinião, durante as atividades houve momentos em que os estudantes trabalharam em colaboração uns com os outros? Explique em que momentos.
- 7 - Na sua opinião, foi importante abordar temas relacionados às suas vivências no desenvolvimento das atividades? Justifique com comentários. (Caixa de seleção)
- 8 - O que você destacaria de mais importante de suas vivências e aprendizagens em relação aos conhecimentos adquiridos através da disciplina de língua espanhola neste 4º bimestre?
- 9 - Você consegue aplicar os conhecimentos sobre marcadores discursivos em:
produções textuais escritas, produções textuais orais, produções textuais escritas e orais, ainda não consigo aplicar os conhecimentos.
- 10 - Que competências e habilidades você desenvolveu durante a realização das atividades? (Caixa de seleção)
Criatividade, Cooperação/colaboração, Autoconfiança na comunicação em língua espanhola, Autonomia, Capacidade de resolver problema, Responsabilidade.

Etapa 2 de aplicação:

Segundo sua percepção. Qual(is) competências foram desenvolvidas em cada atividade? Você pode marcar mais de uma opção.

1 - Seminário Temático

Autonomia, Colaboração / trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita, Solucionar problema real, Responsabilidade, Respeito à opinião dos outros, Pesquisa de assuntos relacionados ao tema, Uso de mecanismos coesivos em espanhol, Cooperação na realização de tarefas comuns, Análise do entorno social a partir de situação real, Autoconfiança para se comunicar em espanhol

2 - Gravação do vídeo

Autonomia, Colaboração / trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita, Solucionar problema real, Responsabilidade, Respeito à opinião dos outros, Pesquisa de assuntos relacionados ao tema, Uso de

mecanismos coesivos em espanhol, Cooperação na realização de tarefas comuns, Análise do entorno social a partir de situação real, Autoconfiança

3 - Técnica do aquário

Autonomia, Colaboração / trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita, Solucionar problema real, Responsabilidade, Respeito à opinião dos outros, Pesquisa de assuntos relacionados ao tema, Uso de mecanismos coesivos em espanhol, Cooperação na realização de tarefas comuns, Análise do entorno social a partir de situação real, Autoconfiança

4 – Método do caso

Autonomia, Colaboração / trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita, Solucionar problema real, Responsabilidade, Respeito à opinião dos outros, Pesquisa de assuntos relacionados ao tema, Uso de mecanismos coesivos em espanhol, Cooperação na realização de tarefas comuns, Análise do entorno social a partir de situação real, Autoconfiança

5 - Debate

Autonomia, Colaboração / trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita, Solucionar problema real, Responsabilidade, Respeito à opinião dos outros, Pesquisa de assuntos relacionados ao tema, Uso de mecanismos coesivos em espanhol, Cooperação na realização de tarefas comuns, Análise do entorno social a partir de situação real, Autoconfiança

6 - Você considera que alcançou o objetivo de conhecer e usar alguns marcadores discursivos para a comunicação em espanhol?

Sim, Não

7 - Você ampliou seus conhecimentos sobre "*Seguridad Alimentaria*"?

Sim, Não

8 - O que você acha de o(a) professor(a) disponibilizar o material do assunto a ser estudado antes da aula, para que no tempo da sala de aula os estudantes possam debater os assuntos em classe? Quais são as vantagens e desvantagens disso?

9- Você acha que da forma como foi apresentado o tema dos marcadores discursivos (como mecanismos de coesão, aplicados em textos, inferir o significado, usar em diversas atividades) facilitou a aprender o assunto?

Sim, Não

APÊNDICE H – DIÁRIO DE CAMPO

Diário de campo para observação participativa:

Data: ____/____/____ Turma: _____ Quantidade de alunos presentes: _____ Local:

Início: _____ Término: _____ Duração: _____

Que atividade foi realizada?

Como foi realizada?

Por que foi realizada dessa forma?

O que espero que aprendam?

Conhecimentos Conceituais:

Conhecimentos Procedimentais:

Conhecimentos atitudinais:

Resultados esperados:

Resultados alcançados

O que destacaria de importante para ser analisado?

Como os alunos reagiram à atividade?

