

**TAREFAS COLABORATIVAS E
INTERCULTURALIDADE NO
ENSINO DE ESPANHOLA A
APRENDIZES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA**

Editora Brazil Publishing

Conselho Editorial Internacional

Presidente:

Rodrigo Horochovski (UFPR - Brasil)

Membros do Conselho:

Anita Leocadia Prestes (Instituto Luiz Carlos Prestes - Brasil)

Claudia Maria Elisa Romero Vivas (Universidad Del Norte - Colômbia)

José Antonio González Lavaut (Universidad de La Habana - Cuba)

Ingo Wolfgang Sarlet (PUCRS - Brasil)

Milton Luiz Horn Vieira (UFSC - Brasil)

Marilia Murata (UFPR - Brasil)

Hsin-Ying Li (National Taiwan University - China)

Ruben Sílvio Varela Santos Martins (Universidade de Évora - Portugal)

Fabiana Queiroz (UFLA - Brasil)



© Editora Brazil Publishing

Presidente Executiva: Sandra Heck

Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei – Curitiba PR – 80050-270

+55 (41) 3022-6005

www.aeditora.com.br

Tania Beatriz Trindade Natel

TAREFAS COLABORATIVAS E
INTERCULTURALIDADE NO
ENSINO DE ESPANHOL A
APRENDIZES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA



BRAZIL PUBLISHING

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio (UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior (FAJE – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro (PUC – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada (UniAGES – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa (UFBA – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini (UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira (UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso (UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato (UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco (PUC-GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros (UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies (UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos (UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa (PPGP da IMED – Psicologia)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado (UFCSA- Antropologia Social)

Capa, projeto gráfico e editoração: Editora Brazil Publishing

Revisão de Texto: A Autora

Revisão Editorial: Editora Brazil Publishing

DOI: 10.31012/tarefascolaborativaseinterculturalidade



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO - EDITORA BRAZIL PUBLISHING

N273t Natel, Tania Beatriz Trindade

Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública / Tania Beatriz Trindade Natel; Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.
248p.; 16x23 cm.

ISBN 978-85-68419-81-6 Papel
978-85-68419-82-3 E-book

1. Ensino-aprendizagem. 2. Ensino de espanhol. 3. Escola pública. 4. interculturalidade. I. Título. II. Natel, Tania Beatriz Trindade.

CDD 465

CDU 37

Curitiba / Brasil
2019

*A DEUS,
Pela vida e por ter me dado forças para concluir esta obra, sobretudo nos momentos em que a jornada parecia impossível.*

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Ao meu querido irmão Vilmar Trindade Natel, que partiu tão repentinamente, tornando ainda mais árduo o desafio de escrever. Sua morte ensinou-me muitas lições sobre o verdadeiro valor da vida. Jamais te esquecerei, te amo, meu irmão!

À querida e inesquecível Professora Doutora Terumi Koto Bonnet Villalba, que fez preciosas sugestões ao meu texto de qualificação e muito contribuiu para o aprimoramento desta pesquisa, mas que partiu repentinamente, deixando-nos um legado extremamente importante tanto profissional, quanto humano. Teu exemplo de sabedoria e humildade jamais morrerão. Obrigada por teres feito parte de minha trajetória acadêmica, professora Terumi!



ABSTRACT

This study presents the result a project for ninth grade elementary school students using collaborative tasks in order to promote the teaching-learning of the Spanish language and observe whether those tasks promote collaboration, scaffolding and linguistic and intercultural learning. The students' perceptions about the classroom tasks and whether they believe these promote learning, enable participation, scaffolding and collaboration to learn the target language were examined. Moreover, the faculty was given the opportunity to learn a set of collaborative tasks. The data was generated at a municipal school in Porto Alegre with a ninth-grade group of students. The project "The local experiences in the learning of the Spanish language as knowledge of language and culture" had a variety of collaborative tasks and the study topics were based on the learners' reality. This pedagogical proposal was developed in two trimesters and it integrated the planning of the regular teacher of the class and it was part of the discipline assessment as well as the students' self-assessment. For the theoretical framework, support was sought on the Vygotskian sociocultural theory (1978, 1987, 1988, 2000), Lantolf (2000, 2006, 2008, 2014), Mitchell, Myles and Marsden (2013), among others; on the culture and interculturality studies of Fannes and Hapgood (1997), Abadía (2000) and Kramsch (1993, 1998, 2000, 2009, 2010, 2013); on teaching through projects proposed by Hernández and Ventura (1998), Hernández (2004), Stoller (1997, 2002, 2006) and Sheppard and Stoller (1995) and on collaborative tasks Wesche and Skehan (2002), Swain (1995, 1999, 2000, 2001, 2006), Swain and Lapkin (2001), Lima and Pinho (2007). From the methodological standpoint, this is a qualitative, interpretivist and interventionist research, considering it is a collaborative action-research according to Brandão (1981), Moita Lopes (1996), Telles (2002) and Richard (2003). In order to generate the data, it was used audio and video recording, the written texts produced by the students and a record, in the form of a diary, which has their perceptions about the learning of the Spanish language. The results show evidence that the project, which had several collaborative tasks, demonstrated to be a potentiating tool to learn the new language, considering the fact that many students were able to interact among themselves and collaborate with the linguistic learning. Furthermore, the results show indication of scaffolding, since the students helped each other at the execution of collaborative tasks, focusing on the target language meaning as well as form. In addition, based on the students'

perceptions on this study, evidences indicate that the developed collaborative tasks did provide the learning of the Spanish language.

Keywords: Sociocultural theory. Culture. Interculturality. Foreign language learning. Teaching through projects. Collaborative tasks.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIÁLOGO ENTRE ANA E TIAGO SOBRE A COMPREENSÃO DO TEXTO “LAS CIUDADES SUTILES 5”	125
QUADRO 2 – CONVERSA ENTRE AS ALUNAS FERNANDA E ANA SOBRE A ELABORAÇÃO DO TEXTO ACERCA DO BAIRRO VIENA SOUTO	126
QUADRO 3 – DIÁLOGO ENTRE OS APRENDIZES PEDRO E TIAGO SOBRE A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ACERCA DO BAIRRO VIENA SOUTO ..	127
QUADRO 4 – CONVERSA ENTRE PAULA E JULIANA SOBRE O BAIRRO VIENA SOUTO	128
QUADRO 5 - DIÁLOGO ENTRE PAULA E JULIANA SOBRE O BAIRRO VIENA SOUTO	130
QUADRO 6 - CONVERSA ENTRE ANA E TIAGO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO	131
QUADRO 7 - DIÁLOGO ENTRE AS DUPLAS FERNANDA E ANA SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO	132
QUADRO 8 - DIÁLOGO ENTRE AS DUPLAS ANDERSON E PEDRO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO	133
QUADRO 9 - CONVERSA ENTRE PEDRO E TIAGO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO	134
QUADRO 10 - DIÁLOGOS DAS DUPLAS EM QUE SOLICITAM E FORNECEM INFORMAÇÕES ACERCA DE COMO DESLOCAR-SE DE UM PONTO AO OUTRO NO BAIRRO VIENA SOUTO	136
QUADRO 11 – DIÁLOGO ENTRE ANA E TIAGO SOBRE A CIDADE DE PORTO ALEGRE	139
QUADRO 12 – ELABORAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE NATÁLIA E JÚLIO SOBRE A IMAGEM ESCOLHIDA PARA DESCREVER UMA CIDADE HISPÂNICA	140
QUADRO 13 – COMVERSA ENTRE A PROFESSORA TANIA, PAULA E JULIANA SOBRE A DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM DO CARNAVAL CUBANO	141
QUADRO 14 – DIÁLOGO ENTRE A PROFESSORA TANIA, PAULA E JULIANA SOBRE A DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM DO DIA DE FINADOS NO MÉXICO	142
QUADRO 15 – DIÁLOGO ESTABELECIDO ENTRE AS ALUNAS FERNANDA E ANA A FIM DE DESCREVER A CIDADE DE PORTO ALEGRE	144
QUADRO 16 – COMVERSA ENTRE PAULA, JULIANA E TIAGO SOBRE A CIDADE DE PORTO ALEGRE	145
QUADRO 17 – COMVERSA ENTRE PEDRO, DIEGO E ANDERSON A FIM DE DESCREVER PORTO ALEGRE	146

QUADRO 18 – PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTE FERNANDA SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS	150
QUADRO 19 – PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE PEDRO SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS	151
QUADRO 20 – PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE TIAGO SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS	151
QUADRO 21 - PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTE ANA SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS	152
QUADRO 22 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE FERNANDA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS	153
QUADRO 23 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE PEDRO SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS	153
QUADRO 24 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE TIAGO SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS	154
QUADRO 25 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE ANA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS	154
QUADRO 26 – PERCEPÇÕES DA ALUNA FERNANDA ACERCA DO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS	155
QUADRO 27 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE PEDRO SOBRE O QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS	156
QUADRO 28 – PERCEPÇÕES DO ALUNO TIAGO ACERCA DO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS	157
QUADRO 29 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE ANA NO QUE DIZ RESPEITO AO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS.....	157
QUADRO 30 – PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES FERNANDA, PEDRO, TIAGO E ANA SOBRE O QUE SEUS COLEGAS APRENDERAM COM ELES	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A ÓTICA DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	21
2.1 Os Princípios Socioculturais	21
2.2 A Aprendizagem Colaborativa	27
2.3 Algumas Considerações sobre a Realidade do Ensino de Línguas em Escolas Públicas Brasileiras	32
2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul.....	34
3 CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	45
4 O ENSINO BASEADO EM PROJETOS E AS TAREFAS COLABORATIVAS	59
4.1 Os Projetos De Trabalho	60
4.2 As Tarefas	72
4.3 As Tarefas Colaborativas	75
4.4 A Promoção da Autonomia do Aluno através do Ensino Baseado em Projetos e Tarefas Colaborativas	85
5 ALGUMAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO EXTERIOR E NO BRASIL SOBRE A RELEVÂNCIA DAS TAREFAS COLABORATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	95
6 METODOLOGIA	103
6.1 A Pesquisa-Ação	103
6.2 O Contexto da Pesquisa	106
6.3 Breve Histórico dos Ciclos de Aprendizagem e da Constituição da Escola onde os Dados foram Gerados	107
6.4 Os Participantes	109
6.5 Os Instrumentos e Procedimentos.....	111
6.6 Breve Descrição das Tarefas Colaborativas.....	114
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123
7.1 Resultados Obtidos na Primeira Tarefa	123
7.2 Resultados Obtidos Na Segunda Tarefa	129
7.3 Resultados Obtidos na Terceira Tarefa	138
7.4 Resultados Obtidos na Quarta Tarefa	143
7.5 Percepções dos Participantes do Estudo	150
7.6 Avaliação da Prática com as Tarefas Colaborativas	161

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E REPERCUSSÕES DA PESQUISA NA ESCOLA	165
REFERÊNCIAS	171

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública continua, em termos gerais, conforme indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), baseada no ensino da gramática normativa, nos saberes dados como prontos, sem haver possibilidade de reflexão e negociação dos conteúdos e das práticas pedagógicas utilizadas. Isso, segundo Travaglia (2003), dificulta uma negociação que promova a construção colaborativa de conhecimentos entre os aprendizes, bem como a interação entre eles no processo de ensino-aprendizagem.

Em consequência disso e somado à falta de recursos, à pouca valorização dos professores, tanto profissional como pessoal, entre outros fatores, o que notamos, em várias escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, as pesquisadas por Fontana (2005), em sua tese intitulada “Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades”, e por Longaray (2005), em “Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira”, é o pouco interesse de alunos e professores com relação ao ensino-aprendizagem de um novo idioma. As pesquisas desenvolvidas pelas referidas autoras mostram que o trabalho empreendido nas salas de aula observadas por elas não atendia aos interesses dos aprendizes, o ensino era centrado na gramática normativa, além de haver lacunas no planejamento dos professores participantes de ambas as investigações.

Com base em minha experiência há mais de dezoito anos como professora de espanhol e há dezesseis anos como formadora de professores de espanhol, posso afirmar que existem várias falhas na formação do educador responsável pela mediação do processo de construção de conhecimento em língua estrangeira, especialmente no que diz respeito aos princípios da teoria sociocultural vygotskiana, com foco no trabalho interacional de sala de aula e na construção colaborativa do conhecimento.

Porém, há estudos, como, por exemplo, o desenvolvido por Silva (2011), intitulado “Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola”, e o levado a cabo por Graça (2011), chamado “O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola”, que mostram resultados de boas práticas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras. Essas práticas com tarefas colaborativas, as quais envolvem os aprendizes no uso da língua para

fins comunicativos, revelam que aprender ocorre essencialmente por meio da interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos afirmar que é possível tornar a sala de aula de línguas um espaço dinâmico de aprendizagem e que a seleção de tarefas colaborativas relevantes feita por professores tem-se mostrado potencializadora do ensino de línguas, por instigar os aprendizes à negociação conjunta dos resultados de suas produções, levando-os a uma aprendizagem significativa na língua-alvo.

Segundo Peterson (2012), a teoria sociocultural vygotskiana fornece um número de construtos, que têm sido utilizados para conceituar o papel das tarefas em apoiar o desenvolvimento de segunda língua. Um dos mais conhecidos é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um termo empregado para descrever a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com assistência de um adulto ou em colaboração com um colega mais capaz. O autor também enfatiza que essa construção serve para explicar como os aprendizes se desenvolvem na interação baseada em tarefas, desempenhando funções que eles poderiam não conseguir realizar independentemente. Ainda de acordo com o pesquisador, a visão sociocultural de aprendizagem agrega ao conceito de ZDP o papel da interação colaborativa na realização das tarefas, denominada *andamento* pelos autores Wood, Bruner e Ross (1976). De acordo com esses três pesquisadores, o *andamento* consiste em uma assistência orientada, que possibilita a um aprendiz resolver um problema, conduzir uma tarefa ou alcançar um objetivo que seria difícil de atingir, mesmo com muito esforço, sem o amparo de alguém.

De acordo com Storch (2005), o desenvolvimento cognitivo de um aprendiz iniciante ocorre na interação social com um outro mais capaz. O membro mais experiente, ao fornecer o nível de assistência apropriado ao aprendiz iniciante, amplia o nível de desenvolvimento real dele para o desenvolvimento potencial. Essa assistência é referida na literatura como *andamento*. Contudo, alguns pesquisadores, como Donato (2007) e Storch (2002), têm evidenciado que o *andamento* pode também ocorrer entre os aprendizes quando eles trabalham em pares ou grupos, no contexto de sala de aula, em que uns auxiliam os outros nas necessidades de aprendizagem. Assim, do ponto de vista da perspectiva teórica sociocultural vygotskiana, os aprendizes deveriam ser encorajados a participar em atividades as quais promovam interação e coconstrução do conhecimento, esta última definida por Foster e Ohta (2005) como a criação conjunta de um discurso.

Do ponto de vista de uma perspectiva pedagógica, o desenvolvimento de trabalhos em pares ou pequenos grupos é apoiado pela abordagem comunicativa

para o ensino de segunda língua, e sua ênfase é dada no quanto de oportunidades de uso da língua esse tipo de prática proporciona aos aprendizes. Ressaltamos que, nesta pesquisa, o interesse está centrado na interação que ocorre por meio da colaboração em sala de aula. Conforme Brown (2001), essa troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre dois ou mais participantes, que é a interação, produz um efeito recíproco entre os aprendizes.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), na escola tradicional, a interação resumia-se ao ato de o aluno responder corretamente a uma indagação feita pelo professor, respeitando o ponto de vista dele, para que assim pudesse receber uma avaliação positiva. No documento, é proposta uma mudança de atitude por parte dos educadores, os quais devem aprender a ouvir mais seus alunos, permitindo que, a partir da interação, as identidades possam ser negociadas por meio da linguagem e que a linguagem usada para se pronunciar no mundo sirva para desenvolver o exercício da cidadania.

Com relação à cidadania, Abrahão (2004) ressalta que é uma capacidade importante do indivíduo que deve ser estimulada na aprendizagem de línguas, pois o estudante, ao aprender a conviver com os outros membros de sua comunidade e a tomar decisões por si só, poderá interagir neste mundo e participar ativamente na sociedade da qual faz parte. Conforme essa autora, uma prática que contemple o exercício da cidadania pode estimular uma melhor compreensão e respeito a outras formas de pensar e atuar no mundo, proporcionando-lhe o entendimento e o respeito às diversas manifestações culturais. A esse respeito, é pertinente citar os PCN (BRASIL, 1998), uma vez que, na definição dos objetivos para o ensino fundamental, o documento menciona, entre outros fatores, que os aprendizes devem ser capazes de exercer seus direitos e deveres de cidadãos, tanto os políticos como os civis e sociais. Devem, também, adotar atitudes de solidariedade, cooperação com as outras pessoas, repudiar todo e qualquer tipo de injustiças e saber posicionar-se criticamente em suas tomadas de decisões, devendo tais apreciações ser construtivas e ter sempre o diálogo como principal ferramenta para mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

Da mesma forma, a seção III do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases, nos parágrafos III e IV, que tratam do ensino fundamental, enfatiza que o ensino deve contemplar os fatores cognitivos, a formação de atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos vínculos de solidariedade humana e de tolerância mútua, a fim de que as pessoas possam interagir socialmente. Esse tipo de ensino engloba uma educação intercultural, que é entendida por Fennes e Hapgood (1997) como um maior desenvolvimento e abertura com relação a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural, a superação de preconceitos culturais e evita discriminação.

Assim, na presente obra, defendemos que a sala de aula de línguas estrangeiras precisa ser um lugar em que a colaboração mútua ocorra e as diferenças sejam respeitadas, pois a aprendizagem de uma segunda língua é concebida, neste estudo, como um instrumento de comunicação, que serve para interagir socialmente de forma colaborativa. Nesse sentido, os educadores cumprem um importante papel na seleção dos materiais didáticos, os quais devem ser significativos para a aprendizagem de seus alunos, como a proposta de ensino que desenvolvemos para a geração de dados desta pesquisa. Essa proposta consiste na aplicação de um projeto com várias tarefas colaborativas, com foco no sentido e na forma, que contemplam aspectos da realidade em que os aprendizes estão inseridos, tarefas nas quais houve o propósito de valorizar o conhecimento de mundo deles.

A concepção de língua como ação social da teoria sociocultural proposta por Vygotsky (1978) serviu-nos de base para a elaboração desta pesquisa, uma vez que, nessa perspectiva teórica de ensino-aprendizagem de línguas, o desenvolvimento linguístico do aprendiz está diretamente relacionado aos usos que ele faz da língua em interação. Aliando-se a isso, Lantolf (2008) argumenta que a aquisição de uma cultura está relacionada com a apropriação de modelos culturais, incluindo, entre outros fatores, os conhecimentos prévios.

Língua é, pois, identidade, é cultura, porque é por meio da linguagem que as pessoas se manifestam, interagem, são capazes de ter visões diferentes do mundo. Desse modo, ensinar línguas é trabalhar com um instrumento que pode servir tanto para a inclusão de um indivíduo em um determinado grupo como para a sua exclusão social.

No processo ensino-aprendizagem de línguas, é fundamental o papel das tarefas colaborativas que aproximam as pessoas para a aquisição do novo idioma,¹ neste caso, do espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros de escolas públicas. Este estudo alinha-se à noção de tarefa colaborativa proposta por Wesche e Skehan (2002) e Lima e Pinho (2007), que entendem que as tarefas colaborativas são atividades comunicativas que estão inseridas na sala de aula de língua estrangeira, as quais envolvem os alunos na interação, exploração, compreensão e produção na língua que estão aprendendo. Também partilhamos da opinião de Swain (1999), por afirmar que a tarefa pode estar focada tanto no significado como na forma linguística.

Após as reflexões apresentadas, cabe expor as razões que determinaram a escolha do tema desta obra, que nasceu de uma dificuldade enfrentada por mim como professora de espanhol de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre.

1 Os termos aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras são empregados como sinônimos neste livro.

Nesse momento, passei a refletir sobre o que poderia dar sentido à minha prática com o ensino de espanhol aos aprendizes daquele bairro, pois quando se trata de crianças desfavorecidas, é preciso mostrar-lhes outro mundo para que elas entendam o sentido do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa ocasião, iniciei, então, um diálogo com uma colega, também professora de espanhol, sobre as dificuldades encontradas para dar sentido ao ensino desse idioma na realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, situação também constatada e lamentada por ela. Do diálogo empreendido, surgiu a ideia de fazer um projeto, no qual os alunos pudessem utilizar a língua aprendida na escola em situações reais de interação e comunicação.

O projeto consistiu em aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de espanhol (saludos, presentaciones, despedidas, gustos, hábitos cotidianos, experiencias personales y profesionales, comidas etc.) para entrevistar os jogadores de fala hispânica dos principais clubes esportivos da capital: Internacional e Grêmio. Também eu pretendia com o projeto realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA) e que se chamou “Um dia de vivência linguística e esportiva nos clubes da capital”, favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Além de proporcionar o conhecimento da cultura dos países hispânicos, dos quais os sportistas são provenientes, busquei também desenvolver o respeito e a interação entre os estudantes, já que tinham atitudes bastante violentas uns com os outros, eram pouco colaborativos e apresentavam pouca autonomia em suas ações.

Os primeiros resultados que obtive, em termos de organização para elaborar a entrevista, não foram nada animadores, pois os alunos brigavam nos trabalhos em grupos e mostravam certa resistência e dificuldades ao decidir quais perguntas deveriam constar na entrevista aos atletas hispânicos. As brigas sinalizavam que a interação estava acontecendo entre os aprendizes, mas não a interação esperada por mim. Isso passou a ser diferente quando propus a escolha de um líder e de um vice-líder, em cada grupo, escolhidos pelos próprios alunos, para ajudar-me na organização e condução das tarefas, nos grupos de trabalho. Maior relevância adquiriu o trabalho que desenvolvia na escola com a língua espanhola, após o primeiro contato direto que os aprendizes tiveram com os atletas do Esporte Clube Internacional, em 24 de novembro de 2006, momento em que puderam entrevistá-los e participar de uma sessão de autógrafos.

Após o encontro com os futebolistas, o interesse dos alunos pelas aulas de língua espanhola aumentou, e eles procuravam falar mais utilizando a língua em estudo, além de passarem a demonstrar mais afeto e respeito por mim e pelos seus colegas. Esse trabalho resultou imprescindível porque os

estudantes se envolveram muito mais na elaboração das próximas entrevistas que aplicariam aos esportistas colorados. Parece que o fato de estarem trabalhando para o próximo encontro com seus ídolos, uma vez que a realização da visita passou a ser uma vez por ano, fez com que o respeito aos colegas e às suas diferenças ganhassem um novo rumo e as tomadas de decisões pudessem ser fortalecidas.

Essa experiência, somada à leitura de textos de pesquisa em Linguística Aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas, levaram-nos a aprofundar os estudos e a elaborar esta investigação que tem a finalidade de:

1. desenvolver um projeto para alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o ensino-aprendizagem da língua espanhola;
2. observar se as tarefas colaborativas propostas em sala de aula fomentam a colaboração, o *andaimento*, a aprendizagem linguística e intercultural;
3. verificar as percepções dos alunos sobre as tarefas colaborativas realizadas nas aulas de espanhol, se eles acreditam que estas promovem a aprendizagem, oportunizam a participação, o *andaimento* e a colaboração entre eles para a aprendizagem da língua-alvo;
4. oportunizar aos docentes o conhecimento de um conjunto de tarefas colaborativas para ensinar espanhol, levando em consideração a realidade dos aprendizes.

Partindo desses objetivos, estabelecemos as questões de pesquisa, que são:

- 1^a) as tarefas colaborativas realizadas nas aulas de espanhol, podem contribuir para a aprendizagem da língua espanhola que vise à interculturalidade?
- 2^a) os aprendizes auxiliam-se mutuamente na realização das tarefas colaborativas? De que forma se evidencia essa assistência?
- 3^a) há indícios de aprendizagem linguística na produção dos alunos?
- 4^a) Os estudantes entendem as tarefas colaborativas como potencializadoras de sua aprendizagem? Percebem a sua participação e a de seus colegas na realização das atividades e o auxílio dado e recebido na execução delas?

Esta obra constitui-se de oito capítulos. No primeiro capítulo, empreendemos algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, bem como apresentamos os objetivos do estudo, as questões de pesquisa e a justificativa. No segundo capítulo, expomos e discutimos os princípios da teoria sociocultural vygotskiana aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, o capítulo incita a refletir sobre a crença generalizada

de que os alunos com menos condições financeiras são considerados menos aptos para aprender uma língua estrangeira. Encerramos o capítulo com uma abordagem sobre a perspectiva de aprendizagem de línguas contida em dois documentos brasileiros norteadores: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul*. Neles há ideias convergentes no sentido de uma concepção de língua como prática social.

No terceiro capítulo, tratamos da relevância do ensino de língua e cultura, sendo discutida a forma como a cultura era abordada no ensino de línguas estrangeiras sob a ótica dos enfoques tradicionais, e enfatizamos as mudanças que a abordagem comunicativa ocasionou ao ensino de língua e cultura. Aliado a isso, apresentamos e discutimos a perspectiva da interculturalidade para o ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que amplia a visão do ensino de cultura, concebendo-a do ponto de vista das relações humanas, o que contribui, de forma relevante, para a pesquisa de aquisição de segunda língua/língua estrangeira.

No capítulo quarto, apresentamos resultados de estudos na área de aquisição de língua estrangeira/segunda língua com ênfase na relevância dos projetos de ensino e das tarefas colaborativas para o ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, discutimos a promoção da autonomia do aluno através do ensino baseado em projetos e tarefas colaborativas. No capítulo quinto, fazemos um levantamento de estudos desenvolvidos no exterior e no Brasil, os quais enfatizam a relevância das tarefas colaborativas no ensino de língua estrangeira/segunda língua.

No capítulo sexto, explicitamos a metodologia de pesquisa, descrevemos o contexto em que este estudo se desenvolveu, mostramos quem são os participantes, quais são os instrumentos escolhidos para a geração dos dados, os procedimentos adotados para levar a cabo esta pesquisa e apresentamos a descrição da estrutura das tarefas colaborativas, e, no capítulo sétimo, analisamos e discutimos os dados gerados.

Por fim, no oitavo capítulo, apresentamos as considerações finais e repercussões do estudo na escola onde os dados foram gerados, evidenciando a análise dos resultados da pesquisa.



2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A ÓTICA DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

A construção do conhecimento e sua internalização mental são consideradas processos complexos. Esta é, na verdade, uma das últimas fronteiras do conhecimento humano a ser desvelada. Muitas têm sido as hipóteses propostas com a finalidade de explicar o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (condutismo, cognitivismo, abordagem sociocultural etc.). Não é objetivo deste estudo discorrer sobre todas essas teorias do ensino de línguas, mas sim assumir a aprendizagem de línguas estrangeiras na ótica da perspectiva sociocultural vygotskiana, porque concordamos com a concepção desse teórico de que ela se processa, essencialmente, por meio da interação. Analisar a teoria de Vygotsky e os que com ela dialogam para poder ter mais subsídios para defender a proposta na presente pesquisa é tarefa que empreenderemos neste capítulo.

2.1 Os Princípios Socioculturais

Inicialmente discutiremos a aprendizagem de línguas na perspectiva sociocultural vygotskiana (1978), que concebe a mente humana como um sistema funcional no qual as propriedades naturais ou biologicamente específicas do cérebro estão organizadas dentro de uma mente elevada e culturalmente modelada por meio da integração de ferramentas simbólicas dentro do pensamento. De acordo com Kozulin (1990), o processo de internalização é o elemento essencial na formação das mais elevadas funções mentais. A esse respeito, Lantolf (2006) afirma ser por meio da internalização que os indivíduos se apropriam de artefatos simbólicos usados na atividade comunicativa e os convertem em artefatos psicológicos, os quais medeiam suas atividades mentais.

Segundo Vygotsky (1987), os processos mentais mais elevados encontram suas origens na interação entre os indivíduos e nos artefatos criados por eles, já que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico; ao invés disso, usam ferramentas concretas ou simbólicas, para mediar e regular o relacionamento deles com os outros e com eles mesmos e, assim, mudar a

natureza desses relacionamentos. Isso quer dizer que as ferramentas concretas ou simbólicas que as pessoas utilizam para intermediar a relação entre elas e o mundo social onde estão inseridas permitem a elas mudar o mundo e, com isso, as circunstâncias em que vivem. Alguns exemplos de artefatos simbólicos usados pelas pessoas para interagir com o mundo são números, músicas, dicionário, livro, lápis, computador, arte e todas as línguas. Conforme Vygotsky (1978), a língua é uma das ferramentas mediacionais mais importantes que os seres humanos têm ao seu dispor para o desenvolvimento dos processos cognitivos mentais mais elevados. Tal capacidade mental inclui atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico e solução de problema, aprendizagem e avaliação da efetividade desses processos.

De acordo com a teoria sociocultural vygotskiana, os processos psicolinguísticos são a reconstrução na mente do indivíduo das interações sociais mediadas que ele tem experienciado no plano social. Essa noção de mediação é muito complexa na teoria sociocultural. Os pesquisadores neovygotskyanos, entre eles Lantolf (2006) e Kozulin (1990), referem-se tanto aos recursos mediacionais, ou, literalmente, aos meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso linguístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas etc.), quanto aos agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas e que servem de referência para negociar a própria inclusão, enquanto participantes competentes das interações. Assim, os meios de mediação são marcados por padrões socioculturais de conhecimento e são utilizados na realização de atividades com os outros; já os modos através dos quais eles são empregados com esse fim são agentes estruturadores, tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Não só contribuem para a organização da atividade em si, como ainda para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento.

É fundamental destacar, entre os aspectos sociais da teoria de Vygotsky (1978), a importância dada à língua na interação com as pessoas, não somente a língua falada, mas também os sinais e os símbolos, já que é por meio da língua que a cultura é adquirida, o pensamento é desenvolvido e a aprendizagem ocorre. Nessa abordagem teórica, desde o momento em que a criança nasce, ela interage com os outros em sua vida diária, e a aprendizagem ocorre nesse mundo de interação e é através dela que os sujeitos constroem seu próprio senso de mundo. É por meio da convivência com outras pessoas que os indivíduos têm possibilidade de aprender e dar sentido ao mundo em que vivem.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, percebemos que é na troca de experiências com os outros integrantes do ambiente de sala de

aula que os alunos têm a oportunidade de usar a língua para dar sentido ao que fazem e ao mundo em que vivem, uma vez que é por meio da linguagem que o sujeito constrói redes de relacionamentos na sociedade, revelando, através dela, suas crenças, valores, dúvidas, certezas, amores e desamores, que participa, enfim, da sociedade.

Na abordagem de Vygotsky (1988), ensinar-aprender compreende identificar os aspectos humanos do comportamento e entender o modo pelo qual o indivíduo, exposto a uma determinada cultura, constrói significado e aprende. Conforme Vygotsky (2000), tal processo ocorre por meio de instrumentos e de tutores mais experientes, pois o ser humano não é capaz de administrar este mundo sem a mediação e a assistência do outro, o que ocorre por meio da interação. Por isso, é preciso haver interação no processo de ensino-aprendizagem, e ele propõe que a interação ocorra dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um aprendiz mais capaz. Esse tipo de assistência oferecida pelo participante mais capaz – não necessariamente o professor – ao menos hábil para a realização de uma tarefa que ele não pode executar sozinho foi denominada de *andamento* pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976).

De acordo com Williams e Burden (1997), a mediação é um termo usado pelos psicólogos da escola sociointeracionista para se referirem à atuação de uma pessoa mais capaz na caminhada dos aprendizes, a qual proporciona um aumento do saber destes, por possuir mais conhecimento que eles e por conhecer algumas formas de ajudá-los a aprender. Ainda segundo esses pesquisadores, o segredo da aprendizagem efetiva está na natureza da interação social entre duas ou mais pessoas, com níveis diferentes de conhecimentos. Particularmente, isso exige que os estudantes mais capazes forneçam ajuda aos aprendizes menos aptos, de modo que estes possam se mover nas diversas fases do conhecimento. A pessoa mais competente e que ajuda na aprendizagem do indivíduo é conhecida como mediador.

De acordo com Vygotsky (1978), desde o início da vida da criança, para que seu desenvolvimento aconteça, ela precisa interagir com um membro mais competente da sociedade. Assim, na teoria sociocultural, a interação é tida como origem do desenvolvimento mental do ser humano e traz como resultado o progresso da aprendizagem dos indivíduos, que, ao se apoiarem mutuamente, trabalham na sua ZDP. Em síntese, o diálogo e a colaboração são elementos essenciais da teoria vygotskiana e favorecem o desenvolvimento da ZDP.

É fundamental destacar, neste momento de análise teórica, que, nos estudos desenvolvidos por Vygotsky, a ZDP é concebida para a aprendizagem em termos gerais, posto que neles o pesquisador não se refere especificamente ao ensino de uma língua estrangeira. Em relação ao papel da ZDP para o ensino de línguas estrangeiras/segundas línguas, é fundamental destacar, na continuação, alguns estudos empreendidos que mostraram seus efeitos positivos na construção de conhecimentos linguísticos. Dentre eles, o primeiro a ser mencionado é o das pesquisadoras Foster e Ohta (2005), por apresentar a reformulação da ZDP para o ensino de línguas estrangeiras. Essas autoras, aliadas à teoria sociocultural, chamam a atenção para o fato de a ZDP ser usada para entender como a assistência está relacionada ao desenvolvimento linguístico dos aprendizes. De acordo com as pesquisadoras, a ZDP é evidente em qualquer situação em que um estudante, por não conseguir realizar alguma tarefa sozinho, precisar da assistência do outro.

Já Ohta (1995; 2001) redefiniu a ZDP para a aprendizagem de segunda língua como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento atual conforme determinado pela produção linguística individual, e o nível de desenvolvimento potencial conforme determinado por meio da língua produzida colaborativamente com um professor ou colega” (OHTA, 2001, p. 9).

Igualmente Lantolf (2000) enfatiza que a ZDP, além de envolver a interação entre um aprendiz menos proficiente e um mais proficiente, abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os estudantes, por meio das quais eles têm a possibilidade de aprender.

A esse respeito, Donato (2007) evidencia que as palavras constroem pensamentos e que a língua é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos se engajarem na interação social; assim, a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão totalmente inseridos nas relações sociais.

Também Swain e Lapkin (2001) ressaltam que, quando há dificuldades em codificar ou decodificar mensagens, os usuários da língua modificam e reestruturam a interação deles para alcançar a compreensibilidade da mensagem. Além disso, as autoras enfatizam que, em atividade participativa, a língua serve para coconstruir conhecimento e que tal conhecimento pode ser inferido das mudanças observadas no desempenho linguístico.

Da mesma forma, Storch (2002) destaca que a língua favorece o desenvolvimento da aprendizagem do estudante porque é uma ferramenta semiótica que medeia a interação entre o aprendiz proficiente e o não proficiente (VYGOTSKY, 2000; WERTSCH, 1979). Além disso, a pesquisadora acrescenta que tal mediação possibilita tanto ao aluno proficiente como ao não proficiente planejarem, coordenarem e reverem suas ações.

Mitchell, Myles e Marsden (2013) enfatizam que, na perspectiva sociocultural vygotskiana, a aprendizagem por si só é um processo mediado. As autoras argumentam que se dá parcialmente pelo desenvolvimento do aprendiz através do uso e controle de ferramentas mentais, sendo a língua uma ferramenta central nesse processo. Além disso, as autoras ressaltam que a aprendizagem é também vista como mediada socialmente, isto é, ela depende da interação face a face e de processos compartilhados, tais como a solução de problemas conjuntamente, discussões com pares e com os mais experientes.

Igualmente, pesquisadores como Nunan (1992), Nyikos e Hashimoto (1997), Bruffee (1999), Figueiredo (2001, 2002, 2003, 2006 entre outros) destacam que a interação não somente ajuda o colega menos proficiente na realização de uma tarefa como também faz com que o companheiro mais capacitado descubra novas maneiras de aprender, mediante a negociação.

A esse respeito, Hall (2001) também discorre sobre a relevância do auxílio que um estudante fornece ao outro no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, o sucesso do *andamento* envolve a atenção dos aprendizes focada na tarefa, a qual deve ser direcionada para características relevantes e essenciais da atividade, modelando os comportamentos esperados e mantendo os aprendizes motivados. Ainda, de acordo com a pesquisadora, no *andamento*, o papel do aprendiz mais capaz não é meramente dizer para o menos hábil o que ele tem de fazer, mas, ao contrário, é colaborar com todos os participantes experientes e inexperientes, ativos no processo.

Esta pesquisa tem interesse em como funciona a assistência por *andamento*, termo criado especificamente para o ensino de língua estrangeira pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976), para os quais esse tipo de assistência é caracterizada por seis fatores:

- I. busca de interesse na tarefa;
- II. simplificação da tarefa;
- III. manutenção da busca pelos objetivos;
- IV. observação das características e discrepâncias críticas entre o que tem sido produzido e a solução ideal;
- V. controle das frustrações durante a resolução de problemas;
- VI. demonstração de uma versão idealizada da ação a ser efetuada.

Dos fatores anteriores, os mais relevantes para o presente estudo são o primeiro, o terceiro e o quinto, porque, por realizarem as tarefas colaborativas do projeto “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura” em pares, esperamos que os estudantes mantenham seu interesse focado na tarefa, não se desviem dos objetivos da.

No que diz respeito à relevância do papel do *andamento* na aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisadores como Brooks (1992), Donato (1994), Antón e Di Camilla (1999), Ohta (1995, 1997, 1999, 2000 e 2001), Foster e Ohta (2005) desenvolveram estudos que mostraram como os aprendizes têm sucesso nas interações de pares em sala de aula de segunda língua, pois, trabalhando juntos, eles alcançaram um nível de desempenho mais elevado na língua-alvo por prestarem assistência um ao outro. Além disso, Greenfield (1984) destaca que a relevância do *andamento* consiste em não somente apoiar o aprendiz iniciante na realização da tarefa, mas também em fornecer informações que, ao serem assimiladas, possibilitam que ele atue na tarefa de forma independente.

Pesquisadores como Mitchell, Myles e Marsden (2013) e Donato (1994) afirmam que a atuação mediante o *andamento* é um mecanismo interpsicológico constituído dialogicamente que promove a assimilação pelo aprendiz (novato) do conhecimento coconstruído em atividades compartilhadas.

Quanto ao trabalho em pares, é fundamental destacar a importância da negociação. Por exemplo, Pica (1994) afirma que têm sido referidas como negociação a modificação e a reestruturação da interação que ocorrem quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem, ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem. É por meio da negociação que a compreensibilidade é alcançada, e isso ocorre mediante a repetição e a reconstrução das frases dos interlocutores através da conversa com seus pares. A esse respeito, Gass (2002, p. 172) afirma: “todos os participantes em uma conversa precisam ser verdadeiramente participantes”. Fica evidente, nas palavras da autora, que colocar os aprendizes em pares ou grupos não garante o trabalho colaborativo.

Na verdade, o trabalho colaborativo requer engajamento dos estudantes na realização de tarefas em sala de aula, e, para que isso aconteça, eles precisam aprender a trabalhar colaborativamente, discutir as produções orais e escritas com os colegas de aula, auxiliarem-se em suas dificuldades de aprendizagem. Não devem reunir-se com colegas e cada um ficar trabalhando em seu próprio texto, para, em seguida, juntarem os trechos que cada um “individualmente” produziu. Tal prática é bem comum e foi observada por mim tanto como professora de espanhol, como no trabalho desenvolvido como supervisora de estágio em língua espanhola.

Até o momento, refletimos sobre o modo como os estudantes aprendem uma língua estrangeira sob a ótica da perspectiva sociocultural vygotskiana. Para isso, discutimos acerca da importância do papel da interação, ZDP, mediação, negociação e do *andamento*. Além disso, citamos alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores que mostram como os alunos têm mais

sucesso em sua aprendizagem quando trabalham juntos em sala de aula, uns auxiliando os outros em suas dificuldades de aprendizagem. Na seção seguinte, que abordará a aprendizagem colaborativa, propomo-nos a analisar, à luz dos teóricos da área, as oportunidades de aprendizagens oferecidas pelos professores aos seus alunos. Entre elas, será destacado o papel do insumo de qualidade e da produção eficaz. Ressaltamos, também, o diálogo colaborativo, a negociação, a mediação e a coconstrução como fatores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 A Aprendizagem Colaborativa

Na seção anterior, enfatizamos que é mediante a interação que os estudantes desenvolvem oportunidades de aprendizagem, pois esta possibilita que eles se apoiem uns nos outros como recurso para aprender. Além disso, é por meio da interação que os aprendizes também têm a oportunidade de se darem conta da lacuna entre o que eles conhecem e o que ainda têm que aprender para se comunicarem na língua que estão estudando (SWAIN, 1995; ANTÓN, 1999; FIGUEIREDO, 1999). Nesse processo, é extremamente relevante a colaboração dos estudantes entre si, bem como a mediação feita pelo professor, objetivando o progresso dos alunos na aprendizagem, uma vez que o aprendizado é um evento colaborativo, em que todos aprendem: alunos ensinam a alunos; alunos ensinam ao professor e o professor ensina aos alunos. E é assim que o conhecimento de língua é socialmente construído, por meio da interação.

Em relação a isso, manifesta-se Swain (2000, p. 97) ao afirmar que é através da aprendizagem colaborativa que “o uso de língua e a aprendizagem de língua podem coocorrer”. Do ponto de vista teórico, o trabalho colaborativo está aliado à perspectiva sociocultural de aprendizagem proposta por Vygotsky, e não há como deixar de trazer à baila novamente, nesta seção, questões apresentadas e discutidas anteriormente, pois o processo de conhecimento é socialmente construído, e, por sua construção não ser linear, não é possível restringi-lo a apenas um percurso, porque, na prática de sala de aula, o que se ensina é proliferado em inúmeros resultados.

Conforme Swain (2000) e Shehadeh (2003), é por meio da interação entre os estudantes que eles podem testar suas hipóteses sobre a língua que estão aprendendo. Swain (1995) argumenta que os alunos precisam ter oportunidades para usar a língua-alvo significativamente a fim de aprender e praticar algumas das estruturas gramaticais que não pareçam ser adquiridas simplesmente por meio do insumo compreensível. Swain e Lapkin (1998,

p. 321) sugerem que “o que ocorre em diálogo colaborativo é aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não acontece fora da atuação; ela ocorre na atuação”. Swain (2000) define diálogo colaborativo como sendo o diálogo de construção do conhecimento linguístico, isto é, a fala usada pelos aprendizes durante a realização da tarefa.

No que se refere á prática tão necessária para a aprendizagem ocorrer, é pertinente mencionar um estudo que Storch (2005) realizou acerca da escrita colaborativa com estudantes adultos de um curso de graduação de inglês como segunda língua. Eles receberam uma tarefa que consistia em uma informação retirada de um texto comentado, na qual poderiam trabalhar individualmente ou em pares. A tarefa foi recolhida, corrigida e devolvida aos aprendizes, a fim de que fizessem a reescrita colaborativa. Os principais resultados da pesquisa desenvolvida pela autora revelaram que os estudantes perceberam que compartilhar recursos forneceu oportunidades para observar e aprender uns com os outros, e, no que se refere ao processo de escrita, a colaboração lhes propiciou a oportunidade de interagir em aspectos diferentes de escrita. Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa tem sido incluída nos contextos de aprendizagem de línguas, porque pesquisas mostram que os estudantes, em termos gerais, aprendem muito mais e melhor quando se ajudam mutuamente, quando se apoiam com a finalidade de alcançar um objetivo comum (BROOKS, 1992; DONATO, 1994; OHTA 1995, 1997, 2000, 2001; SWAIN, 2000).

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, Swain (2000) aponta que é preciso entender mais completamente a aprendizagem de língua que ocorre por meio da interação. Afirma, ainda, que é necessário observar além da compreensão do insumo para outros aspectos da interação que podem estar implicados na aprendizagem de segunda língua. Já Lightbown e Spada (2013), Lyster e Ranta (1997), Doughty e Williams (1998), dentre outros autores, têm explorado o modo como a interação fornece oportunidades de aprendizagem para os estudantes, não somente por possibilitar a negociação da mensagem do insumo, mas também por realizarem ações focadas na forma da língua. Outros pesquisadores em aprendizagem de segunda língua, como, por exemplo, Aljaafreh e Lantolf (1994), Nassaji e Swain (2000), têm explorado a natureza e o tipo de feedback que será mais útil para os aprendizes durante interações em diferentes estágios da aprendizagem de formas linguísticas.

Com base em minha experiência como docente de língua espanhola há mais de dezesseis anos, posso afirmar que não basta focar apenas no significado ao ensinar uma língua estrangeira; a prática da forma é igualmente pertinente. Por esse motivo, o projeto que elaborei para ensinar a língua espanhola aos participantes desta pesquisa, denominado “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua

e cultura”, buscou focar, nas várias tarefas colaborativas desenvolvidas, não só no sentido, mas também na forma linguística, entendendo que o foco na forma é tão importante quanto o foco no sentido.

A esse respeito, manifestam-se Nassaji e Swain (2000), ao afirmarem que aportes teóricos e práticos baseados somente no significado são inadequados para o desenvolvimento preciso da língua.

Entendemos que, ao ensinar uma língua próxima, como no caso do português e do espanhol, mais relevante ainda é focar o ensino não somente no significado, mas também na forma, porque, ao mesmo tempo em que a proximidade da língua portuguesa favorece a compreensibilidade da língua espanhola, dificulta, por outro lado, o emprego de estruturas gramaticais com usos diferentes em ambos os idiomas. Ressaltamos que a dificuldade de aprender uma língua estrangeira estruturalmente muito próxima à língua materna reside justamente na necessidade de conhecer a sua norma culta, mas que também é esse conhecimento que vai contribuir para a inclusão social dos aprendizes, propiciando-lhes a oportunidade de pertencimento a uma elite social.

Portanto, para que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra de modo mais eficaz, é preciso que o professor, além de fornecer insumo de qualidade aos alunos, também estimule a produção deles, utilizando tarefas colaborativas que despertem seu interesse pela língua-alvo.

A esse respeito, Swain (1995) menciona três funções do *output* (da produção) na aprendizagem de uma língua estrangeira, que são:

- percepção (capacidade de análise do correto e do incorreto);
- formulação e testagem de hipóteses (tentativas feitas pelos aprendizes para encontrar a forma correta a ser utilizada);
- reflexão sobre o uso da língua através da metafala (os alunos falam sobre a língua, isto é, a respeito de suas estruturas gramaticais).

A autora afirma que, sob certas circunstâncias, o *output* (a produção) promove a percepção (SWAIN, 1995). Conforme Swain e Tocalli-Beller (2005), há vários níveis de percepções: por exemplo, é possível perceber alguma coisa na língua-alvo porque está saliente ou é frequente. Ou, como Swain (1995) sugere, os aprendizes podem perceber que não sabem como expressar o significado desejado no momento em que estão tentando produzir algo.

Além do mais, essa pesquisadora afirma que a questão relevante é que tal percepção ocorre quando os aprendizes tentam produzir na língua-alvo, porque é nesse momento que eles podem perceber que não sabem como dizer (ou escrever) precisamente o significado do que desejam transmitir. Em outras

palavras, sob tal circunstância, a atividade de produzir na língua estrangeira pode promover aos estudantes de línguas um reconhecimento consciente sobre alguns de seus problemas linguísticos, o que pode trazer a atenção deles para alguma coisa que precisam descobrir sobre a língua-alvo, possivelmente direcionando suas atenções para um insumo relevante. Isso possibilita desencadear um processo de aprendizagem, podendo gerar conhecimento linguístico novo para o aprendiz, ou consolidar seu próprio conhecimento existente (SWAIN; LAPKIN, 2001).

De acordo com Swain (2000), para produzir na língua-alvo, os alunos precisam saber combinar as formas linguísticas e os significados e, ao fazerem isso, descubrem suas limitações, isto é, percebem o que conseguem e o que não sabem fazer. Para a autora, o *output* pode estimular os aprendizes a produzirem linguagem que tenha sentido para eles. Além disso, o *output* parece ter um papel significativo potencial no desenvolvimento da linguagem.

Com relação às pesquisas que envolvem negociação entre os aprendizes, autores como Banbrook (1999), Clarke e Silberstein (1977) chamam a atenção para o fato de as análises de língua utilizadas parecerem ignorar que, em interações em sala de aula, os aprendizes negociam não somente o tópico de aprendizagem em questão, mas também suas relações.

Ao presente trabalho interessa esse aspecto, pois, em escolas públicas, cenário em que esta pesquisa foi realizada, muitas vezes, é preciso negociar antes as relações dos aprendizes e depois o item referente à aprendizagem. Observamos, no cotidiano educacional, que a sala de aula de línguas é o palco onde muitas outras questões se evidenciam, diversas delas ocorridas fora do espaço escolar, como, por exemplo, provocações ou brigas que aconteceram na rua, comentários inadequados feitos pelos alunos no *facebook*, em suas casas, provocações realizadas no recreio etc.

Diante desse cenário, o professor precisa ser um mediador de conflitos, a fim de negociar com os aprendizes alternativas para tais problemas, fazendo com que eles não percam o foco da aprendizagem. Mais do que isso, o educador precisa colocar como tema de estudo os problemas relacionados às dificuldades de relacionar-se dos aprendizes. A respeito disso, é importante mencionar Foster e Ohta (2001), por afirmarem que a aprendizagem de línguas é uma atividade social e, por isso, a dimensão social desse processo não pode ser ignorada.

Nesse sentido, é fundamental destacar que os estudantes precisam aprender a conviver na sala de aula de língua estrangeira, bem como nos demais ambientes sociais, pois, para poder solicitar e fornecer auxílio, eles devem, primeiramente, respeitar-se e estar à vontade, em um ambiente propício para que a aprendizagem possa ocorrer. Um tipo de ensino de línguas calcado no

respeito às diferenças, na capacidade de ser solidário com outras pessoas, independente de cor, opinião, raça, crença ou língua falada por elas, ou seja, respeito às diferenças culturais, é o que pretendi fazer nas tarefas colaborativas elaboradas para a geração de dados deste estudo, oportunizando aos alunos uma aprendizagem intercultural.

Cabe reforçar, na presente discussão, que, além da ajuda fornecida entre si pelos aprendizes e a dada pelo professor, os insumos aos quais eles estão expostos e suas produções na língua estrangeira, é também importante o fornecimento de atividades pelos educadores para gerenciar o ensino-aprendizagem em sala de aula, as quais são ferramentas concretas que medeiam a aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua. Entre elas, Donato e McCormick (1994), por exemplo, ressaltam o livro texto, os materiais visuais, o discurso do professor na sala de aula, as oportunidades dadas por ele para a interação em segunda língua, a instrução fornecida aos aprendizes, entre outros tipos de assistência propiciadas pelo docente. De acordo com Figueiredo (2009), todos esses artefatos funcionam como mediadores para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, conseqüentemente, influenciam sua ZDP.

Além disso, Donato (2007) enfatiza a importância de os professores reconhecerem que os alunos frequentemente precisam de oportunidade para mediar suas próprias aprendizagens isoladamente. Vale dizer: eles necessitam dispor de seus próprios tempos para processarem as informações, porém encontram entraves importantes nas escolas onde estudam, visto que elas estão organizadas por currículos baseados em conteúdos fragmentados em diversas disciplinas em que os tempos dos alunos não são contemplados. E, como consequência disso, o que observo como docente de língua espanhola, na maioria das vezes, são professores preocupados em concluir os conteúdos programáticos de suas disciplinas, sem levar em consideração se os alunos aprenderam ou não, a fim de poder avançar para a fase seguinte. Essa constatação fez com que eu refletisse sobre a problemática do ensino em geral nas escolas públicas brasileiras, as quais deveriam incluir os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem, que são a maioria nessas realidades, mas o que noto é o contrário: muitos deles acabam aumentando o índice de abandono escolar e, conseqüentemente, de exclusão social.

Na presente seção, tratamos da relevância da aprendizagem colaborativa no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que as pesquisas evidenciadas ao longo do texto revelaram que os alunos aprendem melhor quando constroem conhecimentos conjuntamente, tanto no que se refere ao sentido quanto com relação à forma da língua. Também discutimos a aprendizagem significativa da língua-alvo, concebida por Hernández (2004) como a aprendizagem escolar que serve para os alunos estabelecerem relações com a vida fora da escola.

Igualmente abordamos a pertinência da mediação do educador, seja pelo uso da língua no discurso que orienta a instrução fornecida aos aprendizes, seja pelos materiais utilizados por ele para gerenciar a sala de aula de língua estrangeira. Além disso, nesta seção, enfatizamos a importância da produção dos estudantes, visto que é por meio dela que o docente proporciona ao discente *feedback* corretivo, o qual oportuniza aos aprendizes uma negociação dos elementos linguísticos e que propicia a reflexão e a percepção acerca de distintos aspectos da língua-alvo.

Na seção seguinte, propomos uma reflexão acerca da descrença sobre o ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras. É interessante observar, a seguir, que os teóricos focalizam o ensino da língua inglesa, porém tal problemática também é observada no ensino da língua espanhola.

2.3 Algumas Considerações sobre a Realidade do Ensino de Línguas em Escolas Públicas Brasileiras

As escolas públicas continuam não revelando a verdadeira realidade do ensino de línguas ainda que as pesquisas levadas a cabo mencionem apenas o inglês, como, por exemplo, Assis-Peterson e Cox (2007). Os próprios documentos oficiais brasileiros, os quais serão pautas na próxima seção, que orientam o ensino de línguas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e o Rio Grande do Sul (2009), apontam essa problemática, pois as escolas seguem atribuindo o fracasso dos alunos na aprendizagem desse idioma às suas condições escassas de recursos.

Embora a literatura da área revele, cada vez mais, a importância do papel da interação, do *andamento*, da mediação e da colaboração entre os estudantes, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira se realize com sucesso, autores como Freitag (1980), Patto (1984) e Soares (1995) mostram que as práticas realizadas nas escolas públicas brasileiras ainda ocultam a verdadeira realidade do ensino de línguas, uma vez que continuam culpando os aprendizes pelo seu insucesso na aprendizagem do inglês.

Coelho (2005) também discute essa problemática em uma pesquisa de mestrado que realizou. Ele destaca que há uma crença generalizada entre os professores de que, para alunos pobres, não há a possibilidade de aprofundar o ensino, mas somente ensinar noções básicas. Sabemos que a referida ideia está equivocada, além de consistir em uma postura discriminatória, pois o que observo, com base na longa experiência que tenho como professora, é que, quanto mais for exigido dos alunos, mais eles estarão preparados para avançar em termos de aprendizagem. Além disso, é importante salientar, conforme

Celani (2009), que os professores não se dão conta, na maioria das vezes, da capacidade de inclusão que a língua estrangeira possui.

Seguindo essa linha de raciocínio, Dias (2006, p. 6) afirma que “promover a inclusão de que classe social e baixo nível educacional determinam a não aprendizagem de inglês e o fracasso das instituições escolares perpetuam os preconceitos linguísticos, reproduzem e sustentam as desigualdades sociais.”.

No que se refere à função do ensino de uma língua estrangeira na escola, Oliveira (2009) destaca que uma delas é ofertar o ensino de línguas porque está previsto em lei e a outra é promover uma consciência intercultural ajudando os aprendizes a se tornarem mais conscientes de si mesmos e dos outros e, por último, desenvolver os aprendizes cognitivamente através da construção colaborativa de conhecimentos.

As duas últimas funções acima mencionadas incluem o tipo de ensino - aprendizagem que defendemos neste estudo: interativo, colaborativo e mediado. É fundamental destacar, todavia, que a aprendizagem colaborativa permite aos estudantes uma enorme vantagem em termos de aprendizagem, porque podem, auxiliando-se mutuamente, aprender a língua-alvo desenvolvendo práticas relevantes, partindo de suas experiências de vida na realidade em que estão inseridos. É o que propomos com o projeto “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura”, com tarefas colaborativas aplicadas aos participantes para a geração dos dados desta pesquisa.

Levando em consideração a realidade pautada anteriormente, convém ressaltar que o ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea requer mudanças na educação, em termos gerais, mas principalmente no referente ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a maioria dos estudantes não percebe sua relevância para a vida deles. Nesse sentido, defendemos, neste estudo, o ensino de línguas orientado pelos princípios socioculturais vygotksianos, por ser elencado em atividades relevantes, que levam em consideração os interesses dos aprendizes, por acreditar que a sala de aula de línguas estrangeiras é um espaço dinâmico de aprendizagem, onde os alunos interagem uns com os outros, e, nessa simbiose de interação, solicitam e fornecem auxílio aos seus colegas, refletem sobre o uso da língua que estão aprendendo, com seus pares, em sala de aula, negociando o sentido e a forma em suas produções, a fim de esclarecer dúvidas e completar a tarefa.

Quanto ao papel desempenhado pelo professor, é o de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Cabe a ele prover insumo de qualidade aos aprendizes, oportunizar momentos para falarem e escreverem em pares ou em grupos, a fim de que os estudantes possam apoiar-se mutuamente em suas necessidades de aprendizagem. Além disso, deve orientar e auxiliar cada

estudante no tocante às dúvidas que não foram esclarecidas em seus grupos de trabalho, com a finalidade de alcançar um ensino de línguas eficaz.

Ressaltamos que essa é a proposta do presente estudo: oportunizar aos alunos o trabalho com diversas tarefas colaborativas com assuntos do cotidiano deles, como, por exemplo, aprender a localizar-se e a encontrar alguém no bairro onde moram, avaliar os serviços públicos ofertados em sua comunidade, conhecer melhor a cidade de Porto Alegre, entre outros. Acreditamos que tais tarefas promoverão a interação entre os alunos, o *andamento*, e potencializarão sua aprendizagem, uma vez que lhes possibilitará apoiar-se mutuamente na realização delas, pois trabalharão em pares e pequenos grupos, com os quais terão a oportunidade de interagir e aprender a língua espanhola, partindo de seus conhecimentos prévios.

Finalmente, concluímos este tópico retomando as lições de Vygotsky (1998), para quem o ser humano se constitui enquanto sujeito social através da interação com os demais. E é nessas interações, que são mediadas por artefatos simbólicos e psicológicos, que o aprendizado ocorre, por ser ele o responsável por criar a ZDP, visto que é em interação com os outros que o aprendiz é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de acontecer.

Nesse sentido, o estudante é visto como um agente transformador que, ao mesmo tempo em que transforma o meio onde vive para atender às suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo nas relações produzidas em uma determinada cultura.

2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul têm como suporte teórico para o ensino de línguas a teoria sociocultural. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é apresentada uma breve discussão acerca das três correntes consideradas mais importantes no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras: a teoria behaviorista, a cognitivista e a sociocultural. De acordo com o documento, a primeira baseia-se no uso de metodologias que enfatizam exercícios de repetição e de substituição, enquanto a segunda se centra na concepção de que a mente do ser humano está cognitivamente apta para a aquisição de línguas, o que possibilita a aprendizagem. Já a terceira, aliada à teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2000), sustenta que a aprendizagem ocorre essencialmente por meio da interação.

O documento assinala, contudo, que, embora alguns aspectos da aprendizagem possam ser explicados por abordagens behavioristas e cognitivistas, a tendência é que esse processo seja entendido, cada vez mais, como um fenômeno sociocultural.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais sublinham que

a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua (BRASIL, 1998, p. 56-57).

No tocante à justificativa social para a inclusão do ensino de uma língua estrangeira no currículo das escolas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfatizam a leitura como principal habilidade a ser desenvolvida na sala de aula. De acordo com o documento orientador, no cotidiano da vida dos aprendizes, eles precisarão ler e compreender para fazerem uma prova de vestibular ou uma prova de proficiência em um curso de pós-graduação, ou seja, a condição de ensino está relacionada ao uso que se faz do idioma na vida social das pessoas, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. No entanto, o documento assinala como exceção o caso do espanhol, pelo fato de haver contato entre brasileiros e falantes desse idioma, no caso específico das regiões de fronteira. Acrescentamos, ainda, que o espanhol tem sua especificidade não só pela proximidade geográfica com o Brasil como também pela proximidade linguística e cultural.

Na verdade, o Brasil e os países de fala espanhola, especialmente os da América Latina, são considerados “nações irmãs” que compartilham processos de desenvolvimento linguístico similares, a mesma religião, a semelhante crise econômica e política, cultivam tradições também muito semelhantes, possuem diversos aspectos culturais em comum e a mesma origem ibérica.

No Rio Grande do Sul, terra dos participantes deste estudo, o contato entre falantes do português e do espanhol ganha uma expressão mais representativa, devido à proximidade e aos aspectos de expressão cultural da literatura gauchesca, à imersão do homem no meio rural e ao contato com a terra, a música e a dança, entre outros. Sendo assim, o ensino do espanhol

a aprendizes brasileiros adquire sua própria especificidade, uma vez que o espanhol e o português são línguas próximas.

Outro aspecto pertinente levantado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) refere-se a uma síntese parcial feita sobre a situação do ensino de língua estrangeira no Brasil. Sobre essa questão, a conclusão a que se chega é que o ensino de língua estrangeira não é visto como um fator importante na formação do aprendiz, como um direito seu. Muito pelo contrário, é frequente que a essa disciplina não se dê a importância merecida no currículo, pois, em algumas regiões do Brasil, ela é ofertada em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outros locais, a língua estrangeira significa uma simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação, como acontece com as demais disciplinas. Em alguns estados, ela é posta fora da grade curricular, em Centros de Línguas, desvinculada da realidade escolar dos aprendizes, representando, assim, um descaso para com essa disciplina.

No tocante aos objetivos da língua estrangeira, conforme os PCN (BRASIL, 1998), a maioria das escolas tem como finalidade priorizar o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas isso não parece ocorrer devido a uma análise das necessidades dos aprendizes, tampouco por levar em consideração as necessidades reais de uso da língua estrangeira, por parte deles. Além do mais, o documento sublinha a existência de contradição entre a opção de ensino priorizada pelos professores e os conteúdos e atividades desenvolvidos por eles. Um exemplo de contradição mencionado é referente à opção dos professores pela abordagem comunicativa para o ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em termos gerais, exploram aspectos ou estruturas gramaticais descontextualizados.

Por fim, todas as propostas, conforme o documento orientador, apontam para a situação difícil em que ocorre o ensino de língua estrangeira, na sociedade brasileira, com falta de materiais adequados, turmas numerosas, reduzida carga horária semanal e ausência de formação continuada para o corpo docente.

É fundamental destacar, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 27), a ênfase dada à aprendizagem de línguas vinculada ao uso na vida social. O documento ressalta que, ao ensinar uma língua estrangeira, “é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social”. Em síntese, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser concebida de forma desvinculada do uso que as pessoas fazem dessa língua na realidade em que estão inseridas.

Assim, é pertinente ressaltar novamente que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) se apoiam teoricamente na visão sociocultural que tem como principal representante Vygotsky. No subtítulo “A natureza sociointeracional da linguagem”, é discutido o uso verbal e não verbal da linguagem como algo determinado por sua natureza sociointeracional, pois quem usa a língua leva em consideração seu interlocutor. Dessa forma, o documento orientador assinala que “todo o significado é construído pelos participantes do discurso” (BRASIL, 1998, p. 27). Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfatizam que, “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirige a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social” (BRASIL, 1998, p. 27). Então, conforme o documento, quando os indivíduos usam a língua para interagir com alguém, o fazem de algum lugar determinado social e historicamente.

Quanto à relação entre língua estrangeira e língua materna na aprendizagem de um novo idioma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam, em linhas gerais, seus benefícios, os quais consistem em:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno adquiriu de sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- possibilitar que o aprendiz, ao envolver-se nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Também o documento traz à baila a responsabilidade social quando se ensina uma língua estrangeira, visto que defende o ensino de línguas como ferramenta essencial para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam a relevância de educar com a finalidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Para isso, indicam dez objetivos para o ensino fundamental, dos quais mencionamos a seguir apenas cinco, por serem considerados pertinentes para a finalidade desta pesquisa, que se apoiou na aplicação de um projeto com temas de estudo referentes ao bairro e à cidade de uma turma de aprendizes de espanhol, do nono ano do ensino fundamental, o qual foi efetivado por meio de tarefas colaborativas. Assim, conforme o documento, os alunos devem ser capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7)

Assim, o documento enfatiza que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate a respeito da cidadania é diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a democracia pode ser delimitada a um sentido restrito de regime político. Nessa concepção, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis e os direitos políticos, sendo que seu exercício se expressa no ato de votar. Já em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais.

Neste estudo, adotamos a concepção de cidadania proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como sendo forma de participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, cidadania essa expressa no cotidiano, na forma de manifestar solidariedade, cooperação, respeito ao outro, exigindo também o mesmo respeito para si.

Outro aspecto relevante enfocado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) consiste que a aprendizagem de uma língua estrangeira, no ensino fundamental, deve ser mais que um exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas. Deve ser:

[...] uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o

mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Para que os alunos se tornem mais críticos, a escola precisa oportunizar, em sala de aula, momentos de reflexões; é preciso formar aprendizes questionadores, que conheçam outras formas de viver, isto é, outras culturas, que sejam capazes de ler não só textos escolares como também a realidade, o mundo em suas diferentes nuances. Saber fazer a leitura dos fatos, olhar o Outro através de suas próprias lentes não é uma tarefa que se aprende sozinho. Se nunca, ou poucas vezes, há o estímulo na escola para tal prática, como será possível ao aprendiz dispor desse capital linguístico se não foi adquirido por ele?

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) chamam a atenção para um dado importante neste estudo, que é a percepção intercultural da América Latina. Observemos o que expressa o documento:

Chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai, México, etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina (BRASIL, 1998, p. 50-51).

Na continuação, abordaremos os principais aspectos dos princípios norteadores do ensino de língua estrangeira propostos no Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), os quais se aliam à perspectiva de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que ambos os documentos colocam o foco do ensino na interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Porém, o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) aborda o ensino especificamente do Espanhol e do Inglês, idiomas cujo documento denomina Línguas Adicionais, mas que tratamos nesta obra como língua estrangeira.

O *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) apresenta subsídios para os professores de espanhol e inglês refletirem sobre os objetivos das aulas desses dois idiomas, com a finalidade de promover a educação linguística tanto na educação básica como na média. O ponto de partida do documento sustenta que a aprendizagem de línguas é direito de todo cidadão e que oportunidades de contato com textos significativos em outras línguas lhes proporcionarão entender melhor a sua própria realidade, transitar melhor por ela, sendo flexíveis e autônomos na realidade em que estão inseridos, cidadãos agentes na sociedade moderna, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural.

Os autores do documento apresentam algumas ideias baseadas em estudos e sugestões de experiências de ensino de línguas, com sucesso na escola pública, vivenciadas por eles e por colegas. De acordo com o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009, p. 127), essas experiências partem de princípios, tais como:

- a escola é um contexto complexo formado por uma grande diversidade de participantes, interesses, posicionamentos, objetivos e anseios; isso quer dizer que a vida entra na escola e que a escola é parte da vida de todos, e que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável;
- todos os participantes da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores, supervisores) têm o que ensinar e o que aprender; isso implica trazer para as aulas os conhecimentos vividos e construídos pelo outro para podermos avançar, respeitando e valorizando esses conhecimentos e as comunidades nas quais eles foram desenvolvidos;
- a escola é um lugar que deve promover experiências de aprendizagem exitosas e relevantes para todos; isso significa ver o outro como apto a construir aprendizagens relevantes para sua vida e sua participação na sociedade;
- a escola deve promover o direito à educação de qualidade e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade.

Os quatro princípios citados anteriormente também estão presentes ao longo do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois o documento ressalta que o ensino de línguas estrangeiras deve ser pensado para todos os aprendizes, levando em consideração a diversidade dos participantes do contexto de sala de aula bem como os diferentes interesses, respeitando os vários tipos de posicionamentos, objetivos e anseios dos estudantes.

Enfatizamos que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) sinalizam que a escola deve fazer parte da vida dos aprendizes e que a vida deles deve fazer parte da escola. Por isso, esses balizadores indicam que, no ensino de línguas estrangeiras, deve levar-se em consideração que os membros da

comunidade escolar ensinam e ao mesmo tempo aprendem. Também ambos os documentos ressaltam que as experiências de ensino vivenciadas nos ambientes escolares devem ser significativas para os aprendizes, uma vez que todos coconstruem conhecimentos no ambiente escolar e que este conhecimento é situado. Além do mais, eles ressaltam que o ensino de línguas estrangeiras deve preparar o aprendiz para o exercício da cidadania. No caso do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), as línguas em pauta são o espanhol e o inglês, as quais devem servir para promover a formação de um sujeito crítico e participativo na sociedade em que está inserido, capaz de transformar as práticas inadequadas e reivindicar não só os seus direitos como os direitos dos demais membros de seu grupo social.

Nessa proposta de ensino, conforme o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009, p. 128), os estudantes devem ser orientados pelos docentes a refletirem sobre “que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a quem ela serve, o que cada um tem a ver com ela”.

No tocante aos conteúdos que podem fazer parte do currículo de línguas estrangeiras, eles são apresentados pela sistematização de competências e habilidades enfocadas na leitura, na escrita e na resolução de problemas e também por quadros organizados por eixos temáticos e gêneros do discurso, algumas propostas com sugestões de projetos pedagógicos para cada etapa de ensino.

Outro aspecto que o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) aborda e também é focado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é o fato de haver uma crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola pública. Para justificar tal discussão, os autores do documento citam estudos das pesquisadoras Assis-Peterson e Cox (2007), que apresentam depoimentos de alunos, professores, diretores de escola e pais de alunos, tentando justificar os motivos para a não aprendizagem. Atribuem esse fracasso à escassez de materiais didáticos e de recursos, bem como à falta de formação e aos baixos salários dos professores, ao número insuficiente de horas de aulas no currículo, ao grande número de alunos por turma, às turmas heterogêneas, a alunos desmotivados, entre outros.

Todo esse discurso serve para tentar tirar da escola regular a responsabilidade de oferecer um ensino de línguas de qualidade. Por esse motivo, é atribuído aos cursos livres o papel de ensinar uma língua estrangeira, uma vez que se acredita que é lá o lugar onde a aprendizagem ocorre. Porém, cabe formular a seguinte pergunta: quem tem acesso aos cursos livres? Somente as pessoas privilegiadas economicamente, ou seja, quem pode pagar por tal serviço. Na verdade, onde fica a responsabilidade social da escola? Os menos favorecidos economicamente ficam à margem do ensino de uma língua estrangeira, uma vez que não têm dinheiro para pagar por ele? Outrossim,

negar aos alunos carentes o ensino de qualidade em língua estrangeira é negar o direito dos que menos têm, é trabalhar para a exclusão social.

Por outro lado, acreditamos que não é mais possível atribuir a má qualidade do ensino de línguas à falta de materiais didáticos e de recursos. É claro que é direito dos professores terem melhores condições de trabalho e de vida, porém todos sabemos que uma língua estrangeira pode ser ensinada, apesar de haver um número limitado de horas e poucos recursos disponíveis. Isso não significa que não precisamos reivindicar mais horas, mais recursos, salários mais justos etc., mas penso que o fato de o professor realizar um trabalho de boa qualidade em língua estrangeira valoriza essa língua, podendo o trabalho desenvolvido chamar a atenção da comunidade escolar e, com isso, o profissional de língua estrangeira pode ganhar o apoio da comunidade escolar na reivindicação de seus direitos.

Outro dado pertinente abordado no Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) é que os poucos relatos de experiências de sucesso no ensino regular de língua estrangeira são provenientes de esforços isolados de alguns professores ou da própria escola, isto é, não são frutos de um trabalho coletivo. Isso será insuficiente para uma mudança do contexto de ensino de espanhol e inglês nas realidades onde os docentes atuam.

É fundamental destacar ainda as razões mencionadas no *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) que justificam o ensino de uma língua estrangeira na escola pública. Defende que a língua estrangeira, como as demais disciplinas do currículo, deve servir para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, educá-los para usar tais conhecimentos em suas vidas no dia a dia. Além do mais, o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) sugere que o professor envolva os aprendizes em projetos e elabore tarefas para praticar a língua estrangeira que estão aprendendo, pois, ao interagir com colegas e professores na língua estrangeira para participar das tarefas realizadas em sala de aula como membros desse grupo, os aprendizes constroem conhecimentos e aprendem.

Entre as diversas indagações levantadas no documento, é extremamente relevante enfatizar as referentes ao porquê de os alunos deverem aprender uma língua adicional na escola. Conforme o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009, p. 131), é “para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade”.

Ainda de acordo com o documento, a aprendizagem de uma língua na escola serve para

capacitar o aprendiz para que ele possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive, para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural (inclusive em língua portuguesa) na sua própria cultura, compreen-

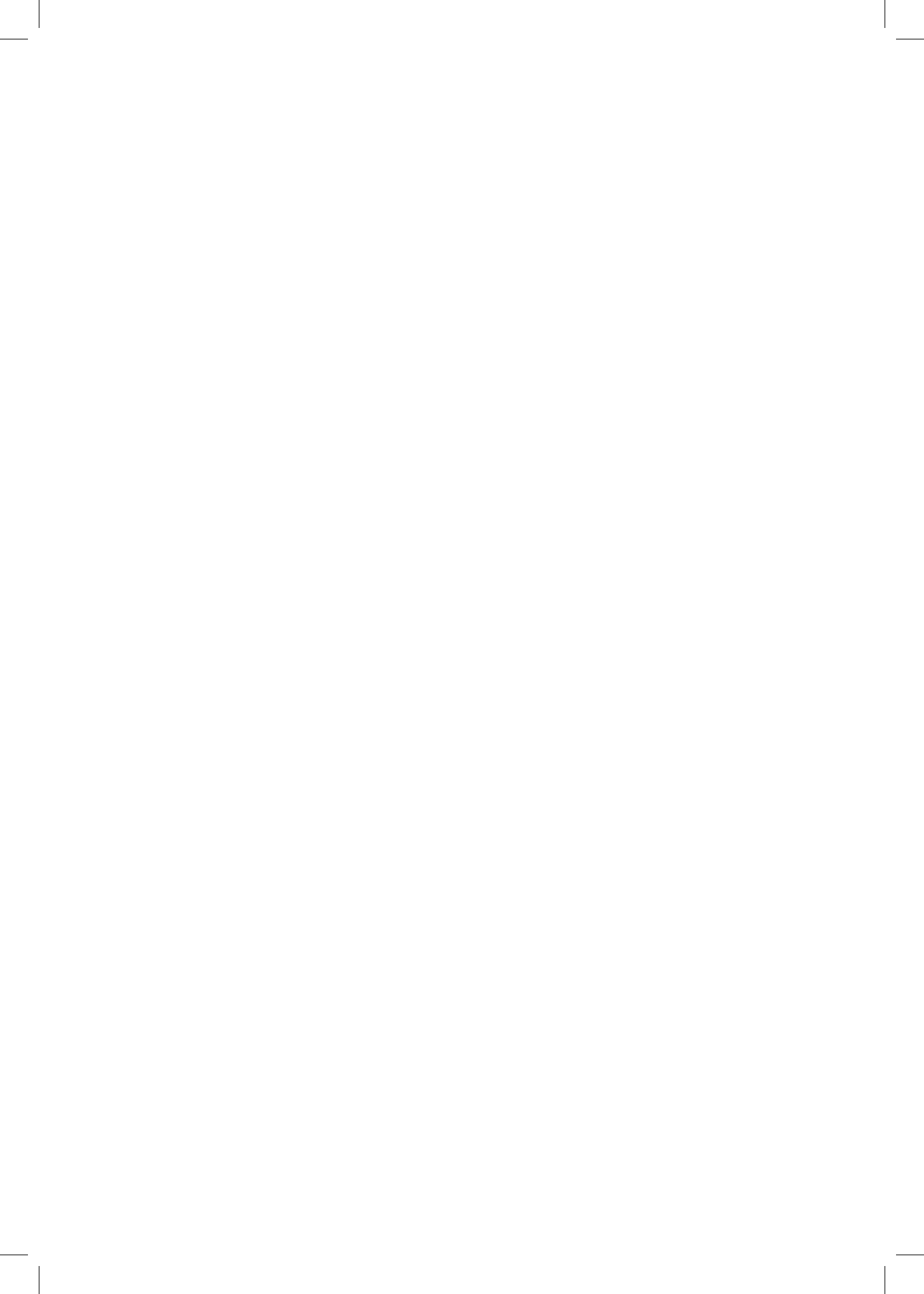
der valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive. Portanto, serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, para, em última análise, poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças (Referencial Curricular *Lições do Rio Grande*, 2009, p. 131).

Já os objetivos da educação linguística, conforme o documento, visam

[...] a criar e manter condições para aprender línguas adicionais no estágio da história, em que se tem quase todos na escola, o mundo se apresenta cada vez mais vasto, e a diversidade se faz presente e bem-vinda na vida cotidiana, começando na própria sala de aula e se estendendo por todos os espaços públicos da vida social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 131).

De acordo com o documento, no contexto de ensino da sala de aula de língua estrangeira, o papel desempenhado pelo professor é de um orientador mais experiente nas práticas de uso da linguagem, o qual pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na referida língua. Além disso, o professor deve ser um incentivador da participação dos aprendizes em aula e avaliar o uso da língua estrangeira em estudo na participação e realização de tarefas colaborativas.

Para concluir este tópico, é fundamental destacar a sistematização de ensino proposta tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como no *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), por ambos os documentos defenderem que aprender uma língua estrangeira significa conhecer muito mais do que as estruturas dessa língua: trata-se sobremaneira de interagir nela, pois é dessa forma que a aprendizagem ocorre. A esse respeito, é pertinente trazer à baila as lições de Freire (1996), por afirmar que a função do educador é formar aprendizes com a consciência crítica, visualizando a realidade na qual estão inseridos. E os materiais didáticos são peças fundamentais nesse processo, pois, se bem selecionados pelos professores, com tarefas motivadoras e significativas, ajudam o aluno a ver além de suas lentes, a estabelecer a coconstrução do conhecimento na língua estrangeira.



3 CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No presente capítulo, faremos um breve percurso acerca de como a cultura era vista no ensino de línguas estrangeiras nos enfoques tradicionais, bem como discorreremos sobre a mudança que a abordagem comunicativa proporcionou ao conceito de ensino de língua e cultura. Em seguida, apresentaremos e discutiremos algumas definições de cultura, principalmente as que estão mais próximas da visão antropológica, por ser de interesse do presente estudo, e definiremos o conceito de cultura que serviu de base para esta pesquisa, além de discutir, também, como língua e cultura se entrelaçam na aprendizagem de uma língua estrangeira. Após a discussão dessas questões, mencionaremos as origens do termo interculturalidade, apresentaremos sua definição e defenderemos, com base em teóricos, sua aplicação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

O termo cultura, cujo significado será detalhado mais adiante, até a década de 70, tinha como foco o conhecimento da arte e da literatura. Nessa concepção de cultura entendida como o conhecimento acadêmico, isto é, fruto das lições aprendidas na escola e na universidade referentes ao conhecimento em geral, o ensino de línguas estrangeiras utilizava métodos de ensino que focavam no aprendizado da gramática. Era também conhecida como cultura com “C” maiúsculo, à qual tinham acesso apenas os indivíduos que frequentavam a escola e a universidade, o que, na época, era uma pequena parcela da população, a elite.

A respeito desse tipo de abordagem de cultura, López (2005) afirma que, nos enfoques tradicionais, a cultura tinha seu espaço demarcado nos livros didáticos da época, mas era concebida como um acessório, e tinha função meramente ilustrativa. Ressaltamos, também, que, se observarmos os livros escolares mais antigos, verificaremos que os conteúdos culturais inseridos neles consistiam em uma sucessão de estereótipos da cultura de cada país, tornando evidente a fragmentação entre o ensino de língua e cultura, além de a cultura ser apresentada de forma superficial. Por exemplo, sobre a Espanha, os livros didáticos mostram a Sagrada Família, o Museu do Prado, entre outros, objetivando que os aprendizes obtenham conhecimentos desses locais, com a finalidade de inseri-los no grupo de pessoas cultas da sociedade. Sublinhamos, porém, que essas informações culturais contidas nos livros didáticos da

época não apresentam nenhuma relação com os conteúdos do livro a serem ensinados em sala de aula.

Nos anos 70 e 80, emergiu um conceito de cultura mais prático, entendido como a maneira de viver e comportar-se no dia a dia dos membros de uma comunidade, também conhecido como cultura com “c” minúsculo. Essa nova concepção de cultura se refletiu na metodologia de ensino de línguas, pois, na época, emerge o enfoque comunicativo, o qual muda substancialmente o foco do ensino de línguas estrangeiras e o conceito de cultura. Ambas as mudanças resultam na integração do ensino de língua e cultura, pois falar uma língua requer conhecer suas regras de funcionamento e as diferentes manifestações culturais dos povos que a falam.

De acordo com Hadley (2001), o ensino de língua comunicativo possui as seguintes características:

- ocorre por meio do significado em contextos;
- encoraja a comunicação desde o início;
- aprende-se mediante a negociação de significado via interação com os outros;
- selecionam-se os conteúdos, as atividades e as estratégias com base nos interesses dos estudantes;
- enfatiza o uso mínimo da língua materna do aprendiz;
- objetiva a competência comunicativa.

A esse respeito, é importante citar Miller (2006), que afirma que o ensino por meio de significados e contextualizado auxilia a aprendizagem funcional, uma vez que proporciona a aprendizagem de língua, tornando-a importante e significativa para os alunos.

Aliado a isso, a abordagem comunicativa, que concebe o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e entende que suas necessidades devem ser atendidas, tenta dar conta de todos os componentes de comunicação (linguístico, extralinguístico, social, discursivo etc.). Canale e Swain (1980, p. 30) definem os quatro componentes da competência comunicativa, que são:

- *competência gramatical ou competência linguística*: inclui o conhecimento do léxico, da sintaxe e da semântica de uma língua;
- *competência pragmática ou sociolinguística*: abrange a adequação comunicativa ao contexto considerando os participantes e as regras de interação necessárias a um discurso;

- *competência discursiva*: enfatiza a habilidade de produzir discursos com coesão e coerência;
- *competência estratégica*: reúne todas as estratégias que podem ser utilizadas por um usuário da língua nas situações em que a comunicação verbal falhar.

No referente à competência gramatical ou linguística, busca-se um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa. Seu ensino é indutivo, pois o aprendiz deve chegar ao conhecimento da regra gramatical através do uso da língua. Por sua vez, a competência pragmática ou sociolinguística trata do desenvolvimento da capacidade de os aprendizes saberem usar a língua estrangeira em situações reais de comunicação, e isso inclui o conhecimento dos costumes dos falantes da língua-alvo, ou seja, o conhecimento de sua cultura. A competência discursiva refere-se à capacidade de o aprendiz escolher o discurso mais apropriado para alcançar os seus objetivos, levando em consideração a situação comunicativa em que se encontra. Além disso, implica a habilidade de produzir textos orais e escritos, com coesão e coerência, combinando as estruturas gramaticais e os significados para conseguir expressar-se apropriadamente em diferentes tipos de contextos sociais. Por fim, a competência estratégica consiste no uso de estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas com a finalidade de compensar falhas na comunicação que possam existir por causa de alguma limitação linguística do falante.

No enfoque de base comunicativa, a língua tem de ter sentido para os estudantes que a aprendem e a usam em interações sociais. Esse sentido é dado trabalhando com a cultura, visto que é um dos quatro componentes da competência comunicativa, definidos por Canale e Swain (1980). Tais autores se referem à competência pragmática ou sociolinguística, que enfatiza a necessidade de o aprendiz saber usar a língua socialmente, o que requer o conhecimento dos costumes dos povos que falam a língua-alvo.

Nessa perspectiva de ensino, o uso da língua em interações sociais deve servir de subsídio para a produção de conhecimento. Essa significação é obtida trabalhando com os aprendizes tarefas que entrelacem língua e cultura, procurando integrar o uso das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Além do mais, conhecer as diferentes nuances da cultura da comunidade dos povos da língua estrangeira possibilita que os aprendizes ingressem nesse novo nicho cultural com mais facilidade de negociar não só os aspectos linguísticos referentes ao uso da língua como também os culturais.

A seguir, apresentamos a origem do termo cultura e propomos uma revisão de algumas definições de cultura, principalmente as que se aliam mais à visão antropológica, por ser de interesse desta pesquisa.

Segundo Kramsch (2009), o termo cultura provém do latim, *colere*, que significa cultivar. De acordo com a pesquisadora, a palavra cultura provoca um debate de natureza tradicional: os seres humanos são principalmente o que a natureza determina que eles sejam desde o nascimento ou o que a cultura os capacita a se tornarem por meio da socialização e da escolarização?

Cultura recebe sua primeira definição a partir da proposta do antropólogo britânico Tylor (1871) em seu texto *The Science of Culture* (1871), em que cultura ou civilização é entendida como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1871, p. 1).

Essa concepção de cultura é ainda utilizada nos dias de hoje por vários pesquisadores e engloba desde a compreensão de cultura como conhecimento acadêmico até o entendimento de cultura como modo de se comportar, comer, falar, viver, costumes, crenças e valores dos falantes de uma sociedade. É pertinente ressaltar que Tylor (1871) concebia a língua como parte da cultura.

A definição de cultura de Tylor (1871) era muito ampla e, mais tarde, no século XX, Boas (1930), antropólogo americano, em seus estudos, enfatiza a relevância da cultura como conhecimento histórico e a possibilidade de criação de leis acerca da cultura. É ele quem integra língua à cultura ao afirmar que

Cultura é a totalidade das atividades e reações físicas e mentais que caracterizam o comportamento do indivíduo, compondo um grupo individualmente e coletivamente sólido em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do próprio grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo. Ela também inclui o produto dessas atividades e seu papel na vida dos grupos sociais. (BOAS, 1930, p. 159)

Para Fennes e Hapgood (1997), a cultura é o modo pelo qual os relacionamentos de um grupo são estruturados e delineados e também a maneira como eles são experienciados, entendidos e interpretados. De acordo com esses autores, a cultura inclui tudo o que determina a vida diária: o que as pessoas comem e como o fazem, o modo como se vestem, a maneira como mantêm a higiene corporal, como se comportam, tomam decisões, resolvem problemas, se cumprimentam e se relacionam uns com os outros, a distância física que mantêm dos outros, se mostram os sentimentos ou não e como fazem amor. Em suma, a cultura inclui tudo o que determina interação, relacionamentos e vida social dentro de uma sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lobato (1999) concebe cultura como um processo de interação entre as pessoas que compartilham um mesmo sistema social, em que os elementos culturais podem ser aprendidos, compartilhados e herdados, ou seja, integram a identidade do indivíduo e da sociedade da qual ele faz parte. Segundo esse pesquisador, ao estudar uma língua estrangeira, o aprendiz entra em contato com uma formação social que é diferente da sua, informando-se sobre os elementos que constroem essa sociedade estrangeira para conhecer seus detalhes e aceitar as diferenças da sua própria cultura. Em síntese, é mediante o uso da língua para interagir com outras pessoas que elas expressam o seu modo de vida, isto é, manifestam a sua cultura.

Por sua vez, Kramersch (2013) entende cultura como o sentido que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que eles compartilham em um dado tempo e espaço, levando em consideração a história de vida do grupo. Portanto, conforme a pesquisadora, aprender acerca de uma cultura estrangeira requer que o estudante esteja consciente das práticas discursivas compartilhadas em seu grupo social, a fim de poder compreender a história de vida dele e ter um entendimento abrangente de si mesmo, visto que conceber uma cultura estrangeira requer compará-la à cultura própria do indivíduo, pois não é possível conhecer o outro, se não se entende o histórico e as experiências subjetivas que o fizeram ser como é. Tal reconhecimento requer uma reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura da língua materna. E foi esse o conceito adotado neste livro.

Pesquisas na área de Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira/segunda língua enfocam, cada vez mais, a relevância da incorporação das questões culturais às práticas dos professores, quando ensinam uma língua estrangeira. Hall (2001), por exemplo, enfatiza que os estudos envolvendo a utilização da linguagem em situações reais de aprendizagem demonstram as maneiras complexas e variadas nas quais esse emprego está inserido nos mundos sociais e culturais dos indivíduos. Assim, conforme a autora, os usos de línguas criam e recriam o mundo social deles e suas relações com os outros. Isso significa que é por meio do sistema linguístico que as pessoas interagem e aprendem a dar sentido às suas próprias ações bem como às ações dos outros.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kramersch (2000) afirma que língua emerge da atividade social e cultural, e somente mais tarde se torna um objeto de reflexão, o que requer elaborar procedimentos pedagógicos que impliquem vincular à cultura as práticas desenvolvidas nas salas de aula de línguas estrangeiras, e não tratá-la como um aspecto curioso ou informativo.

Ainda sob a ótica de Kramersch (2009), o uso de língua é um ato cultural, não somente porque reflete as maneiras pelas quais um indivíduo age com

outro mediante atos de fala, como, por exemplo, ao agradecer, cumprimentar e elogiar, que são atos realizados de formas variadas em diferentes culturas, como também porque os usuários de língua constroem juntos os papéis sociais que os definem enquanto membros de uma comunidade discursiva.

Essa autora assinala, inclusive, que é por meio das palavras proferidas que as pessoas expressam suas experiências e comunicam ideias que são entendidas porque se referem a um conhecimento de mundo compartilhado por todos os integrantes de seu grupo social. Também é pela forma de expressar-se, segundo Kramsch (2009), que os indivíduos revelam atitudes e crenças, diferentes pontos de vista, os quais também são comuns a sua comunidade. Assim, conforme a pesquisadora, língua, indubitavelmente, expressa realidade cultural.

No referente ao ensino de língua e cultura na sala de aula de língua estrangeira, Abadía (2000) afirma que ensinar cultura aos aprendizes significa trabalhar referentes socioculturais, normas culturais ou hábitos sociais que estão refletidos de forma implícita na forma de os estudantes se comunicarem e que o desconhecimento desses fatores pode provocar ruídos na comunicação ou gerar mal-entendidos.

A esse respeito, Kramsch (2000) enfatiza que as línguas não são aprendidas arbitrariamente pela memorização de formas linguísticas e de sons, mas pelo envolvimento dos aprendizes em atividades sociais, isto é, no uso da língua para comunicar-se. É o que ocorre quando as pessoas usam uma língua no envolvimento em atividades sociais, tais como conversar, comprar, educar. Os alunos também usam a língua para responder às questões dos professores. Ou seja, sempre que as pessoas aprendem uma língua para interagir com os demais membros do grupo social que falam determinada língua, isso requer o conhecimento da cultura desse grupo social. Kramsch (2009) ressalta ainda que a criação do significado cultural ocorre mediante ações e interações de falantes em contextos sociais, pois é por meio da linguagem que as pessoas gerenciam sua vida na sociedade em que estão inseridas.