O que pode ser melhorado?

Descrição de alguma cena ou diálogo:

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR

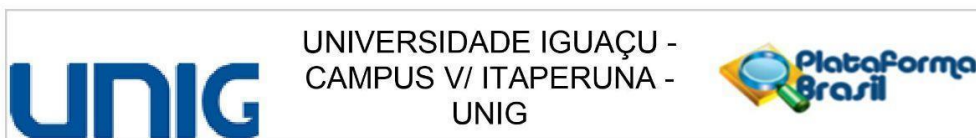
7. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS ESTÁ ESTRUTURADA DE ACORDO COM AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PRECONIZADAS PARA O CURSO E OBEDECERÁ À SEGUINTE ORGANIZAÇÃO:

MATRIZ CURRICULAR VIGÊNCIA: a partir de 2016 HORA-AULA: 50 minutos									
		1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE			
		Disciplinas*	Nº de aulas	Nº de horas	Nº de aulas	Nº de horas	Nº de aulas	Nº de horas	
NÚCLEO BÁSICO DE FORMAÇÃO DO TÉCNICO	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	5	200	4	160	4	160	
		Artes	2	80	-	-	-	-	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	
		Língua Estrangeira/Inglês	2	80	2	80	-	-	
		Língua Estrangeira/Espanhol	-	-	-	-	2	80	
		Informática Básica	2	80	-	-	-	-	
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Estudos Filosóficos e Sociológicos	2	80	2	80	2	80
			História	-	-	2	80	2	80
			Geografia	2	80	2	80	-	-
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	4	160	-	-	2	80

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PORTAL1.IFF.EDU.BR/NOSSOS-CAMPI/BOM-JESUS-DO-ITABAPOANA/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/PPC-CURSO-TECNICO-EM-ALIMENTOS.PDF](https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom-jesus-do-itabaiana/arquivos/documentos/ppc-curso-tecnico-em-alimentos.pdf) ACESSO EM: 08 DE JULHO DE 2021

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: AÇÕES PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS PARA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34612120.4.0000.5288

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.281.672

Apresentação do Projeto:

Origem do projeto TCC, Introdução, antecedentes sobre o assunto e justificativa para a realização do estudo, atende à Res. 196/96, III1d; III2, III3a,c,f; VI. 2 b.)

Objetivo da Pesquisa:

Atende à Res. 196/96 VI.2. a.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende à Res.196/96 III.2; VI.2.d / VI.3 f,g. / VI.3.h; III.3.p

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações sobre o local de realização das etapas e infraestrutura em conformidade com à Res. 196/96 VI.2. h, i;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade com à Res. 196/96 IV.1.a

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado pela relatoria.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado pelo Colegiado.

Endereço: BR 356/ Km 02, sala 134 - Itaperuna

Bairro: Cidade Nova

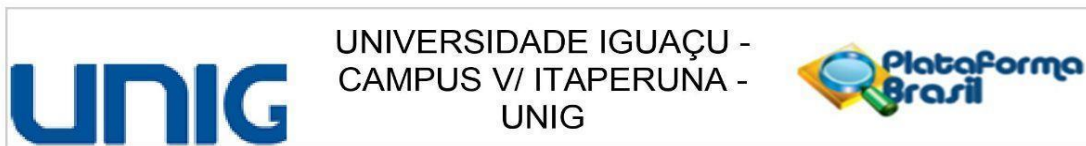
CEP: 28.300-000

UF: RJ

Município: ITAPERUNA

Telefone: (22)3823-4000

E-mail: cepcampusv@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.281.672

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1506840.pdf	07/04/2020 15:00:48		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	07/04/2020 14:59:38	ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.docx	07/04/2020 14:54:15	ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado.pdf	07/04/2020 14:53:53	ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/04/2020 14:29:00	ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAPERUNA, 16 de Setembro de 2020

Assinado por:
Sérgio Henrique de Mattos Machado
(Coordenador(a))

Endereço: BR 356/ Km 02, sala 134 - Itaperuna

Bairro: Cidade Nova

CEP: 28.300-000

UF: RJ

Município: ITAPERUNA

Telefone: (22)3823-4000

E-mail: cepcampusv@gmail.com