Assim, segundo Kramsch (2010, p. 47), “em aula de língua estrangeira, a cultura é criada e praticada por meio do diálogo entre alunos e professor e entre os próprios alunos. Os participantes de uma sala de aula de língua estrangeira criam seus conceitos culturais por moldarem as condições da comunicação e os tipos de interpretação do discurso de sala de aula”. Isso demonstra que grande parte da cultura é uma criação social, produto da percepção que se tem de si e dos outros.

A esta pesquisa interessam os ensinamentos de Kramsch (2010), por mostrarem que, nas últimas décadas, houve uma reviravolta no ensino de línguas,

já que seu papel passou a ser entendido como prática social. Isso, conforme Kramersch (1993), ocasionou um repensar sobre a forma de conceber o ensino de língua e cultura. Dessa revisão de conceito, a referida autora destaca quatro pontos, os quais devem fundamentar tal processo. São eles:

1. *esfera de interculturalidade* – a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é dada *a priori*, mas deve ser construída, pois entender uma cultura estrangeira requer comparar essa cultura com a sua própria cultura, já que uma abordagem intercultural para o ensino de cultura inclui refletir sobre a cultura-alvo e a cultura nativa;
2. *ensino da cultura como um processo interpessoal* – os significados surgem da interação social, ou seja, do contato social entre os participantes do processo de aprendizagem, o que torna sem sentido a tentativa de ensinar normativamente os fenômenos que caracterizam o uso da linguagem, como se fossem fórmulas fixas;
3. *ensino da cultura como diferença* – valorização das diferenças entre as culturas e questionamentos sobre as identidades nacionais, na tentativa de rediscutir a cultura num enfoque que vai além do entendimento de cultura como um conjunto de traços característicos de um país ou uma nação;
4. *aprendizagem intercultural* – o ensino de línguas deve ir além da disciplina de língua estrangeira, podendo ser uma prática interdisciplinar, uma vez que aprender língua e cultura exige, acima de tudo, um diálogo entre culturas.

Concordamos com a pesquisadora em relação à relevância dos quatro itens listados acima, que devem orientar o ensino de língua e cultura na sociedade contemporânea, pois acreditamos que um tipo de educação fundamentada nessas questões pode proporcionar aos aprendizes uma educação linguística mais qualificada, que se preocupe com a sua formação integral e que lhes proporcione maiores chances de sucesso, tanto nas relações profissionais quanto nas pessoais.

Todavia, dentre os quatro tópicos assinalados por Kramersch (1993), nos quais deve estar embasado o ensino de língua e cultura, é importante destacar o primeiro porque considera a esfera da interculturalidade, termo que será definido mais adiante e que é o ponto de partida para a forma que defendemos, no presente estudo, para ensinar língua e cultura. A competência intercultural significa que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, estão envolvidas questões que vão além de saber comunicar-se na língua-alvo, pois é preciso haver uma reflexão sobre a própria cultura e a cultura alheia, visto que a possibilidade de julgar uma outra cultura inclui a possibilidade de

juízo crítico da própria cultura. Isso pode favorecer não só a aceitação do outro como também a tolerância com relação às manifestações culturais diferentes, de forma que se possam evitar atitudes preconceituosas, seja a partir de contatos presenciais com outras pessoas, via redes sociais, seja nas viagens para outros países. A língua estrangeira, portanto, precisa servir de elo entre os povos com culturas diferentes.

Para que isso ocorra, o professor de línguas precisa promover práticas em sala de aula que estimulem os aprendizes a respeitar e a tolerar o que é estranho, uma vez que, sem o respeito mútuo entre as pessoas, dificilmente haverá uma convivência harmoniosa entre elas, pois o respeito e a tolerância são atributos imprescindíveis para a sobrevivência de qualquer indivíduo inserido na sociedade globalizada. Ressaltamos que esse tipo de ensino-aprendizagem foi o que nos propusemos a realizar no projeto “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura” levado a cabo para a geração dos dados desta pesquisa, uma vez que buscamos contemplar uma educação para a interculturalidade, por meio da reflexão dos aprendizes acerca do bairro onde moram e de sua cidade, também nas discussões e produções textuais a partir de vídeos que tratam da cultura local e da cultura de outros países da língua-meta, na conversa que os alunos tiveram com um professor espanhol que ensina o seu idioma na cidade de Porto Alegre etc.

A esse respeito, é pertinente citar, mais uma vez, Kramersch (2013), pelo fato de ela propor três objetivos para o estudo de línguas estrangeiras no século XXI, quais sejam:

1. ampliar a consciência dos alunos sobre língua em geral;
2. oferecer aos aprendizes as habilidades necessárias para se comunicar com falantes de segunda língua em uma economia global;
3. capacitar os estudantes para viajarem a outros países como turistas ou para buscarem emprego fora do país, além de torná-los acadêmicos letrados.

Por sua vez, Byram e Zarate (1997) discutem a expansão do conceito de competência comunicativa para incluir uma dimensão cultural, transformando-se assim em competência comunicativa intercultural.

Nesse sentido, Abadía (2000) enfatiza que um dos objetivos da didática atual e considerado um elemento importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da interculturalidade, definido como a capacidade de aceitar a diferença, descobrir uma nova cultura por

meio da língua que se está aprendendo e poder ver a sua própria cultura de diferentes pontos de vista, como se fosse uma nova cultura.

Dentro dessa perspectiva, Kramersch (2013) concebe interculturalidade na perspectiva pós-moderna como a posição que os indivíduos assumem no discurso e o lugar em que colocam os seus interlocutores. Em suma, a pesquisadora afirma que esse tipo de concepção tenta dar conta das novas realidades existentes, já que a cultura não está mais associada ao território de um estado ou de uma nação e a sua história, sendo necessário, então, entendê-la enquanto processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras pelos indivíduos nas interações sociais. Adotamos, na presente pesquisa, a noção de interculturalidade proposta por Kramersch (2013), uma vez que buscamos relacionar a tarefa colaborativa e a interculturalidade no ensino da língua espanhola a uma turma de adolescentes brasileiros de uma escola pública, estudantes do nono ano do ensino fundamental.

Segundo Kramersch (2013), o termo interculturalidade emergiu na década de 80 nas áreas da educação intercultural e da comunicação intercultural. Ambos fazem parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, segundo Kramersch (2013), o conceito de competência intercultural emergiu na Europa concomitantemente com o conceito de competência comunicativa, com uma orientação social e política.

A respeito da competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Baralo (2003) afirma que a relação de um ambiente de aula que estimule a valorização positiva da diversidade e o reconhecimento mútuo levará o aprendiz a respeitar e a compreender a cultura alheia.

Também Abdallah-Pretceille (2001) acrescenta à presente discussão dois princípios relevantes no tocante à compreensão da noção de interculturalidade, os quais devem ser privilegiados ao se ensinar uma língua estrangeira e se referem aos aspectos autorreflexivos, intersubjetivos e relacionais:

1. o primeiro diz respeito a lançar um olhar externo, a ter um certo distanciamento em relação a si e ao grupo ao qual pertence (sem, entretanto, rejeitá-lo), admitindo a existência de outras perspectivas. Significa também abrir espaço para a colaboração, pois uma atitude egoísta representa um obstáculo à compreensão mútua, sendo o movimento em direção ao outro uma luta contra o egocentrismo da sociedade moderna;

2. o segundo envolve colocar-se no lugar do outro, desenvolver empatia de uma outra perspectiva cultural, de uma outra maneira de ver e sentir o mundo. A empatia trata-se de uma atitude cognitiva, de compreensão do “eu” e do “outro” e de reconhecimento do indivíduo pelos demais indivíduos; supõe compreender como as pessoas percebem a realidade e que percepção têm dos outros.

Nesse sentido, é pertinente destacar as lições do educador brasileiro desta era, Freire (2005), porque ele também transita por uma educação intercultural quando discute a humilde virtude da tolerância, entendida como o respeito a opiniões contrárias à sua, isto é, a tolerância receptiva que tem base em sua pedagogia libertadora.

Fennes e Hapgood (1997) chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem intercultural implica um maior desenvolvimento e abertura com relação a outras culturas, incluindo a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais. Isso exige que se tome consciência de que a percepção de alguém é influenciada pela própria cultura e experiência.

Esses autores propõem alguns objetivos para a aprendizagem intercultural, os quais são apresentados de forma resumida a seguir:

- superar o etnocentrismo, que leva em consideração conscientizar-se de que a percepção de alguém é influenciada pela própria cultura e experiência;
- adquirir a habilidade de sentir empatia com relação a outras culturas, o que requer uma abertura com relação ao estrangeiro e ao desconhecido;
- obter a habilidade de comunicar-se através das fronteiras culturais, as quais implicam saber comunicar-se em outras línguas, isto é, o bilinguismo.

Em síntese, o aprendizado intercultural está baseado na disposição de tornar o encontro com outras culturas produtivo, ganhar uma maior conscientização na cultura nativa, poder relativizar a própria cultura e explorar novas maneiras de conviver e cooperar com outras culturas.

Byram e Zarate (1997) partilham a posição de Fennes e Hapgood (1997), ao asseverar que a finalidade de uma educação linguística intercultural é prover os estudantes com meios de acessar e analisar quaisquer práticas ou significados culturais com os quais se deparem, independentemente do status dessas práticas ou significados em sua sociedade de origem. Dessa forma, os aprendizes estariam capacitados a analisar criticamente tanto a(s) cultura(s) de

seu próprio grupo social quanto a(s) de outros. Nesse ponto de vista, o modelo de aprendiz a ser atingido pelo ensino de língua estrangeira deixa de ser o falante nativo e passa a ser o falante intercultural, com capacidade de estabelecer relacionamentos, gerenciar diferenças e fazer a mediação entre culturas.

De acordo com Corbett (2003), o objetivo final de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas não é focar, principalmente, a competência linguística, mas, ao invés disso, a competência comunicativa intercultural. De acordo com o pesquisador, um objetivo-chave da abordagem intercultural permanece sendo o desenvolvimento e a melhora da língua; contudo, esse objetivo está imbricado com o objetivo igualmente importante de entendimento e mediação intercultural. É importante ainda ressaltar que todos os objetivos para uma educação intercultural citados neste capítulo se complementam.

Seguindo essa linha de raciocínio, Celani (2009) sustenta que se as aulas de um segundo idioma fossem priorizadas os estudantes passariam a entender as diferenças entre as línguas e as pessoas e a conviver melhor com elas. Acreditamos que isso será possível mediante o fornecimento de tarefas colaborativas que oportunizem o contato dos aprendizes com outras culturas e reforcem os laços positivos deles com a cultura própria. A proposta pedagógica que norteia este estudo vai ao encontro do que prega a autora citada, pois consistiu na aplicação de um projeto, com diversas tarefas colaborativas que visem à interculturalidade para a aprendizagem da língua espanhola.

Para concluir a presente discussão, mencionamos cinco capacidades que constituem as competências interculturais propostas por Byram e Zarate (1997), quais sejam:

1. conhecimento de si mesmo e dos outros; entendimento da interação; discernimento individual e social;
2. habilidades para descobrir e/ou interagir;
3. habilidades para interpretar e se relacionar;
4. consciência cultural crítica e educação política;
5. atitudes para relativizar a si mesmo e valorizar os outros.

Todas essas capacidades podem ser desenvolvidas dentro de um currículo comunicativo, com tarefas que contemplem os interesses dos aprendizes, suas necessidades reais de aprendizagem, levando em consideração o conhecimento de mundo deles. Nesse sentido, Corbett (2003) afirma que implementar um currículo intercultural não significa que o professor tenha que abandonar tarefas comunicativas. Elas podem ser ajustadas para oferecer materiais para o aumento da consciência intercultural por meio da reflexão sobre padrões de comportamentos culturalmente específicos. As tarefas podem abranger desde

uma atividade de quinze minutos até um projeto de determinado período letivo. Vale dizer, ainda de acordo com o autor, que as tarefas comunicativas planejadas por Nunan (1989) servem como base para tarefas interculturais.

Na discussão empreendida neste capítulo, destacamos a importância de um ensino de línguas relacionado à interculturalidade, pois aprender uma língua estrangeira significa muito mais do que conhecer as regras gramaticais dessa língua; é saber usá-la em situações reais de comunicação, o que requer aprender a conviver e a respeitar os povos com as suas diferenças culturais, pois é na interação e colaboração com outros falantes que se aprende um novo idioma.

Também é relevante trazer à baila o fato de haver consenso entre os pesquisadores que tratam da interculturalidade, com definições que se complementam entre si, sobre sua importância no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ocorrendo o mesmo no referente aos objetivos de uma educação para a interculturalidade. No entanto, nas diversas leituras feitas sobre o referido tema, não encontramos nenhum modelo de tarefa para ensinar adolescentes de escolas públicas dentro dessa perspectiva. Por esse motivo, nesta obra, propomos diversas tarefas colaborativas relacionadas à interculturalidade para promover a aprendizagem da língua espanhola, porque ainda se prioriza, no ensino do espanhol no Brasil, a gramática descontextualizada, o que desestimula os aprendizes e provoca, muitas vezes, a indisciplina em sala de aula e o estresse tanto do professor quanto dos alunos.

Esse tipo de ensino, conforme discutido no presente capítulo à luz dos teóricos da área, requer uma educação linguística calcada na educação para o entendimento entre as pessoas, na sensibilização dos indivíduos e no respeito com relação a sua cultura e a cultura alheia. Tal forma de conceber o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (língua=cultura=interculturalidade) contempla a aprendizagem sob o viés dos princípios socioculturais vygotskianos, os quais sustentam que o ensino-aprendizagem ocorre mediante a interação dos indivíduos entre si e com outros mais experientes (nível de conhecimento real e potencial). Ou seja: entende o aprendizado como um ato social, que precisa levar em consideração uma educação linguística que sensibilize os estudantes para uma convivência mais fraterna entre si na sociedade globalizada, começando pelas relações entre eles na sala de aula e em todos os ambientes escolares. Essa forma de interagir será estendida às relações com as pessoas com que se depararem ao longo de suas vidas, respeitando suas diferentes formas de ser, pensar e agir no mundo.

Para viabilizar uma educação linguística intercultural, é preciso que os docentes propiciem tarefas colaborativas em sala de aula que promovam práticas reflexivas, possibilitando ao aluno aprender mais sobre a sua própria

cultura, conhecer, valorizar e entender a cultura alheia, a fim de compreender melhor não só a sua própria cultura mas também a si mesmo e aos outros. Essas atividades, ao oportunizarem aos aprendizes discussões a respeito de como dar sentido ao que querem dizer ou escrever, favorecem a reflexão deles com os seus pares, sobre o uso de estruturas da língua-meta que desejam empregar em suas produções e contribuem para que eles sejam capazes de interagir no seu mundo social.

Cabe ressaltar que essa é a concepção de ensino-aprendizagem assumida nesta pesquisa, uma vez que buscamos desenvolver, por meio de um projeto com tarefas colaborativas aplicado para a geração dos dados, uma proposta de ensino comunicativo que contemplasse uma educação linguística intercultural, levada a cabo mediante a aplicação de várias tarefas colaborativas que fossem do interesse dos aprendizes.

Dessa forma, o docente oportuniza que o discente se torne um melhor aprendiz de sua língua materna e tenha a possibilidade de apropriar-se de outras fontes de conhecimentos e de ensinamentos suficientes para entender e conhecer a si próprio, o funcionamento dos outros e do mundo em que vive, sendo um sujeito transformador e não um mero espectador. Em outras palavras, ensinar língua é trabalhar para formar cidadãos mais críticos, solidários, que reconheçam, entendam e respeitem as diferenças e saibam acolher a diversidade cultural.



4 O ENSINO BASEADO EM PROJETOS E AS TAREFAS COLABORATIVAS

No presente capítulo, na seção 4.1, buscaremos recuperar a origem dos projetos de trabalho. Nele apresentamos algumas definições de projetos e justificamos a escolha das concepções que serão adotadas neste estudo. Também mencionamos algumas características de projetos e suas configurações, pelo fato de se aproximarem dos interesses da pesquisa que empreendemos. Além disso, mostramos as vantagens dos projetos para ensinar uma língua estrangeira e apresentamos etapas a serem seguidas para maximizar os benefícios dos projetos de trabalho, em um programa de ensino orientado por esse tipo de abordagem.

Na seção 4.2, apresentamos um breve histórico do ensino mediante tarefas e buscamos fazer uma relação entre essa proposta pedagógica e a abordagem de ensino por projetos, destacando o que é mais geral e o que é mais específico em cada uma delas. Na continuação, apresentamos a organização de um planejamento baseado em tarefas e citamos os objetivos desse tipo de ensino, bem como apresentamos as características comuns às salas de aula comunicativas e a forma de organizar esse tipo de ambiente.

Na seção 4.3, abordamos as particularidades do ensino através de tarefas comunicativas e descrevemos alguns aspectos que precisam estar presentes para que uma tarefa possa ser considerada colaborativa. Também apresentamos algumas definições de tarefas colaborativas consideradas pertinentes para a finalidade deste estudo e definimos a concepção de tarefas colaborativas que será assumida aqui.

Na sequência, empreendemos algumas discussões acerca do envolvimento dos aprendizes no ensino mediante tarefas e sobre os benefícios desse tipo de instrução para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que tanto no ensino por meio de tarefas colaborativas como no ensino mediante projetos de trabalho, a língua não é aprendida mediante o emprego de estruturas gramaticais isoladas. Isto é, a língua não é aprendida de forma fragmentada, mas sim contextualizada e por meio da interação entre os alunos e de todos os participantes do processo ensino-aprendizagem. Finalmente, apresentamos algumas orientações para organizar um planejamento baseado em tarefas.

Na seção 4.4, tratamos da autonomia do aprendiz, discutimos o papel do professor e enfatizamos os materiais, no caso específico deste estudo, os projetos de trabalho e as tarefas colaborativas, como potencializadores do

desenvolvimento de alunos de língua espanhola mais partícipes nas tomadas de decisões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua-alvo, para alcançar uma aprendizagem eficaz. Ressaltamos, ainda, que os benefícios referentes à autonomia adquirida na sala de aula de língua estrangeira serão importantes para as tomadas de decisões dos aprendizes em outras instâncias de suas vidas.

4.1 Os Projetos De Trabalho

Há tempos, figura no pensamento pedagógico a crítica sobre a organização curricular fragmentada e o planejamento pedagógico centrado em lista de conteúdos disciplinares, ambos desarticulados dos fenômenos do mundo real. Essa crítica segue a mesma linha da feita à ciência positiva, cujo desenvolvimento é marcado pelo isolamento das disciplinas entre si, em relação à realidade concreta e à condição humana. Um exemplo desse posicionamento pode ser encontrado em Gusdorf (1976):

Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada disciplina em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento. (GUSDORF, 1976, p. 15).

A partir dessa perspectiva, o autor defende a interdisciplinaridade do conhecimento, colocando o desenvolvimento epistemológico validado pela sua significação para a realidade humana:

A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições de outras disciplinas. Uma epistemologia de complementariedade, ou melhor, de convergência, deve, pois, substituir a da dissociação. (GUSDORF, 1976, p. 26).

É na esteira desse paradigma, no qual há o domínio da interdisciplinaridade, que muitos autores, no campo da educação, defendem um novo referencial teórico-metodológico para o planejamento escolar. Conforme Japiassú (1976),

Em síntese, poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino nas disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos. (JAPIASSÚ, 1976, p. 34).

Embora seja evidente que essa abordagem interdisciplinar, na ciência em geral e no ensino em particular, esteja em uma posição desfavorável nesse confronto de perspectivas, existem diferentes propostas didático-metodológicas dela decorrentes, elaboradas por diferentes autores e experimentadas em instituições de ensino. Um exemplo são os complexos temáticos, propostos por Pistrak no contexto da Revolução Russa. O autor sugere uma escola inserida na vida, na atualidade das crianças e jovens, articulada com o trabalho e tendo como lógica de organização a autogestão dos estudantes, na qual o conceito articulador do currículo é o “complexo de estudo”, entendido como um meio de ajudar o aluno a entender a multiplicidade dos fenômenos da realidade concreta, unificados em torno de um tema ou ideia central, aproximando ou interligando natureza, trabalho e sociedade.

O Complexo deve ter significado relevante no âmbito social, de modo que permita ao aluno a compreensão do real e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos (PISTRAK, 1981, p. 18).

Os complexos partem de temas significativos, vinculados à realidade dos estudantes:

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia ‘pura’. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual. [...] O complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. É na realidade-indivíduo-contexto sócio-cultural que o complexo pode ser entendido. (PISTRAK, 1981, p. 108).

Ao fazer um balanço da implementação dos complexos de estudo nas escolas soviéticas, Pistrak enfatiza que o estudo da realidade não deve esvaziar a escola de conteúdo teórico, mas, ao contrário, as disciplinas devem servir de instrumentos para o estudo da vida e sua transformação.

Nessa mesma direção, Freire propõe, como forma de planejamento do ensino e abordagem dos saberes, os temas geradores, assentados na dialogicidade, entendida como essência da “educação como prática de liberdade” (2005):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 2005, p. 101).

Conforme o autor, os seres humanos vivenciam, no decorrer de sua história individual e coletiva, situações-limite quando se deparam com barreiras, obstáculos a sua libertação, os quais podem ser passivamente aceitos ou mobilizadores de atos de superação. Os temas são envolvidos por esse tipo de situação e, ao mesmo tempo, as envolvem. Em conjunto com os educandos, o educador procede à investigação da temática, inicialmente codificada na complexidade da realidade, devolvida como problema, que será descodificada a partir da sua investigação e análise.

Como mais um exemplo de planejamento interdisciplinar de ensino, consta a organização do currículo por projetos de trabalho, proposta por Hernández e Ventura. Segundo os autores, “A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional” (1998, p. 61). Sua organização favorece a superação dos limites de uma matéria, relacionando os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem a construção do conhecimento pelos estudantes. Nas palavras dos autores,

Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, procede-se dando ênfase à articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

O trabalho por projetos tem fundamento em um modelo de aprendizagem significativa; permite trabalhar qualquer tema; promove a participação ativa dos estudantes na escolha das temáticas através da argumentação; coloca o professor no papel de aprendiz, buscando, juntamente com os estudantes, as informações; utiliza como técnicas a elaboração de índices, sínteses, conferências; faz uso de diversas fontes de pesquisa, articuladas entre si; tem como eixo avaliativo as relações e procedimentos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 65).

As propostas de organização de ensino ora apresentadas nem sempre são aplicadas de uma forma rígida, possuem variantes que incluem ou excluem diversos elementos e modalidades, mas trazem como pressuposto comum a busca da aprendizagem significativa, prazerosa e envolvente, promovem atividades de estudo da realidade e a abordagem dos conteúdos escolares como meio de construção de conceitos e compreensão dos fenômenos da realidade, ou seja, sistematização e aplicação do conhecimento, construído ativamente pelo estudante.

Quem primeiramente concebeu esse tipo de ensino foi David Snedden para ministrar ciências em uma aula de agricultura profissional (técnica) americana. Posteriormente, essa abordagem pedagógica foi desenvolvida e popularizada para os educadores, em geral, por Kilpatrick, por meio de um folheto criado por ele, em 1918, denominado *The Project Method* (ALBERTY, 1927; HOLT, 1994). Nessa proposta de ensino, a essência da instrução consiste em uma atividade autêntica em benefício do aprendiz, segundo Brubacher (1947).

A tendência de ensino baseado em projetos de trabalho, de acordo com Hedge (1993), foi introduzida para a área da educação de segunda língua há duas décadas como uma maneira de centrar os princípios do ensino no aluno e pela necessidade de readequar o currículo às diferentes realidades presentes na escola. Como resultado disso, alguns currículos começaram a ser reestruturados, tendo como aspecto central questões ou temas de estudo relacionados aos interesses e às necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, reorganizar o currículo por projetos de trabalho e não por disciplinas tradicionais é a principal proposta do educador espanhol Hernández (2004), que tinha como finalidade aproximar a escola dos alunos, uma vez que os temas de estudo deveriam estar relacionados aos interesses e às necessidades dos aprendizes, para que eles encontrassem na escola um lugar efetivamente para aprender.

Os projetos de trabalho, conforme Hernández (2004), surgiram devido à necessidade de haver uma comunicação entre a escola e a realidade do mundo em que os aprendizes estão inseridos. Dessa forma, os projetos não foram pensados como um método novo, mas sim como uma maneira de alcançar as demandas da sociedade, ao satisfazer as suas necessidades e expectativas e ao desenvolver o potencial dos alunos.

Em síntese, os projetos de trabalho foram criados, principalmente, como sendo uma maneira de promover uma nova forma de aprendizagem, por meio da promoção de um ambiente que oportunizaria conhecimento e comunicação. A esse respeito, é fundamental destacar Hernández (2004) por enfatizar que todas as coisas podem ser ensinadas através de projetos, desde que exista uma questão desafiadora, algo que instigue a curiosidade e a vontade de descobrir dos alunos.

Quanto ao projeto elaborado para a geração dos dados da presente pesquisa, denominado “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura”, é preciso pontuar que ele teve como base teórica a concepção de projeto de trabalho proveniente da Linguística Aplicada proposta por Stoller (2002) e a utilizada na perspectiva de planejamento interdisciplinar da ação pedagógica, que articula saberes de

diferentes disciplinas, sem perder o enfoque no ensino da língua espanhola, sugerida por Hernández e Ventura (1998), pesquisadores da área da Educação.

Ressaltamos, ainda, que a concepção de projeto dos pesquisadores da área da educação tem uma relação muito estreita com a Linguística Aplicada, área do conhecimento que dá suporte a este estudo, e que há muitas definições para projetos de trabalho — como poderemos constatar na continuação — as quais não são excludentes, mas complementares.

Segundo Stoller (2002), um projeto de trabalho consiste na pesquisa de um tópico de mundo real, o qual gera uma questão desafiadora para os alunos. Tal projeto é composto de planejamento, execução e avaliações constantes por parte do professor e dos alunos. Isso significa que o ensino por meio de projetos de trabalho deve ser constantemente monitorado pelo docente e que, nesse tipo de abordagem pedagógica, os alunos são solicitados a trabalhar em parceria, negociando, construindo hipóteses e novos pontos de vista e entendimentos. Assim, a aprendizagem é vista como um processo e não como um produto final, concepção em que Hernández e Ventura (1998) se alinham a Stoller (2002).

Por outro lado, Thomas et al. (1999) concebem projetos de trabalho como um modelo que organiza a aprendizagem por tarefas complexas, baseado em questões e problemas desafiadores. Essa maneira de gerenciar o ensino envolve os aprendizes em atividades de modelar, solucionar problemas, tomar decisões ou desenvolver atividades de pesquisa. Além disso, leva em consideração os alunos em sua especificidade, considerando-os como parte fundamental do trabalho.

Nessa linha de raciocínio, Weinstein (2006) entende a aprendizagem por projetos como uma abordagem na qual os aprendizes investigam uma questão, resolvem um problema, planejam um evento ou desenvolvem um produto. Sob a ótica dessa perspectiva de ensino, os alunos não obtêm o insumo somente do professor ou do livro didático, mas também o compartilham coletivamente e criam conhecimento para leitores e ouvintes reais fora da sala de aula.

É pertinente destacar novamente que nesta obra assumimos a definição de projetos de trabalho proposta por Hernández e Ventura (1998), que concebem a ideia de projetos de trabalho como uma maneira de capacitar os aprendizes a questionarem, construir hipóteses, negociarem e respeitarem-se uns aos outros e que, como já foi dito, estão alinhados com o que propõe Stoller (2002).

Esse modo de promover o ensino-aprendizagem entende que ele deve estar relacionado às experiências de vida dos estudantes. Então, o que precisa ser levado em conta, no caso dos participantes da presente pesquisa, é que são alunos de uma escola localizada em uma região desprivilegiada economicamente; portanto, são aprendizes em situação de risco, isto é, crianças e

adolescentes expostos a diversos tipos de problemas sociais, desde os relacionados à violência familiar até os gerados pelo tráfico de drogas. Um tipo de contexto como esse exige do professor um trabalho de convencimento do aluno em prol da disciplina de língua estrangeira, para que ele se disponha a participar das aulas e queira aprender.

Considerando o conhecimento que se tem do que propõe Stoller (2002), do que pregam Hernández e Ventura (1998) e ainda da realidade dos aprendizes envolvidos, para a geração dos dados desta pesquisa, foi aplicado um projeto com diversas tarefas colaborativas englobando assuntos retirados das vivências dos aprendizes, como, por exemplo, temas de estudo referentes ao bairro onde eles moram e à sua cidade, entre outros, na tentativa de fazer com que os alunos percebam a importância da língua espanhola em suas vidas.

A seguir, serão mencionadas as características principais de um projeto de trabalho, as quais serviram como suporte para a elaboração do projeto que gerou os dados apresentados na presente obra. Convém ressaltar que, embora essa proposta de ensino tenha sido enfocada de perspectivas diferentes por um número considerável de educadores de língua, incluindo Carter e Thomas (1986), Ferragatti e Carminati (1984), Fried-Booth (1982; 1986), Haines (1989), Legutke (1984; 1985), Legutke e Thiel (1983), Papandreou (1994), Sheppard e Stoller (1995) e Ward (1988), o ensino por projetos de trabalho, de acordo com Stoller (2002, p. 110), compartilha as seguintes características:

- foca-se em uma aprendizagem de conteúdo ao invés de focar na língua-alvo em específico. Assuntos do mundo real e tópicos de interesse dos estudantes podem tornar-se centrais para projetos;
- é centrado no estudante, embora o professor desempenhe um papel primordial ao oferecer apoio e guiá-lo ao longo do processo;
- é cooperativo ao invés de ser competitivo. Os aprendizes podem trabalhar individualmente, em pares, trios e em pequenos grupos, compartilhando recursos, ideias e experiências ao longo do processo;
- conduz a uma integração autêntica de habilidades e processos de informação de várias fontes, refletindo em tarefas de vida real;
- culmina em um produto final (exemplo, apresentação oral, sessão de pôsteres, exposição em um mural, relatório ou atuação no palco) que pode ser compartilhado com outros, dando a ele um propósito real. O valor do projeto, contudo, não está somente no produto final, mas no processo, que tem a finalidade de alcançá-lo. Assim, o projeto de trabalho tem uma orientação no processo e no produto de ensino-aprendizagem e fornece aos estudantes oportunidades para focar na fluência e correção nos diferentes estágios de seu desenvolvimento;

- está potencialmente motivando, estimulando, valorizando e desafiando os aprendizes. Isso normalmente resulta na construção de segurança, autoestima e autonomia dos alunos, bem como melhora as habilidades linguísticas, aprendizagem de conteúdo e as habilidades cognitivas deles.

Na área da Educação, Hernández e Ventura (1998) propõem que a organização curricular mediante projetos de trabalho seja orientada pelos princípios dentre os quais são destacados a seguir aqueles que nortearam a elaboração do projeto aplicado para a geração dos dados desta pesquisa:

- A aprendizagem deve ser *significativa*, ou seja, precisa partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) perante a temática que se há de abordar.
- *A atitude tem de ser favorável ao conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado for capaz de conectar-se com *os interesses dos estudantes* e de favorecer a aprendizagem.
- Há uma *previsão*, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, em uma ordem que facilite sua compreensão, mas sempre levando em consideração que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ser modificada na interação da classe.
- Existe um evidente *sentido de funcionalidade* do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
- Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
- *A avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das interrelações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas. (Adaptado de HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62-63).

Ainda conforme Hernández e Ventura (1998), a maneira de organizar o conhecimento escolar por projetos de trabalho apresenta as seguintes características:

- consiste em um modelo de aprendizagem significativa;

- os temas trabalhados são quaisquer assuntos;
- as decisões sobre quais tópicos desenvolver são feitas por argumentação;
- a função dos professores é de estudante, intérprete;
- o sentido da globalização é relacional;
- o modelo curricular organiza-se por temas de estudo;
- os alunos desempenham o papel de coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem;
- o tratamento da informação é feito mediante sua busca junto ao professorado;
- as técnicas de trabalho utilizadas são índice, síntese, conferências;
- os procedimentos adotados envolvem relação entre fontes;
- a avaliação é centrada nas relações e nos procedimentos. (Adaptado de HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 65).

Segundo Stoller (2002), o modelo de projeto de trabalho a ser adotado para um determinado contexto vai variar, dependendo de diversos fatores: inclui desde os objetivos curriculares até as expectativas do curso, os níveis de proficiência dos alunos, os interesses deles, o limite de tempo e a disponibilidade de materiais.

Conforme Henry (1994), os projetos se distinguem em níveis, nos quais o professor e os alunos decidem a natureza e a sequência das atividades relacionadas ao projeto, conforme demonstrado pelos três tipos mencionados a seguir:

1. *projetos estruturados* — são determinados, especificados e organizados pelo professor em termos de tópicos, materiais, metodologia e apresentação;
2. *projetos não estruturados* — são definidos amplamente pelos próprios aprendizes;
3. *projetos semiestruturados* — são definidos e organizados em parte pelo professor e em parte pelos alunos.

Por sua vez, Stoller (2002) propõe que os projetos tenham as seguintes configurações:

- podem estar vinculados às preocupações reais dos aprendizes. Por exemplo, estudantes de inglês em uma escola internacional criam uma exposição para um mural — com fotos e textos — baseados em

entrevistas extensivas com a faculdade de inglês — apresentando os novos estudantes para seus professores;

- estão relacionados a questões referentes ao mundo real. Nesse caso, os estudantes realizam um debate de prós e contras em relação ao regime ditatorial, assunto que faz parte de uma unidade do material adotado, baseado em conteúdo;
- precisam estar ligados aos interesses dos alunos, podendo ser ou não significativos para o mundo real. Por exemplo: os estudantes de inglês planejam e elaboram uma viagem para um aeroporto internacional em que eles conduzem entrevistas e gravações com viajantes que lá se encontram;
- podem diferir nas fontes de informações e nas técnicas de coleta de dados. Observamos isso a seguir: *projetos de pesquisa* — necessitam reunir informações por meio de pesquisas realizadas em bibliotecas; *projetos de textos* — envolvem encontros com textos ao invés de encontros com pessoas. Alguns exemplos são: leituras de relatórios, notícias de jornais e textos variados disponíveis *on-line* etc.; *projetos de correspondência* — requerem a comunicação com outras pessoas, a fim de solicitar informações por meio de cartas, fax, ligação telefônica ou correspondência eletrônica; *projetos de pesquisa de opinião* — demandam a criação de um instrumento de pesquisa de opinião, a coleta e a análise dos dados dos informantes; *união de projetos* — resulta no contato direto dos aprendizes com falantes convidados para participar das atividades de sala de aula ou na busca por parte deles de indivíduos fora da sala de aula.

De acordo com Stoller (2002), os projetos também podem diferenciar-se na forma como as informações são difundidas. Na sequência, são mencionados três tipos, quais sejam:

1. *produção de projetos* — envolve a criação de exibição de mural, vídeos, programa de rádio, sessão de pôsteres, relatórios escritos, redação sobre fotos, escrita de cartas, elaboração de panfletos, cardápio de restaurantes, criação de itinerários de viagens, entre outros;
2. *apresentação de projetos* — compreendem a exposição de resultados em forma de debates, apresentações orais, mostras teatrais, gastronômicas, ou de moda;
3. *projetos organizacionais* — requerem o planejamento e a formação de uma associação, conversas informais ou encontros para dialogar com colegas.

Segundo essa pesquisadora, independentemente da configuração dos projetos, eles podem ter curta ou longa duração, serem completados individualmente, em pequenos grupos ou por toda a turma. Projetos podem acontecer dentro da sala de aula ou ser estendidos para além dela, na comunidade, ou envolvendo outras pessoas de diferentes formas.

Ainda consoante Stoller (2002), a instrução baseada em conteúdo e projeto de trabalho sugere duas maneiras para tornar a sala de aula de língua inglesa um ambiente mais motivador para a aprendizagem e colaboração. A primeira delas refere-se ao fato de o projeto de trabalho não precisar estar limitado aos conteúdos ministrados nas aulas de línguas, mas a temas de estudos que contemplem a realidade e as necessidades de aprendizagem dos alunos, os quais podem ser escolhidos por eles ou pelos professores. Já a segunda oportuniza aos professores que ministram normalmente aulas tradicionais, a diversificação de sua prática com um projeto ocasional.

No que diz respeito aos benefícios dos projetos de trabalho para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é conveniente citar algumas considerações feitas por pesquisadores como Alan e Stoller (2005) e Hernández (2004), entre outros, por considerarem que projetos de trabalho que levam em conta a realidade dos aprendizes e focam em temas de estudo do interesse deles são benéficos para a aprendizagem, uma vez que os alunos se motivam, se envolvem na aprendizagem e passam a ter atitudes muito positivas em relação à disciplina que estão estudando.

É pertinente destacar que uma prática embasada na realidade dos aprendizes é extremamente importante, visto que, de acordo com a teoria sociocultural vygotskiana, o conhecimento nasce da ação social e apoia os interesses emancipatórios da humanidade, pois Vygotsky (1978) concebe o sujeito como um ser social constituído historicamente.

Conforme Stoller (2006), o ensino baseado em projetos aumenta a criatividade dos aprendizes por não apresentarem, normalmente, respostas predeterminadas. Somado a isso, a autora ressalta que o ensino mediante projetos melhora a capacidade de leitura dos aprendizes, a fala, a audição, o vocabulário e as habilidades gramaticais, o que certamente se deve ao fato de que os projetos de trabalho propiciam importantes oportunidades para a interação, negociação de significados e modificação do insumo na produção (*output*).

Além disso, Stoller (2006) ressalta que os projetos de trabalho oportunizam uma melhora quanto às habilidades colaborativas e sociais dos estudantes, além de proporcionarem a eles oportunidades para um foco explícito na forma e em outros aspectos da língua.

Nesse sentido, Beckett (2006) afirma que a literatura em educação, em termos gerais, concebe que o ensino por projetos tem um grande potencial para a aprendizagem de língua significativa e funciona como condutor do trabalho cooperativo ou de grupo, porque esse tipo de abordagem proporciona oportunidades para os alunos aprenderem uns com os outros por meio de discussões e debates sobre questões de estudo que teriam mais dificuldades em resolver, caso estivessem trabalhando sozinhos.

A respeito disso, Wicks (2000, p. 9) afirma que

Os projetos oferecem aos estudantes uma maneira de praticar o inglês enquanto se divertem. Tais projetos fornecem ao professor oportunidades para um trabalho transcurricular, envolvendo a Arte, o Teatro, a Geografia, a História e até mesmo a Matemática. Ao criar alguma coisa, os estudantes usam o inglês como uma ferramenta e veem o quão flexível e útil isso pode ser. E o mais importante de tudo é que os projetos oferecem aos adolescentes uma oportunidade para encontrar suas próprias vozes e fazerem alguma coisa significativa e divertida com a língua que eles estão aprendendo.

Também Zabala (1998) enfatiza que o trabalho com projetos aumenta consideravelmente o envolvimento dos alunos, uma vez que eles aprendem e compartilham os conhecimentos adquiridos. Ao mesmo tempo, ao levar em consideração as diferentes possibilidades e interesses dos aprendizes em aula, oportuniza integrar todos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao papel do professor no trabalho com projetos, é pertinente citar Alan e Stoller (2005), os quais trazem à baila uma questão pertinente: os projetos de trabalho podem ser mais efetivos quando os professores não são tão controladores, porém, nessa proposta de trabalho, é preciso haver um equilíbrio por parte do educador, que não pode querer dominar os aprendizes, nem deixá-los soltos, porque eles precisam ser guiados no trabalho com projetos, o que favorecerá o desenvolvimento de sua autonomia.

Para autores como Allen (2004), Gardner (1995), Gu (2004), Lee (2002), Levine (2004), Papandreou (1994), Tomei, Glick e Holst (1999), a aprendizagem baseada em projetos bem-sucedidos apresenta as seguintes premissas:

- foca em problemas de assunto pertencente ao mundo real que pode sustentar o interesse dos alunos;
- demanda a colaboração do estudante e, ao mesmo tempo, algum nível de autonomia e independência dele;
- proporciona um foco explícito e intencional na forma e em outros aspectos da língua;
- desencadeia um processo de produto orientado, com uma ênfase nas habilidades integradas e uma reflexão ao concluir o projeto.

Stoller (1997) e Sheppard e Stoller (1995) sugerem seguir um processo de dez passos como uma maneira de maximizar os benefícios potenciais dos projetos de trabalho, que são:

Passo 1:	<i>Alunos e professor concordam em um tema para o projeto.</i>
Passo 2:	<i>Estudantes e educador determinam o resultado final do projeto.</i> Exemplo: um boletim escrito, um debate, uma carta, uma apresentação oral, um vídeo, uma apresentação teatral, etc.
Passo 3:	<i>Discentes e docentes estruturam o projeto.</i> Depois de o tema e o resultado final do projeto estarem determinados, os alunos e o professor trabalham com os detalhes do projeto, os quais guiam os aprendizes desde as atividades iniciais até a finalização. Neste passo, os estudantes consideram seus papéis, responsabilidades e trabalho em grupos colaborativos. Depois de negociarem uma data final para completarem o projeto, os aprendizes chegam a um consenso para reunirem, compartilharem e compilarem informações e, então, apresentarem seus projetos finais.
Passo 4:	<i>O educador prepara os educandos para poderem reunir as informações.</i> Neste estágio, o docente prepara os discentes para as demandas de língua, habilidade e estratégias associadas com a reunião de informações. Com os níveis de habilidades dos estudantes em mente, o professor prepara atividades instrucionais para cada uma das tarefas da junção de informações.
Passo 5:	<i>Os estudantes reúnem informações.</i> Depois de praticar as necessárias habilidades, usar estratégias e a língua para a reunião de informações, os aprendizes estão prontos para coletar informações usando métodos tais como entrevistas, escrita de cartas e pesquisas na biblioteca.
Passo 6:	<i>O educador prepara os educandos para analisar e compilar os dados.</i> O professor prepara os alunos para eles produzirem mais por conta própria através de tarefas que envolvam, por exemplo, categorização, comparação e uso de organizadores gráficos, tais como gráficos e linhas do tempo.
Passo 7:	<i>Os estudantes compilam e analisam informações</i> Os aprendizes trabalham em grupos organizando as informações e então discutem os valores dos dados coletados, mantendo alguns e descartando outros.
Passo 8:	<i>O docente prepara os discentes para as demandas de língua da atividade final.</i> O professor organiza as atividades que implicam um melhor uso da língua estrangeira para ajudar os alunos a apresentarem o resultado final do projeto. Essas atividades podem focar as habilidades para apresentações orais, revisões de escrita, debates, etc.
Passo 9:	<i>Os estudantes apresentam o produto final de seu projeto.</i>

Passo 10: *Os aprendizes avaliam o projeto.*

No passo dez, os alunos refletem acerca da língua que aprenderam e sobre o assunto abordado no desenvolvimento do projeto. Além disso, eles são solicitados a sugerirem melhoras para projetos futuros.

Fonte: Adaptado de Stoller (1997) e Sheppard e Stoller (1995).

Como foi possível verificar nas discussões empreendidas nesta seção, são inúmeras as vantagens de trabalhar com projetos na sala de aula de língua estrangeira, pois essa proposta de ensino valoriza a potencialidade de cada aprendiz, favorece a participação deles e estimula que cada um dê o melhor de si, colaborando no seu grupo de trabalho com o que sabe, podendo favorecer sobremaneira a aprendizagem dos alunos menos participativos e com mais dificuldades.

4.2 As Tarefas

O enfoque por tarefas, segundo Abadía (2000), nasce da evolução do ensino comunicativo, com David Nunan, em 1989, em grande parte, motivado pela busca de comunicação real em sala de aula. Ainda que saibamos que, ao estudar uma língua estrangeira, sejam escassas as condições de uso da língua-alvo em situações reais de comunicação, Abadía (2000) enfatiza que o ensino por tarefas trata da organização do trabalho em sala de aula como marco de atuação no qual acontece o intercâmbio comunicativo entre todos os participantes do contexto de ensino-aprendizagem. Isso torna a proposta inovadora por se centrar na forma de organizar, sequenciar e levar a cabo as atividades de aprendizagem na sala de aula.

Segundo a autora, no ensino por tarefas, são encontradas três abordagens diferentes quanto à dinâmica de trabalho e o envolvimento dos alunos:

1. as tarefas;
2. os projetos; e
3. a simulação.

Quanto à primeira, cada unidade está organizada em torno de uma tarefa final (por exemplo, confeccionar um livro de receitas, elaborar um guia para viver bem etc.). Os alunos realizam diferentes tipos de tarefas prévias, nas quais são trabalhados os elementos necessários para poder realizar a tarefa final.

No referente à segunda, Martín Peris (1999) afirma que é mais geral, podendo estruturar um curso inteiro. Ainda de acordo com o autor, as tarefas são mais reduzidas e comportam apenas algumas sessões de aula, além de conterem menos elementos iniciais de exploração de interesses, de seleção do tema e de planejamento das etapas de trabalho que um projeto. Em suma, uma tarefa costuma apresentar-se como uma unidade mais breve que o projeto e com mais elementos definidos previamente.

Com relação à terceira, a simulação (global), Roldán (1990, 1997) diz que é uma técnica de trabalho, na qual se parte de algo que consiste no cerne do interesse dos aprendizes, desenvolvem-se várias tarefas comunicativas relacionadas, de modo que as diferentes habilidades se integrem. Nessa proposta de trabalho, são de grande valia técnicas como a criatividade, os jogos em que os aprendizes interpretam papéis, etc.

Quanto à organização de um planejamento baseado em tarefas, Abadía (2000) sugere que seja assim: lança-se uma tarefa final, como, por exemplo, criar um anúncio publicitário, que será o eixo do trabalho e o propósito final da tarefa. Mediante distintas tarefas, trabalha-se todo tipo de conteúdo, tais como: apresentação de modelos de propagandas, exercícios de gramática, atividades de compreensão e expressão oral e escrita, práticas de amostras funcionais da língua, entre outras. Nesse processo, os aprendizes podem desenvolver os conhecimentos e as capacidades comunicativas necessários para serem capazes de realizar a tarefa final.

Acreditamos que é fundamental destacar, neste momento, os objetivos do ensino mediante tarefas. Segundo Abadía (2000), o enfoque por tarefas tem como meta fomentar a aprendizagem por meio do uso real da língua na sala de aula e, por essa razão, consiste no ensino-aprendizagem a partir da realidade de sala de aula.

Também Estaire e Zanón (1990), pesquisadores do ensino por tarefas na Espanha, afirmam que esse tipo de prática tem como objetivo proporcionar a elaboração de um curso com um caráter globalizador, que seja capaz de integrar os diferentes eixos do processo educativo: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Os autores, todavia, ressaltam que a tomada de decisões envolve tanto alunos como professores. Assim, segundo esses pesquisadores, o foco do ensino por tarefas está na comunicação e não apenas no resultado do processo de comunicação.

A esse respeito, Wesche e Skehan (2002) sugerem algumas características que são comuns às salas de aula comunicativas, quais sejam:

- as atividades exigem constante interação entre os aprendizes ou outros interlocutores com a finalidade de trocar informações e solucionar problemas;
- prevalece o uso de material e atividades comunicativas inseridas em contextos do mundo real, dando ênfase às relações entre os canais falados e escritos; e
- as abordagens são centradas no aprendiz, ou seja, são consideradas a formação e a experiência do estudante, suas necessidades e objetivos, permitindo que ele use sua criatividade e desempenhe um papel marcante nas decisões relativas à instrução.

Esses pesquisadores ainda propõem que as referidas características devam ser organizadas levando em consideração os seguintes itens:

- instrução que enfatize a abordagem cooperativa, tais como trabalhos em grupo ou em pares;
- oportunidades para os aprendizes focalizarem o processo de aprendizagem com a finalidade de melhorar a aprendizagem contextualizada;
- tarefas comunicativas como unidades básicas de organização para a instrução linguística e relacionadas aos objetivos curriculares; e
- conteúdo significativo que deve ser aprendido não apenas como um veículo para o conhecimento da língua, mas também pelo seu valor inerente.

Como podemos perceber, as características comuns às salas de aula comunicativas, as quais devem ser organizadas conforme os itens mencionados anteriormente, são partilhadas no ensino mediante tarefas, uma vez que essa proposta didática tem como base a metodologia de abordagem de ensino comunicativa. Observemos o item 3 acima, o qual mostra que as tarefas comunicativas para o ensino de uma língua estrangeira são uma das maneiras de organizar o ensino-aprendizagem em uma sala norteada por tais princípios. Embora Wesche e Skehan (2002) não mencionem os projetos de trabalho ao apresentarem traços similares ao tipo de recinto e à forma como se arranjam, os projetos também compartilham os atributos e o modo de composição de uma sala de aula comunicativa, como foi visto na seção 4.1 e no segundo parágrafo desta seção, quando mencionamos Abadia (2000) pelo fato de a autora mostrar três abordagens diferentes quanto à dinâmica de trabalho e ao envolvimento dos alunos no ensino por tarefas.

Convém destacar que, tanto na organização do ensino por meio de tarefas como através de projetos, as características do ensino e as referidas formas de gerenciar o trabalho em sala de aula levam em conta a realidade dos aprendizes, o ensino calcado em práticas que tenham sentido para a vida deles e consideram a interação entre os alunos e professores um elemento essencial para a aprendizagem da língua-alvo.

4.3 As Tarefas Colaborativas

Após discutir as características de uma sala de aula comunicativa e sua organização sob a ótica de alguns princípios, entendemos que é importante apresentar as especificidades do ensino mediante tarefas comunicativas, conforme Brown (2001) e Wesche e Skehan (2002):

- a comunicação é primordial;
- há algum tipo de problema de comunicação a ser solucionado;
- existe alguma relação com atividades do mundo real;
- a conclusão da tarefa é fundamental;
- a tarefa é avaliada pelos resultados alcançados.

A esse tipo de ensino, Lima (2002a) acrescenta os seguintes aspectos que precisam estar presentes a fim de que a tarefa seja colaborativa e contribua para o aproveitamento máximo da produção dos aprendizes:

- o foco deve estar no processo colaborativo;
- o aprendiz precisa ter a oportunidade de revisar sua própria produção ou as produções de seus colegas, procedendo a uma correção conjunta ou individual;
- a reflexão crítica se faz necessária por parte do(s) discente(s) e do docente;
- a prática para aprender a equivocarse e o entendimento a respeito da aprendizagem vão ocorrer em etapas evolutivas.

De forma semelhante às características de tarefas comunicativas descritas anteriormente, Klapper (2003, p. 35) inclui algumas referentes ao ensino de língua baseada em tarefas colaborativas, quais sejam:

- as características da interação comunicativa no trabalho baseado em tarefas colaborativas fornecem insumo compreensível suficiente para “instigar” os processos de busca do conhecimento;
- o ensino de língua baseado em tarefas colaborativas é a versão forte do ensino de línguas comunicativo, na qual a aprendizagem de língua depende de os alunos estarem envolvidos em comunicação real e usarem a língua de maneira significativa;
- o ensino de línguas comunicativo necessita apoiar a aquisição na instrução que assegura uma certa atenção às formas linguísticas, iniciando pela ênfase na fluência e, em seguida, conduzindo gradualmente às atividades focadas na forma (versão fraca do ensino de línguas comunicativo);
- as tarefas colaborativas são vistas como atividades baseadas no significado, devendo estar relacionadas às necessidades comunicativas do aprendiz e vinculadas às exigências de mundo real onde eles estão inseridos. Essas atividades devem promover o alcance de um produto final autêntico, por parte dos alunos (resolver um problema, chegar a um consenso, completar um quebra-cabeça, jogar um jogo etc.), pois a completude da tarefa foi combinada a priori.

Após ter apresentado as características de tarefas colaborativas importantes para a finalidade do presente estudo, mencionamos, de acordo com Moreno Garcia (2004), os seguintes princípios do ensino por meio de tarefas colaborativas:

- a língua é um instrumento de comunicação que deve desenvolver-se mediante o uso em contextos reais;
- a análise linguística deve ser feita levando em conta os fatores pragmáticos e discursivos, isto é, a língua em uso;
- os conteúdos linguísticos devem ser originados da prática, ou seja, devem ser retirados da realidade dos aprendizes;
- a aprendizagem da segunda língua é um processo de construção criativa, e os erros são considerados como etapas do desenvolvimento da aprendizagem que pode levar o estudante ao domínio da língua-alvo;
- as estratégias comunicativas são, por um lado, universais e, por outro, próprias de cada aprendiz;
- a consciência intercultural será um dos fatores de enriquecimento das atividades de sala de aula.

Com relação à reflexão empreendida sobre os princípios do ensino por tarefas colaborativas, é imprescindível destacar que eles se aliam ao ensino por projetos de trabalho visto na seção anterior e ao ensino de língua e cultura na perspectiva da interculturalidade, assunto abordado no Capítulo 3. Queremos destacar o item acima concernente ao número 6 por tratar da consciência intercultural como um dos aspectos enriquecedores das tarefas colaborativas de sala de aula, pelo fato de as tarefas colaborativas aplicadas para a geração de dados desta pesquisa buscarem relacionar a tarefa colaborativa e a interculturalidade.

Esse tipo de proposta de trabalho defendido por nós e levado a cabo na presente pesquisa, objetivando proporcionar o ensino-aprendizagem da língua espanhola de forma significativa, encontra suporte na perspectiva teórica sociocultural vygotskiana, a qual concebe o uso da língua como uma ação cognitiva e social, já que o sentido é construído durante a interação entre os indivíduos para agir no mundo com um propósito social. Portanto, o emprego de tarefas colaborativas no ensino de uma língua estrangeira é visto como uma oportunidade de que tal ação ocorra, o que requer uma educação pautada no respeito às diferenças, a fim de formar cidadãos solidários para que convivam de maneira harmoniosa no mundo globalizado.

Nesse sentido, consideramos relevante sublinhar que, no presente estudo, é empregada a expressão “tarefa colaborativa”, uma vez que se baseou em estudiosos de tarefas colaborativas, os quais utilizam como suporte teórico de suas pesquisas a teoria sociocultural vygotskiana, como, por exemplo, Swain (1999), Lima e Pinho (2007), entre outros. Também é importante dizer que, embora nosso foco de estudo sejam as tarefas colaborativas, não podemos deixar de enfatizar a origem do ensino por tarefas.

Na sequência, apresentamos a definição pioneira de tarefas proposta por Nunan (1989). De acordo com o autor, as tarefas envolvem o uso da linguagem em situações comunicativas nas quais a atenção do usuário não está focada na estrutura linguística, e sim no significado. Swain (1999), pesquisadora canadense que estuda o emprego de tarefas colaborativas nas aulas de segunda língua/língua estrangeira, compartilha a definição de Nunan, mas acrescenta que a tarefa colaborativa pode tanto focar-se no significado como na forma da língua, pois entende que, embora os alunos focalizem a forma, eles precisam estar engajados no ato de *fazer significado*.

Por sua vez, Wesche e Skehan (2002) entendem que as tarefas colaborativas são atividades comunicativas inseridas na sala de aula de língua estrangeira que envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua que estão aprendendo.

Já Lima e Pinho (2007) concebem as tarefas colaborativas como tarefas comunicativas introduzidas na sala de aula de língua estrangeira, que envolvem os aprendizes na interação, exploração, compreensão e produção na língua-alvo, enquanto a atenção deles está focada mais no sentido do que apenas na forma linguística.

Para a presente pesquisa, valemo-nos tanto da definição de tarefa colaborativa das pesquisadoras supracitadas como da de Swain (1999). Concor damos com a visão de tais autoras por entendermos, também, que as tarefas colaborativas representam uma oportunidade de tornar o conhecimento da língua estrangeira importante para que a comunicação ocorra.

É fundamental ressaltar a definição de tarefa colaborativa proposta por Swain (1999), que defende tanto o foco no significado como na forma da língua estrangeira, o que é extremamente relevante quando se ensinam línguas tipologicamente próximas, como o português e o espanhol. A dificuldade de assimilar uma língua estrangeira estruturalmente muito semelhante à língua materna reside justamente em o falante ter que aprender a norma culta dessa língua estrangeira. É esse conhecimento que vai contribuir para a inclusão social dos aprendizes, pois é o seu grau de instrução na língua-alvo que definirá o pertencimento deles a um determinado grupo: o dos letrados.

Valer-nos dessa concepção de tarefas colaborativas foi muito importante nesta pesquisa, uma vez que entendemos que, para ensinar a língua espanhola a adolescentes de escolas públicas de realidades menos privilegiadas (como é o caso dos estudantes que participaram desta pesquisa, que têm muitas necessidades a suprir, como, por exemplo, a comida, uma casa para morar, uma família que cuide deles etc.), para quem a língua estrangeira não é prioridade, é preciso que o professor os convença de que vale a pena estudá-la. Esse convencimento pode ocorrer mediante o desenvolvimento de um projeto com tarefas colaborativas que favoreçam o diálogo e o intercâmbio de informações entre os aprendizes, a fim de que eles usem a língua estrangeira para alcançar seus propósitos comunicativos na realidade onde estão inseridos e, dessa forma, percebam a utilidade do novo idioma que estão aprendendo na escola.

Por fim, citamos Natel (2013), que partilha as definições de tarefas anteriores e acrescenta que uma tarefa colaborativa é uma atividade comunicativa baseada nas vivências dos aprendizes que promove o engajamento comunicativo e linguístico deles na língua estrangeira por meio da compreensão, criatividade, manipulação, interação e produção na língua-alvo, com a finalidade de compreender e/ou resolver um problema social. Isso significa que o professor, ao trabalhar com alunos de escolas públicas, precisa ter como ponto de partida, para o ensino da língua estrangeira, as necessidades

inerentes à realidade dos alunos e trabalhá-las mediante tarefas colaborativas. Isso implica abordar os problemas sociais enfrentados pelos aprendizes em seu cotidiano, para que a língua estrangeira se torne significativa para eles, na medida em que, por meio dela, entendem os seus problemas, podendo buscar recursos junto à comunidade escolar, associação de moradores, autoridades competentes para resolvê-los.

Um exemplo de um tema de estudo retirado da vivência dos alunos pode ser referente ao meio ambiente, ou seja, aos problemas enfrentados pela falta de educação ambiental das pessoas. Para levar a cabo esse trabalho, o professor pode propor uma tarefa que consiste em uma explosão de ideias acerca dos problemas enfrentados com o lixo na escola, na casa dos aprendizes e nas ruas de seu bairro. Enquanto os alunos falam, o professor anota, no quadro ou datashow, suas manifestações; em seguida, o educador, juntamente com os educandos, pode escrever um texto na língua-alvo que englobe os principais problemas apontados pelos estudantes envolvendo o lixo no seu entorno.

Após realizar essas atividades, o professor disponibiliza aos alunos alguns textos na língua-alvo que abordam os principais problemas ambientais ocasionados pela falta de cuidados com o lixo. Alguns deles possivelmente estejam entre os que foram nomeados pelos aprendizes na técnica de explosão de ideias, como, por exemplo: mortes de animais porque há plástico na água e na grama que eles ingeriram; vários tipos de resíduos que a população joga na rua, os quais estão causando entupimento nos bueiros e inúmeros alagamentos de ruas e inundações de casas, cada vez que chove muito; aquecimento do planeta por causa da poluição, que tem feito com que a temperatura se eleve cada vez mais e, por ocasião disso, mata tanto as pessoas como os animais.

A seguir, cada dupla de aprendiz lê um dos textos, discute os problemas apontados nele com seu par, toma nota do vocabulário e das estruturas gramaticais recorrentes no texto para poder falar e escrever sobre o meio ambiente, compara tais problemas com os levantados em aulas anteriores acerca do bairro onde moram, faz uma seleção dos tópicos mais relevantes, com o auxílio do professor, e escreve uma carta ao prefeito da cidade, solicitando providências para os problemas enfrentados pela comunidade relacionados ao lixo. Para que tenham insumo para elaborar a carta à autoridade municipal, o docente leva alguns exemplos de cartas formais a fim de que os alunos leiam e retirem as estruturas que devem ser usadas nesse gênero textual. Além disso, entrega-lhes uma folha com as principais estruturas para iniciar, desenvolver e concluir uma carta formal.

É nessa perspectiva de ensino que se inclui a proposta de pesquisa levada a cabo por nós neste livro. Para tanto, elaboramos um projeto, com várias

tarefas colaborativas que possibilitam a interculturalidade e com assuntos que enfocam a realidade dos aprendizes para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira a uma turma de nono ano.

Após definir tarefa colaborativa e assumir sua concepção para a finalidade do presente estudo, é pertinente, agora, traçar importantes considerações quanto à mediação e ao papel do professor no ensino-aprendizagem de línguas baseado em tarefas.

A respeito dos benefícios do uso de tarefas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pensamos ser fundamental mencionar alguns estudos da linha de pesquisa sociocultural. Iniciaremos citando Swain (2000), por argumentar que o envolvimento dos aprendizes em tarefas colaborativas significa a aprendizagem de língua em processo, na qual ambos os processos (o que é dito) e a habilidade em refletir sobre o que é dito (o produto) desenvolvem a língua (SWAIN; LAPKIN, 1998). Um número relevante de estudos (DONATO, 1994; OHTA, 2001; STORCH, 2002) tem mostrado que, quando os aprendizes trabalham em pares ou em pequenos grupos, usam seus recursos linguísticos para construir o conhecimento sobre a língua.

Nesse sentido, segundo pesquisadores como Tinzman et al. (1990), Oxford (1997), Nyikos e Hashimoto (1997), a aprendizagem colaborativa baseia-se na teoria sociocultural. Conforme Figueiredo (2009), na perspectiva dessa teoria, o aprender é concebido socialmente, e a inteligência humana provém do meio social e cultural onde os sujeitos estão inseridos.

Sob essa ótica, Donato (1994, p. 34) argumenta que o foco em aquisição de segunda língua deveria ser “na observação da construção de conhecimento e como este processo de construção entre os aprendizes resulta em mudança linguística entre e com os indivíduos durante uma atividade conjunta”. O estudo de Donato evidencia que a cooperação entre os estudantes ocorre rotineiramente enquanto eles trabalham juntos em tarefas de aprendizagem de língua. Os efeitos dessa ajuda (*andaimento*) são substancialmente suficientes para definir e cultivar o papel desempenhado pelo contexto social no desenvolvimento da segunda língua.

Também Swain e Lapkin (2001) conduziram uma série de estudos para determinar como os aprendizes de segunda língua constroem conhecimentos linguísticos enquanto estão engajados na produção de tarefas colaborativas que envolvem fala e escrita. Elas ressaltam que o uso de tarefas comunicativas no ensino de línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitando a aprendizagem da língua estrangeira. Um exemplo em que os aprendizes simultaneamente focaram sua atenção na forma e no significado pode ser visto no estudo de

Swain e Lapkin (2001), no qual, em uma das tarefas, “quebra-cabeça”, os aprendizes testaram hipóteses sobre correção de formas linguísticas, discutiram juntos e decidiram que formas seriam melhores para expressar o significado de suas produções. Tal discussão sobre a forma da língua Swain (2000) chama de diálogo colaborativo. No diálogo colaborativo, “o uso de língua e a aprendizagem de língua podem ao mesmo tempo ocorrer” (SWAIN, 2000, p. 10).

Swain (2000) argumenta que diálogo colaborativo é um modo de aprendizagem mediada que constrói o conhecimento linguístico, uma vez que é no diálogo colaborativo que o uso da língua medeia a aprendizagem da língua. No seu estudo em imersão francesa, desenvolvido no ano de 2000, os dados apresentados forneceram evidências de que a aprendizagem de língua ocorre em diálogo colaborativo e que essa fala externa facilita a apropriação tanto do conhecimento linguístico como de processos estratégicos. Além disso, também revelaram como jovens aprendizes, através de diálogos colaborativos, são capazes de organizar e mediar a própria aprendizagem sem a intervenção do professor. Assim, a pesquisadora defende que, por meio da interação dialógica dos aprendizes, eles não somente negociam significados, mas vão além, negociam a própria aprendizagem. É pertinente enfatizar que uma prática com essas características leva os aprendizes a tornarem-se indivíduos mais autônomos.

Nesse sentido, Ohta (2001) afirma que, no trabalho com tarefas colaborativas em sala de aula, até mesmo os aprendizes menos proficientes na segunda língua podem fornecer assistência aos aprendizes mais proficientes. Tal descoberta foi feita em um estudo longitudinal desenvolvido pela autora em sala de aula com estudantes japoneses. Isso mostra que, em uma sala de aula, quando os alunos trabalham em sua ZDP, não somente os aprendizes mais capazes podem ajudar os estudantes com menos conhecimentos, conforme apontam definições mais tradicionais de ZDP, mas todos os alunos têm condições de fornecer e receber assistência, isto é, auxiliarem-se mutuamente.

A esse respeito, Swain e Lapkin (2001) afirmam que os processos cognitivos, os quais são derivados e constituídos dialogicamente, podem ser observados diretamente em interações linguísticas que surgem entre falantes enquanto eles participam em tarefas para solucionar problemas.

Outra vantagem da aprendizagem colaborativa, conforme Goodsell, Maher e Tinto (1992), consiste na reformulação do papel da aprendizagem em sala de aula, pois os estudantes passam de recebedores passivos da informação dada pelo professor para agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, nessa perspectiva de ensino, os estudantes não são meros receptores das informações fornecidas pelo professor; ao contrário, eles são participantes

ativos do processo de ensino-aprendizagem, portanto constroem conjuntamente o conhecimento.

Da mesma forma, no ensino através de tarefas colaborativas, a negociação com os aprendizes é uma importante forma de organizar o trabalho no contexto de sala de aula, e a tomada de decisões favorece a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990) ressaltam que uma aprendizagem com sucesso leva em consideração a interação entre os aprendizes, os materiais, o professor e o contexto. Cabe destacar que a interação é um processo de duas vias e que é nele que o ser humano se constitui como sujeito. Portanto, ainda conforme os autores, comunicação efetiva e colaboração são essenciais para que os estudantes tenham sucesso em sua aprendizagem, visto que é principalmente pelo diálogo que eles se tornam conhecedores da língua-alvo e aprendem a usar estratégias para substituir as lacunas de informações existentes na língua estrangeira, a fim de atingir seus objetivos comunicativos. Além disso, proporcionar aos estudantes tarefas do mundo real e acrescentar novas informações aos conhecimentos prévios deles requerem comunicação efetiva e colaboração entre professores, estudantes e outros sujeitos mais capazes.

A esse respeito, manifestam-se Tinzmann, Jones, Fennimore et al. (1990) e argumentam que os aprendizes precisam ser encorajados a trabalhar em pares ou em pequenos grupos, porque isso aparentemente lhes fornece a prática necessária para melhorar a sua fluência. Em termos de eficácia de aprendizagem, Storch e Wigglesworth (2009) descobriram que os alunos, quando trabalham em pares, têm melhor desempenho em produções escritas do que quando trabalham na mesma tarefa individualmente.

Quanto ao uso de tarefas colaborativas como um meio de integrar conteúdo e ensino de língua, consideramos necessário mencionar Swain (2001). De acordo com a autora, atividade social e cognitiva é a solução para problemas linguísticos por meio da interação social. Considera também que “uma maneira na qual o ensino de língua e conteúdo integrados podem ser realizados é através do uso de tarefas nas quais são utilizados materiais com conteúdos relevantes, encorajando os alunos a focar a forma linguística” (1999, p. 44), pois, conforme Swain e Lapkin (1994), as tarefas colaborativas também podem explorar estruturas gramaticais, uma vez que, na troca de informações, os aprendizes tentam expressar o sentido intencionado com precisão e coerência.

A esse respeito, Swain (1995; 2001) afirma que, na produção dos aprendizes, durante a realização de tarefas colaborativas com os colegas, é essencial que a percepção, a testagem de hipóteses e a reflexão sobre a língua estejam

presentes na interação — processo que se dá mediante o diálogo empreendido entre os participantes.

Em termos gerais, conforme Swain e Lapkin (2001), tarefas comunicativas enfatizam a importância do foco no significado, como o faz Nunan (1989). Ainda de acordo com as autoras, são escassas as exceções que enfatizam o foco na forma (FOTOS, 1994; LYSTER, 1994; SWAIN, 1997b). Um ponto de vista alternativo, segundo elas, é que a tarefa pode ser considerada comunicativa, mesmo que os aprendizes foquem de maneira explícita na forma (BREEN; CANDLIN, 1980; SWAIN, 1997b). É claro que a prioridade deve ser dada ao sentido, já que o ensino deve ser contextualizado e a instrução gramatical (foco na forma) precisa ser construída a partir do sentido que os estudantes pretendem dar às suas produções.

Ainda relendo a obra de Swain e Lapkin (2001), percebemos a defesa do uso de tarefas comunicativas na aprendizagem de uma segunda língua pelas seguintes razões:

- 1^a) a aquisição de segunda língua é realçada com a negociação de sentido que ocorre durante as tarefas (solução de problemas linguísticos, feita de forma colaborativa);
- 2^a) a fala que emerge quando os estudantes procuram resolver problemas linguísticos representa a aprendizagem da segunda língua em progresso;
- 3^a) a resolução das tarefas pode gerar um foco explícito na forma à medida que os aprendizes procuram se expressar de maneira coerente e com correção.

Também Van den Branden emite sua opinião a respeito desse tema, afirmando que,

Nas pesquisas de aquisição de segunda língua, as tarefas têm sido amplamente usadas como veículos para eliciar produção de língua, interação, negociação de significado, processamento do insumo e foco na forma, todos esses fatores estimulam a aquisição de segunda língua (2006, p. 1-2).

Nesse sentido, Swain (2001) sustenta que o uso da língua revela as lacunas no conhecimento dos aprendizes. Da mesma forma, autores como Harley e Swain (1984) e Swain (1985) externam, com consistência, que a exposição dos alunos a mostras significativas de língua não é suficiente para assegurar uma produção conforme a norma culta da língua-alvo.

Tavakoli e Foster (2011) também enfatizam essa questão ao afirmarem que a abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas colaborativas promove

uma aprendizagem de língua mais eficiente do que por meio de instrução explícita de regras gramaticais (LONG; ROBINSON, 1998; WILLIS; WILLIS, 1996). De acordo com as pesquisadoras, os aprendizes trabalham de forma mais engajada nas tarefas quando as realizam em duplas, o que pode atrair a atenção deles para aspectos formais da língua que estão utilizando.

Ao discutir a importância do papel das tarefas colaborativas para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Barbirato (2005) destaca a função do professor responsável pela elaboração das tarefas para fornecer insumo aos aprendizes, pois a ele compete gerenciar o ensino em sala de aula e auxiliar os alunos na construção do significado de suas produções. Por sua vez, os estudantes desempenham um papel ativo na aprendizagem, pois são responsáveis por transformar o insumo em produção, mediante o processo de negociação do significado através da interação, para realizar uma tarefa.

A partir do que foi discutido, consideramos importantes para este estudo as orientações de Richards e Rodgers (2001), porque as tarefas colaborativas propostas por nós para a geração dos dados deste estudo, seguiram as orientações desses autores, que estabelecem que um planejamento baseado em tarefas apresenta as seguintes intenções:

- o foco está mais no processo do que no produto;
- os elementos básicos são atividades e tarefas que enfatizam a comunicação e o significado;
- os alunos aprendem a língua interagindo comunicativa e significativamente enquanto estão envolvidos nas atividades e tarefas;
- as atividades e tarefas tanto podem ser aquelas que os aprendizes poderão precisar atingir na vida real quanto as que possuem uma finalidade pedagógica específica para a sala de aula;
- as atividades e tarefas de um plano de ensino baseado em tarefas são sequenciadas de acordo com a dificuldade dos aprendizes;
- a dificuldade da tarefa depende de uma série de fatores, incluindo as experiências prévias do aprendiz, a complexidade da tarefa, a língua necessária para realizar a tarefa e o grau de assistência ou orientação disponível.

Ao analisarmos as pretensões sugeridas pelos autores mencionados acima para levar a cabo um planejamento baseado em tarefas, pudemos notar que as tarefas colaborativas e os projetos de trabalho concebem de forma semelhante a organização do processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula comunicativa.

O trabalho colaborativo é fundamental para ensinar línguas estrangeiras na realidade de escola pública, uma vez que resulta mais difícil aprender uma língua qualquer, com o professor passando no quadro os exercícios e os alunos executando cópias. Além disso, ressaltamos que as tarefas colaborativas realizadas em pequenos grupos viabilizam o trabalho do professor, com salas lotadas, muitas delas contendo mais de quarenta alunos. Portanto, é preciso reinventar a sala de aula, oportunizando aos aprendizes boas práticas para o ensino de línguas, isto é, práticas significativas com projetos de trabalho e tarefas colaborativas.

É extremamente importante salientar que, para tornar a escola mais significativa e desafiadora aos aprendizes, é preciso encontrar outras formas de conduzir o ensino, como a que deu origem a esta pesquisa. Porém, para que isso seja possível, é salutar que os alunos conheçam outros ambientes, outras maneiras de viver, isto é, outras culturas. Outrossim, é preciso que a sala de aula de línguas estrangeiras seja um espaço de educação intercultural, de negociação, de trocas significativas e de sensibilização para o respeito a todos os tipos de diferenças. Além disso, é necessário acreditar que todos os estudantes são capazes de aprender e ter consciência de que é obrigação da escola oferecer oportunidades de aprendizagem para todos. Isso implica, muitas vezes, ter de elencar discussões críticas com todo o corpo docente, buscar outras formas de ensinar e eliminar os conhecimentos cristalizados.

4.4 A Promoção da Autonomia do Aluno através do Ensino Baseado em Projetos e Tarefas Colaborativas

A experiência obtida por mim durante vários anos de sala de aula, em Cursos de Graduação em Letras como formadora de professores e em escolas públicas atuando como professora de espanhol no ensino fundamental e médio, revela que as práticas desenvolvidas em sala de aula de línguas estrangeiras têm-se mostrado ineficientes no que se refere a ajudar os aprendizes em suas tomadas de decisões no que diz respeito à aquisição de conhecimentos na língua-alvo.

Em relação a isso, o que percebemos, como já foi referido na introdução desta pesquisa, é um processo de ensino-aprendizagem baseado no ensino da gramática normativa descontextualizada, além de cópias exaustivas de textos feitas no quadro. Ora, essa forma de conduzir o ensino de línguas estrangeiras, no caso específico deste estudo, a língua espanhola, provoca o desinteresse e se reflete diretamente na capacidade de tomada de decisões por parte dos aprendizes, os quais, em termos gerais, mantêm-se apáticos na sala de aula

com relação ao ensino-aprendizagem da nova língua, mas não no que diz respeito às atividades sociais, pois, conforme sinaliza Fontana (2005), eles interagem muito com seus colegas ao gritar, dialogar, brigar, falar ao celular, brincar, cantar, namorar, etc. Está claro que esse tipo de interação dos alunos não é aquela almejada pelo professor, que a interpreta como descaso dos estudantes com relação à aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que pode resultar em indisciplina em sala de aula e ocasionar estresse tanto do professor quanto dos alunos.

É fundamental destacar, nesse momento, que, na presente obra, entendemos que o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes está relacionado às oportunidades que os professores fornecem a eles para usar a língua estrangeira em sala de aula, de maneira significativa, por meio de projetos de trabalho e tarefas colaborativas. Isso pode propiciar ao aluno atingir uma aprendizagem de línguas eficaz e despertar nele o desejo de continuar aprendendo além da sala de aula, para aplicar esse conhecimento em outras instâncias de sua vida.

A respeito disso, é pertinente observar as considerações feitas por Hernández e Ventura (1998), pelo fato de os pesquisadores proporem repensar o ensino, em termos gerais, o que inclui especialmente calcá-lo em temas relacionados aos interesses dos aprendizes, visto que os ajudará a dar sentido ao mundo onde estão inseridos e a eles mesmos. Outro aspecto interessante destacado pelos pesquisadores, relacionado à discussão acerca da autonomia empreendida neste estudo, refere-se ao fato de os aprendizes costumarem envolver outras pessoas na busca de informações, o que significa levar em consideração que a aprendizagem não ocorre somente na escola e que o ato de aprender é comunicativo, uma vez que uma pessoa depende da outra no processo de troca de informações. Nessa busca pelo conhecimento, os alunos descobrem que têm responsabilidades com sua própria aprendizagem, o que implica dizer que não podem esperar passivamente que a informação seja trazida pelo professor.

Na era da globalização, em que “todos” podem ter acesso à escola, já não há mais espaço para ensinar de forma tradicional, visto que as exigências do mercado de trabalho são outras: as empresas buscam pessoas dinâmicas, proativas, que tenham habilidade para trabalhar em equipe, que tenham iniciativa e que sejam capazes de tomar decisões. Além disso, é perceptível que a maioria das pessoas, mesmo as com poucos recursos financeiros, possuem um celular e, por meio dele, administram muitos aspectos de sua vida profissional e pessoal, sem falar no acesso à internet e às redes sociais, entre outros meios que possuem para obter informação.

Diante desse quadro, urge que o ensino de línguas leve em consideração a realidade e os interesses dos estudantes, por isso as estratégias de ensino

também precisam ser revisadas e qualificadas. É imperioso, pois, utilizar atividades para ensinar em prol de uma educação linguística de qualidade, o que requer a formação de aprendizes autônomos, capazes de participar, opinar, criticar, colaborar ou sugerir melhorias para tornar eficaz o ensino da língua que estão aprendendo, uma vez que, segundo Góes (2000, p. 25), a “autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações”.

No entanto, sabe-se que nenhum indivíduo nasce independente e que a autonomia é um processo a ser perseguido, que requer colocar em prática, no decorrer das aulas de espanhol, atividades significativas que façam o aluno buscar por si mesmo seu aprendizado, junto com os conhecimentos adquiridos na sala de aula. Para que isso aconteça, os aprendizes precisam ser estimulados a praticar o exercício da independência nas aulas de línguas, com a ajuda do professor, que utiliza estratégias para o desenvolvimento de sua autoconfiança, despertando-lhes a vontade de enfrentar os desafios do aprendizado autônomo. Com relação a isso, Dickinson (1987) ensina que autonomia é a capacidade de alguém assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

A partir do que foi discutido, julgamos muito pertinente a declaração de Freire (1996, p. 47), visto que, para esse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Isso inclui o entendimento de que o professor é o mediador na construção do conhecimento, o que requer uma postura crítica, ativa e reflexiva, autoavaliação e atualização constantes.

Ademais, conforme Freire (1967), a instituição escolar bem como o educador devem priorizar a formação de cidadãos críticos reflexivos, que sejam capazes de visualizar a realidade na qual estão inseridos para, assim, poder agir com a finalidade de transformá-la. Esses indivíduos que frequentam a escola devem poder exercer a cidadania, construir conhecimento que perpassa o respeito às diferenças étnicas e culturais, além de promover o respeito, a justiça, a liberdade e a solidariedade e contribuir para que todos tenham igualdade em termos de oportunidade. E todo esse processo passa, necessariamente, por uma educação para a interculturalidade.

É relevante também enfatizar novamente a importância de os professores usarem atividades significativas para gerenciar o ensino-aprendizagem, em sala de aula, nas quais os alunos tenham a possibilidade de interagir, isto é, de usar a língua em suas produções orais e escritas, para agir no mundo, auxiliando-se na busca do conhecimento. Este, conforme os pressupostos da teoria sociocultural, já discutidos no capítulo 2, seção 2.1, é mediado e ocorre através das oportunidades de negociação entre os aprendizes, sendo o professor um orientador e mediador desse processo.

O professor, ao agir como um guia na aprendizagem dos alunos em sala de aula, atua como mediador entre o conhecimento a ser aprendido e o aluno, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia desse estudante. A esse respeito, Lima (2004) afirma que o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes é motivado pela maneira como os educadores, em termos gerais, e os professores de língua estrangeira sistematizam a prática do ensino-aprendizagem.

Em relação a isso, Swain e Deter (2007) afirmam que os sujeitos não são agentes livres no mundo, mas suas ações são acentuadas ou restringidas pelas ferramentas mediacionais disponíveis para eles, estejam tais instrumentos presentes ou ausentes no ambiente onde as pessoas estão inseridas. Ao abordar essa questão, Lantolf (2014) afirma que mediação é a capacidade que os seres humanos possuem para regular uns aos outros e a si mesmos, pois os processos mentais são primeiro controlados, ou, de acordo com Vygotsky (1978), regulados por objetos no mundo externo. Em síntese, esses processos mentais são contidos pelos outros, especialmente através da principal ferramenta mediacional, que é a língua, e pelos materiais disponíveis para ensiná-la, os quais servem como ponte para a aprendizagem.

A regulação é um conceito importante na teoria vygotskiana e é pertinente para a discussão do entendimento de independência na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que a capacidade autorregulatória será desenvolvida se o indivíduo for capaz de regular ou mediar os outros, assim como de por eles ser regulado ou mediado. Acreditamos, pois, que, se o professor não for autoritário e estiver aberto aos questionamentos, dúvidas, curiosidades, inquietações e aspirações dos alunos e disponibilizar atividades significativas que contemplem os interesses e atenda às necessidades deles, objetivando a mediação do conhecimento em língua estrangeira, promovendo, assim, o diálogo e as oportunidades de troca, de tomadas de decisões referentes ao ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, os estudantes terão, assim, mais chances de transformar-se em melhores aprendizes de línguas, indivíduos ativos e, conseqüentemente, responsabilizar-se pela sua aprendizagem, o que inclui continuar aprendendo por toda a vida. Isso poderá levar os discentes a tornarem-se mais partícipes em outras instâncias, beneficiando-os nas tomadas de decisões acertadas tanto na sua vida pessoal como na vida profissional.

Nesse sentido, parece-nos muito interessante a compreensão de autonomia de Kenny (1993) por afirmar que a autonomia não consiste somente na liberdade para aprender, mas também na oportunidade que o aprendiz tem de tornar-se uma pessoa.

Por sua vez, Holec (1981, p. 3) conceitua autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”. Vale dizer: o estudante deve

responsabilizar-se pela sua aprendizagem, cabendo a ele administrar seu tempo e respeitar seu ritmo, suas preferências e necessidades individuais.

Com relação ao termo autonomia, é pertinente enfatizar que não é necessariamente sinônimo de aprender sozinho, embora esse conceito esteja associado ao de individualização. Hoje, a palavra autodireção, proposta por Dickinson (1987), para referir-se a um comportamento particular do estudante frente ao ato de aprender, no qual ele admite a responsabilidade de decidir sobre sua própria aprendizagem, mas não necessariamente se compromete com a implementação das decisões, o ensino dirigido é mais utilizado do que o conceito de autonomia. Esses termos implicam que os sujeitos aprendem sob sua direção e auxiliados por outras pessoas. É imprescindível enfatizar que aprendizado dirigido não elimina o professor e sim muda sua função: ele se torna mais um conselheiro e ajudante.

As práticas desenvolvidas em salas de aula comunicativas, sejam por meio de projetos ou tarefas, procuram focar na organização do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira a produzir aprendizes com um maior grau de autonomia, que sejam capazes de buscar conhecimentos da língua-alvo em outras fontes de recursos, conforme já referido na seção 4.2 desta pesquisa. Nessa perspectiva de ensino, o aluno deve responsabilizar-se por sua aprendizagem, pois a instrução é centrada nele e a função do professor consiste em orientá-lo em suas necessidades de aprendizagem, além de fornecer-lhe insumo por meio de atividades significativas. Essa foi a abordagem de ensino proposta nesta pesquisa, a qual consistiu na aplicação de um projeto para gerar os dados apresentados nesta obra, com diversas tarefas colaborativas que tinham a finalidade de potencializar a aprendizagem da língua espanhola de uma turma de alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, mediante o trabalho em pares e pequenos grupos, em sala de aula. A língua estrangeira deveria ser usada pelos estudantes para expressar ideias e pensamentos, ou seja, para interagir, a fim de dar sentido às suas produções orais e escritas e realizar as tarefas colaborativas elaboradas por mim, professora pesquisadora, e pela titular da turma.

Essa proposta de organização do ensino em sala de aula é corroborada por Stoller (2006), pelo fato de a pesquisadora enfatizar que, por meio do ensino por projetos, os alunos demonstram obter mais autonomia, independência, autoiniciativa e vontade em adquirir responsabilidade para suas próprias aprendizagens como um resultado de seu trabalho. Ainda consoante a autora, quando são oportunizadas aos alunos escolhas por meio de projetos, incluindo a chance de analisar, discutir e sugerir alternativas à proposta ofertada pelo professor, eles tendem a tornar-se mais autônomos e independentes, porque esse tipo de abordagem pedagógica estimula o interesse dos aprendizes,

proporciona o seu envolvimento ativo na aprendizagem e alimenta a sua vontade em adquirir responsabilidades.

Ainda de acordo com Stoller (2006), educadores da linguagem como Dickinson (1987), Oxford e Shearin (1994) afirmam que os projetos de trabalho resultam em melhoras nas habilidades de tomadas de decisões dos aprendizes, na construção de pensamento crítico e analítico e na solução de problemas.

Nesse sentido, Dickinson (1987), Oxford e Shearin (1994) sustentam que a aprendizagem por projetos proporciona as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, incluindo escolhas reais, oportunidades para assumir papéis de liderança e responsabilidade para o sentido de controle sobre sua própria aprendizagem.

Ainda de acordo com os mesmos autores, outro argumento favorável aos projetos de trabalho é que eles auxiliam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois permitem que os aprendizes atribuam seus sucessos e fracassos aos esforços e estratégias criadas por si mesmos, ao invés de responsabilizarem fatores externos resultantes do controle de alguém (DICKINSON, 1987; OXFORD; SHEARIN, 1994, p. 29).

É fundamental destacar, também, a relevância das tarefas colaborativas para a aquisição efetiva da língua-alvo, pois o ensino proporcionado aos alunos é contextualizado e os leva a pensar, refletir na língua estrangeira, opinar, falar sobre suas experiências e manifestar suas vontades, tornando-se, assim, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Figueiredo (2006) enfatiza que os estudos revisitados por ele, como, por exemplo, Góes (2000), Tsuy (1995), Paiva (1999), entre outros, evidenciam a relevância do uso de tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que tornam os alunos mais reflexivos, oportunizam o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de encorajarem a interação e a autonomia.

Sobre os benefícios de tarefas colaborativas em sala de aula como mola propulsora para a aprendizagem da língua estrangeira e, conseqüentemente, para o aumento da autonomia do aprendiz, Lima (2002b, 2004) afirma que o desenvolvimento da autonomia dos alunos decorre da forma como os professores organizam a prática de ensino-aprendizagem de línguas, pois, conforme a autora, “essa prática implica oportunidades de diálogo, colaboração e provimento de *feedback* corretivo pelos colegas ou pelo professor que auxilia o aprendiz a refletir e ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem” (LIMA, 2006, p. 77).

Outra concepção de autonomia que é relevante para esta pesquisa, uma vez que ela se foca na aplicação de um projeto com tarefas colaborativas em que se busca relacioná-las à interculturalidade, para ensinar a língua espanhola, é a proposta por Benson (2001), que concebe a autonomia como a capacidade

de o aluno assumir o controle de sua própria aprendizagem. A compreensão do sentido desse termo para o pesquisador está relacionada ao fato de que não há homogeneidade na sala de aula, porque todos os aprendizes são diferentes entre si, logo o desenvolvimento da autonomia deles vai atingir níveis distintos. Dessa forma, nenhum estudante está no mesmo estágio com relação ao desenvolvimento de sua autonomia.

Mais um aspecto relevante proposto por Benson (2001) refere-se ao fato de os alunos, por terem o controle de sua aprendizagem, necessitarem ter a liberdade de traçar seus objetivos com relação ao conhecimento que desejam obter. Isso significa que os estudantes devem monitorar sua própria aprendizagem, incluindo as metas a serem alcançadas e os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Além do mais, o autor destaca o aspecto social que requer domínio acerca de situações relacionadas ao aprendizado e atenção com relação à capacidade no que diz respeito à habilidade do estudante para interagir com outros participantes enquanto ocorre a aprendizagem. Desse modo, Benson (2001) ressalta que o domínio sobre a aprendizagem acarreta comportamentos que têm efeitos também sociais.

A concepção de autonomia de Benson (2001) interessa sobremaneira ao presente estudo, uma vez que o projeto aplicado para obter os dados que compuseram os resultados apresentados nesta obra buscou proporcionar aos aprendizes atividades significativas nas quais eles tiveram a liberdade de opinar e decidir a respeito do que consideravam importante para o seu aprendizado e propor à professora pesquisadora e à titular da turma reformular o que fosse necessário ou eliminar as tarefas que consideraram inapropriadas. Essas tomadas de decisões dos aprendizes sob a orientação das docentes no que tange às tarefas colaborativas que compunham o projeto só foi possível porque as professoras apresentaram aos aprendizes todo o planejamento das aulas e explicaram a eles em que consistiria cada uma das tarefas colaborativas, além de solicitar-lhes que as avaliassem.

Outro dado importante refere-se ao fato de as tarefas colaborativas, em sua maioria, serem com finais abertos, o que permitia aos aprendizes tomarem decisões sobre quais caminhos seguir para a realização do produto final de cada uma delas. Além disso, os estudantes tiveram a possibilidade de escolher entre elaborar um vídeo, um jornal impresso e on-line ou um livro de relatos, ou podiam optar por outra alternativa para aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de espanhol mediante tarefas colaborativas ao término da aplicação do projeto.

Quanto ao aspecto social da autonomia assinalado por Benson (2001), enfatizamos que as tarefas colaborativas realizadas nesta pesquisa procuraram promover essa prática, visto que foram desenvolvidas em duplas, havendo

a possibilidade de os aprendizes intercambiarem conhecimentos nas discussões empreendidas em sala de aula com seus pares, nos momentos em que um solicitava a ajuda do outro. E, quando não havia como esclarecer as dúvidas entre eles, recorriam às professoras ou aos demais colegas de aula, a fim de completar suas produções orais e escritas. Além do mais, as tarefas colaborativas buscaram propiciar aos estudantes uma maior valorização de sua cultura local.

Para concluir a presente discussão, é pertinente trazer à baila as considerações que Nicolaidés (2003) empreende acerca do que necessita possuir um estudante que desenvolve a capacidade de encarregar-se por sua própria aprendizagem. São elas:

- ter clareza na definição de suas metas;
- entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
- estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- conseguir avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
- desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e, assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido. (NICOLAIDES, 2003, p. 37-38).

Partindo dessas habilidades que precisa ter um aluno capaz de ser responsável por sua aprendizagem, apresentamos o projeto, com várias tarefas colaborativas, focando a interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua espanhola, aplicado em uma turma de aprendizes brasileiros do nono ano do ensino fundamental. Acreditamos que, ao desenvolver tal estratégia, isso pudesse funcionar como potencializador desse tipo de aprendizagem nos estudantes.

A partir do que foi discutido nesta seção, é possível afirmar que o ensino por meio de projetos de trabalho e tarefas colaborativas na sala de aula de línguas estrangeiras pode funcionar como uma mola propulsora no que se refere ao desenvolvimento de aprendizes mais autônomos, conscientes do uso da língua e da aprendizagem sobre a língua. Assim, serão capazes de aprender com o auxílio de seus colegas, pesquisando juntos, mas também por si mesmos, porque juntos “aprenderam a aprender” mais e melhor, mediante o auxílio dado um ao outro. Implementar esse tipo de prática nas salas de

aula de línguas estrangeiras de escolas públicas brasileiras requer uma mudança no papel desempenhado pelo professor, que precisa ter consciência de que é preciso ouvir e compartilhar com os alunos o poder em sala de aula, possibilitando-lhes discutir, criticar, sugerir e avaliar a dinâmica de ensino proposta, a fim de acrescentar sugestões de metodologias, estratégias etc.

Nesse processo, o educador auxilia os educandos em suas dificuldades e identifica estratégias de aprendizagem eficientes, além de instigá-los a continuar estudando a língua-alvo fora da sala de aula. Essa aprendizagem deverá servir-lhes para agirem socialmente em todas as instâncias de suas vidas, evitarem atitudes preconceituosas, buscarem ser generosos e solidários, terem compaixão para com os outros, exercitarem a tolerância e respeitarem todas as pessoas e as culturas diferentes, desempenhando um papel de cidadãos no mundo em que vivem.



5 ALGUMAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO EXTERIOR E NO BRASIL SOBRE A RELEVÂNCIA DAS TAREFAS COLABORATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A busca constante por referências bibliográficas para dar suporte a este estudo oportunizou nosso contato com uma variedade de leituras sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/segundas línguas, principalmente no que se refere à teoria sociocultural e à teoria sobre a aprendizagem colaborativa, as quais partem do pressuposto de que a aprendizagem é favorecida pela interação e colaboração com outras pessoas. Diante dessa expressiva literatura, alguns pesquisadores têm se destacado no exterior, e seus estudos sobre os efeitos das tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras embasam um número considerável de pesquisas tanto fora do Brasil como no contexto brasileiro.

A ideia de que o diálogo é um meio de comunicação e uma ferramenta cognitiva que medeia a aprendizagem de línguas tem apoio em Swain e Lapkin (2001). As pesquisadoras realizaram um estudo com dois alunos de oitava série, adolescentes em imersão francesa, utilizando como tarefa um “quebra-cabeça”. Durante a execução da atividade, enquanto os alunos criaram e escreveram uma história, surgiram problemas linguísticos, os quais foram resolvidos com o emprego da primeira e da segunda língua. Os episódios relacionados à língua ofereceram evidências de que seu uso é um processo de representação mental e uma oportunidade para aprender um novo idioma.

Em uma outra investigação realizada apenas por Swain (1999), a autora discute a importância da integração de língua e conteúdo e afirma que uma maneira para conseguir integrá-los pode ser mediante tarefas, usando materiais significativos. Nesse estudo, a pesquisadora apresenta exemplos de diálogos colaborativos entre alunos para mostrar como as tarefas oferecem oportunidade para a aprendizagem de segunda língua, porque, entre outras coisas, os alunos podem externalizar o seu conhecimento, a partir de uma reflexão sobre ele, o qual deve ser revisado e aplicado.

Swain (2000) e Swain e Lapkin (2001), em mais um estudo desenvolvido em parceria, aplicaram a tarefa *dictogloss* (atividade de ditado em sala de aula na qual se solicita que os aprendizes construam um pequeno texto na medida em que escutam e identificam palavras-chave) e *jigsaw* (“quebra-cabeça”) a

aprendizes de oitava série de imersão francesa. Elas descobriram que ambas as tarefas geraram uma proporção similar e substancial de episódios de língua focados na forma. Por um lado, a tarefa *dictoglos* melhorou a correção na produção de verbos pronominais e levou os estudantes a perceber e reproduzir estruturas sintáticas complexas, isto é, houve mais ênfase na forma. Por outro lado, a tarefa *jigsaw* levou-os a uma variação bem maior do uso de vocabulário e de episódios focados na língua, sugerindo que talvez a natureza de final aberto, tarefa que foca mais o sentido do que a forma da língua, possa inspirar uma maior criatividade linguística por parte dos aprendizes.

Outra pesquisadora reconhecida pelos estudos realizados enfocando a colaboração na aprendizagem de línguas é Storch. Em seu estudo desenvolvido no ano de 2001, a autora investigou o desempenho de três pares de alunos adultos de inglês como segunda língua na realização de uma tarefa escrita em aula. A principal fonte de dados foi a transcrição da fala das duplas. Outras fontes incluíram as anotações de observações e textos escritos produzidos pelas díades. Os resultados obtidos revelaram que os alunos, ao realizarem as tarefas em pares, podem não necessariamente trabalhar de uma maneira colaborativa, mas, quando existe um auxílio recíproco, o desempenho da tarefa é influenciado positivamente.

Storch (2002) realizou outro estudo em que foi observada a natureza da interação em pares em uma sala de aula, com dez alunos adultos de inglês como segunda língua, usando uma série de tarefas ao longo de um semestre. A pesquisa foi longitudinal, e, em seu desenvolvimento, foram encontrados quatro padrões distintos de interação entre as duplas. Esses padrões diferem em termos de igualdade e reciprocidade. As descobertas do estudo da autora sugerem, ainda, que certos padrões de interação entre os pares contribuem mais para a aprendizagem de línguas do que outros.

Em mais uma das investigações empreendidas por Storch (2005), a pesquisadora observou os efeitos da escrita colaborativa na aprendizagem de inglês como segunda língua, com estudantes adultos de um curso de graduação, de diversas nacionalidades. Os aprendizes poderiam trabalhar em pares ou individualmente, e a maioria escolheu trabalhar em duplas, com uma tarefa que consistia em elaborar um texto com informações retiradas de um texto comentado. A atividade foi recolhida, mas não valia pontos para a avaliação, tendo sido, subsequentemente, retornada com comentários de *feedback* aos aprendizes. Os principais resultados de seu estudo revelaram que os alunos perceberam que compartilhar recursos forneceu oportunidades para observar e aprender um com o outro. E, no que se refere ao processo de escrita em pares, os dados obtidos mostraram que os aprendizes produziram textos mais curtos, porém melhores com relação à realização da tarefa, em termos de

correção gramatical e complexidade. A pesquisadora destaca que, pelo fato de os estudantes oferecerem *feedback* uns aos outros, a maioria deles considerou a realização da tarefa como algo positivo.

Também os estudos levados a cabo por Foster e Ohta (2005) têm contribuído sobremaneira, em termos de suporte teórico, com as pesquisas desenvolvidas sobre a colaboração na aprendizagem de um novo idioma. As autoras investigaram o valor da negociação de sentido em sala de aula de línguas, tanto do ponto de vista da perspectiva cognitivista quanto da sociocultural. Participaram do estudo vinte alunos adultos de diferentes línguas maternas que estudavam a língua inglesa em nível intermediário, em uma faculdade em Londres. Os resultados da pesquisa foram gravados em áudio durante a realização de tarefas de preencher lacunas. Do ponto de vista quantitativo, a incidência de movimentos de negociação (pedidos de esclarecimentos, verificação de compreensão e confirmação), calculada somente naquelas instâncias em que problemas de comunicação foram claramente sinalizados, foi muito baixa. Uma análise qualitativa dos dados, subsequentemente, investigou o que estava acontecendo nas extensas interações que não apresentavam sinais de negociação de sentido. Percebeu-se que os aprendizes se auxiliavam para negociar a tarefa mediante coconstruções e sugestões. Eles expressaram interesse e foram encorajados, na medida em que buscavam e ofereciam auxílio e iniciavam autorreparos de suas próprias enunciações. As pesquisadoras concluíram que obter insumo completamente compreensível pareceu ser menos prioritário do que manter um discurso solidário e amigável em sala de aula.

Swain e Tocalli-Beller (2005) realizaram uma pesquisa sobre a evidência do papel do conflito cognitivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua, com doze alunos de imersão francesa de uma sétima série, em uma tarefa que continha várias etapas, a qual oportunizou aos alunos discutir a reescrita de um texto que tinham produzido. Mediante a elaboração de um pré-teste e de pós-teste, demonstrou-se que a reformulação da escrita dos alunos foi uma oportunidade para perceber as mudanças e que uma subsequente retomada desses textos favoreceu a aprendizagem: as tarefas propiciaram aos estudantes vivenciar conflitos cognitivos, os quais os instigaram a perceber as diferenças entre os dois textos e a discutir a reformulação deles.

Já Watanabe e Swain (2007) investigaram os efeitos dos diferentes tipos de proficiências em pares e padrões de aprendizagem de segunda língua, usando tanto dados qualitativos como quantitativos. O estudo foi planejado de forma que quatro diferentes participantes interagissem com participantes cuja proficiência era maior e menor. Esses aprendizes se engajaram em uma tarefa em três etapas, envolvendo a escrita em pares, a comparação de seus textos escritos (original e reformulado) e a escrita individual. Os resultados da

pesquisa sugerem que os padrões de interação dos pares influenciaram altamente a frequência de episódios focados na língua e o desempenho dos alunos após o teste. Os dados obtidos sugerem que diferentes níveis de proficiência não necessariamente afetam a natureza do auxílio em pares e o aprendizado da segunda língua.

Tan, Wigglesworth e Storch (2010) levaram a cabo uma pesquisa com doze alunos falantes de diversas línguas maternas, estudantes de chinês, os quais desenvolveram sete diferentes tarefas. Foi investigado o efeito do meio de comunicação na natureza da interação em pares. Cada tarefa foi realizada duas vezes, uma face a face e a outra mediada pelo computador. Todas as falas das duplas foram gravadas em áudio, e a comunicação on-line, registrada. A metodologia adotada foi baseada nos modelos de padrões de interação entre pares de Storch (2002). Quatro padrões foram identificados: colaborativo/cooperativo, dominante/dominante, dominante/passivo e especialista/novato. Descobriu-se que o meio de comunicação afeta o padrão de interação, pois, por meio do computador, alguns pares se tornaram mais colaborativos ou cooperativos.

Em outra investigação desenvolvida por Storch e Aldosari (2010), as autoras estudaram o efeito do agrupamento de alunos em pares, conforme seu nível de proficiência e a quantidade da primeira língua usada por aprendizes de inglês como língua estrangeira. Os participantes do estudo eram quinze duplas, as quais formaram três agrupamentos conforme o nível de proficiência baseados na avaliação do professor: alto/alto, alto/baixo e baixo/baixo. Todos os aprendizes completaram três tarefas (“quebra-cabeça”, composição e edição de texto), tendo suas produções sido gravadas em áudio. Os resultados do estudo indicam que houve um uso modesto da primeira língua na atividade em pares e que o tipo de tarefa teve mais impacto na quantidade de primeira língua usada do que no grau de proficiência da dupla.

Na pesquisa feita por Storch (2013), a autora investigou a natureza do trabalho em pares, em uma turma de inglês como língua estrangeira em uma faculdade na Arábia Saudita. O estudo foi desenvolvido com trinta aprendizes, os quais foram distribuídos de acordo com o seu grau de proficiência (alto/alto, baixo/baixo), mas alguns ficaram misturados. Eles realizaram uma pequena composição, as conversas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Os resultados do estudo sugerem que as decisões com relação a como melhor agrupar os alunos em pares, em turmas heterogêneas, depende do objetivo da atividade e que o relacionamento das duplas pode ter uma maior significância do que o agrupamento com base na proficiência.

Em mais um estudo empreendido por Storch (2013) com alunos do ensino médio na Indonésia, estudantes de inglês como língua estrangeira, a

pesquisadora comparou a interação desses aprendizes quando eles trabalhavam em pares e depois em pequenos grupos. Todas as falas foram gravadas e as transcrições analisadas com a finalidade de examinar a produção da língua e as deliberações sobre a língua. Investigou-se o quanto da primeira e da segunda língua foi usado pelos aprendizes e quais eram as suas funções. Os resultados da pesquisa revelaram que, em pares, houve mais produção linguística do que em pequenos grupos. Contudo, os alunos trabalhando em pequenos grupos tendiam a usar menos a primeira língua do que em pares.

Dentre as pesquisas sobre os efeitos benéficos das tarefas colaborativas para a aprendizagem de línguas estrangeiras/segundas línguas que foram realizadas no Brasil, algumas serão destacadas a seguir, por ordem cronológica, como a realizada por Barbirato (2005). Em sua tese, que consistiu no desenvolvimento de um planejamento temático de um curso baseado em tarefas comunicativas, com foco no sentido, o material didático elaborado pela autora teve como tema um pequeno recorte da história da Inglaterra e foi implementado em um curso experimental para alunos de Letras, iniciantes na aprendizagem da língua inglesa, de uma instituição particular de ensino superior pertencente ao estado de São Paulo, com a carga horária de 40 horas/aula e a duração de um semestre letivo. Para a geração dos dados, foram utilizados gravação em áudio, entrevistas e diários dialogados reflexivos. Os resultados da pesquisa sugerem que o planejamento temático baseado em tarefas comunicativas gerou ambientes de estudo que favoreceram o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendizes e proporcionou maiores oportunidades de interações entre os participantes do estudo.

Por outro lado, Pinho (2009) realizou uma pesquisa em nível de mestrado sobre o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas. Para apresentar alguns dos resultados obtidos nessa dissertação, mais tarde, no ano de 2010, Pinho e Lima publicaram um artigo acerca da fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. Nesse estudo, Pinho e Lima (2010) mostram o papel desempenhado pelo emprego da fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira por aprendizes adultos engajados em uma tarefa colaborativa no Brasil. A tarefa aplicada foi um “quebra-cabeça” (adaptada de Swain; Lapkin, 2001; Lima; Pinho, 2007), na qual os aprendizes deveriam ordenar as figuras e contar uma história, primeiro, oralmente e, depois, por escrito. Os dados analisados evidenciaram que a fala privada mediou a busca por autorregulação na realização da tarefa, quando a natureza do diálogo foi colaborativa, promovendo uma aprendizagem profícua da língua-alvo.

Em outra pesquisa desenvolvida por Lima e Costa (2010) sobre o diálogo colaborativo como potencializador da aprendizagem de línguas, as autoras

utilizaram a tarefa “quebra-cabeça”. Os participantes do estudo eram duas alunas chinesas, aprendizes de português como língua estrangeira, e dois estudantes de português no Brasil, falantes de mandarim, um rapaz e uma moça. Os estudantes colocaram em ordem as gravuras de modo a formar uma história. Primeiramente, relataram a história exibida nas figuras, de forma oral, e, por último, por escrito. Os dados evidenciaram que a tarefa colaborativa realizada permitiu a reflexão sobre a língua-alvo, a testagem de hipóteses e a reformulação da produção dos aprendizes, promovendo compreensão mútua. Além disso, os resultados foram reveladores, mostrando que a interação ocorrida na produção do diálogo colaborativo estimulou a aprendizagem da língua estrangeira na medida em que os estudantes perceberam lacunas linguísticas em sua produção e procuraram solucionar essa questão conjuntamente.

Também Silva (2011) realizou um estudo em que descreveu e analisou o processo de construção de práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos do ensino médio, via internet. A investigação foi desenvolvida mediante a aplicação de um projeto de ensino que consistia no trabalho colaborativo dos alunos no processo de produção das matérias que seriam editadas em um jornal *online*, a partir do uso de duas ferramentas digitais: a conversa instantânea e o correio eletrônico. O processo colaborativo de escrita constituiu-se de atividades cooperativas e estratégias que envolviam redigir textos em conjunto, construir formas de controle de documentos e definir papéis colaborativos dos participantes. Os resultados do estudo sugerem que as práticas de escrita desenvolvidas em parceria e mediadas pela internet constituíram-se como um meio de aprendizagem, uma vez que as ferramentas digitais funcionaram como instrumentos de apoio e contribuíram para atividades de produção textual, de uma forma que fez com que alunos e professores pudessem engajar-se em práticas colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar onde a pesquisa foi levada a cabo.

Outra pesquisadora brasileira, Graça (2011), desenvolveu um estudo em uma escola pública municipal da cidade de Porto Alegre, com duas turmas do nono ano do ensino fundamental, estudantes de francês como língua estrangeira, com idades entre treze e dezessete anos. Os dados foram gerados por meio de uma pesquisa-ação colaborativa entre a professora pesquisadora e a professora regente da turma de língua francesa, as quais planejaram em conjunto uma sequência pedagógica que deu suporte ao trabalho realizado em aula e registraram os eventos significativos ocorridos nas aulas em um diário. A ação pedagógica levada a cabo por elas tinha como foco a aprendizagem centrada em atividades interativas e colaborativas. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram registros de reuniões, entrevistas, questionários e a análise das interações dos alunos em uma tarefa global, filmada e descrita,

em sala de aula durante a sua realização, que consistia na produção de um filme com o uso da ferramenta *Movie Maker*, em pequenos grupos. Os resultados do estudo sugerem que a tarefa proposta foi adequada aos aprendizes, já que houve um favorecimento do aspecto colaboração em todas as tarefas de compreensão e expressão escrita, havendo bastante interação.

Por fim, Pinho (2013) produziu uma recente pesquisa em nível de doutorado, na qual realizou um estudo de caso que procurou verificar a produção de estudantes de graduação em Letras em tarefas colaborativas em inglês como língua estrangeira em ambiente virtual, focando a mediação no processo de aprendizagem. Os dados foram gerados pela pesquisadora em três encontros ocorridos em um laboratório de informática, com uma sequência de tarefas colaborativas de produção oral por meio de recursos multimídia e ferramentas digitais on-line. Os resultados do estudo apontaram que as tarefas colaborativas apoiadas pela tecnologia foram benéficas para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira ao gerar um ambiente de intensa exploração, aplicação e modificação.

As pesquisas sobre tarefas colaborativas apresentadas neste capítulo ressaltam a eficácia da aprendizagem de línguas estrangeiras/segundas línguas quando ela ocorre por meio desse tipo de prática. Isso se deve ao fato de haver um maior engajamento dos aprendizes quando dialogam para realizar a tarefa colaborativa nos trabalhos realizados em pares ou grupos, uma vez que eles interagem enquanto colaboram uns com os outros. A troca e o auxílio entre os discentes na realização das tarefas colaborativas, como se pôde observar, revelou-se mais eficaz para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na comparação com as propostas no ensino tradicional.

Por outro lado, a maioria dos estudos empreendidos sobre tarefas colaborativas no ensino de línguas estrangeiras, como foi possível perceber nos resumos apresentados neste capítulo, foca a educação universitária, revelando a escassez de pesquisas sobre os efeitos das tarefas colaborativas em contextos de salas de aulas de escolas públicas, com adolescentes do ensino fundamental e médio. Isso parece ser um importante indicador de que há ainda um longo caminho a ser percorrido para aproximar escolas públicas de universidades, de modo a explorar esse nicho tão importante e que tanto carece de pesquisas para oportunizar aos estudantes uma educação linguística de qualidade.



6 METODOLOGIA

Neste capítulo, expomos a metodologia utilizada para a geração dos dados desta pesquisa, a qual consiste em uma pesquisa-ação, e as razões pelas quais optamos por esse tipo de investigação. Na sequência, apresentamos o contexto onde a pesquisa foi realizada, uma breve trajetória dos ciclos de aprendizagem na rede de ensino onde foi desenvolvido o presente estudo e a origem da escola em que os dados foram gerados. Descrevemos, também, os participantes do estudo, os instrumentos e os procedimentos empregados para a geração dos dados.

6.1 A Pesquisa-Ação

A origem do termo pesquisa-ação, segundo Brandão (1981), vem da psicologia social de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental de campo. De acordo com Machado (2007), esse tipo de investigação orienta para a solução de problemas sociais, e, a partir dos estudos de Kurt Lewin, o conceito de intervenção na vida social com o objetivo de transformá-la ganha corpo metodológico.

Os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação, referidos por Brandão (1981), consideram que esse tipo de investigação é regulado por uma metodologia coletiva, que favorece as discussões e as produções cooperativas de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida. Com relação a isso, Brydon-Miller (2006) acrescenta que a pesquisa-ação combina aspectos de educação popular, pesquisa colaborativa e ação para mudanças sociais.

Nesse sentido, assevera Stringer (2004) que o estoque de conhecimentos e experiências locais de comunidades mais pobres podem ser incorporados a atividades significativas e empolgantes, tendo o poder de transformar a educação de jovens, adultos e crianças. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma realidade semelhante à descrita pelo autor e buscou contemplar o conhecimento que os estudantes têm do local onde moram e da sua cidade ao aplicar um projeto para a geração dos dados desta investigação. Nela foram inseridas diversas tarefas colaborativas a fim de promover a interculturalidade com foco no sentido e na forma da língua para potencializar a aprendizagem da língua espanhola de uma turma de adolescentes do nono ano do ensino fundamental.

A respeito do papel dos pesquisadores, Brydon-Miller (2006) ressalta o fato de, na pesquisa-ação, ser extremamente relevante o engajamento pessoal deles, pois os investigadores serão os responsáveis pela construção de redes de interações entre pesquisadores e pesquisados. Por tal razão, vários papéis devem ser assumidos, desde o de moderadores até o de facilitadores, analisadores e intérpretes, além de pesquisadores.

Nessa linha de pesquisa etnográfica colaborativa, também Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que o papel do pesquisador não é de um mero observador, alienado dos acontecimentos que ocorrem no âmbito do campo de atuação, mas sim um participante ativo no ato da construção e da transformação do conhecimento. Da mesma forma que Bortoni-Ricardo (2008), Moita Lopes (1996) ressalta que a pesquisa-ação é um tipo de investigação levada a cabo por pessoas inseridas em uma determinada prática social e que agem sobre ela. O autor afirma que os resultados são continuamente incorporados aos processos de pesquisa, constituindo novas fontes de investigação, de modo que os professores investigadores, no caso do ensino de línguas, estejam sempre agindo para produzir conhecimentos sobre a sua prática.

Moita Lopes (1996) propõe o seguinte roteiro para a pesquisa-ação, no qual se delinea uma perspectiva clara e objetiva do processo, tornando possível uma visão do seu conjunto:

1. familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. monitoração do processo de ensino-aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. negociação da questão a ser investigada;
4. negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;
7. relatório da pesquisa: apresentação em seminários/congressos;
8. negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima).

Com base nas reflexões empreendidas nesta seção, é possível afirmar que a pesquisa-ação é dinâmica, uma vez que exige constantes tomadas de decisões e mudanças, quando necessárias, por parte dos participantes da pesquisa, de modo que possa intervir para qualificar e transformar a realidade que está sendo estudada. A esse respeito, é relevante mencionar Rojo (1997) por afirmar que a ação comunicativa é emancipatória, porque nasce do coletivo, isto é, do grupo de trabalho.

A metodologia de pesquisa escolhida para dar suporte à presente obra trata, portanto, de um tipo de investigação qualitativa, de cunho interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada e que se denomina pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, conforme Richard (2003), deve haver uma posição intervencionista por parte de quem realiza o estudo, tendo como objetivo primordial compreender melhor alguns aspectos das práticas profissionais e promover melhorias, ou seja, não se restringe apenas a compreender as práticas, mas, sobretudo, a agir sobre elas, a fim de qualificá-las.

Somado a isso, segundo Telles (2002), a pesquisa-ação fomenta a participação ativa dos aprendizes, os quais são responsáveis pelas decisões tomadas para estabelecer os rumos de seu estudo. Sobre essa questão, Sturm (2008) acrescenta que a pesquisa-ação estimula a participação crítica dos aprendizes, favorecendo realizações de práticas mais produtivas na sala de aula de língua estrangeira.

A esse respeito, ressaltamos que a participação dos estudantes nesta pesquisa aconteceu na apreciação das tarefas colaborativas que deveriam realizar, pois eu, como professora pesquisadora, e a professora titular da turma apresentamos todas elas aos alunos, no início das aulas, a fim de que eles pudessem emitir sua opinião e crítica acerca das tarefas colaborativas que fariam parte do projeto “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura” que seria aplicado naquela turma.

É relevante dizer que os aprendizes tiveram a liberdade para decidir juntos o formato que dariam a sua tarefa e puderam opinar oralmente sobre o que a aula ou a tarefa precisaria mudar e/ou melhorar. Por escrito, em seus diários, eles emitiam opiniões, nos últimos quinze minutos de cada aula, sobre o que aprenderam na disciplina língua espanhola e o quanto cada um deles participou da atividade do dia e colaborou com os colegas para uma aprendizagem mais eficaz da língua-alvo.

A opção pela metodologia de pesquisa-ação foi determinada pelo fato de as professoras participantes deste estudo (eu, enquanto professora pesquisadora, e a titular da turma) termos compartilhado outros momentos de planejamento na escola. Como exemplos, podemos citar um trabalho desenvolvido em conjunto que foi publicado na “Revista Nova Escola”, no mês de março de 2013, trocas realizadas em reuniões pedagógicas e distintos momentos de conversas informais ocorridas na sala de professores ou na sala da direção, porque eu também desempenhava a função de vice-diretora da instituição em que os dados apresentados nesta obra foram gerados. Essa proximidade existente entre nós duas fez com que a professora titular da turma, a partir de agora denominada Maria Antonieta, nome fictício usado para preservar sua

identidade, fosse escolhida para participar da presente pesquisa e desenvolver um trabalho colaborativo junto comigo.

Ressaltamos que a colaboração da docente de espanhol da turma C32 ocorreu na revisão das tarefas colaborativas elaboradas por mim, que sou responsável pela pesquisa. Isso aconteceu em seis encontros realizados em sábados, nos quais nós nos reuníamos, em espaços fora da escola, para rever as tarefas colaborativas. Além disso, o auxílio ocorreu tanto na docência compartilhada nas aulas de espanhol, pois nós duas nos dividíamos de forma que cada uma ministrava uma parte da aula e ambas estimulávamos os alunos e nos ajudávamos mutuamente, nas revisões do planejamento, que ocorriam após cada aula ministrada por nós, objetivando qualificá-lo. Isso evidencia, conforme Moita Lopes (1996), o caráter de trabalho colaborativo da pesquisa-ação. Tal conduta está plenamente de acordo com a visão de que o planejamento escolar precisa ser revisitado constantemente, uma vez que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é dinâmico, sujeito a constantes transformações.

6.2 O Contexto da Pesquisa

A escola Manuel Alfonso Lima, nome fictício da instituição onde este estudo foi realizado, pertence à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e está situada em um bairro popular, longe do centro da cidade. É um local violento, principalmente por causa do tráfico de drogas, que é constante na localidade, fazendo com que ocorram, com frequência, situações de assassinatos. Na ocasião, esse estabelecimento de ensino contava com setecentos e cinquenta alunos matriculados, distribuídos entre os turnos da manhã, tarde e noite, setenta professores e dezesseis funcionários, sendo considerado de porte médio.

Quanto ao espaço escolar, grande parte de nosso trabalho desenvolveu-se em uma sala que dispõe de trinta e cinco mesas e cadeiras em bom estado de conservação, uma mesa para o professor, um quadro verde, três ventiladores, sendo dois de teto e um que fica suspenso na parede. Também são fornecidos ao docente para levar para a sala de aula aparelhos para reproduzir CDs e um *datashow*. Igualmente ficam disponíveis vinte e cinco dicionários de espanhol para os alunos fazerem consultas. Além disso, a escola possui uma sala equipada com uma televisão de trinta e duas polegadas e um vídeo e um laboratório de informática, com quinze computadores, sendo ambos os espaços usados por todos os professores do estabelecimento de ensino, e, por esse motivo,

há uma planilha na qual os docentes interessados em usufruir desses recursos devem agendar seu uso com bastante antecedência.

É importante ressaltar, ainda, que os doze computadores disponíveis no laboratório de informática da escola eram novos, porém não funcionavam na ocasião da geração dos dados desta pesquisa, porque neles foi colocado o programa Linux, com o qual a assessoria da SMED estava ainda aprendendo a lidar. Isso fez com que a professora colaboradora deste estudo e eu não pudéssemos usar, para fins pedagógicos, o laboratório de informática da escola, e, nas poucas vezes em que acessamos a internet para trabalhar com os alunos participantes deste estudo, utilizamos o datashow que foi levado para a sala de aula.

6.3 Breve Histórico dos Ciclos de Aprendizagem e da Constituição da Escola onde os Dados foram Gerados

O sistema de ensino da escola em que esta pesquisa foi realizada é por ciclos de formação. Acreditamos que é pertinente explicitar, de forma breve, a origem dessa modalidade de ensino e como o ensino e a avaliação são pensados nessa proposta. Da mesma forma, julgamos ser fundamental descrever brevemente o histórico da escola e do bairro onde ela está inserida.

A gestão da Secretaria Municipal da Educação (SMED), iniciada em 1993, propôs para a rede municipal um processo de reestruturação curricular, tendo em vista a desatualização dos regimentos escolares à época em relação às novas legislações, considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente e as leis municipais de gestão democrática, que incluíam os conselhos escolares e implementavam a eleição de diretores.

Nesse movimento de reestruturação curricular, de 1993 a 1995, o primeiro momento de discussão foi nas escolas, a partir dos motes: Qual a escola que temos? Qual a escola que queremos?, a serem desdobrados em princípios para quatro eixos: gestão democrática, currículo, avaliação e princípios de convivência. Depois, as escolas encaminharam suas sugestões para encontros regionais, os quais sistematizaram uma proposta regional, e, por fim, foi realizado um Congresso Municipal de Educação, que procedeu à definição de princípios e votou princípios e diretrizes. A seguir, cada escola deveria elaborar seu próprio regimento, com base no que foi decidido no congresso. Até aquele momento, não tinha havido congressos anteriores, mas depois, em 1998, foi instituído o Congresso Municipal de Educação na lei do sistema municipal de ensino.

É fundamental destacar que o processo de mudanças iniciou nas escolas municipais, com a elaboração de princípios norteadores para os novos regimentos, após foram encaminhados para congressos regionais, e destes para o Congresso Municipal, que deliberou sobre os balizadores definidos. A partir daí as escolas retomaram as discussões, com o foco nos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares. Em 1995, é criada uma nova escola, Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Cristo, cujo corpo docente, oriundo de remanejamento de outras escolas, aceita o desafio de criar seu regimento, nas novas bases emanadas no Congresso Municipal. Optam os professores, a partir dos debates, pela organização curricular em ciclos de formação, cuja lógica de avaliação é a progressão continuada, e por uma organização de ensino fundamentada nos complexos temáticos, inspirados em Pistrak e Paulo Freire. A partir disso, a Secretaria Municipal da Educação adota esse regimento como referência para novas instituições criadas, e muitas escolas definem, com sua comunidade, a adoção dos ciclos de formação, restando poucos estabelecimentos de ensino que criaram regimento próprio. A partir de 1998, toda a rede municipal, nas escolas fundamentais, passou a se organizar por ciclos de formação.

Os ciclos de formação na rede municipal têm como lógica as fases da vida — infância, pré-adolescência e adolescência. Cada ciclo é constituído por turmas de ano-ciclo, com estudantes em idade própria, e turmas de progressão, para estudantes que apresentam um descompasso entre a idade e a série, buscando a superação desse atraso, com turmas com menos alunos e mais investimentos pedagógicos. Para garantir a progressão continuada, são criados os laboratórios de aprendizagem e a função de professor volante. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem como suporte a Sala de Integração e Recursos (SIR). A proposta dos ciclos sofreu muitas alterações a partir de seu desenho original. Atualmente, a quase totalidade das escolas municipais de Porto Alegre voltou a utilizar a reprovação como mecanismo de avaliação, e muitas não constituem as turmas de progressão, enturmando crianças fora de idade nos anos-ciclo. Também houve um retorno às antigas formas de organização de ensino, por listas de conteúdo; outras adotaram a organização por projetos.

Como a comunidade escolar tem papel importante na implementação dos Ciclos de Formação, é importante dizer que o bairro em que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Alfonso Lima está localizada teve seu marco inicial no dia 09 de maio de 1987, quando centenas de homens e mulheres se organizaram, em função da necessidade de ter uma moradia para abrigar suas famílias e decidiram ocupar os imóveis do bairro Viena Souto, nome fictício do bairro, muitos inacabados devido à falência do Banco Nacional

da Habitação (BNH) e abandonados pelas empresas Guerino e Habitasul, responsáveis pela obra.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Alfonso Lima é fruto da organização dessa comunidade, mobilizada pela Associação de Moradores, que foi, em mais de um momento, falar com a Secretária de Educação, para reivindicar a construção de uma instituição de ensino para os moradores da comunidade do bairro Viena Souto. A Secretária de Educação daquela época também esteve algumas vezes na comunidade, para conversar sobre a criação da escola, dentro dos moldes construtivistas.

É oportuno salientar que a construção desse estabelecimento de ensino não foi um processo tranquilo, uma vez que havia famílias morando no local onde ele seria construído, o que, inicialmente, causou conflitos entre os membros da comunidade. Dessa forma, foi fundamental a intervenção da Associação de Moradores, para fazer o convencimento das pessoas que ali moravam de que a escola era um projeto maior, que beneficiaria a todos os moradores do bairro, para que as famílias abandonassem o espaço em que a escola, mais tarde, seria construída.

6.4 Os Participantes

Os jovens participantes deste estudo são alunos do nono ano do ensino fundamental, isto é, último ano do terceiro ciclo (C32), correspondente à oitava série, faziam parte de uma turma de 29 alunos e tinham entre catorze e dezesseis anos. A escolha desse nível de ensino ocorreu devido ao fato de acreditarmos que, nesse período escolar, seria mais rica a observação das interações dos aprendizes, porque eles estavam no segundo ano de aprendizagem da língua espanhola, isto é, já possuíam uma base de conhecimentos desse idioma adquiridos na sétima série (C20).

Destacamos que não foram computados, na análise dos dados da presente pesquisa, os resultados dos vinte e nove alunos, tendo sido excluídos os referentes a seis estudantes, dentre os quais cinco foram transferidos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Alfonso Lima ao longo da geração dos dados e um aprendiz chegou vários dias após o início da aplicação das tarefas e não havia ainda estudado espanhol, mas inglês no oitavo ano/sétima série. Desse total, restaram vinte e três participantes, dos quais somente quinze entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apesar da minha constante insistência diária, condição para participar do estudo, e um estudante trouxe um bilhete escrito pela sua mãe, que dizia: “O meu filho,

por sua conta, optou em não ser filmado no projeto de espanhol. Sendo assim, não autorizo as filmagens”.

Sublinhamos ainda que desses quinze aprendizes, os quais deveriam participar desta pesquisa, restaram somente dez, porque dois estudantes extraviam os diários onde relatavam, por escrito, suas percepções sobre as aulas de espanhol, e outros três manifestaram-se de forma muito artificial sobre as questões de autorreflexão, deixando de escrever e opinar sobre a maioria das aulas. Sendo assim, no capítulo sete do presente livro, referente à análise dos dados, apresentamos os recortes das produções orais e escritas consideradas mais relevantes para a finalidade deste estudo de apenas dez dos participantes, nomeados, de forma fictícia para preservar suas identidades, de Ana, Anderson, Diego, Fernanda, Juliana, Júlio, Natália, Paula, Pedro e Tiago.

É fundamental enfatizar novamente que todos os alunos realizaram as tarefas colaborativas que integravam o projeto, desenvolvido na turma C32, que foram aplicadas em dois trimestres. Além disso, o empenho deles ao realizá-las serviu de referência para a atribuição dos conceitos na avaliação escolar em cada trimestre.

Também acreditamos que é necessário mencionar que, no ano de 2013, havia outra turma de oitava série, C31, na EMEF Manuel Alfonso Lima, mas a professora titular da turma, colaboradora deste estudo, escolheu a C32 pelo fato de ter sido docente dessas duas turmas no ano de 2012, no oitavo ano do ensino fundamental, e considerar que esse grupo de alunos era bem mais comprometido com a sua aprendizagem do que o outro.

Junto com os alunos da C32, eu participo desta pesquisa como professora de língua espanhola e responsável pelo seu desenvolvimento. Minha formação é na área de Letras Português/Espanhol, com Mestrado em Letras e, atualmente, sou doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atuo como professora de espanhol desde o ano de 1996, mas, na “EMEF Manuel Alfonso Lima”, ministrei aulas desse idioma para os alunos de C10, 20 e 30, o que corresponde a turmas de sexta, sétima e oitava séries em escolas que não são cicladas, entre os anos de 2005 e 2010. Durante minha atuação nesse estabelecimento de ensino, desenvolvi alguns projetos, tais como: “Um dia de vivência linguística e esportiva nos clubes da capital”; “Solidariedade entre os povos: o acolhimento à diversidade cultural e aos estrangeiros”; e “Construindo um lar”. Afastei-me da sala de aula em 2011, para assumir a vice-direção da escola.

A terceira participante deste estudo é a professora titular da turma em que os dados foram gerados, minha colaboradora nesta pesquisa, a qual nomeio como Maria Antonieta. Ela nasceu na Bolívia, mas mora no Brasil

há vários anos, ingressou na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre há aproximadamente cinco anos, tem formação em espanhol e inglês e é tradutora juramentada. Além de todo o apoio técnico em relação ao uso do *datashow*, a professora Maria Antonieta se disponibilizou a reunir-se comigo, para avaliar cada aula de espanhol ministrada, a fim de sugerir melhorias, uma vez que nós duas desenvolvemos um trabalho colaborativo ao dar juntas as aulas de espanhol, pois compartilhamos a docência da turma C32. É pertinente enfatizar que cada uma de nós tinha a responsabilidade de ministrar uma das atividades da aula de espanhol e, juntas, nos auxiliávamos e apoiávamos os alunos em suas necessidades de aprendizagem.

Como quarto participante da pesquisa, menciono o imprescindível professor de Filosofia, Graciano Lorenzi, o qual solicitou que seu nome fosse colocado nesta pesquisa na íntegra. Esse educador, além de propiciar todo o apoio técnico em relação à filmagem, à gravação e ao armazenamento dos dados gerados em DVDs e HD, também, em uma ocasião, quando precisei me ausentar da escola para uma reunião na SMED e a professora titular da turma estava doente, prontamente ministrou a aula aos alunos, os quais deveriam terminar, com a ajuda de dicionários, uns cartazes com informações sobre um passeio feito na cidade de Porto Alegre.

6.5 Os Instrumentos e Procedimentos

Os instrumentos utilizados para a geração de dados são compostos por gravações das aulas de espanhol em vídeo e áudio, anotações das percepções dos aprendizes em um diário e cópias de suas produções escritas. Para captar o som e as imagens do trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor Graciano Lorenzi colocou uma câmera de vídeo com um tripé, em uma posição fixa na sala de aula para que pudesse enquadrar apenas os alunos que devolveram o TCLE assinado, e gravadores nas mesas de cada dupla participante da pesquisa.

É importante enfatizar que, ao final de cada aula, há um espaço para reflexão, com cinco perguntas a que os alunos deveriam responder, por escrito, nos últimos quinze minutos, as quais aparecem na primeira aula referente à TAREFA 1 e que se repetem ao final de cada aula em que aparece o título “Auto-reflexión”. Com essas perguntas, os aprendizes registravam suas percepções sobre a eficácia das tarefas colaborativas realizadas para a aprendizagem da língua espanhola, o auxílio dado por eles aos seus colegas (e vice-versa) no trabalho colaborativo, conforme o caráter êmico da pesquisa. As impressões

que os escolares manifestaram foram orientadas por perguntas que elaboramos, as quais deveriam aparecer na primeira página de seu diário, tais como:

- O que você aprendeu na aula de hoje?
- Como foi a sua participação e a de seus colegas de grupo nas tarefas colaborativas?
- O que você aprendeu com seus colegas?
- Eles aprenderam alguma coisa com você? O quê?

As discussões dos alunos com a finalidade de realizar as tarefas colaborativas, bem como as conversas paralelas entre eles ocasionou um ruído intenso nas filmagens e gravações, o que dificultou a transcrição dos dados do vídeo e do áudio. Sendo assim, os resultados analisados foram triangulados da seguinte forma: vídeo, áudio, diário e produções escritas. Embora tenha havido essa dificuldade, cada instrumento utilizado para a geração dos dados foi fundamental, pois as transcrições do vídeo puderam ser complementadas pelo áudio e vice-versa, e os textos escritos, incluindo o diário dos aprendizes, foram de fundamental importância para complementar o que não foi possível ver no vídeo ou escutar nas gravações.

Quanto aos procedimentos empregados no desenvolvimento deste estudo, inicialmente, para responder ao seu primeiro objetivo, que tinha como finalidade elaborar um projeto para a geração dos dados que seria aplicado com alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando tarefas colaborativas, a fim de promover o ensino-aprendizagem da língua espanhola, elaboramos um projeto e aplicamos na EMEF Manuel Alfonso Lima. Denominado “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento da língua e cultura”, essa proposta pedagógica apoiou-se na teoria sociocultural vygotskiana e na organização do ensino por projetos, concebida pelos pesquisadores Hernández e Ventura (1998) e Stoller (2002). A definição do tema macro está expressa no próprio título do projeto que serviu de eixo para a organização de diversas tarefas colaborativas que buscavam promover a aprendizagem da língua espanhola e proporcionar aos aprendizes uma educação linguística para o respeito às diferenças.

A criação desse projeto foi necessária, primeiramente, porque os assuntos que desejávamos ensinar aos aprendizes não faziam parte do currículo da escola. Em segundo lugar, acreditávamos, por conhecer bem a realidade dos alunos dessa instituição de ensino, que o interesse deles e, conseqüentemente, seu desempenho na aprendizagem da língua espanhola seriam potencializados mediante a multiplicidade de tarefas colaborativas utilizadas para ensinar-lhes a língua espanhola.

Para a definição do projeto, estabelecemos um tema, uma justificativa e vários objetivos. A partir do tema, planejamos nove tarefas colaborativas, sem a participação dos alunos, porque, com base em nossa experiência em outros projetos desenvolvidos na EMEF Manoel Alfonso Lima, os estudantes, quando perguntados sobre o que desejavam aprender, afirmavam que escolher os assuntos que deveriam estudar na escola era de competência de seus professores. Isso parece evidenciar que os discentes são pouco estimulados pelos docentes a opinar sobre o que pretendem aprender nas aulas de espanhol, visto que a sistematização do ensino ainda continua muito centrada nos professores. Isso pode levar os aprendizes a serem dependentes das decisões tomadas pelo educador. Lima (2004) corrobora essa ideia por ressaltar que o crescimento dos estudantes em termos de autonomia é estimulado pela forma como seus professores organizam o ensino-aprendizagem.

Tal proposta pedagógica também visava oportunizar aos alunos a aprendizagem significativa da língua-alvo, levando em consideração o conhecimento de mundo deles. Igualmente objetivava proporcionar aos estudantes a divulgação de seu bairro aos possíveis visitantes que estarão em Porto Alegre, por causa da Copa do Mundo de 2014. Além disso, almejava despertar a criatividade dos alunos através da aprendizagem da língua espanhola, proporcionar sua mobilidade por outros espaços de aprendizagens, encorajá-los a conhecer o funcionamento de sua realidade e a compreensão dela, instigar os alunos a todo tipo de ação que estivesse relacionado à pesquisa e incentivá-los a se tornarem mais solidários uns com os outros, independentemente de raça, religião, gostos pessoais, política, etc.

Essa realidade exigia um tipo de ensino de línguas estrangeiras calcado em temas que oportunizassem a reflexão dos estudantes sobre sua cultura e a cultura-alvo, porque alguns alunos da EMEF Manuel Alfonso Lima costumavam ser desrespeitosos com colegas de aula e professores. Frequentemente, cometiam violência verbal com os seus pares, e, às vezes, havia casos de violência física. Dessa forma, em uma realidade bastante carente tanto de conhecimentos sobre a cultura da língua estrangeira como de falta de solidariedade e respeito dos aprendizes, fazia-se necessário um tipo de ensino de línguas voltado para a formação integral dos participantes desta pesquisa.

Oferecer aos alunos uma orientação intercultural, além de potencializar a aprendizagem da língua espanhola mediante o desenvolvimento de diversas tarefas colaborativas, de descoberta do desconhecido, de sua cultura e da cultura da língua estrangeira, era o propósito do projeto levado a cabo para a geração dos dados desta tese. Com isso, pretendíamos sensibilizá-los para uma leitura crítica dos textos abordados nas aulas de língua espanhola a fim de que pudessem desenvolver uma nova forma de olhar o mundo, os outros, sem

ter medo das mudanças e das diferenças. A criação de um espaço dentro do contexto do ensino de línguas que estimulasse a reflexão entre os aprendizes seria uma forma de promover a interação e a comunicação entre estudantes com formações e percepções diferentes acerca da cultura do outro, com a finalidade de que os questionamentos que surgissem nesse percurso viessem enriquecê-los integralmente, tanto em relação aos saberes e conhecimentos linguísticos e socioculturais da língua-alvo como também no que diz respeito aos seus próprios comportamentos. A esse respeito, Almeida (2008, p. 148) afirma: “Ensinar diferenças e semelhanças sem julgamento de valor e estudar aquilo que é constante e o que distingue a cultura-alvo da do aprendiz é um caminho sugerido para a sensibilização ao intercultural”.

6.6 Breve Descrição das Tarefas Colaborativas

O tema do projeto descrito na seção anterior intitulado “As experiências locais na aprendizagem da língua espanhola como conhecimento de língua e cultura” foi desdobrado em nove tarefas colaborativas orais e escritas, que buscaram focar a interculturalidade, as quais foram desenvolvidas, cada uma delas, em média, em cinco aulas, totalizando quarenta e quatro, o que correspondeu a dois trimestres de aplicação, que durou de 20 de março a 19 de setembro de 2013. Ressaltamos ainda que as quarenta e quatro aulas ministradas para os participantes deste estudo fizeram parte do planejamento anual da disciplina de língua espanhola, incluindo a avaliação do desempenho dos alunos no primeiro e segundo trimestres, feito pela professora titular da turma C32.

Na *TAREFA 1* (Apêndice 1), registramos seis datas de aulas, mas, na quarta aula, a qual ocorreu no dia 28/04, minha colega e eu não pudemos dar continuidade ao nosso trabalho, porque a escola celebrou a Páscoa e promoveu diversas atrações. Na *TAREFA 2* (Apêndice 2), foram dadas as cinco aulas; na *TAREFA 3* (Apêndice 3), também foram ministradas cinco aulas; na *TAREFA 4* (Apêndice 4), foram dadas cinco aulas, mas foram registradas seis datas, uma vez que, na aula vinte e dois, referente ao dia 30/05, foi feriado de Corpus Christi. Já a *TAREFA 5* (Apêndice 5) constou de cinco aulas ministradas, o mesmo ocorrendo com a *TAREFA 6* (Apêndice 6). Quanto à *TAREFA 7* (Apêndice 7), foram dadas quatro aulas; na *TAREFA 8* (Apêndice 8), foram ministradas cinco aulas e, por fim, a *TAREFA 9* (Apêndice 9) igualmente contou com cinco aulas.

Cabe destacar que houve uma tarefa, a de número sete, para a qual a professora colaboradora deste estudo e eu não conseguimos elaborar cinco aulas,

pois o assunto que concluiria a tarefa apareceu na quarta e não na quinta aula, e, como tínhamos o propósito de que os aprendizes conseguissem criar, ao final de cada tarefa colaborativa, uma tarefa menor e, ao término do projeto, na *TAREFA 9*, elaborar a tarefa maior, isto é, uma atividade que exigisse o emprego dos conhecimentos adquiridos no desenrolar das nove tarefas colaborativas, não houve a possibilidade de padronizar todas as tarefas em um total de cinco aulas.

As aulas ocorriam duas vezes por semana, sendo, nas quartas-feiras, com uma hora-relógio de duração, e, nas quintas-feiras, perfaziam uma hora e quinze minutos. A única aula que teve uma duração maior do que o previsto, duas horas e trinta minutos, foi a do dia 26/06/2013, em que os aprendizes participaram do passeio turístico na cidade de Porto Alegre.

No referente à elaboração das tarefas colaborativas, é fundamental destacar que cada tarefa possuía um tema relacionado à tarefa seguinte e apresentava também uma seção de objetivos comunicativos e linguísticos. Igualmente, é preciso sublinhar que elas estão plenamente consoantes com a pedagogia dos projetos, uma vez que apresentam estudo da realidade, sistematização e aplicação de conhecimentos, bem como uma variabilidade didático-metodológica significativa. Os temas de estudo das tarefas colaborativas foram obtidos das vivências dos alunos, a abordagem do ensino-aprendizagem é comunicativa, e a gramática é ensinada de forma contextualizada, com foco no significado e na forma da língua espanhola. Além disso, no planejamento das tarefas colaborativas, levamos em consideração o conhecimento prévio dos aprendizes, para sequenciar o insumo, do mais fácil ao mais difícil, seguindo as recomendações dos pesquisadores Richards e Rodgers (2001).

Quanto à elaboração do material e do planejamento das tarefas colaborativas, houve uma preocupação em contextualizar todas as aulas e valorizar a cultura local, em apresentar os assuntos de maneira funcional, com textos significativos e em contribuir para a compreensão e a construção de um conhecimento significativo sobre a língua espanhola, focando no sentido e na forma linguística, o que ratifica a proposta de planejamento baseado em tarefas defendida por Brown (2001). Além disso, as tarefas colaborativas focaram-se na colaboração entre os aprendizes, os quais tiveram a oportunidade de reescrever todas as suas produções escritas de forma colaborativa. Também através delas pretendíamos promover momentos de reflexão crítica entre os alunos e as professoras, em sala de aula, nos quais eles pudessem testar hipóteses, equivocar-se e aprender a língua estrangeira a partir de seus equívocos, conforme propõe Lima (2002a), para quem esses fatores devem estar presentes nas tarefas colaborativas, a fim de que se obtenha o máximo da produção dos aprendizes.

Outrossim, as tarefas colaborativas foram apresentadas aos estudantes seguindo a ordem de planejamento de cada aula, o qual consideramos estar bem detalhado e claro. Também o quadro verde serviu para que a professora titular da turma C32, colaboradora desta investigação, e eu, complementássemos as explicações escrevendo diversas palavras e frases, a fim de auxiliar os estudantes na realização de suas produções. Outro dado importante a informar é que os alunos, que estavam recém no segundo ano de aprendizagem da língua espanhola, tinham um vocabulário restrito, o que tornou indispensável a consulta aos dicionários de espanhol, sempre à disposição dos aprendizes em sala de aula.

Quanto aos temas das tarefas colaborativas, foram definidos por nós com base no conhecimento da realidade dos aprendizes, que é carente de saúde, lazer, possui seus próprios costumes e uma organização que segue leis próprias, um meio ambiente malcuidado e uma arquitetura do bairro Viena Souto sem preservação e conservação. Também fizemos essa opção pelo fato de serem considerados assuntos interessantes para os aprendizes, capazes de estimulá-los a refletir, observar e interpretar não só os textos como também a realidade onde estão inseridos, possibilitando-lhes discussões a fim de promover o entendimento e a resolução dos problemas sociais por eles enfrentados.

Após a escolha dos assuntos das tarefas colaborativas, passamos a procurar os textos para compor o material, o que demandou pesquisas exaustivas na internet e em livros didáticos. É relevante dizer que o planejamento de cada aula das tarefas colaborativas que integravam o projeto foi elaborado por nós e que alguns textos foram adaptados, e outros traduzidos. As tarefas colaborativas abordavam temas de estudo, tais como o bairro onde moram os estudantes e a comparação dele com a sua cidade e com outras cidades pertencentes aos países da língua-alvo, tendo como eixo temas, tais como: “Meio ambiente”, “Lazer”, “Costumes”, “Saúde” e “Arquitetura”. Com a finalidade de facilitar a visualização do conjunto de tarefas colaborativas, apresentamos o esquema abaixo com a distribuição das nove tarefas desenvolvidas, bem como os temas-eixos e as propostas de tarefas finais do projeto. Dentre elas, cada dupla de aprendizes deveria escolher uma e, se nenhuma lhes agradasse, poderiam sugerir outras alternativas.

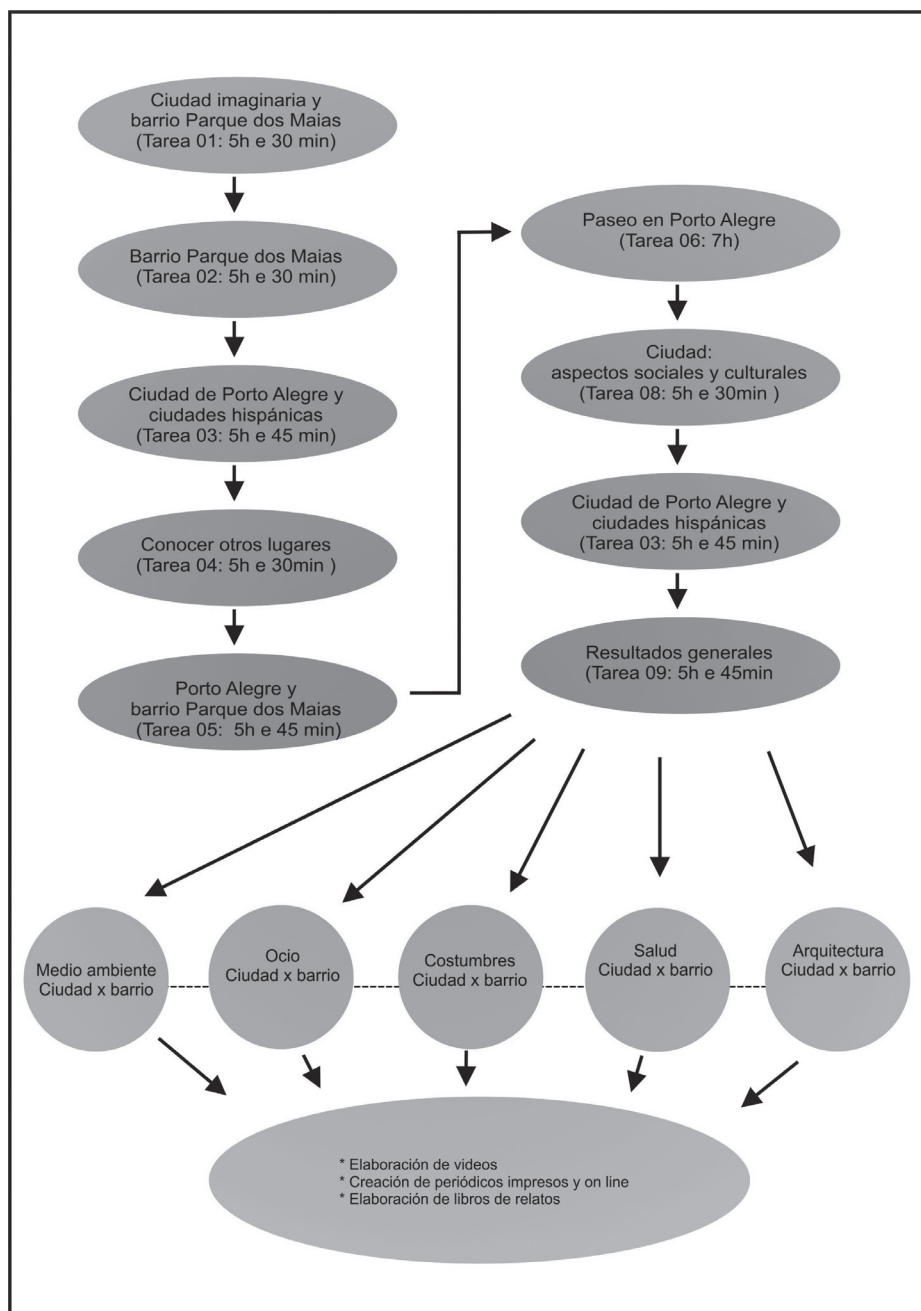


FIGURA 1 – ESQUEMA DAS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

As aulas planejadas para desenvolver cada tarefa colaborativa eram compostas por atividades variadas. Essas tarefas solicitavam aos alunos descrever lugares, imagens, fotografar e descrever aspectos de uma cidade, narrar fatos, organizar roteiros de visitas, dar e pedir informações sobre deslocamentos. Tinham ainda que elaborar músicas em espanhol e fazer versões de trechos de músicas do português para o espanhol, realizar jogos didáticos, elaborar perguntas e respostas, completar informações, comparar dados, escrever parágrafos, cartas formais, narrar acontecimentos, elaborar cartazes, mosaicos, painéis, livros de relatos, vídeos, resumir informações, responder e apresentar enquetes. Cabia-lhes também pesquisar no laboratório de informática e na biblioteca da escola e apresentar sínteses dessas pesquisas, elaborar textos descritivos e argumentativos breves orais e escritos acerca de trechos de vídeos e reportagens, produzir folhetos de instrução, livros de relatos, vídeos, criar jornais impresso e on-line e expor oralmente resultados de saídas de campo e conversas com visitantes.

Para a realização das tarefas colaborativas, a professora titular da turma e eu optamos pelo trabalho em pares, seguindo as orientações de Swain (1999); Swain e Lapkin (2001); Storch e Wigglesworth (2009) e Tavakoli e Foster (2011), pelo fato de, na prática, verificar que os estudantes se esforçam mais para realizar as tarefas colaborativas quando as realizam em duplas, o que pode despertar a atenção deles para características formais da língua-alvo em uso. A escolha dos integrantes de cada dupla partiu dos próprios alunos, que usaram como critério a relação de afinidade entre si, pois tentamos, no primeiro mês de aulas, que os aprendizes trabalhassem em grupo de quatro estudantes, mas observamos, nos grupos de trabalho, uma característica bastante comum nesse tipo de organização dos participantes: um ou dois alunos realizam a tarefa e os demais pouco contribuem para a sua execução. Além disso, há também os casos dos discentes que se dispersavam muito e de outros que faziam a atividade individualmente e depois juntavam com a do seu colega, o que não caracterizava um trabalho colaborativo. Por isso, a professora titular da turma e eu decidimos utilizar um momento da aula de espanhol para promover uma reflexão com os aprendizes da classe C32 a respeito do tipo de funcionamento do ensino-aprendizagem colaborativo. A conversa foi guiada pelas seguintes questões:

- O que você entende por colaboração no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Qual é o papel do colaborador, em sua opinião?
- Você colabora com a aprendizagem de seus colegas nas aulas de espanhol? Como?

Após a exposição oral dos aprendizes acerca da reflexão sobre colaboração, a professora titular da turma disse que as docentes esperam que os alunos, ao colaborar, sejam multiplicadores da aprendizagem na interação com os colegas, pois é na interação mediada nas díades que os estudantes ajudam uns aos outros. Dessa forma, todos aprendem e todos ensinam ao ajudarem-se.

Para elucidar sua posição, a docente responsável pela turma comparou o trabalho colaborativo ao que faz o pescador quando não dá o peixe, mas ensina seu ofício a quem tem necessidade de comer, alertando o aluno para o fato de que colaborar não é fazer pelo outro, mas contribuir com a aprendizagem do colega. A partir disso, foi combinado com os aprendizes que, nos trabalhos em pares, eles iriam empenhar-se para colaborar com os colegas na realização da tarefa, o que engloba assistência recíproca, troca de ideias, discernimento para saber o momento de ouvir e o de falar, aceitar a(s) ideia(s) do(s) outro(s), e, quando achar que ela não é conveniente, cabe a cada aluno convencer seu colega de que há uma alternativa melhor. Isso vai ocorrer mediante o convencimento do outro por meio da argumentação. É pertinente enfatizar que, depois dessas reflexões sobre a aprendizagem colaborativa e da organização do trabalho em duplas, observamos, entre as díades, uma maior colaboração e uma mudança de comportamento quanto a falar mais em espanhol na sala de aula.

É necessário ressaltar que as tarefas colaborativas eram realizadas oralmente e por escrito, ou seja, os alunos conversavam, em espanhol, sobre o assunto enquanto escreviam, ou iam dialogando e escrevendo sobre o que falavam. Outra sistematização do trabalho em sala de aula que vale a pena destacar se refere ao fato de que as atividades eram apresentadas pelos alunos oralmente aos colegas e os textos escritos entregues às professoras de espanhol, que os corrigiam e devolviam aos estudantes, na aula seguinte, para que eles fizessem a reescrita colaborativa.

Mais um aspecto pertinente do trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula que precisa ser salientado é que as tarefas colaborativas foram realizadas procurando deixar os discentes trabalharem de forma autônoma, isto é, sem minha interferência e da professora titular da turma responsável pela disciplina de língua espanhola. Nós apenas entrávamos em cena quando os aprendizes solicitavam nosso auxílio, pois almejávamos que eles pudessem desenvolver mais autonomia nas tomadas de decisões no que diz respeito ao uso de estratégias a serem empregadas como fonte de apoio de uns alunos para os outros.

É fundamental destacar, ainda, que notamos que algumas díades não costumavam completar as tarefas colaborativas no tempo estipulado, iniciando-as, sem, no entanto, concluí-las. Isso ocorria não necessariamente por apresentarem

dificuldades para completá-las, mas porque se distraíam conversando sobre outros assuntos, tais como: o jogo de futebol no recreio, o passeio que seria realizado na aula de História, como seria a prova do professor de Matemática, entre outros, o que fez com que passássemos a acompanhar mais diretamente todas as duplas, circulando constantemente entre elas, mas lançando um olhar especial para “os pares mais distraídos”, no sentido de controlar o tempo de realização das tarefas colaborativas. Diante desse cenário, tanto eu como a professora titular da turma C32 adotamos outra medida que consistiu em anotar os nomes das díades que fariam a apresentação de suas produções, para que, no momento das exposições, ninguém se esquivasse da tarefa.

Além disso, nós duas passamos a instigar mais os aprendizes no que se refere à apresentação de suas produções, mesmo a dos que não haviam concluído a atividade, e, se a parte feita estivesse adequada, os estudantes eram elogiados e incentivados a, nas próximas produções, tentar completar a atividade, uma vez que tanto eu como a professora colaboradora desta pesquisa passamos a ficar mais ao lado dessas duplas, a fim de ajudá-las. Por outro lado, se o que haviam elaborado não estivesse apropriado, nós incentivávamos os discentes a procurar melhorar os próximos textos, posicionando-nos ao lado deles, para ajudá-los, caso fosse necessário. Do mesmo modo, destacamos que a professora titular da turma C32 e eu empreendemos longos diálogos com os participantes deste estudo a respeito da importância de valorizar as produções de seus colegas, criando-se o hábito de, na turma, após cada apresentação oral, aplaudir os colegas de aula pela coragem de falar para o grande grupo e pelo conteúdo de suas exposições.

Outra situação que pudemos observar diz respeito ao fato de os alunos terem o hábito de falar em português nas aulas de espanhol. Ao fazermos essa constatação, decidimos elaborar um cartaz bem grande, com letras coloridas, e deixar exposto ao fundo da sala de aula da turma C32, em que apareciam diversas formas, em espanhol, de os alunos manifestarem-se sobre questões de gerenciamento da sala de aula. Nele sugeríamos que, quando quisessem executar determinadas ações, empregassem formas como: *Puedo ir al baño/cuarto de baño, Abre (a) la puerta, por favor, Cierra (e) la ventana, por favor, Prende (a)/enciende(a) la luz, por favor etc.*

Quanto às dificuldades que ocorreram no desenvolvimento das tarefas colaborativas, é pertinente ressaltar, mais uma vez, que várias delas foram planejadas para serem realizadas no laboratório de informática da escola, mas que tiveram de ser modificadas porque os computadores, com a troca de sistema, que antes era Internet Explorer e passou a ser Linux, deixaram de funcionar. De um total de doze computadores no laboratório de informática, às vezes, havia um ou dois que podiam ser utilizados e, em outros momentos, nenhuma das máquinas tinha acesso à internet. Isso fez com que a professora colaboradora

deste estudo e eu nos reuníssemos durante vários sábados para replanejar as tarefas colaborativas. Ressaltamos que diversas delas foram realizadas com material impresso, na sala de aula e algumas desenvolvidas na sala de vídeo e biblioteca da escola e poucas foram apresentadas aos aprendizes tendo como suporte o *data show* do colégio, que possuía conexão com a internet. Outras envolveram diálogos com visitantes e saídas de campo.



7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo visa a responder às questões formuladas na introdução deste estudo, as quais são retomadas a seguir.

1. As tarefas colaborativas realizadas nas aulas de espanhol podem contribuir para a aprendizagem da língua espanhola que vise à interculturalidade?
2. Os aprendizes auxiliam-se mutuamente na realização das tarefas colaborativas? De que forma se evidencia essa ajuda?
3. Há indícios de aprendizagem linguística na produção dos alunos?
4. Os estudantes entendem as tarefas colaborativas como potencializadoras de sua aprendizagem? Percebem a sua participação e a de seus colegas na realização das atividades e o auxílio dado e recebido na execução destas?

Este livro apoia-se nas implicações da teoria sociocultural para aquisição de segunda língua/língua estrangeira, que sustenta os demais estudos sobre ensino-aprendizagem de língua, cultura e interculturalidade, bem como no ensino por projetos e por tarefas colaborativas. Com base nessas ideias, serão feitas a análise e a discussão dos dados gerados em busca de evidências de colaboração e seus efeitos, de *andamento*, de aprendizagem linguística e intercultural.

A seguir, apresentamos os excertos considerados mais relevantes dos dados gerados nas tarefas um, dois, três e quatro. Esses recortes incluem os que foram obtidos por meio da gravação dos participantes do estudo em áudio e vídeo e de seus relatos feitos em um diário de classe, nos últimos quinze minutos finais de cada aula. Além disso, são inseridos os resultados referentes às produções escritas deles.

7.1 Resultados Obtidos na Primeira Tarefa

A TAREFA 1 (ver apêndice 1) teve como tema “La ciudad imaginaria y el barrio Viena Souto”. O primeiro objetivo comunicativo dessa tarefa foi alcançado, em parte, pois os participantes do estudo conseguiram utilizar verbos e expressões locativas retiradas do texto “Las ciudades sutiles 5”

para, em seguida, poder imaginar uma cidade, expor, em espanhol, primeiro oralmente e depois por escrito, as características desse lugar, falar do meio ambiente, do ócio, dos costumes, mas, em termos gerais, tiveram dificuldades para falar da saúde e da arquitetura da cidade imaginária. O segundo objetivo foi atingido, pois os aprendizes conseguiram descrever o seu bairro e a localização de pontos de referência importantes da comunidade, bem como a forma de deslocar-se de um lugar para outro. Porém, o terceiro objetivo foi atingido em parte, já que os estudantes aprenderam a usar adequadamente a plataforma Edmodo, mas não foi possível realizar e entregar as tarefas por meio da plataforma, visto que dependia de a internet estar funcionando no laboratório de informática, o que não aconteceu durante o período de geração dos dados da presente pesquisa. No que se refere ao uso do Google Maps e do dicionário Word Reference, on-line, esse objetivo foi parcialmente atingido, pois a professora colaboradora deste estudo e eu levamos, algumas vezes, o datashow para a sala de aula, com a finalidade de disponibilizar esses recursos aos alunos, os quais puderam consultar o Google Maps e o dicionário Word Reference. Quanto ao último objetivo, os estudantes conseguiram mapear e escrever os dados dos lugares mais importantes do bairro Viena Souto, considerando a possibilidade de um turista desejar visitá-lo.

Os objetivos linguísticos que compreendiam a *TAREFA 1* foram atingidos, uma vez que a maioria dos participantes do estudo puderam utilizar os verbos *ir, salir, escribir, hablar, comenzar, doblar, cruzar, seguir, caminar* e *llegar* no presente do indicativo. Também conseguiram utilizar o pronome interrogativo *cómo*, os advérbios *cerca* e *lejos* e as expressões *a la izquierda, a la derecha* e *todo recto*, sendo esta última expressão pouco frequente nas produções dos aprendizes.

Quanto ao envolvimento dos alunos nas atividades de cada aula referente a essa tarefa, avaliamos que a maioria deles teve uma boa participação, uma vez que realizaram as atividades com entusiasmo, discutiram e buscaram, em conjunto, alternativas em espanhol para completar seus textos orais e escritos. Havia apenas duas duplas que se distraíam com conversas paralelas e não conseguiam terminar todas as atividades, mas eram incentivadas a apresentar o que faziam e terminar o restante da atividade em casa.

Observamos, no excerto do Quadro 1 (Atividade 3), referente à aula 1 que integra a *TAREFA 1*, transcrito a seguir, evidências de colaboração e *andamento*, pois os alunos negociam o sentido da palavra “difundidos”, a fim de construir conhecimento em língua espanhola.

1. **Ana:** O que é difundidos?
2. **Tiago:** ã!
3. **Ana:** O que é difundidos?
4. **Tiago:** Onde difundidos? São difundidos... Lê a frase inteira.
5. **Ana:** Não entendi.
6. **Ana:** O que é difundidos?
7. **Tiago:** Sei lá.
8. **Ana:** É diferente, né?
9. **Tiago:** Vê no dicionário.
10. **Ana:** Ah!
11. **Tiago:** Vê no dicionário, guria!
12. **Ana:** Ah! tá.

QUADRO 1 – DIÁLOGO ENTRE ANA E TIAGO SOBRE A COMPREENSÃO DO TEXTO “LAS CIUDADES SUTILES 5”

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse excerto, há indícios de colaboração entre os aprendizes, visto que Ana expressa dúvida, várias vezes, quanto ao significado da palavra “difundidos”, em um contexto de leitura de um texto em espanhol. Ela, então, solicita esclarecimentos ao seu colega, Tiago, acerca do significado de “difundidos”. Insiste que ele a ajude, mas seu par parece também desconhecer o significado da referida palavra e sugere a Ana que tente compreendê-la pelo contexto. Contudo, Ana não consegue entender o sentido da palavra e novamente questiona o seu colega em relação ao significado de “difundidos” em espanhol. Tiago, por sua vez, afirma desconhecer-lo, sugerindo a sua colega que o busque em um dicionário.

Na análise desse excerto, fazemos a seguinte leitura sobre a atitude de Tiago com relação ao pedido de auxílio de Ana. Em um primeiro momento, ele parece não saber exatamente como ajudá-la, pois demonstra, ainda que de forma velada, desconhecimento com relação à palavra “difundidos”. Como nem mesmo com a leitura inteira da frase foi possível entender o termo,

decidiu, então, em vez de procurar a palavra no dicionário para responder à dúvida de sua parceira, oferecer a ela uma ferramenta concreta mediacional: o dicionário. Nesse caso, podemos afirmar que o *andamento* oferecido por Tiago culminou na sugestão do uso do dicionário.

O excerto apresentado no Quadro 2, retirado da conversa entre a dupla Fernanda e Ana (Atividade 3), referente à aula 2, mostra evidências de colaboração e *andamento*, já que Fernanda apresenta dúvidas sobre um vocabulário e uma estrutura gramatical. Nesse caso, Ana contribui para estimular a ZDP de sua colega, uma vez que, sendo Ana a aprendiz mais capaz, auxilia seu par no esclarecimento sobre o uso do vocabulário “izquierda” em espanhol. Também essa mesma aprendiz ajuda sua colega ao fornecer-lhe o verbo “hablar” em espanhol conjugado na terceira pessoa do singular (“habla”). Esse último dado evidencia que as estudantes refletiram sobre a estrutura gramatical da língua-alvo e que Ana deu o suporte desejado por Fernanda, o que sugere ocorrência de aprendizagem linguística. Outrossim, os resultados sugerem que as alunas aprenderam a usar o pronome interrogativo “cómo” em espanhol, que era um dos objetivos linguísticos da *TAREFA 1*.

1. **Fernanda:** Sora, como se diz esquerda ?
2. **Professora Maria Antonieta:** ¿Cómo se dice “esquerda” en español? Por favor, pregunta a tus compañeros.
3. **Fernanda:** ¿Cómo se diz, como é mesmo?
4. **Ana:** Esquerda.
5. **Fernanda:** ¿Cómo se fala esquerda? ¿Y cómo se dice “fala“?
6. **Ana:** “Fala” es habla. Y “esquerda” se habla izquierda.
7. **Fernanda:** ¡Ah, sí!

QUADRO 2 – CONVERSA ENTRE AS ALUNAS FERNANDA E ANA SOBRE A ELABORAÇÃO DO TEXTO ACERCA DO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos na transcrição do trecho acima que Fernanda solicita esclarecimento por parte da professora titular acerca do uso da palavra “esquerda” em espanhol. Contudo, a professora, em vez de lhe dar a resposta à questão solicitada, estimula que a participante peça ajuda de seus colegas. A aluna assim o faz, e também aproveita a oportunidade para perguntar como se diz

“fala” em espanhol. A colega Ana fornece-lhe o auxílio por meio da indicação das formas linguísticas adequadas “habla” e “izquierda”.

No excerto mostrado no Quadro 3 (Atividade 3, aula 5), há indícios de colaboração, *andaimento* e aprendizagem linguística, uma vez que é possível observar a solicitação de pedido de ajuda por parte do aprendiz Pedro, em três momentos, nas linhas 1, 3 e 5. Neles, o colega Tiago fornece diretamente as respostas de 1 e de 3, e o último auxílio propiciado por ele resulta na confirmação da solicitação de pedido de esclarecimento. Nesse excerto, há indícios de aprendizagem linguística, além de colaboração e *andaimento*, pois, no contexto de conversa entre as duplas na realização da tarefa, as dúvidas relacionadas à gramática e ao vocabulário foram surgindo, e o colega mais habilitado forneceu auxílio ao menos hábil.

1. **Pedro:** No sei como se dice “como” en español.
2. **Tiago:** Es fácil, es cómo.
3. **Pedro:** E “começou“, ¿es igual?
4. **Tiago:** No, no es igual, “começou” eres comenzó.
5. **Pedro:** Muy guapo. Guapo é bonito?
6. **Tiago:** ã!
7. **Pedro:** ¿Es ou no?
8. **Tiago:** Sí.
9. **Pedro:** Gracias.

QUADRO 3 – DIÁLOGO ENTRE OS APRENDIZES PEDRO E TIAGO SOBRE A ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ACERCA DO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

Em outro excerto, mostrado no Quadro 4 (Atividade 1), referente à aula 6, Paula solicita a mediação de Juliana no sentido de descobrir o que significa “*calle*”. Juliana expressa não saber o sentido desse vocábulo, mas desconfia que seja “rua” e devolve a pergunta à Paula, que demonstra não ter certeza acerca da escrita da referida palavra. Enquanto isso, Juliana pede o meu auxílio para resolver a dúvida, eu lhe devolvo a pergunta, e Paula imediatamente confirma o significado de rua, que em espanhol é “*calle*”, dando o *andaimento* esperado por sua colega. Nessa ocasião, as aprendizes testaram hipóteses para chegar à resposta desejada. Além disso, há evidências de colaboração entre elas no

tocante à mediação do conhecimento empreendida no diálogo colaborativo, a fim de encontrar a palavra desejada para empregar em sua produção textual.

1. **Paula:** No me lembro que es calle, Jú.
2. **Juliana:** Ah, não lembro. Não é rua?
3. **Paula:** Será?
4. **Juliana:** ¿Calle es “rua“, profe Tania?
5. **Professora Tania:** ¿Qué te parece, Juliana?
6. **Paula:** Me acordei ... calle es rua.

QUADRO 4 – CONVERSA ENTRE PAULA E JULIANA SOBRE O BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos resultados mostrados nos 4 primeiros excertos, observamos que a colaboração desempenha um papel fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, por meio dela, os alunos coconstruem conhecimentos, um ajuda o outro em sua dificuldade, seja em questões gramaticais ou em termos de dar sentido a sua produção. É importante retomar, portanto, os ensinamentos de Mitchell, Myles e Marsden (2013), ao discutirem princípios da teoria sociocultural vigotskyana, que enfatizam que a aprendizagem é um processo parcialmente mediado pelo desenvolvimento do aprendiz através do uso e controle de ferramentas simbólicas, desempenhando a língua um papel central nesse processo. Também, conforme as pesquisadoras, a aprendizagem é mediada socialmente, já que depende da interação e de processos compartilhados, tais como a solução de problemas em conjunto, discussões com pares e com os mais experientes. Na visão dessas pesquisadoras, o fato de a aprendizagem depender da interação e de processos de compartilhamentos, como a solução de problemas em conjunto, discussões com os pares ou com outras pessoas mais experientes reafirma a tese de que a aprendizagem é mediada socialmente.

Por outro lado, é preciso dizer que, nesses resultados, a aprendizagem intercultural não se evidenciou de forma explícita, podendo ser interpretada nos momentos de ajuda mútua e respeito para com a contribuição do outro, tanto nas produções orais como nas escritas realizadas pelos participantes deste estudo. Afirmamos isso porque, para Baralo (2003), a competência

intercultural, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, envolve a necessidade de haver um ambiente de sala de aula que incentive a valorização da diversidade e promova o reconhecimento mútuo, para que o estudante aprenda a respeitar e a entender a cultura dos outros.

7.2 Resultados Obtidos Na Segunda Tarefa

O tema da *TAREFA 2* (ver Apêndice 2) foi “*Conociendo mejor el barrio Viena Souto*”. O primeiro objetivo comunicativo proposto foi atingido, considerando que os participantes deste estudo conseguiram dar e solicitar informações sobre deslocamentos entre diferentes pontos do referido bairro. Também o segundo objetivo foi alcançado, visto que os estudantes conseguiram descrever o bairro onde moram, apontando aspectos positivos e negativos dele. Da mesma forma que na *TAREFA 1*, o terceiro objetivo foi atingido parcialmente por causa da limitação da tecnologia. Já o último foi totalmente atingido, pois os aprendizes elaboraram cartazes com suas produções realizadas sobre o bairro Viena Souto e os colocaram no saguão da escola Manuel Alfonso Lima.

No que se refere aos objetivos linguísticos, observei, como professora dos participantes deste estudo, que a maior parte deles, aprendeu a usar no presente do indicativo os verbos *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar, llegar, quedar* e o vocabulário *calle e cuadra*. Igualmente conseguiram empregar os advérbios *cerca e lejos*, as expressões *a la izquierda, a la derecha e todo recto*, sendo esta última expressão pouco frequente nas produções dos alunos. Também utilizaram adequadamente o pronome interrogativo *cómo* e os verbos *haber e tener* no presente do indicativo.

No tocante ao envolvimento dos alunos na realização das atividades que compunham cada aula da *TAREFA 2*, ponderamos como positivo, uma vez que notamos os aprendizes mais dispostos a escrever do que na *TAREFA 1* e, principalmente, a falar em espanhol com seus colegas, sobretudo na preparação para a saída de campo realizada no bairro onde moram os aprendizes. Por outro lado, no passeio pelo bairro, em que os estudantes deveriam simular um diálogo entre um turista estrangeiro e um morador do bairro que fala espanhol, houve muita dispersão, porque os alunos encontraram vizinhos, amigos e parentes na rua, com os quais paravam para conversar e se juntavam a eles, afastando-se do grupo.

No que diz respeito às evidências de colaboração, *andaimento* e aprendizagem linguística, apresentamos o excerto do diálogo entre as participantes Paula e Juliana, no Quadro 5 (Atividade 1), ocorrido na aula 8, a qual integra a *TAREFA 2*. Nele, como se pode ver a seguir, as aprendizes negociam alternativas

para completar suas produções. A primeira, Paula, solicita esclarecimento a sua colega Juliana sobre a ortografia do verbo “es” em espanhol, uma vez que tem dúvidas se ele é acentuado ou não. Sua parceira fornece-lhe o auxílio de que precisava, isto é, o *feedback* de que necessitava por meio de uma negação. Por outro lado, Juliana também demonstra ter dúvida quanto ao uso da palavra “música” na língua-alvo e invoca o suporte de Paula, a qual atende a seu pedido, contribuindo com ela mediante uma afirmação.

No diálogo compreendido entre as estudantes Paula e Juliana há, na produção das participantes, indícios de correção e discussão sobre a forma da língua e é resultante da construção colaborativa. A esse respeito, é pertinente mencionar que Storch (2002) sinalizou que um dos componentes da interação envolve a correção do outro, o que implica não só a autocorreção, como a correção que se faz aos outros na troca interacional.

1. Paula: Es não tem acento, Jú?

2. Juliana: Não, em espanhol, não.

3. Juliana: E música, é música normal, Paula?

4. Paula: Es.

5. Juliana: Pois é, música es igual em português e eu tinha esquecido, né.

6. Paula: É.

QUADRO 5 - DIÁLOGO ENTRE PAULA E JULIANA SOBRE O BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto retirado da produção dos aprendizes realizada na aula 8 (Atividade 1), mostrado na continuação, no Quadro 6, notamos que Tiago e Ana negociam o emprego do verbo “quedar” em sua produção textual. Ana revela estar segura em relação à utilização desse verbo; por outro lado, Tiago, em vários momentos, titubeia no que se refere ao emprego dessa forma verbal, pois, em sua fala, como é possível observar, o participante expressa dúvida no que diz respeito à informação linguística fornecida por Ana, para o uso do verbo “quedar”. Sendo assim, Ana o convence de que a forma mais adequada para o emprego do tempo verbal no contexto comunicativo e linguístico é “quedar”. Por fim, Tiago, convencido por Ana, escreve o dito verbo, e, com isso, Ana chama a professora para indicar que a tarefa foi concluída.

1. **Tiago:** Ficar é quedar, né?
2. **Ana:** É quedar.
3. **Tiago:** Coloca aqui quedar, Ana.
4. **Ana:** Calma.
5. **Tiago:** Fica quedar, né?
6. **Tiago:** É, né?
7. **Ana:** Quedar tá certo, ué.
8. **Tiago:** Coloquei aqui, Ana.
9. **Ana:** Deu, sora.

QUADRO 6 - CONVERSA ENTRE ANA E TIAGO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que, no Quadro 6, (Atividade 1), referente à aula 8, há indícios de colaboração, *andamento*, e aprendizagem linguística, uma vez que os estudantes refletem, dentro de um contexto comunicativo, sobre a forma da língua espanhola a ser utilizada, ou seja, o uso do verbo “quedar”, negociam o seu emprego e encontram juntos a solução para preencher a lacuna que havia em sua produção. Nessa atividade, há evidências de colaboração, *andamento* e aprendizagem linguística, pois os estudantes discutem a língua em uso, e um deles fornece ao outro a assistência necessária no processo de negociação interacional para alcançar o conhecimento linguístico desejado e encontrar uma solução para o problema relacionado ao verbo “quedar”.

No Quadro 7, transcrito a seguir, a dúvida em relação ao item lexical “quadras” é evidenciada no diálogo entre Fernanda e Ana.

1. **Fernanda:** Caminas por dos quadras. ¿Se dice “quadras“, en español, Ana?
2. **Ana:** No sei.
3. **Fernanda:** Quarteirões?
4. **Ana:** Hu, hu!
5. **Fernanda:** Ui! ui, ui!
6. **Fernanda:** Quadras?
7. **Ana:** Esquina.
8. **Fernanda:** ¿Es esquina, Ana?
9. **Ana:** Sí.

QUADRO 7 - DIÁLOGO ENTRE AS DUPLAS FERNANDA E ANA SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

Fernanda, ao elaborar a primeira frase do excerto apresentado no Quadro 7, demonstra ter dúvidas quanto ao uso do termo “quadras” em espanhol e pergunta a sua colega Ana, a qual inicialmente não consegue lhe dar o auxílio solicitado quanto ao emprego desse vocabulário. Fernanda, então, se interroga utilizando o termo “quarteirões”; já Ana, por sua vez, fica sem saber o que dizer e usa uma interjeição “Hu, hu”. Também Fernanda emprega a interjeição “Ui!, ui, ui!“, ao perceber que sua companheira não consegue proporcionar-lhe o suporte necessário, e insiste, solicitando novamente a ajuda de sua colega, por meio da seguinte pergunta: “¿*Quadras?*”. Mais uma vez, no entanto, não obtém a confirmação desejada, pois Ana sugere a forma “esquina” para completar a pergunta do diálogo estabelecido entre ela e sua colega.

No excerto mostrado no Quadro 8, retirado da aula 8 (Atividade 1), o participante Anderson revela dúvida sobre a ortografia das palavras “*calle*” e “*cruza*”. Quanto à primeira, o aprendiz solicita ajuda ao colega Pedro, que imediatamente lhe dá o auxílio soletrando a palavra. Já em relação à segunda, Anderson se dirige a mim para auxiliá-lo, mas lhe devolvo a pergunta, e ele confirma saber que cruza, tanto em espanhol como em português têm o mesmo significado. Além disso, eu pergunto à díade como se soletra essa palavra, e Pedro soletra cada letra de forma adequada. Em seguida, a professora Maria Antonieta confirma a resposta, o que eu também faço, ressaltando a façanha do aprendiz.

Esses resultados sugerem que há indícios de colaboração, *andamento* e aprendizagem linguística entre os pares de alunos e entre as professoras e o aluno Anderson na escrita de uma palavra e de um verbo para completar a atividade 1 referente à aula 9. Percebemos que tanto Pedro fornece a assistência solicitada por Anderson em uma situação em que a dupla está interagindo, como também o fazem as professoras.

1. **Anderson:** ¿Cómo se escribe calle?
2. **Pedro:** Ce-a-ele-ele-e.
3. **Anderson:** Oh, sora, ¿“cruza” es cruza en español ?
4. **Professora Tania:** ¿Qué te parece, Anderson?
5. **Anderson:** Sí.
6. **Professora Tania:** ¿Cómo se deletrea cruza, chicos?
7. **Pedro:** ¿Es ce-ere- u-ese- a?
8. **Professora Maria Antonieta:** Sí.
9. **Professora Tania:** ¡Muy bien!

QUADRO 8 - DIÁLOGO ENTRE AS DUPLAS ANDERSON E PEDRO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, no Quadro 9, em mais um excerto mostrado referente à aula 8 (Atividade 1), observamos indícios de colaboração, *andamento* e aprendizagem linguística, aspectos tão necessários para a construção conjunta de conhecimentos na língua estrangeira.

1. **Pedro:** Sales de Manuel Alfonso Lima, caminas, vai reto....
2. **Tiago:** Sales de Alfonso Lima, caminas reto.
3. **Pedro:** Sales de Manuel Alfonso Lima, caminas, caminas, vai reto, y doblas.
4. **Tiago:** Sales de Alfonso Lima, caminas y caminas rápido, vai reto, y doblas izquierda.
5. **Pedro:** Sales de Manuel Alfonso Lima, caminas recto, y después doblas.
6. **Pedro:** ¿Es doblas?
7. **Tiago:** Sí, doblas.
8. **Pedro:** Doblas izquierda.
9. **Pedro:** ¿La izquierda?
10. **Tiago:** Sí, doblas la izquierda.
11. **Pedro:** ¡Ah, es!

QUADRO 9 - CONVERSA ENTRE PEDRO E TIAGO SOBRE COMO LOCALIZAR-SE NO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse excerto, há demonstrações de coconstrução das estruturas funcionais utilizadas para indicação de localização dos aprendizes no bairro onde moram. Também é possível detectar a repetição feita pelos pares de estruturas nas primeiras falas, os quais testam hipóteses, seguidas por introdução de termos como “rápido”, “doblas”, “izquierda” e a reestruturação da palavra “reto”, pronunciada “recto”. Tudo isso sugere que os diálogos proporcionados pelas tarefas colaborativas levaram os aprendizes a refletir sobre a forma da língua espanhola e a reestruturá-la adequadamente em contexto de uso.

Além disso, o excerto também sugere que o diálogo foi colaborativo e apresentou evidência de aprendizagem linguística, uma vez que o participante Pedro, ao estar inseguro no que tange à realização fonética do verbo “doblas”, em espanhol, recorre ao colega Tiago, que prontamente lhe confirma o uso dessa forma verbal. Posteriormente, Pedro, parecendo estar mais seguro com a confirmação de Tiago, realiza a produção da frase usando os termos “doblas izquierda”. Embora consiga empregar essas expressões em sua produção, Pedro ainda apresenta insegurança quanto ao uso do termo “izquierda”, o que novamente o faz solicitar ajuda ao colega Tiago, o qual o auxilia por meio do fornecimento da frase “doblas la izquierda”, como podemos notar na penúltima fala. Vale destacar que Pedro aceita a contribuição do colega.

Em outros excertos, transcritos no Quadro 10, retirados da produção realizada pelos alunos na aula 10 (Atividade 1), é possível notar como eles

conseguem usar a língua espanhola para dar sentido às ações que realizam ao falar e escrever a respeito de seu bairro, conforme pode ser visualizado na continuação:

DIÁLOGO 1

1. Fernanda: ¿Cómo voy desde la escuela Manuel Alfonso Lima a la cancha Mingote?

2. Ana: Sale de Manuel Alfonso Lima, dobla a la izquierda y caminas recto, cruzas la primera calle y sigues hasta la primera a la izquierda, doblas a la derecha y caminas recto.. llegaste al Mingote.

3. Fernanda: É isso aí.

DIÁLOGO 2

1. Julio: ¿Cómo puedo ir desde mercado América hasta la escuela Manuel Alfonso Lima ?

2. Natália: Sales del mercado América, cruzas la calle, vas para la izquierda, va la derecha y va recto, después dobla la calle a la izquierda, llegaste a la escuela Manuel Alfonso Lima .

DIÁLOGO 3

1. Pedro: ¿Cómo puedo ir desde Puesto de Salud al mercado Prendinha ?

2. Anderson: Sigue a la derecha, al final de la derecha sigue recto, pasa delante del mercado América, sigue derecho, cruza la primera calle, por la tercera calle doblas a la izquierda, llegaste al mercado Prendinha.

DIÁLOGO 4

1. Diego: ¿Cómo voy de la cancha Mingote a la Plaza Ferrari que está cerca de la escuela?

2. Tiago: Sales de la cancha, doblas a la izquierda, caminas recto y cruzas en la primera calle y, ahí, llegaste a la plaza.

DIÁLOGO 5

1. Paula: ¿Cómo voy del colegio Manuel Alfonso Lima al mercado América?

2. Juliana: Sales de Manuel Alfonso Lima, doblas a la derecha y va recto y la segunda esquina doblas a la izquierda, el mercado América se encuentra en la esquina.

DIÁLOGO 6

1. Fernanda: ¿Cómo puedo llegar desde Manuel Alfonso Lima a tu casa?

2. Ana: Sales de Manuel Alfonso Lima, caminas a la izquierda, después caminas recto, dobla a la derecha, camina recto por la calle Mariano hasta llegar a la calle dos Marques, ali está mi casa.

DIÁLOGO 7

1. **Anderson:** ¿Cómo voy desde Parque Feliciano al Mingote?
2. **Pedro:** Sales del Feliciano, sigues a la derecha cruzas la primera calle a la izquierda, al final de la calle sigues a la izquierda y delante está.

DIÁLOGO 8

1. **Anderson:** ¿Cómo voy desde Mingote a la escuela Manuel Alfonso Lima?
2. **Diego:** De Mingote sigue hacia abajo por la calle Manoel Lima Ribeiro usted ja vai mirar la escuela Manuel Alfonso Lima.

QUADRO 10 - DIÁLOGOS DAS DUPLAS EM QUE SOLICITAM E FORNECEM INFORMAÇÕES ACERCA DE COMO DESLOCAR-SE DE UM PONTO AO OUTRO NO BAIRRO VIENA SOUTO

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito desses diálogos comunicativos produzidos pelos participantes do presente estudo, faz-se necessário retomar as lições de Swain (1995), pelo fato de a pesquisadora enfatizar que os estudantes necessitam de oportunidades para usar a língua que estão aprendendo de forma significativa, objetivando a aprendizagem e a prática de estruturas gramaticais que podem não ser aprendidas apenas mediante a exposição dos aprendizes ao insumo compreensível.

Podemos, ainda, observar, nos diálogos empreendidos sobre localizações dos aprendizes no bairro onde moram, que eles praticam a língua espanhola ao darem e pedirem informações aos seus colegas de como chegar a determinados locais do entorno de suas residências. Notamos aqui uma significativa evolução linguística em suas produções, uma vez que, nos excertos anteriores, mostrados desde o Quadro 1 até o Quadro 9, os estudantes produziram, inicialmente, somente algumas palavras em espanhol, as quais evoluíram para frases e, por fim, para diálogos, com poucas inadequações.

Assim, nos excertos analisados, há indícios de que as tarefas colaborativas realizadas pelos aprendizes nas aulas de espanhol, tendo como foco o seu bairro, foram profícuas, visto que promoveram a colaboração, o *andamento* e a aprendizagem linguística. Ademais, as atividades realizadas em cada tarefa colaborativa estimularam práticas reflexivas que envolveram a correção de equívocos na língua-alvo, já que os participantes do presente estudo puderam discutir e refletir com seus pares acerca do uso de formas linguísticas do espanhol, beneficiando-se com a correção e o trabalho colaborativo.

A esse respeito, é pertinente trazer à baila novamente as lições de Swain (1995) acerca das funções do *output* (produção) na aprendizagem da língua estrangeira. Para a autora, o *output* promove a percepção, entendida como a capacidade de o aprendiz fazer uma análise do correto e do incorreto

linguisticamente ou dele poder perceber que não sabe como expressar o significado almejado na sua produção ao tentar elaborar algo na língua-alvo, passando a formular e testar hipóteses a fim de fazer tentativas para encontrar a forma linguística apropriada a ser empregada.

Por fim, ainda de acordo com a autora, os alunos refletem sobre o uso da língua estrangeira, o que acontece quando eles conversam sobre as estruturas gramaticais da língua que estão aprendendo, objetivando encontrar a forma apropriada para empregar em suas atividades. Esses fatores possibilitam, conforme sugerem Swain e Lapkin (2001), a ocorrência da aprendizagem, porque podem gerar conhecimento linguístico novo para o estudante, ou consolidar o conhecimento já existente.

Nesse sentido, a teoria sociocultural vygotskiana (1978, 1987) enfatiza que o desenvolvimento linguístico do aprendiz está associado ao uso que ele faz da língua em práticas sociais através da interação com outros participantes do processo ensino-aprendizagem. Isso ocorre, segundo Vygotsky (2000), por meio de ferramentas mediacionais e da assistência de pessoas mais experientes, visto que o indivíduo sozinho é incapaz de administrar as situações que envolvem o seu desenvolvimento na aprendizagem, necessitando do auxílio de um colega mais capacitado. Essa assistência, denominada *andaimento*, ocorreu através da interação na sala de aula onde os dados desta tese foram gerados, interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo que estimulou a aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que os aprendizes perceberam lacunas linguísticas em suas produções na língua-alvo e buscaram soluções em conjunto, beneficiando-se, assim, da correção que um fazia ao outro nos momentos de diálogos colaborativos. Isso ratifica as lições de Hall (2001), para quem o sucesso do *andaimento* envolve a atenção dos aprendizes focada na tarefa. Ainda de acordo com essa pesquisadora, no *andaimento*, o papel do aprendiz mais capaz não é meramente dizer para o menos hábil o que ele tem de fazer, mas, mais do que isso, é colaborar com todos os participantes experientes e inexperientes, ativos no processo.

Os movimentos colaborativos entre os estudantes ocorreram ao longo do desenvolvimento das atividades relacionadas às tarefas colaborativas, mostrando que o projeto criado para a geração dos dados desta pesquisa foi frutífero, uma vez que os resultados evidenciaram que os participantes do presente estudo aprenderam com as tarefas colaborativas. Esse tipo de atividade, segundo Swain (1999), Lima e Pinho (2007), promoveu o engajamento na comunicação na sala de aula de língua espanhola, pois os participantes interagiram ao discutir a compreensão de suas produções na língua estrangeira. Além disso, eles puderam, através das tarefas colaborativas, explorar o significado e a forma das tarefas, conforme proposto por Swain (1999), uma vez que houve foco na forma e ocorreram várias tentativas de correção colaborativa, sendo a maioria delas exitosas.

Até aqui, mostramos e analisamos os principais excertos das tarefas colaborativas 1 e 2, que focavam o bairro onde moram os aprendizes participantes deste estudo. Na continuação, apresentaremos aqueles obtidos nas TAREFAS 3 e 4 considerados mais relevantes para o propósito desta pesquisa, pois são os resultados mais representativos no que se refere ao envolvimento dos aprendizes na realização dessas tarefas colaborativas.

7.3 Resultados Obtidos na Terceira Tarefa

A *TAREFA 3* (ver apêndice 3) teve como tema “Conociendo y viviendo experiencias en la ciudad de Porto Alegre, así como de otras ciudades hispánicas: el medio ambiente, actividades relacionadas con el ocio, las costumbres, la salud y la arquitectura de esa ciudad”. Os objetivos comunicativos propostos nessa tarefa colaborativa foram atingidos, considerando que diversos estudantes participantes deste estudo conseguiram reconhecer-se como cidadãos de sua cidade, tiveram a oportunidade de refletir sobre a realidade onde estão inseridos e agir sobre ela. Tiveram também a oportunidade de observar e estabelecer relações com realidades não só da cidade de Porto Alegre, como também de outras cidades hispânicas através de vídeos assistidos, textos lidos e interação oral com um professor espanhol.

No que se refere aos dois primeiros objetivos linguísticos da *TAREFA 3*, foram atingidos porque a maior parte dos estudantes revelou ter facilidade no emprego dos verbos *ser* e *estar*, *haber* e *tener* no presente do indicativo e no pretérito perfeito, bem como no uso dos pronomes interrogativos *cómo*, *qué*, *dónde*, *de dónde*, *adónde*, *cuándo*, *por qué*, *quién/quienes*, *qué*, *cuánto*, *cuántos* e *cuál/cuales*. Também os participantes deste estudo tiveram facilidade para utilizar a conjunção subordinada causal *porque*, mas titubearam no emprego de algumas expressões usadas para argumentar, isto é, expressar acordo(s) ou desacordo(s), em suas produções orais e escritas, como, por exemplo, *pienso que*, *creo que*, *a mí me parece que*, *estoy de acuerdo* e *no estoy de acuerdo poque*. Igualmente, mostraram dificuldade para empregar o verbo *escoger*.

Quanto ao envolvimento dos aprendizes nas atividades que faziam parte dessa tarefa colaborativa, avaliamos que houve interesse por parte deles, o que propiciou pertinentes momentos de interação e ricas experiências de construção em termos de aprendizagem da língua espanhola. Contudo, consideramos que houve pouco tempo para aprofundar os registros formais referentes aos textos descritivos.

No que se refere às evidências de colaboração, *andamento* e indícios de aprendizagem linguística, o excerto obtido na atividade 2 da aula número

14, que integra a *TAREFA 3* (ver apêndice 6), transcrito no Quadro 11, mostra que, na produção dos participantes, houve aprendizagem linguística, visto que Ana consegue empregar adequadamente o pronome interrogativo “Por qué”, o verbo “haber” no presente do indicativo “hay” e a conjunção subordinada causal “porque”; o mesmo ocorre com Tiago que utiliza o pronome interrogativo “Por qué”, o verbo “haber” no presente do indicativo e a conjunção subordinada causal “porque” conforme proposto nos objetivos linguísticos referentes a essa tarefa. Além disso, nesses resultados, há indícios de *andamento* e colaboração, como é possível observar no excerto apresentado a seguir.

1. **Ana:** ¿Por qué...?
2. **Ana:** ¿Por qué hay...?
3. **Tiago:** ¿Por qué hay perros....?
4. **Tiago:** ¿Perros?
5. **Ana:** Com dois erres.
6. **Tiago:** Perros. Suetos, surtos. ¿Suetos o surtos?
7. **Ana:** Suetos.
8. **Tiago:** ¿Perro?
9. **Ana:** Sí.
10. **Ana:** En las calles, en las calles...
11. **Tiago:** Calles.
12. **Ana:** Agora coloca la respuesta, coloca abajo, las personas abandonan los perros porque los perros dan mucho, mucho trabajo.
13. **Ana:** Entonces con ce, entonces las personas abandonan con ene no final, abandonan los perros porque¿Por qué hay perros suetos en las calles de Porto Alegre?
14. **Tiago:** Porque los perros dan mucho trabajo y las personas abandonan ellos, en las calles.

QUADRO 11 – DIÁLOGO ENTRE ANA E TIAGO SOBRE A CIDADE DE PORTO ALEGRE

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse tipo de ocorrência pode ser observado durante o período de elaboração das orações interrogativas, quando Tiago demonstra ter dúvidas no que diz respeito à pronúncia e ao significado da palavra “perros”, as quais são sanadas por Ana, que lhe presta auxílio ao dizer que “perros” se escreve “com dois erres”. Nesse caso, possivelmente Tiago estaria fazendo uma confusão entre esse vocabulário e a conjunção “*pero*”, que significa “mas”, em português. Além do mais, o aprendiz faz testagem de hipóteses com a palavra “soltos”, e percebe que desconhece esse vocábulo, pois pronuncia várias vezes “*Sueltos, surtos*”. “*¿Sueltos o surtos?*”. Essa série de repetições sinaliza para a parceira que Tiago precisa de ajuda, e Ana oferece-lhe o auxílio esperado. Assim, todas as dúvidas de Tiago foram esclarecidas por Ana, que se mostrou muito colaborativa com o seu colega. Somado a isso, ela, mesmo sem ter sido solicitada a prestar-lhe assistência, em outros momentos, explica questões de ordem ortográfica ao seu colega, como o uso de “c” na palavra “*entonces*” e de “n” em “*abandonan*”.

No excerto exposto no Quadro 12, que foi retirado da aula 17, atividade número 3, há indícios de colaboração, *andamento* e aprendizagem linguística, como podemos observar a seguir.

1. **Natália:** Escoger... ¿yo escojo?
2. **Natália:** ¿Con jota, Júlio?
3. **Natália:** Escojo porque yo....
4. **Natália:** ¿Escojí también es con jota, Júlio?
5. **Júlio:** Bah!!, é, não entendeu o “bagulho”. Aqui tá errado, es escogí, yo escojo, yo escogí, tiene que tirar lo jota y colocar lo ge.
6. **Natália:** Que?, tá errado, la profesora habló que es escojo.
7. **Natália:** Como que vai saber que é com jota?

**QUADRO 12 – ELABORAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE
NATÁLIA E JÚLIO SOBRE A IMAGEM ESCOLHIDA
PARA DESCREVER UMA CIDADE HISPÂNICA**

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse excerto, os estudantes negociam o emprego do verbo “escoger”, em um contexto comunicativo, empreendendo uma reflexão sobre o uso desse verbo no presente do indicativo e no pretérito perfeito na língua-alvo, sendo que Júlio se mostra seguro ao usá-lo. No excerto descrito no Quadro 12,

Natália apresenta dúvida quanto à escrita do verbo “escoger” no presente do indicativo e pede a confirmação de Júlio, o qual parece, nesse caso, revelar-se pouco colaborativo, uma vez que, em um primeiro momento, não lhe fornece a assistência solicitada. Porém ela encontra a opção apropriada repetindo, várias vezes e em voz alta, o verbo “escoger”.

Na sequência do diálogo empreendido pela díade, Natália volta a constatar dúvida no que tange à ortografia do mesmo verbo, porém agora no pretérito perfeito, e questiona seu par. Ele a corrige, mas a estudante inicialmente duvida da correção realizada pelo seu colega, valendo-se da autoridade da professora que tinha lhe ensinado a forma “*escojo*”. Ocorre, porém, que a palavra cuja forma Júlio a questionava era “*escogi*”, por isso ele a corrige e ainda, quando questionado sobre o uso da letra “j”, apresenta exemplos, que podem elucidar o emprego dos grafemas “g” e “j” para esclarecer a dúvida levantada por Natália. Podemos notar, na última linha do excerto, que a participante ainda continuou sem entender o emprego desses grafemas no uso do verbo “*escoger*”, embora seu colega tenha lhe oferecido o *andamento* de que necessitava e dado exemplos concretos para que ela os compreendesse.

Em outro excerto referente à aula 17, atividade 4, apresentado no Quadro 13, eu questiono as aprendizes Paula e Juliana a respeito das razões pelas quais elas decidiram, diante de várias imagens ofertadas, escolher a cena que reflete o carnaval cubano para descrever, conforme excerto apresentado a seguir.

1. **Professora Tania:** ¿Por qué eligieron esa imagen?
2. **Paula:** La imagen muestra lo carnaval cubano, hay muchas personas con fantasías, son personas alegres, muy lindas ...
3. **Juliana:** Porque la imagen es más alegre, las personas son bonitas.

QUADRO 13 – CONVERSA ENTRE A PROFESSORA TANIA, PAULA E JULIANA SOBRE A DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM DO CARNAVAL CUBANO

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar, nesse excerto, que a primeira aprendiz se manifesta e responde a minha solicitação falando toda a frase em espanhol. A segunda participante também usa seu repertório linguístico de forma apropriada para comunicar-se comigo. É importante destacar como essas estudantes abordam de forma positiva o carnaval cubano em sua descrição, pois usam as palavras-chave “alegres”, “lindas” e “bonitas” para descrevê-lo, evidenciando, assim,

aprendizagem intercultural, ao terem uma visão positiva de um dos produtos culturais mais expressivos do povo cubano. Também podemos observar que Paula, na linha 2, emprega os verbos haver (“hay”) e ser (“es” e “son”) de forma adequada. O mesmo acontece com a participante Fernanda, na linha 3, ao usar o verbo ser (“es” e “son”), sugerindo que a atividade referente à tarefa colaborativa promoveu aprendizagem linguística.

A seguir, no Quadro 14, outros dois participantes, ao serem interrogados por mim sobre os motivos pelos quais decidiram escolher uma imagem que elucida a celebração do dia de finados no México, justificam sua escolha, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

1. Professora Tania: ¿Por qué elegiste esa foto?

2. Anderson: Yo escogí la imagen del día de los muertos, porque es una celebración bella, estupenda y es más bella que la vida.

Professora Tania: ¿Por qué elegiste esa foto, Diego?

3. Diego: Porque la otra foto no era muy alegre.

**QUADRO 14 – DIÁLOGO ENTRE A PROFESSORA TANIA,
PAULA E JULIANA SOBRE A DESCRIÇÃO DE UMA
IMAGEM DO DIA DE FINADOS NO MÉXICO**

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto acima, Anderson profere uma frase interessante do ponto de vista semântico, uma vez que diz ter escolhido a imagem porque, no México, a celebração da morte é uma comemoração mais bela que a feita para celebrar a vida. Sua frase denota que ele entendeu bem o valor dessa festa que acontece todos os anos no dia de finados no México. Além disso, esse participante utiliza de forma adequada o verbo “escolher” no pretérito perfeito – “*escogí*” –, evidenciando aprendizagem linguística.

Quanto à cultura do México representada pela imagem descrita pelos participantes deste estudo, no excerto apresentado no Quadro 14, tanto Anderson como Diego emitem opiniões positivas acerca do dia de finados no México, tópico cultural extremamente relevante da cultura desse país. O primeiro estudante diz ter escolhido a imagem desse evento por ser uma celebração “*bella*”, “*estupenda*”, e o segundo atribui sua escolha ao fato de tê-lo achado “*alegre*”.

7.4 Resultados Obtidos na Quarta Tarefa

A *TAREFA 4* (ver Apêndice 4 teve como tema “Ampliando horizontes y activando conocimientos adquiridos en las clases de español”. Os objetivos comunicativos propostos foram alcançados, levando em consideração o fato de os participantes deste estudo terem conseguido refletir sobre os pontos turísticos da cidade onde moram, o lazer, os costumes, a saúde e a arquitetura de sua cidade, bem como refletir sobre os aspectos positivos e negativos envolvidos.

No que tange aos objetivos linguísticos presentes na *TAREFA 4*, eles foram alcançados, já que a maioria dos aprendizes conseguiu usar, em suas produções orais e escritas, os verbos *ser* e *estar*, *haber* e *tener* no presente do indicativo e no pretérito perfeito e mostrou ter facilidade no emprego dos pronomes interrogativos *cómo*, *qué*, *dónde*, *de dónde*, *adónde*, *cuándo*, *por qué*, *quién/quienes*, *qué*, *cuánto*, *cuántos* e *cuál/cuales*. Da mesma forma que ocorreu na *TAREFA 3*, na presente tarefa os participantes deste estudo não revelaram dificuldade para utilizar a conjunção subordinada causal *porque*. Contudo expressões usadas para argumentar, isto é, manifestar acordo(s) e desacordo(s), como, por exemplo, *pienso que*, *creo que*, *a mí me parece que*, *estoy de acuerdo* e *no estoy de acuerdo porque...* revelou-se um obstáculo na produção oral e escrita dos aprendizes, os quais se esquivavam de usá-las.

Quanto ao envolvimento dos alunos nas atividades referentes à *TAREFA 4*, destacamos como muito produtiva, sobretudo no tocante ao trabalho realizado com um professor de espanhol do Instituto Cervantes, que participou da aula deles, para o qual puderam perguntar sobre sua experiência de morar em Porto Alegre e em outros países. Com esse docente, os estudantes falaram sobre pontos turísticos, lazer, costumes, saúde e arquitetura das cidades nas quais ele viveu e na cidade onde ele mora, que é Porto Alegre. Além do mais, conversaram sobre diversos assuntos, procurando satisfazer as suas curiosidades. Ressaltamos que essa atividade motivou sobremaneira os aprendizes, os quais solicitaram mais encontros presenciais com falantes hispânicos, para que possam aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de espanhol.

No que se refere às evidências de colaboração, *andamento* e aprendizagem linguística e intercultural, o excerto descrito no Quadro 15, referente à atividade 3 da aula 21, evidencia essas questões, como podemos perceber na análise e discussão feita a seguir.

1. **Fernanda:** Bota que a cidade de Porto Alegre é uma cidade boa, é bonita e é um lugar legal para morar.
2. **Ana:** La ciudad de Porto Alegre es una ciudad bonita, un lugar bueno para viver y...
3. **Fernanda:** É variada, tem edificios modernos e antigos.
4. **Ana:** Como eu escrevo tem?
5. **Fernanda:** Tiene.

QUADRO 15 – DIÁLOGO ESTABELECIDO ENTRE AS ALUNAS FERNANDA E ANA A FIM DE DESCREVER A CIDADE DE PORTO ALEGRE

Fonte: Elaborado pela Autora.

Observamos, no excerto acima, que Fernanda indica, na língua materna, como sua colega deve escrever uma frase expressando sua opinião sobre a cidade de Porto Alegre. Ana, na linha dois, repete toda a frase em espanhol, mostrando, assim, nessa coconstrução linguística, ser mais competente que sua parceira no uso da língua-alvo e, como participante mais capaz, colabora com a colega, no momento em que foi solicitada. Porém, na linha 4, é Ana quem demonstra ter dúvidas quanto ao emprego do verbo “ter” no presente do indicativo, em espanhol, e solicita ajuda à sua colega Fernanda, que lhe fornece o auxílio por meio da indicação da estrutura verbal adequada “tiene”. A esse respeito, é pertinente retomar as lições de pesquisadores como Nunan (1992), Nyikos e Hashimoto (1997), Bruffee (1999), Figueiredo (2001, 2002, 2003, 2006 entre outros) porque enfatizam que a interação não somente auxilia o colega menos proficiente na realização de uma tarefa como também faz com que o companheiro mais capacitado aprenda, por meio da negociação.

Uma outra evidência de aprendizagem linguística aparece na linha 2, quando Ana emprega adequadamente o verbo “ser” no presente do indicativo “es”. Em suma, a assistência fornecida por ambas as estudantes é recíproca, pois Fernanda dita a frase em português a Ana, que a escreve em espanhol, e, quando Ana não sabe como se escreve o verbo “tem”, Fernanda a ajuda, propiciando-lhe a forma adequada “tiene”. Sendo assim, as duas estudantes, além de colaborarem para a aprendizagem na ZDP, também se proporcionam o *andamento* necessário para completar a tarefa, no momento de negociação interacional do sentido e da forma da língua.

É importante ressaltar também que os dados sugerem uma atitude positiva das participantes com relação à cidade onde moram, o que evidencia

aprendizagem intercultural. Essa aprovação pode ser constatada pelo emprego de adjetivos como “boa”, “bonita” e “legal” para descrevê-la. Ao valorizar a sua própria cultura, os aprendizes evidenciam um comportamento intercultural. A respeito disso, é importante revisitar Kramsch (1993), por ressaltar que, na aprendizagem intercultural, o ensino de línguas permite ir além da disciplina de língua estrangeira, constituindo-se assim uma prática interdisciplinar por promover, acima de tudo, um diálogo entre culturas.

O excerto apresentado no Quadro 16, retirado da atividade 3 da aula 21, evidencia colaboração, *andamento*, aprendizagem linguística e intercultural, como podemos observar a seguir.

1. **Paula:** Porto Alegre es una ciudad bela, tiene varios puntos turísticos, es una ciudad con muchas árboles, es conservada en su arquitetura, mas no es limpia. ¿Es arquitetura que se diz, Juliana?
2. **Juliana:** No. Es...
3. **Paula:** ¿Cómo es? ¿Cómo se dice arquitetura, Tiago?
4. **Tiago:** Es, es.. arquitectura.
5. **Paula:** Gracias muchacho.
6. **Tiago:** De nada.

QUADRO 16 – COMVERSA ENTRE PAULA, JULIANA E TIAGO SOBRE A CIDADE DE PORTO ALEGRE

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse excerto, Paula descreve a cidade de Porto Alegre em espanhol, de modo positivo, já que ressalta a beleza da cidade, a riqueza de seus pontos turísticos, assim como o fato de nela haver muitas árvores. Não obstante, consegue fazer uma reflexão sobre aspectos negativos que possui a cidade onde mora, apontando, por exemplo, que a cidade é suja, o que evidencia uma postura crítica diante da realidade em que vive.

Também a aprendiz, como ficou demonstrado, consegue usar adequadamente os verbos ter “tener” em “tiene” e ser em “es”, revelando indícios de aprendizagem linguística. No entanto, Paula apresenta dúvida no emprego da palavra “arquitetura” e solicita a assistência de sua colega Juliana, a fim de preencher a lacuna existente em sua produção. Por sua vez, Juliana expressa não saber como se diz arquitetura, mas mostra segurança ao afirmar que essa

palavra não se diz da mesma forma que na língua portuguesa. Paula, ao não conseguir o auxílio solicitado á Juliana, lança a pergunta ao seu colega Tiago, que titubeia no início, porém, na sequência, fornece o auxílio almejado por Paula.

É pertinente enfatizar ainda que, no excerto mostrado no Quadro 16, a natureza do diálogo foi colaborativa, porque os aprendizes se engajaram na realização da atividade ao trabalharem colaborativamente, ao discutirem a dúvida apresentada com os colegas, a fim de completar a produção, e o estudante mais capaz conseguiu prestar assistência ao menos apto. Isso corrobora a afirmação de Swain (2000), que diz que, na aprendizagem da língua estrangeira, o uso e a aprendizagem da língua ocorrem juntas, nos momentos de interação entre os aprendizes, quando eles buscam alternativas para preencher as lacunas de sua produção.

Em outro excerto mostrado no Quadro 17, referente à aula 21, Atividade 3, há indícios de colaboração, *andamento*, aprendizagem linguística e intercultural, como podemos ver a seguir.

1. **Pedro:** En Porto Alegre no hay playas, hay museos lindos, mujeres bellas, es una ciudad con personas mucho variadas, hay trijas, arquitectura clásica. Porto Alegre es una ciudad que tiene personas de varios lugares.
2. **Diego:** Escribe también “La cultura es muy diferente, muy rica, son ricas las danzas, los trajes...”
3. **Anderson:** Coloca no texto “Porto Alegre está en un país muy lindo, con muitos puntos turísticos, arquitectura clássica y belas paisajes. Porto Alegre tiene muchas casas bonitas. Aqui a muchas fiestas preciosas.
4. **Pedro:** No es así, Anderson.
5. **Anderson.** ¿Cómo es?
6. **Pedro:** Es hay.
7. **Pedro:** Arquitectura clásica, clássica é com um esse só?
5. **Diego:** Sí.

QUADRO 17 – COMVERSA ENTRE PEDRO, DIEGO E ANDERSON A FIM DE DESCREVER PORTO ALEGRE

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse excerto, o estudante Pedro descreve Porto Alegre, empregando apropriadamente os verbos “*haber*”, “*ser*” e “*tener*”, no presente do indicativo, e utilizando-se de termos, como “museos lindos” e “*mujeres bellas*”, o que sinaliza aprendizagem linguística e aprendizagem intercultural. Tanto

o conhecimento da língua como a valorização da cultura do país onde o espanhol é falado ficam evidenciadas. Já Diego também auxilia Pedro em sua produção ao solicitar que acrescente ao texto aspectos positivos da cultura portoalegrense, como, por exemplo, a riqueza da cultura, das danças e dos trajes típicos. Além do mais, Diego mostra saber escrever o verbo “ser” de forma adequada. Por sua vez, Anderson sugere que Pedro coloque no texto que Porto Alegre faz parte de um país muito lindo, com belas paisagens e que seu colega acrescente no texto que esse município possui muitas casas bonitas e festas preciosas.

Na produção de Anderson, há indícios de uma atitude positiva, isto é, de valorização da cultura brasileira e portoalegrense, pois o aprendiz consegue descrever aspectos relevantes de seu país e da cultura de sua cidade, evidenciando aprendizagem intercultural. Além disso, emprega adequadamente os verbos “ser” e “*tener*”, porém utiliza o verbo “haver” de forma inadequada e é corrigido por Pedro. Então, Anderson lhe pergunta como é “a” (há), em espanhol, e Pedro lhe dá a assistência solicitada ao dizer que é “*hay*”. Por outro lado, Pedro apresenta dúvida ao empregar a palavra “clássica”, e solicita ajuda do colega Diego, perguntando se tal vocábulo deve ser escrito com um “s”, o que Diego confirma imediatamente.

A partir da descrição do excerto do Quadro 17, observamos que os resultados sugerem que os aprendizes trabalharam colaborativamente na construção conjunta de conhecimentos em língua estrangeira. Outrossim, o aprendiz mais capaz no que diz respeito ao tópico em pauta deu suporte ao que sabia menos, a fim de que a produção pudesse ser elaborada a contento.

Os dados analisados nas TAREFAS 3 e 4, os quais são mostrados na sequência do Quadro 11 ao 17, com base na observação dos participantes deste estudo na realização das tarefas colaborativas em sala de aula, sugerem que as tarefas colaborativas propostas para a geração dos dados apresentados neste livro favoreceram o desenvolvimento cognitivo dos participantes, corroborando os resultados de pesquisas desenvolvidas por autores como Donato (1994), Brooks (1992), Ohta (1995, 1997, 2000, 2001), Swain (2000), Swain e Lapkin (2001). Esses autores evidenciam que os estudantes aprendem mais e melhor a língua-alvo por meio de tarefas colaborativas, visto que se ajudam para atingir objetivos comuns.

Também os resultados obtidos evidenciam que houve enriquecimento do repertório linguístico dos aprendizes na língua estrangeira, por ter-lhes oportunizado momentos de correção, através de esclarecimentos e de pedidos de ajuda, isto é, de negociação, tanto dos aspectos gramaticais como das estruturas frasais, a fim de sanar dúvidas e dar sentido às suas produções orais e escritas. A esse respeito, é relevante recuperar as lições de Swain (1995, 2000

e 2001), que examina o papel que desempenha a interação na viabilização de oportunidades de aprendizagem aos estudantes, uma vez que esta, além de oportunizar a negociação do sentido do que se deseja comunicar, também propicia práticas focadas na forma da língua.

Além disso, no Quadro 11, reproduz-se um diálogo em que os aprendizes empreendem uma reflexão crítica sobre os cães abandonados nas ruas de Porto Alegre. Já nos Quadros 13 e 14, eles falam e escrevem sobre imagens representativas da cultura dos países de fala espanhola e, nos Quadros 15 e 16, descrevem a cidade de Porto Alegre, refletindo sobre a cultura local. Nos excertos descritos nesses quadros, há evidências de que foram valorizadas tanto a cultura da língua-alvo como a da língua materna.

Os exemplos citados anteriormente remetem a uma retomada das observações de Kramersch (2000) sobre a integração da cultura às práticas de sala de aula, já que, segundo essa pesquisadora, a língua emerge a partir dos usos mediante as práticas sociais e culturais. Torna-se, mais tarde, um instrumento de reflexão ao realizar propostas pedagógicas que viabilizem conectar a cultura às práticas desenvolvidas no ensino da língua estrangeira, refutando o tratamento da cultura isolado do uso da língua-alvo.

No que se refere à valorização da cultura estrangeira, é pertinente recuperar os ensinamentos de Baralo (2003), pois a pesquisadora enfatiza que a criação de um ambiente de sala de aula que instigue positivamente a valorização das diferenças e o conhecimento de si mesmo propiciará aos estudantes uma educação para o respeito e a compreensão da cultura estrangeira. Sobre esse viés, é pertinente retomar as lições de Fennes e Hapgood (1997), que afirmam que uma educação para a interculturalidade requer um ensino de línguas calcado na tolerância a fim de aceitar a cultura alheia, apreciando-a e respeitando-a.

É relevante lembrar, ainda, que as tarefas colaborativas elaboradas para o projeto de geração de dados desta pesquisa encontram suporte na teoria sociocultural vygotskiana para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e nos PCN (1998), documento oficial nacional que orienta o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Esse documento também se sustenta teoricamente nos princípios socioculturais vygotskianos.

Assim, nessa concepção teórica de ensino-aprendizagem de línguas, o aprendizado que ocorre na ZDP está diretamente relacionado aos meios de mediação, destacando-se, entre eles, os materiais utilizados no ensino e a relevância deles no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que o sucesso ou insucesso do ensino depende de vários fatores, principalmente da situação instrucional em sala de aula, mediada pelo professor e pelos materiais de ensino por ele utilizados.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) propõem que o ensino de uma língua estrangeira na escola sirva para possibilitar o aumento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Ressaltam, ainda, a importância que o ensino de línguas exerce como função social na vida dos aprendizes para atuar na realidade onde estão inseridos, pois os torna mais competentes no discurso e mais capazes para agir socialmente.

Dessa forma, as tarefas realizadas para a geração dos dados deste estudo visaram a oportunizar o engajamento social dos estudantes, posto que, por meio delas, os aprendizes puderam discutir temas relacionados a seu bairro e a sua cidade, sem deixar de relacionar esses temas com assuntos dos países hispânicos e de âmbito mundial, para realizar suas produções orais e escritas. Tais produções não tinham como objetivo focar a exploração de estruturas gramaticais isoladas, mas sim oportunizar aos participantes o uso da língua-alvo em situações reais de comunicação, de modo que pudessem, também, utilizar sua criatividade na realização das tarefas.

Finalmente, como apontado pelos PCN (BRASIL, 1998), o ensino-aprendizagem de línguas deve fornecer oportunidade de interação real entre os aprendizes, para fins comunicativos situados. Foi esse o desafio encarado por nós na elaboração das tarefas colaborativas criadas para compor o projeto de geração de dados deste estudo e que produziram resultados satisfatórios em termos de colaboração, andamento, aprendizagem linguística e cultural, conforme sugerem os resultados.

Sendo assim, é possível afirmar que o fator aprendizagem não depende de a escola ser pública ou privada, e sim de os professores estarem bem preparados e fornecerem materiais interessantes para os alunos. Enfatizamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira é direito de todo e qualquer cidadão e que a escola deve favorecer seu acesso a ela, segundo propõem os PCN (BRASIL, 1998).

Na continuação, na seção 7.5, apresentamos e discutimos os resultados das percepções dos participantes deste estudo sobre a eficácia das tarefas colaborativas como potencializadoras de sua aprendizagem, o quanto cada um deles acredita que participou na realização das atividades que integravam as tarefas colaborativas e como acreditam ter sido o auxílio dado e recebido por eles na realização das tarefas colaborativas.

7.5 Percepções dos Participantes do Estudo

Na continuação, expomos os resultados referentes à pergunta: “O que você aprendeu na aula de hoje?” Como amostra, são apresentadas as respostas de quatro participantes, as quais foram obtidas em seis aulas.

Primeiramente apresentamos, no Quadro 18, as percepções da participante Fernanda. Nesses dados, a aluna indica que aprendeu com as tarefas colaborativas aspectos culturais de sua cidade, a comunicar-se em espanhol e que, além disso, acredita ter aprendido a fonética da língua espanhola e a trabalhar em grupo.

Aula 1: *Mais sobre a cultura de Porto Alegre.*

Aula 2: *Hoje eu aprendi a dar informações em espanhol.*

Aula 3: *A pronuncia do Español.*

Aula 4: *Aprendi a trabalhar em grupo.*

Aula 5: *Aprendi pontos turisticos de Porto Alegre.*

Aula 6: *El dialogo.*

QUADRO 18 – PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTE FERNANDA SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, no Quadro 19, Pedro, da mesma forma que Fernanda, ressalta que aprendeu a comunicar-se em espanhol. Além disso, ele revela que passou a conhecer a cultura de seu país e pôde perceber que o Brasil é visto de forma positiva pelos estrangeiros. Aliado a isso, informa ter conseguido empregar conectores corretamente em seu texto e, com isso, ter podido elaborar textos mais coerentes. Outro aspecto apontado por ele refere-se à aprendizagem do sistema verbal em espanhol.

Aula 1: *A dar informação em Espanhol.*

Aula 2: *A ir aos lugares falando em espanhol.*

Aula 3: *A indicar a ir de um lugar para outro em espanhol.*

Aula 4: *Aprendi a dar continuidade aos textos porque eu fazia as frases mais elas ficavam sem ligação.*

Aula 5: *Aprendi que as pessoas de fora vem o Brasil como um lugar bonito.*

Aula 6: *Aprendi a conjugar os verbos em espanhol.*

QUADRO 19 – PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE PEDRO SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que Tiago, no Quadro 20, relata ter se instruído, nas aulas de espanhol, sobre aspectos significativos da cultura local, além de ter conseguido dominar melhor a fonética da língua espanhola e, portanto, falar melhor nesse idioma. Somado a isso, sinaliza que aprendeu “muitas coisas com aquele professor”, referindo-se ao visitante espanhol que esteve conversando com a turma sobre suas experiências em outros países e como morador de Porto Alegre.

Aula 1: *Os pontos turísticos.*

Aula 2: *Lugares de pontos turísticos no bairro Viena Souto.*

Aula 3: *Falar melhor espanhol.*

Aula 4: *A dialogar em espanhol.*

Aula 5: *Aprendi a falar melhor. Pronúncia melhor espanhol.*

Aula 6: *Aprendi muitas coisas de cultura com aquele professor.*

QUADRO 20 – PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE TIAGO SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

No último bloco de questões referentes às percepções dos estudantes sobre o que aprenderam nas aulas de espanhol, da mesma forma que Tiago, Ana, como podemos observar no excerto do Quadro 21, afirma que aprendeu, com as tarefas colaborativas, aspectos da cultura local, melhorou sua comunicação em espanhol e, com o professor espanhol que participou de um momento de interação com a turma, ela diz ter feito descobertas a respeito da Espanha.

Aula 1: *Que o laçador faz parte da história de Porto Alegre e vários outros negócios sobre a história daqui e tal.*

Aula 2: *Aprendi como dar uma informação.*

Aula 3: *Aprendi que tem lugares em Porto Alegre que eu não sabia que existia.*

Aula 4: *Os pontos turísticos de Porto Alegre.*

Aula 5: *Sobre a Espanha com o profº espanhol.*

Aula 6: *A falar espanhol.*

QUADRO 21 - PERCEPÇÕES DA PARTICIPANTE ANA SOBRE AS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, mostramos e discutimos os resultados dos mesmos participantes, porém aqui referentes a quatro aulas, especialmente as consideradas expressivas para os fins deste estudo, objetivando responder à pergunta: “Como foi a sua participação e a de seus colegas de grupo nas tarefas colaborativas?”.

No Quadro 22, podemos observar que Fernanda comenta só uma vez sobre o seu envolvimento e o de seus colegas com o trabalho, ressaltando que a participação de todos foi positiva. Nas demais opiniões que ela emite, faz afirmações otimistas referentes a sua atuação em aula: inclusive, em três momentos, usa o termo “cooperativa” para valorizar seu envolvimento.

Aula 1: *A minha participação na aula foi cooperativa, de meus colegas também.*

Aula 2: *Bem mais cooperativa do que as outras.*

Aula 3: *Muy bein.*

Aula 4: *Bem cooperativa e atenciosa.*

QUADRO 22 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE FERNANDA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, no Quadro 23, podemos notar que Pedro também ressalta a sua participação e a dos demais colegas como sendo positiva, mas faz uma afirmação com a qual parece expressar baixa autoestima ao dizer que todos têm boas ideias, “*inclusive*” ele.

Aula 1: Muito bom.

Aula 2: Ótima.

Aula 3: Muito boa todo mundo ajudou.

Aula 4: A participação foi boa todos temos boas ideias inclusive eu.

QUADRO 23 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE PEDRO SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Na continuação, observamos, no Quadro 24, que Tiago ressalta, em seu discurso, que, na maioria das vezes, todos colaboram, e ele, também. Por outro lado, avalia que, em uma das aulas, sua participação nas atividades foi negativa, porque estava brabo com a sua irmã. Nessa opinião do participante, fica evidente como os fatores emocionais influenciam o desempenho escolar e, conseqüentemente, podem ocasionar uma queda brusca no nível de colaboração e, conseqüentemente, da produção na língua-alvo.

Esse dado é bem representativo da realidade em que esta pesquisa foi realizada, pois é uma comunidade carente e com um alto índice de violência,

relacionado a diversos fatores, como já foi mencionado ao longo do presente estudo, mas principalmente ao tráfico de drogas. Além disso, um elevado número dos aprendizes da escola onde os dados foram gerados apresentam uma baixa autoestima com relação a sua aprendizagem, sentindo-se, inclusive, alguns deles, incapazes de aprender.

Aula 1: *A minha foi ruim por que eu to brabo cá minha irma e discuti. A dos meus colegas boa.*

Aula 2: *Hoje foi muito boa.*

Aula 3: *Boa minha dos colegas foram bem colaborativos.*

Aula 4: *A participação de todos foi muito boa. Ótima.*

QUADRO 24 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE TIAGO SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, apresentamos no Quadro 25, as considerações feitas por Ana no que diz respeito às tarefas colaborativas.

Aula 1: *A minha foi mais ou menos, porque eu converso um pouco, mas sempre fasso tudo que a sora manda. Ah! meus colegas foram a mesma coisa que eu.*

Aula 2: *A minha foi boa eu acho, converso um pouco mas sempre fasso tudo, hoje tava todo mundo meio timido pela camera intão ficaram quietos.*

Aula 3: *Muito boa, ajudei quem precisou e li tudo direitinho e eles tambem todos interagiram.*

Aula 4: *Foi muito boa interagi bastante até fiz perguntas ali na hora sem planejar. Os meus colegas todo mundo cooperou legal e ajudaram-se.*

QUADRO 25 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE ANA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO E A DE SEUS COLEGAS NAS TAREFAS COLABORATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses excertos, Ana escreve a respeito de sua contribuição e a dos colegas de classe na realização das tarefas colaborativas, considerando-a positiva.

Salienta ainda que os estudantes fazem tudo o que a professora solicita, mas admite, em duas passagens de seu discurso, que o fato de conversar muito em aula é um empecilho para o seu envolvimento nas atividades. Enfatiza que tal problema não se restringe apenas a ela, mas que também é comum a todos os integrantes da sala de aula onde estuda. Outro dado interessante na expressão de Ana refere-se ao fato de a filmagem das aulas deixar todos inibidos, o que faz com que não consigam mover-se com desembaraço no curso normal das atividades de sala de aula.

Enfatizamos que isso aconteceu nas primeiras aulas, mas, depois que os alunos se acostumaram com a filmadora, até faziam brincadeiras diante da câmera. Outro aspecto relevante evidenciado no discurso de Ana diz respeito ao uso de termos como “todos interagiram”, “ajudei quem precisou”, “todo mundo cooperou legal e ajudaram-se,” “interagi” e “fiz perguntas sem planejar”. Neste último item, a aprendiz se refere à interlocução feita com o professor espanhol que foi convidado para trabalhar com sua turma em uma das aulas de espanhol, para a qual os aprendizes haviam preparado um roteiro que nortearia a interlocução com o professor, mas Ana salienta que conseguiu interagir com o visitante espanhol, indo além do planejamento estabelecido em sala de aula, isto é, conseguiu estabelecer uma comunicação espontânea com o visitante.

A seguir, apresentamos os resultados gerados a partir do seguinte questionamento: “O que você aprendeu com seus colegas?”. Explicitamos alguns dos dados obtidos, nos quais os participantes informam o que acreditam ter conseguido aprender com seus pares.

Aula 1: *Sobre os pontos turísticos de Porto Alegre.*

Aula 2: *A prática e a pronúncia.*

Aula 3: *A escrever em espanhol.*

Aula 4: *Aprendi a dialogar em espanhol.*

Aula 5: *El diálogo na prática.*

Aula 6: *Trabalha em grupo.*

QUADRO 26 – PERCEPÇÕES DA ALUNA FERNANDA ACERCA DO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, podemos observar, no Quadro 26, que Fernanda acredita ter aprendido sobre a cultura local, a comunicar-se em espanhol de forma oral e escrita, bem como a produzir os sons das palavras em espanhol, conforme as normas padrões desse idioma. Destacamos, na última frase transcrita abaixo, que ela afirma também ter aprendido a trabalhar em grupo.

Sabemos que trabalhar em grupo não é algo fácil, é um exercício e, como todo tipo de prática, precisa ser experimentado, sendo a escola o lugar apropriado para isso. Notamos que, em uma sala de aula, sobretudo de escola pública, convivem todos os que para aquela turma foram destinados; portanto, é o lugar propício para aprender a trabalhar em grupo. Essa prática requer colaboração, paciência, liderança e aceitação das diferenças e da opinião dos outros, já que respeitar e ser respeitado são princípios básicos da cidadania e de uma educação para a interculturalidade, defendida pelos PCN (BRASIL, 1998).

A seguir, no Quadro 27, percebemos que, da mesma forma que Fernanda, Pedro destaca que aprendeu com seus colegas a falar e a escrever em espanhol.

Aula 1: *A escrever em espanhol.*

Aula 2: *A falar em espanhol.*

QUADRO 27 – PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE PEDRO SOBRE O QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Na continuação, no Quadro 28, também Tiago, do mesmo modo que Fernanda e Pedro, informa ter aprendido com seus colegas de aula a expressar-se por escrito em espanhol. Além do mais, ele revela ter aprendido a fonética das palavras do idioma-alvo. Por outro lado, afirma que, com o seu par Ana, aprendeu a falar a língua espanhola e alguma outra “coisa”, a qual só aprendeu com ela, mas não revela o que é.

Aula 1: *Com a Ana a falar espanhol.*

Aula 2: *Aprendi a escrever espanhol.*

Aula 3: *Nada só com a Ana aki.*

Aula 4: *Na pronuncia.*

QUADRO 28 – PERCEPÇÕES DO ALUNO TIAGO ACERCA DO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Por último, no Quadro 29, Ana diz que os colegas a auxiliaram a conhecer os aspectos da cultura local. Na frase seguinte, referente à segunda aula, ela expressa não ter aprendido com os seus colegas, pois somente interagiu com o parceiro Tiago. Parece haver uma ligação muito forte entre esses dois aprendizes, uma relação de confiança, pois, no relato anterior feito por Tiago acerca do que seus colegas lhe ensinaram, ele também tem o mesmo entendimento, afirmando que, em duas das aulas aqui descritas, somente adquiriu novos conhecimentos com a sua colega Ana. Por outro lado, parece compreensível que as díades tenham esse entendimento, uma vez que, na maioria das aulas, os estudantes trabalharam em duplas e, com isso, interagem muito mais com seus pares do que com o restante da turma.

Aula 1: Ah os negocios sobre a história daqui, por que eles iam ajudando a explicar as coisas e tal...

Aula 2: Nada, nem falei com ninguem hoje, só com o Tiago.

Aula 3: Que eles são muito loucos mas cooperam muito quando precisa, como hoje.

Aula 4: A falar espanhol.

QUADRO 29 – PERCEPÇÕES DA ESTUDANTE ANA NO QUE DIZ RESPEITO AO QUE APRENDEU COM SEUS COLEGAS

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os participantes do estudo foram solicitados a responder à seguinte pergunta: “Seus colegas aprenderam alguma coisa com você?” “O quê?”. Os resultados das respostas a esses questionamentos são apresentados e discutidos abaixo.

Nos excertos transcritos no Quadro 30, os dados sugerem que a maioria dos participantes que integram este recorte acredita que conseguiu colaborar com seus colegas para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, uma vez que seus companheiros de aula aprenderam com eles (Fernanda, Pedro e Ana) a falar em espanhol, conforme resultados mostrados no Quadro 30.

<p>Fernanda</p> <p><i>Aula 1: Sim, como dialogar mais em espanhol.</i></p> <p><i>Aula 2: Espanhõl</i></p>
<p>Pedro</p> <p><i>Aula 1: A falar em espanhol.</i></p> <p><i>Aula 2: A pronunciar.</i></p>
<p>Tiago</p> <p><i>Aula 1: Aprenderam tudo. Sim.</i></p> <p><i>Aula 2: Sim a pronuncia.</i></p> <p><i>Aula 3: Sim. A pronuncia e a respeita.</i></p>
<p>Ana</p> <p><i>Aula 1: Acho que não porque hoje não interaji muito, fiquei na minha mesmo.</i></p> <p><i>Aula 2: O Tiago aprendeu, ajudei ele nas pronuncias hoje.</i></p> <p><i>Aula 3: A falar espanhol.</i></p>

QUADRO 30 – PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES FERNANDA, PEDRO, TIAGO E ANA SOBRE O QUE SEUS COLEGAS APRENDERAM COM ELES

Fonte: Elaborado pela autora.

Também a fonética da língua espanhola foi mencionada por três dos quatro aprendizes (Pedro, Tiago e Ana), sendo que Tiago aponta esse fator em dois de seus relatos.

É pertinente mencionar aqui a primeira afirmação de Ana, na qual parece ter ficado evidente o fato de ela não ter certeza no que diz respeito à ajuda

fornecida aos seus colegas, uma vez que, nessa aula, a aluna interagiu pouco com eles, ficando mais introspectiva. Certamente Ana estava passando por algum problema pessoal para ter contribuído pouco com seus colegas, pois normalmente essa aluna é muito prestativa e participativa nas aulas de espanhol.

Ressaltamos, finalmente, a afirmação de Tiago, que acredita que seus colegas aprenderam com ele a “respeitar”. Cabe lembrar que o respeito é um dos itens mais relevantes quando se trata de uma educação calcada na interculturalidade.

É fundamental enfatizar que, do ponto de vista da amostra apresentada nesta seção, os participantes avaliam que as tarefas colaborativas levadas a cabo nas aulas de espanhol permitiram que eles aprendessem a falar e a escrever em espanhol, a fonética desse idioma, sobre sua cidade e o bairro onde moram e a trabalhar em grupo.

Já com relação à participação dos aprendizes e de seus colegas na realização das tarefas, eles responderam muito mais com relação a sua própria participação, a qual, em termos gerais, avaliam como positiva, isto é, consideram-se participativos e cooperativos. Isso também ocorre quando se referem aos seus colegas de aula.

No que diz respeito ao que os participantes consideram ter aprendido com seus colegas, acreditam que passaram a conhecer melhor o seu bairro e a sua cidade, a falar e a escrever em espanhol, a fonética das palavras da língua espanhola e a trabalhar em grupo.

Por fim, no que tange ao que os participantes conseguiram ensinar aos seus colegas, sinalizam que foi falar em espanhol e a fonética desse idioma.

Nesses resultados, é pertinente chamar a atenção para o fato de os participantes deste estudo terem ressaltado que, com as tarefas colaborativas, desenvolveram a habilidade de falar espanhol, o que pode ser constatado também na observação dos excertos apresentados e discutidos do Quadro 1 ao 17, em que os aprendizes interagem com seus pares, na maioria das vezes, expressando-se oralmente em espanhol, como, por exemplo, quando um localiza o outro no bairro onde moram.

A esse respeito, é importante ressaltar que Graça (2011), em sua tese, desenvolve uma pesquisa-ação colaborativa em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, com duas turmas de alunos de C30, em língua francesa. Os dados de seu estudo revelaram que os alunos têm muita dificuldade em expressar-se oralmente em francês, o que pôde ser evidenciado, de acordo com essa pesquisadora, na não revelação de indícios significativos de *andamento* para questões específicas de ensino-aprendizagem de língua francesa entre os aprendizes.

Contrariamente ao que foi apresentado no estudo de Graça (2011), nesta pesquisa, com características muito semelhantes à desenvolvida por essa autora, porém realizada tendo como foco a aprendizagem da língua espanhola, os dados gerados sugerem que há indícios significativos de *andamento* para o ensino-aprendizagem de língua espanhola entre os alunos, uma vez que eles empreendem discussões orais na língua-alvo, com a finalidade de solicitar esclarecimentos de dúvidas aos seus pares, os quais lhes fornecem o auxílio necessário e, quando isso não ocorre, buscam soluções em conjunto para completar as lacunas de suas produções.

Os resultados gerados da perspectiva dos participantes desta pesquisa sugerem que as tarefas colaborativas foram uma ferramenta concreta mediadora da aprendizagem da língua espanhola, uma vez que convergem com o que demonstram os excertos sobre as tarefas apresentadas e analisadas no campo de atuação dos participantes, ou seja, na sala de aula. No espaço escolar, foi possível observar, em diversas ocasiões de interação entre os participantes, evidências de colaboração e *andamento* na realização das tarefas colaborativas.

Do ponto de vista da perspectiva sociocultural para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as tarefas colaborativas são consideradas um importante recurso na mediação da aprendizagem e potencializadoras da interação social mediante a oferta de materiais significativos, que levam em conta o conhecimento de mundo dos aprendizes, envolvendo-os na construção conjunta de conhecimentos e propiciando sua socialização.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras em realidades em que a maioria dos aprendizes não tem suas necessidades básicas atendidas e apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa, sugerimos que o ensino seja propiciado por meio de tarefas colaborativas autênticas, isto é, que levem em consideração a realidade na qual esses alunos estão inseridos, como as propostas desenvolvidas para a geração de dados desta pesquisa.

Aliado a isso, acreditamos que tarefas com temas do cotidiano dos aprendizes poderão oportunizar não só a aprendizagem da língua-alvo em colaboração com o outro, como também a aceitação da contribuição dos demais em outras instâncias da vida social dos participantes, como, por exemplo, em seus futuros ambientes de trabalho, os quais, cada vez mais, priorizam o trabalho em equipe, tendo como base o respeito à opinião alheia, a tolerância e a colaboração dos colegas. No que concerne à dimensão social do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, cabe recuperar as considerações sobre negociação feitas por Foster e Ohta (2005), pelo fato de as autoras considerarem a aprendizagem de línguas uma atividade social e, por

isso, não há como ignorar a dimensão social desse processo quando se ensina uma língua estrangeira.

7.6 Avaliação da Prática com as Tarefas Colaborativas

Ao examinar o trabalho desenvolvido por mim e pela professora titular da turma dos alunos participantes deste estudo, percebemos que elaboramos muitas tarefas e, conseqüentemente, muitas aulas para pouco tempo de trabalho, uma vez que dispúnhamos só de duas horas e quinze minutos de aulas semanais. Consideramos que poderíamos ter aprofundado mais o assunto desenvolvido em cada aula, mas não o fizemos por falta de tempo, já que as tarefas elaboradas desenvolvidas em dois trimestres contemplariam um ano letivo escolar. Esse é um dos aspectos que precisaria ser repensado para o desenvolvimento de próximos estudos envolvendo o ensino-aprendizagem por meio de tarefas colaborativas a aprendizes do ensino fundamental, séries finais, de escolas públicas.

Outro aspecto que consideramos ter dificultado o ensino-aprendizagem da língua espanhola aos estudantes integrantes desta pesquisa foi o fato de a professora titular da turma e colaboradora desta pesquisa não possuir uma metodologia condizente com a minha. Confesso que esse fato me surpreendeu, uma vez que havíamos desenvolvido algumas experiências juntas, embora, convém ressaltar, mais teóricas do que práticas, conforme descrevi na seção 6.5, mas, mesmo assim, não havia pensado que haveria incongruências tão importantes em nossa forma de atuar.

Em várias ocasiões, a professora abandonava o planejamento a fim de ensinar gramática descontextualizada aos aprendizes, ou perdia muito tempo falando de outros assuntos que estavam fora do planejamento elaborado por nós. Tampouco ela conseguia organizar os alunos para iniciar a aula: começava a falar enquanto os aprendizes ainda não estavam sentados em seus lugares, muitos deles caminhavam pela sala de aula, com seus fones de ouvido, alguns jogavam no celular e outros falavam de assuntos não relacionados à aula ou gritavam no espaço escolar de aprendizagem. Isso acontecia porque tínhamos uma organização: ela, como titular da turma, iniciava a aula, e, na sequência, cada uma de nós realizava uma das atividades. Nessas ocasiões, eu sempre interferia na organização da colega, para que a aula pudesse fluir, embora notasse um certo desconforto por parte da professora colaboradora. Além disso, ela pouco incentivava os alunos a falarem na língua-alvo.

Diante desse cenário, consideramos que os alunos poderiam ter avançado mais em termos de aprendizagem, caso eu e a professora colaboradora desta pesquisa, tivéssemos uma prática mais alinhada. Foram várias as aulas nas quais não conseguimos fazer o fechamento, precisando concluí-la na aula seguinte. Confesso que me senti, em muitos momentos, angustiada, apreensiva e pouco confortável ao ter de interferir na organização dos alunos para poder iniciar a aula, ao ter de intervir na fala da colega para começar ou dar continuidade ao planejamento. Além do mais, nos momentos de avaliação das aulas ministradas, o que acontecia ao final de cada aula, precisei dizer à professora colaboradora que precisaríamos cumprir nosso planejamento para que os alunos pudessem continuar motivados a participar do projeto. Sempre que lhe chamava a atenção para essas questões, a colega me agradecia, dizia o quão importante era trabalhar comigo, que estava aprendendo muito ao dividirmos o “palco” da sala de aula. Mas, nos encontros seguintes, continuava com a mesma postura, não conseguindo organizar-se para ensinar a língua espanhola e tampouco organizar os alunos para iniciar o trabalho em sala de aula.

Em vários momentos, conversei muito com a professora, disse-lhe que toda a prática é um aprendizado, que também estava aprendendo com ela. Mas precisaríamos encontrar uma maneira de trabalharmos melhor juntas, uma vez que ela decidiu enfrentar o desafio de trabalhar colaborativamente comigo. Do diálogo empreendido, ficou combinado que iríamos marcar um tempo determinado para a realização de cada atividade e que qualquer uma de nós teria a liberdade de interferir no que a outra estaria fazendo, no caso de uma de nós estar sendo prolixa, extrapolando o tempo das atividades. Saliento que esse acordo melhorou um pouco nossa prática, mas não foi o suficiente para que o trabalho fluísse a contento.

Outro entrave importante detectado ao realizar a presente pesquisa consiste na dificuldade de gerar dados em língua estrangeira no último ano do ensino fundamental. Isso acontece, primeiramente, porque os alunos não estão acostumados a falar na língua-alvo em aula, e, quando o fazem, como aconteceu no desenrolar do projeto elaborado para a geração dos dados apresentados neste livro, produzem textos muito curtos em língua estrangeira. A segunda razão diz respeito à conversa excessiva dos alunos sobre diversos assuntos aleatórios ao que está sendo ensinado na sala de aula. Essa situação dificultou a seleção de excertos que colocaria nesta pesquisa, uma vez que muito material de áudio não foi possível entender, e foi preciso recorrer constantemente às produções escritas dos participantes deste estudo.

Por outro lado, a professora titular da turma em que os dados deste estudo foram gerados, da mesma forma que eu, acredita muito nas atividades extraclasse, bem como na participação de outras pessoas (professores de

espanhol, membros da comunidade, entre outros, nas aulas de espanhol). Destaco também que, nas aulas que envolveram essas práticas, nosso trabalho foi profícuo. Também posso afirmar que as reflexões feitas após as aulas ministradas foram proveitosas, pois pude utilizá-las em outros momentos de minha prática profissional. Além do mais, aprendi com a professora colaboradora deste estudo a ser mais tolerante, menos controladora e menos exigente comigo mesma quando algo não se concretiza conforme o esperado.

Diante do cenário exposto, percebi o quão difícil é o trabalho colaborativo, sobretudo porque minhas experiências, crenças e formações estavam em desacordo com as da professora colaboradora, o que é normal quando a divergência não é significativa; no entanto, torna-se um empecilho ao trabalho colaborativo quando não há um alinhamento no discurso e tampouco na prática das educadoras.



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E REPERCUSSÕES DA PESQUISA NA ESCOLA

O estudo desenvolvido nesta pesquisa procurou contribuir para a Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o ensino da língua espanhola para aprendizes de escolas públicas brasileiras, ao buscar integrar princípios da teoria sociocultural vygotskiana, estudos sobre aprendizagem por projetos, tarefas colaborativas, cultura e interculturalidade. O papel de um conjunto de tarefas utilizadas para mediar o ensino de espanhol como língua estrangeira foi observado na construção deste trabalho.

Alinhados à teoria sociocultural estão vários estudos sobre projetos, tarefas e cultura desenvolvidos no Brasil e no exterior, os quais têm evidenciado que a aprendizagem cooperativa produz ganhos cognitivos e sociais para os aprendizes. Promover o ensino da língua-alvo por meio de tarefas colaborativas que favoreçam a colaboração e o *andamento* é proposta que precisa ser instituída nos dias de hoje.

A base teórica proposta por Vygotsky (1978) concebe a noção de língua como ação social. De acordo com o autor, para a aprendizagem realizar-se, é preciso haver interação, o que exige que as interações estejam dentro da “zona proximal de desenvolvimento” e que os “andaimes” – ajuda do professor ou dos colegas pela interação – levem a compreender e a estruturar os conhecimentos a serem desenvolvidos.

O ensino por projetos alinha-se a essa perspectiva teórica para o ensino de línguas estrangeiras, que tem, entre seus principais defensores, Stoller (2002) e Hernández e Ventura (1998). Para esses pesquisadores, os projetos de trabalho têm como propósito investigar um tópico do mundo real, o qual gera uma questão desafiadora para os aprendizes. Estes são compostos de planejamento, execução e avaliações constantes. Ainda na concepção dos autores, os projetos de trabalho são uma maneira de capacitar os aprendizes a questionarem, formularem hipóteses, negociarem e respeitarem-se uns aos outros. Nessa perspectiva de ensino, os alunos são solicitados a trabalhar em parceria, negociando, criando possibilidades e construindo novos pontos de vista e entendimentos. Assim, a aprendizagem é vista como um processo, e não como um produto final.

Também a noção de tarefa colaborativa ora proposta se alinha à base teórica de Vygotsky (1987), visto que as tarefas comunicativas podem ser inseridas na sala de aula de língua estrangeira e envolver os alunos na compreensão,

manipulação, produção e interação na língua-alvo. Além disso, partilhamos da opinião de Swain (1999), por afirmar que a tarefa pode estar focada tanto no significado como na forma linguística.

Igualmente e não menos importante, a cultura desempenha uma expressiva função na aprendizagem de línguas. Kramersch (2000) explica sua compreensão de cultura, a qual concebe como padrões aprendidos e compartilhados para se realizarem ações na vida social através da linguagem. Somada a isso, surge a perspectiva da interculturalidade para o ensino de línguas estrangeiras, a qual Moreno García (2004) entende como o respeito às diferenças, pois, ao se procurar estabelecer relações entre as distintas pessoas presentes na sala de aula, com culturas diferentes, tenta-se superar o etnocentrismo. De acordo com Kramersch (2013), a interculturalidade surgiu como parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais.

Os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que as tarefas colaborativas promoveram práticas reflexivas na língua estrangeira, já que os alunos puderam observar sua produção, beneficiando-se com a correção e o trabalho colaborativo. Assim, a interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo estimulou a aprendizagem da língua espanhola, uma vez que os aprendizes perceberam lacunas linguísticas em suas produções na língua-alvo e buscaram soluções em conjunto (SWAIN, 2000) com o meu auxílio e o da professora titular da turma, beneficiando-se da correção que um fazia ao outro nos momentos de diálogos colaborativos. Nesse processo, os alunos evidenciaram o que aprenderam com a tarefa colaborativa.

Além disso, com as tarefas colaborativas, os alunos demonstraram não somente a aprendizagem da língua espanhola, mas também perceberam que realizaram essa aprendizagem de uma forma mais colaborativa, referindo-se, quando foram solicitados a avaliar sua aprendizagem, ao fator colaboração como importante no processo. Isso reforça a tese de que o *andamento* é visto também pelos aprendizes como fator de mediação para a aprendizagem de língua estrangeira.

Enfatizamos, ainda, a relevância do fato de as tarefas sobre localizações terem envolvido a cultura local dos alunos, valorizando, assim, seu bairro e o conhecimento de mundo que eles possuem a respeito deste, promovendo uma aprendizagem intercultural. Isso foi possível mediante a realização de um projeto, o qual buscava promover um trabalho que oportunizasse aos estudantes continuar aprendendo fora do ambiente escolar, uma vez que o ensino por projetos instiga a reflexão dos aprendizes sobre sua vida, a sociedade em geral e o mundo no qual estão inseridos, habilitando-os a aprenderem sobre si

mesmos e os outros enquanto usam a língua-alvo para fins comunicativos, bem como para desenvolver sua sensibilidade para entender e respeitar as diferenças.

Destacamos, também, o fato de os alunos de temperamento mais reservado terem conseguido uma boa participação na realização das tarefas colaborativas. Por fim, chamou-nos a atenção o fato de a professora titular da turma ter ficado muito surpresa com sua falta de conhecimento acerca da região onde moram os alunos e sobre o quanto eles puderam contribuir para a realização das tarefas que abordavam aspectos de seu bairro, necessitando apropriar-se do vocabulário e das estruturas linguísticas em espanhol.

Outro aspecto relevante da presente pesquisa trata do planejamento das aulas em conjunto entre mim e a professora titular da turma, o qual foi revisitado após cada aula ministrada, a fim de refletirmos sobre os aspectos positivos na execução da tarefa, bem como sobre as falhas que deveriam ser corrigidas e qualificadas para a aula seguinte, seguindo os princípios da pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa empregada neste estudo. Cabe destacar que nós, ao elaborarmos as aulas referentes às tarefas colaborativas e realizarmos a prática em conjunto, pensamos sobre o que ensinar, como, para que e para quem, o que qualificou ainda mais a nossa prática em sala de aula.

Quanto aos fatores que poderiam ter sido melhorados no trabalho desenvolvido com tarefas colaborativas na sala de aula de língua estrangeira, com relação à elaboração e aplicação das tarefas, destacam-se a necessidade de haver um maior controle do tempo, pois, se isso tivesse ocorrido, as tarefas poderiam ter sido mais aprofundadas, o trabalho interativo entre os aprendizes teria sido mais bem explorado, objetivando verificar a ajuda mútua entre eles no desenvolvimento da expressão oral e escrita, com foco no sentido e na forma gramatical.

Quanto à minha atuação e à da professora titular da turma e colaboradora desta pesquisa, constatamos que deveríamos ter feito mais intervenções quando os aprendizes estavam realizando a tarefa em pares, com a finalidade de promover momentos de negociação da forma, visto que uma maior interferência de nossa parte poderia ter-se mostrado uma importante ferramenta no tratamento dos erros, estimulando os aprendizes a perceberem lacunas em suas produções orais e escritas e a se esforçarem para refazer suas produções consideradas imprecisas. Além disso, notamos que a professora titular da turma poderia ter incentivado mais o uso da língua espanhola em todos os momentos de conversa em sala de aula.

Ao analisar os dados obtidos nesta pesquisa e as avaliações feitas por todos os que nela se envolveram, percebemos que é enriquecedora, para o ensino de língua estrangeira em escolas públicas brasileiras, a utilização de tarefas colaborativas, pois elas propiciam momentos de engajamento social

e cognitivo dos aprendizes em sala de aula, o que favorece o processo de autonomia deles e a aprendizagem intercultural. Constatamos também que a incorporação desse tipo de tarefa ao contexto de sala de aula de escolas públicas pode ser uma importante alternativa ao trabalho com um número excessivo de alunos, pois esse tipo de atividade é capaz de manter a atenção e o interesse de um grande número deles por mais tempo.

Convém, ainda, afirmar que são escassos os estudos que reúnem tarefas colaborativas capazes de sustentar a prática regular de trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, uma vez que a maioria das pesquisas propõe poucas tarefas, o que não condiz com a realidade vivenciada pelos professores nas salas de aula de escolas públicas. Como, então, planejar atividades para um ano escolar com poucas opções de atividades inovadoras, que despertem o interesse dos adolescentes?

Cabe enfatizar que a escola tem de ser desafiadora para ser significativa para os aprendizes. Isso implica que o docente assuma sua função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos discentes tarefas colaborativas nas quais eles possam engajar-se e construir conhecimentos, tarefas que sejam integradoras e que impulsionem reflexões cognitivas entre os interagentes, minimizando a função centralizadora do professor. A esse respeito, é pertinente trazer à baila as lições de Freire (1996), quando afirma que a função do educador é formar educandos com consciência crítica, visualizando a realidade na qual estão inseridos. E os materiais didáticos são peças fundamentais nesse processo, pois, se bem selecionados pelos professores, com tarefas motivadoras e significativas, ajudam o aprendiz a ver além de suas lentes. Com isso, os discentes e os docentes atingirão os objetivos a que se propõem, que é estabelecer a coconstrução do conhecimento na língua-alvo.

Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa surtiu efeitos na escola onde os dados foram gerados, já que muito importante foi o reconhecimento dos professores quando os dados do estudo foram a eles apresentados nos turnos da manhã, tarde e noite. Estes demonstraram interesse pelo trabalho que eu estava desenvolvendo na instituição e o elogiaram, mas foram os professores do noturno os que se engajaram efetivamente na proposta, pois, após minha exposição, os docentes começaram a relatar que os assuntos que faziam parte das disciplinas ministradas por eles (Ciências, Matemática, Educação Física, Arte Educação, Português, História, Geografia e o trabalho da professora das séries iniciais da EJA) podiam ser trabalhados, em um projeto interdisciplinar. O interesse dos professores pelo projeto que eu estava desenvolvendo com os alunos da turma C32 foi tão expressivo, que a supervisora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) me solicitou que discutisse o projeto com os docentes em mais três reuniões pedagógicas da EJA. Já no encontro seguinte, então,

eu sugeri que os professores trouxessem modelos de projetos desenvolvidos por eles ou por outros professores da escola etc., a fim de compartilhar com seus colegas os resultados obtidos, bem como de discutir os pontos fortes e débeis das suas proposições.

Em outra reunião de planejamento da EJA, convidei três professoras da escola, as quais trabalhavam no turno da manhã, com a educação infantil, para apresentar um projeto de leitura muito interessante, já institucionalizado na disciplina delas, e propor adaptações necessárias, caso fosse desenvolvido em turmas de EJA. Para concluir o ciclo de formação com os professores do noturno, solicitei que, na última reunião, trouxessem uma proposta de trabalho com projetos. Para isso, sugeri-lhes que utilizassem conteúdos que deveriam trabalhar em suas respectivas disciplinas e delineassem uma proposta multidisciplinar, integrando o maior número possível das disciplinas ministradas pelos seus colegas. Esse trabalho foi frutífero, visto que os educadores apresentaram propostas relevantes, sendo muitas delas realizadas na escola, em turmas da EJA.

Finalmente, sugerimos que os educadores da linguagem incentivem os aprendizes a participar de projetos, a realizar passeios pedagógicos, a receber visitantes para interagir com eles, a organizar debates, palestras, seminários e feiras do livro abertas à comunidade. Os estudantes podem, ainda, organizar murais informativos no pátio da escola, livros, textos, jornais, blogs, páginas nas redes sociais, fôlderes etc., procurando socializar suas produções com seus colegas e amigos, bem como com a comunidade escolar.



REFERÊNCIAS

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

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **La educación intercultural**. Barcelona: Idea Books, 2001.

ABRAHÃO, M. H. V. **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

ALAN, B.; STOLLER, F. L. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. **English Language Teaching Forum**, v. 43, n. 4, p. 10-21, 2005.

ALBERTY, H.B. **A study of the project method in education**. Columbus: Ohio State University Press, 1927.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **Modern Language Journal**, n. 78, p. 465-483, 1994.

ALLEN, L. Q. Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. **Foreign Language Annals**, v. 37, n. 2, p. 232-239, 2004.

ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira**. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

ANTÓN, M. The discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in Second-Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

BANBROOK, L. Negotiations for meaning: The learner's point of view. **XXIV Annual Applied Linguistics Association conference**. Perth, Australia, 1999.

BARALO, M. Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. **Actas del XIII Congreso de ASELE**. Murcia: Universidad de Murcia, 2003.

BARBIRATO, R. de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

_____. Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas: Focalizando a Comunicação na Sala de Aula. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

BECKETT, G. H. Beyond Second Language Acquisition: Secondary School ESL Teacher Goals and Actions for Project-Based Instruction. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign language education: Past, Present, and Future**. Connecticut/USA: IAP, 2006. p. 55-70.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

BOAS, F. Anthropology. In: **Encyclopedia of the Social Sciences**, 2. New York: Macmillan, 1930.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante na docência: a busca do diálogo na construção do saber**. 1981. Curitiba: Celepar, s.d. Disponível em: <http://200.189.113.123/portals/portal/pde/texto_pesquisa.pdf>. Acesso em: 31 out. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. A. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BROOKS, F. Communicative competence and the conversation course: A sócio interaction perspective. **Linguistics and Education**, v. 4, p. 219-246, 1992.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2. ed. New York: Pearson Education, 2001.

BRUBACHER, J.S. **The history of the problems of education**. New York: McGraw-Hill, 1947.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative Learning**: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BRYDON-MILLER, M. Photovoice and Freirean Critical Pedagogy: Providing a Liberatory Theoretical Framework to Project-Based Learning in Second Language Education. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign language education**: Past, Present, and Future. Connecticut/USA: IAP, 2006. p. 41-53.

BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and assessing inter-cultural competence: Some principles and proposals for the European context. **Language Teaching**, v. 29, p. 14-18, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARTER, G.; THOMAS, H. Dear brown eyes: Experimental learning in a project oriented Approach. **ELT Journal**, v. 40, n. 3, p. 196-204, 1986.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**, ed. 222, maio 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

CLARKE, M.; SILBERSTEIN, S. Toward a realization of psycholinguistic principles for the ESL reading class. **Language Learning**, v. 27, p. 135-154, 1977.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005.

CORBETT, J. **An intercultural approach to english language teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2003.

DIAS, M. H. M. **O lugar do inglês na escola: (Des) crenças da escola e da comunidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2006.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: CUP, 1987.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A. Sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 453-464, 1994.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 27-50.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 197-261.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didáticas a través de tarea. In: CABLE. **Revista de didáctica del español como lengua extranjera**, n. 5, p. 12-19, abr. 1990.

FENNES, H.; HAPGOOD, K. **Intercultural learning in the classroom: crossing borders**. London: Cassel, 1997. p. 312.

FERRAGATTI, M.; CARMINATI, E. Airport: An Italian version. **Modern English Teacher**, v. 2, n. 4, p. 15-17, 1984.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Understanding the interaction that occurs during peer correction activities and its effects on the revision of written text. **Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Linguística**, Goiânia, v. 11, p. 51-74, 1999.

_____. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2001.

_____. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

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

_____. Collaboration as a Key Element in the Learning of a Foreign Language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Culture and Arts in Brazil and in the United States: a bridge of multifaceted languages**. Viçosa: Arka, 2009. p. 15-36.

FONTANA, B. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades**. 2005. 235

f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

FOSTER, P.; OHTA, S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. **Applied linguistics**, v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

FOTOS, S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 323-351, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIED-BOOTH, D. Project work with advanced classes. **ELT Journal**, v. 36, n. 2, p. 98 -103, 1982.

_____. **Project work**. New York: Oxford University Press, 1986.

GARDNER, D. Student-produced video documentary provides a real reason for using the target language. **Language Learning Journal**, v. 12, p. 54-56, 1995.

GASS, S. An Interactionist perspective on second language acquisition. In: KAPLAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 170-181.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, n. 24, p. 21-29, 2000.

GOODSELL, A. S.; MAHER, M. R.; TINTO, V. **Collaborative learning: A Sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

GRAÇA, R. M. O. **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

GREENFIELD, P. M. A theory of teacher in learning activities of everyday life. In: ROGOFF, B.; LAVE, J. (Eds.), **Everyday cognition: Its development in social context**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984. p. 117-138.

GU, P. Tech view: Leaving the bathtub to make waves. **Essential Teacher**, v. 1, n. 4, p. 32-35, 2004.

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HAINES, S. **Projects for the EFL Classroom: Resource Material for teachers**. Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson, 1989.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

HARLEY, B.; SWAIN, M. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In: DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. P. R. (Eds.), **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984. p. 291-311.

HEDGE, T. Project work. **English language teaching journal**, v. 47, n. 3, p. 276-277, 1993.

HENRY, J. **Teaching through Projects**. London: Kogan page limited, 1994.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Projeto revista de educação**, ano 3, n. 4, 2. ed., p. 2-7, 2004.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HOLT, M. Dewey and the “cult of efficiency”: Competing ideologies in collaborative pedagogies of the 1920s. **Journal of Advanced Composition**, v. 14, n. 1, p. 73-92, 1994.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KENNY, B. For More Autonomy. **System**, v. 21, n. 4, p. 431- 442, 1993.

KILPATRICK, W. H. The project method. **Teachers college record**, v. 19, p. 319-335, 1918.

KLAPPER, J. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. **Language Learning Journal**, v. 27, n. 1, p. 33-42, 2003.

KOZULIN, A. **Vygotsky’s psychology: a biography of ideas**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n.1, p. 57-78, 2013.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

_____. **Sociocultural theory and L2: State of the Art.** United States of America: Cambridge University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Orgs.) **Sociocultural theory and the teaching of second languages.** London: Equinox, 2008.

_____. **Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide.** New York: Routledge, 2014.

LEE, I. Project work made easy in the English classroom. **Canadian Modern Language Review**, v. 59, n. 2, p. 282-290, 2002.

LEGUTKE, M.; THIEL, W. **Airport: Ein project für der Englishunterricht in Klasse 6.** Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Abt. IE, Bodenstedtstrasse 7, D6200 Wiesbaden, 1983.

LEGUTKE, M. Project airport: Part 1. **Modern English Teacher**, v. 11, n. 4, p. 10-14, 1984.

_____. Project airport: Part 2. **Modern English Teacher**, v. 12, n. 1, p. 28-31, 1985.

LEVINE, G. S. Global simulation: A student centered, task-based format for intermediate foreign language courses. **Foreign Language Annals**, v. 37, n. 1, p. 26-36, 2004.

LIGHTBOWN; P.; SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M. S. O uso dos possessivos *his* e *her* por aprendizes brasileiros: uma contribuição para o estudo de estágios evolutivos. In: LIMA, M. S. (Org.). **A língua estrangeira em sala de aula.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, PPG-Letras/UFRGS, 2002a. p. 67-78.

_____. **Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom.** Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, Toronto, 25-28 may, 2002b.

_____. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 205-224.

_____. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 65-80.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: M. S. LIMA; R. M. O. GRAÇA (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre, Armazém Digital, 2007. p. 87-101.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010.

LOBATO, J. S. Lengua y Cultura. La Tradición Hispánica. **Segunda etapa Carabela**. Lengua y Cultura en el Aula de E/LE. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., v. 45, feb. 1999.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 15-63.

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia Sociocultural. In: LOBATO, Jesus Sanchez. **Vademécum para la Formación de Profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

LYSTER, R. La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. **Canadian Modern Language Review**, v. 50, n. 3, p. 446-465, 1994.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997.

MACHADO, V. B. F. **Fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação**. 2007. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/vallmachado/a-pesquisa-acao/>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

MARTÍN PERIZ, E. Libros de textos y tareas. In: J. Zanón (Org.). **La enseñanza del español mediante tareas**. v. 1. Madrid: Edinumen, 1999. p. 25-52,

MILLER, P. C. Integrating second language standards into project-based instruction. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. (Orgs.). **Project-based second and foreign language-education: Past, Present, and Future**. IAP: Connecticut/USA, 2006. p. 225-240.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnorld, 2004.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. New York: Routledge, 2013, p. 160-282.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 95-109.

MORENO GARCIA, C. **La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua**. Madrid: Catarata, 2004.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, v. 9, p. 34-51, 2000.

NATEL, T. B. Como indicar localização e percursos em espanhol. **Revista Nova Escola**, n. 260, mar. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2116/como-indicar-localizacao-e-percursos-em-espanhol>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. O ensino de português como língua estrangeira e a criação de materiais didáticos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LENGUA Y CULTURA LUSO-BRASILEÑA, II. Mendoza, Argentina, 5 y 6 de septiembre de 2013. **Anais...** Mendoza, Argentina: UNCUYO - Universidad Nacional de Cuyo, 2013.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: In Search of ZPD. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

OHTA, A. S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 93-121, 1995.

_____. The development of pragmatic competence in learner-learner interaction. In: L. Bouton (Ed.). **Pragmatics and Language Learning**. v. 8. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1997. p. 233-242.

_____. Interactional routines and the socialisation of interactional style in adult learners of Japanese. **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 11, p. 1493-1512, 1999.

_____. Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J.P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

_____. **Second Language Acquisition Processes in the classroom: Learning Japanese.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

OXFORD, R. L.; SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 12-28, 1994.

OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. **The modern language journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Diários *on line* na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Orgs.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso.** Belo Horizonte: Fale/UFMG, 1999. p. 359-378.

PAPANDREOU, A. An application of the project approach to EFL. **English Teaching Forum**, v. 32, n. 3, p. 41-42, 1994.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia.** São Paulo: Queroz, 1984.

PETERSEN, R. C.; ROBERTS, R. O.; KNOPMAN, D. S.; BOEVE, B.F.; GEDA, Y. E.; IVNIK, R. J.; SMITH, G. E.; JACK, C.R. Mild cognitive impairment. **Archives of neurology**, v. 66, n. 12, p. 1447-1455, 2009.

PETERSON, M. Task-based Language Teaching in Network-based CALL: An Analysis of Research on Learner Interaction in Synchronous CMC. In: THOMAS, M.; REINDERS, H. **Task-Based Language Learning and Teaching with Technology.** New York: Continuum, 2012. p. 41-62.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, outcomes? **Language Learning**, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas.** 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

PINHO, I. C; LIMA, M. S. **A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês.** *Calidoscópio (UNISINOS)*, v. 8, p. 171-190, 2010.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 165 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Task-Based Language Teaching. 2. ed. In: _____. **Approaches and Methods in Language Teaching**. USA: Cambridge, 2001.

RICHARD, K. The nature of qualitative inquiry. In: _____. **Qualitative inquiry in TESOL**. New York: Pallgrave Macmillan, 2003. p. 1-46.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. **Enunciação e interação na ZPD: do ‘non-sense’ à construção dos gêneros de discurso**. Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino de Ciências. Belo Horizonte, MG: Fe-UFGM/Unicamp, 1997. p. 95-109.

ROLDÁN, M. **Plaza de la Luna Llana, 13**. Una experiencia de simulación global en español, lengua extranjera. Barcelona: Difusión, 1990.

_____. **Tareas. S de simulación**. Barcelona: Difusión, 1997.

SHEHADEH, A. Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. **System**, v. 31, n. 2, p. 155-171, 2003.

SHEPPARD, K.; STOLLER, F. L. Guidelines for the integration of student project into ESP classroom. **English Language Teaching Forum**, v. 33, n. 2, p. 2-9, 1995.

SILVA, P. A. P. da. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2011.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** [online], p. 05-16, 1995.

STOLLER, F. L. Project work: A means to promote language and content. **English Language Teaching Forum**, v. 35, n. 4, p. 2-9, 1997.

_____. Project Work: A means to promote language and content. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Orgs.). **Methodology in language teaching: an anthology of current Practice**. Cambridge University Press, 2002. p. 107-119.

_____. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign language education: past, present, and future**. Connecticut/USA: IAP, 2006. p. 19-40.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v. 5, p. 29-53, 2001.

_____. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v. 52, p. 119-158, 2002.

_____. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language writing**, n.14, p. 153-173, 2005.

_____. Comparing Pair and Small Group Interactions on Oral Tasks. **RELC Journal**, v. 44, n. 3, p. 361-375, 2013.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. **Language testing**, v. 26, n. 3, p. 445-466, 2009.

STORCH, N.; ALDOSARI, A. Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 4, p. 355-375, 2010.

STRINGER, E. T. **Action research in education**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2004.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 339-350.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. p. 235-253.

_____. Three functions of the output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER B. (Eds.). **Principle and practice in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 125-144.

_____. The output hypothesis, focus on form, and second language learning. In: BERRY, V.; ADAMSON, R.; LITTLEWOOD, W. T. (Eds.). **Applying Linguistics**.: Hong Kong: University of Hong Kong; English Language Centre, 1997b. p. 1-21.

_____. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 44-63, 1999.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, n.1, p.44-63, 2001.

_____. Languageing, Agency, and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. In. BYRNES, H. (Orgs.). **Advanced Language Learning: the contribution of Hallyday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006. p. 95-108.

SWAIN, M.; DETER, P. “New” Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. **The Modern Language Journal**, v. 7, n. 91, p. 820-836, 2007.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International, 2001. p. 98-118.

SWAIN, M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2005.

TAN, L., WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. S. Pair interactions and mode of communication: Comparing face-to-face and computer mediated communication. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 3, p. 1-24, 2010.

TAVAKOLI, P.; FOSTER, P. Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. In: ROBINSON, P. **Task-Based Language Learning**. New York: Blackwell & Wiley, 2011. p. 37-72.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R.; MICHELSON, A. **Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers**. Novato, CA: Buck Institute for Education, 1999.

TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F. et al. **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm>. Acesso em: 19 set. 2009.

TOMEI, J.; GLICK, C.; HOLST, M. Project work in the Japanese university classroom. **The Language Teacher**, v. 23, n. 3, p. 5-8, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TSUY, A. B. M. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin, 1995.

TYLOR, E. B., The Science of Culture. In: **Primitive Culture**. New York: Harper & Row, 1871.

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-based language education: From theory to practice.** New York: Cambridge University Press, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARD, G. **I've got a project on...** Australia: Primary English Teaching Association, 1988.

WATANABE, Y.; SWAIN, M. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. **Language Teaching Research**, v. 11, n. 2, p. 121-142, 2007.

WEINSTEIN, G. "Learners' lives as curriculum": an integrative project-based model for language learning. In: BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. **Project-based second and foreign language education: Past, Present, and Future.** IAP: Connecticut/USA, 2006. p. 159-165.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. **Human Development**, v. 22, p. 1-22, 1979.

WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: Kaplan, R. B. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 208-228.

WICKS, M. **Imaginative projects.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 30-63.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching.** London: Heinemann, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, Londres, v. 17, p. 89-100, 1976.

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



APÊNDICES



APÊNDICE 1

TAREA 01

Tema: La ciudad imaginaria y el barrio “Viena Souto”

Objetivos comunicativos

- Imaginar una ciudad y describir cómo sería el medio ambiente, la salud, la arquitectura de la ciudad, cómo serían las actividades relacionadas con el ocio y las costumbres, entre otros.
- Dar y solicitar informaciones sobre desplazamientos dentro del barrio “Viena Souto”.
- Utilizar adecuadamente la plataforma *Edmodo*, con el objeto de realizar y entregar tareas a través de ella, el mapa del barrio en *Google Maps* y el diccionario de español *on line (word reference)*.
- Elaborar una guía para visitar los lugares principales del barrio.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ir, salir, escribir, hablar, comenzar, doblar, cruzar, seguir, caminar* y *llegar* en el presente del indicativo.
- Usar los adverbios de lugares *cerca* y *lejos* y las expresiones *a la izquierda, a la derecha* y *todo recto*.
- Utilizar el pronombre interrogativo *cómo*.

Clase 1

Fecha: 20/03/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Las docentes entregarán a los estudiantes el texto “Las ciudades sutiles 5”, del escritor italiano Ítalo Calvino. Ellas solicitarán a los alumnos que completen 5 (cinco) espacios en blanco del texto con frases dadas, teniendo en cuenta el sentido global del texto y su progresión temática.

Lee el texto del escritor Ítalo Calvino (1923-1991) en el que el autor describe una ciudad imaginaria. Completa los espacios según corresponda:

1. es menos incierta que en otras ciudades
2. cuelga hacia abajo
3. un precipicio entre dos montañas abruptas
4. abajo no hay
5. esta es la base de la ciudad

Las ciudades sutiles 5

Si queréis creerme, bien. Ahora diré cómo es Ottavia, ciudad-telaraña.

Hay _____: la ciudad está en el vacío, atada a las dos crestas con cuerdas y cadenas y pasarelas. Se camina sobre los travesaños de madera, cuidando de no poner el pie en los intersticios, o uno se aferra a las mallas de cáñamo. _____ nada en cientos y cientos de metros: pasa alguna nube; se entrevé más abajo el fondo del despeñadero.

_____ : una red que sirve de pasaje y de sostén. Todo lo demás, en vez de elevarse encima, _____; escalas de cuerda, hamacas, casas hechas en forma de saco, percheros, terrazas como navecillas, odres de agua, picos de gas, asadores, cestos suspendidos de cordeles, montacargas, duchas, trapecios y anillas para juegos, teleféricos, lámparas, macetas con plantas de follaje colgante. Suspendida en el abismo, la vida de los habitantes de Ottavia _____ . Sabes que la red no sostiene más que eso.

CALVINO, Ítalo. Las ciudades invisibles. Madrid: Siruela, 2006, p.34.

Actividad 02

De forma conjunta, las docentes y los estudiantes reflexionarán y justificarán el completado realizado.

Actividad 03

Las educadoras, les pedirán a los aprendices que señalen en el texto las palabras desconocidas y, con la ayuda de sus compañeros, organicen un glosario en sus cuadernos.

Actividad 04

Con la participación de los alumnos, las profesoras organizarán en la pizarra el glosario con las palabras desconocidas, traducidas al portugués e indicadas por los aprendices.

Actividad 05

Las docentes solicitarán a los estudiantes que extraigan los verbos del texto y los adverbios de lugar y los escriban, en sus cuadernos, con la ayuda de sus compañeros de clase.

Actividad 06

Las profesoras, por medio de la participación oral de los alumnos, sistematizarán las respuestas anteriores en la pizarra.

Actividad 07

La docente titular del grupo hará la lectura del texto y estimulará mediante preguntas guiadas a los estudiantes para que imaginen en parejas cómo sería esa ciudad invisible — su arquitectura, su funcionamiento, sus sistemas de salud, el medio ambiente — y cómo serían las personas — sus costumbres, sus actividades de ocio y tiempo libre, sus problemas —. Por fin, el alumnado imaginará cómo sería la vida en ese lugar y presentarán oralmente sus reflexiones acerca de la ciudad imaginaria en el grupo grande.

Auto-reflexión

- a) ¿Qué aprendiste en la clase de español hoy?
- b) ¿Cómo fueron tu participación y la de tus compañeros de grupo en las tareas colaborativas?
- c) ¿Qué aprendiste con tus compañeros?
- d) ¿Crees que ellos aprendieron contigo? ¿Qué aprendieron?

Clase 2

Fecha: 21/03/13

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

La profesora activará conocimientos previos de forma oral relacionados con el texto *Las ciudades sutiles 5*”, específicamente los verbos en infinitivo *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar* y *llegar* y los adverbios de lugar y añadirá nuevos verbos y adverbios usados para localizaciones en el espacio, los cuales serán utilizados en las actividades siguientes, para solicitar y dar informaciones sobre desplazamientos de los aprendices dentro del barrio “Viena Souto”.

Actividad 02

Las profesoras solicitarán a los alumnos, individualmente, que piensen y escriban en sus cuadernos, 5 (cinco) puntos de referencia conocidos en el barrio. Mientras tanto, las educadoras escribirán en la pizarra un modelo de frase, pidiendo y dando información sobre un determinado desplazamiento. Por ejemplo:

– *¿Cómo voy desde la escuela Manuel Alfonso Lima a la parada de autobús?*

– Posible respuesta: – *Sales de Alfonso Lima, doblas a la izquierda y caminas recto, cruzas la primera calle y sigues hasta la segunda. En la esquina doblas a la izquierda y caminas hasta la mitad de la cuadra. Llegaste a la parada de autobús.*

Actividad 03

Los aprendices, en parejas, elaborarán preguntas con respuestas sobre desplazamientos entre los cinco puntos de referencia del barrio que eligieron en la actividad anterior. Durante la realización de la actividad, las profesoras pasarán por los bancos, a fin de reflexionar con ellos sobre las expresiones utilizadas, ayudándoles eventualmente en su empleo adecuado.

Actividad 04

Las educadoras escribirán en la pizarra las expresiones y palabras nuevas usadas por cada pareja, sistematizándolas y socializándolas, a fin de que las otras parejas puedan utilizar estas estrategias léxicas y discursivas en sus futuras producciones textuales.

Actividad 05

Las profesoras recogerán las producciones de los aprendices, señalarán sus fortalezas y debilidades, y solicitarán la reescritura por parejas.

Auto-reflexión

Clase 3

Fecha: 27/03/13

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos, en parejas, reescribirán sus producciones, observando las correcciones de las profesoras que mientras tanto les ayudan.

Actividad 02

Las docentes solicitarán a los aprendices que realicen, en pareja, la lectura oral compartida de sus textos reescritos para esta clase.

Actividad 03

A continuación, las profesoras invitarán a las parejas a comentar en el grupo grande lo que cada uno reescribió.

Actividad 04

Las educadoras monitorearán la pronunciación y entonación de los estudiantes de la lengua meta, teniendo en cuenta: apropiada acentuación de las palabras y adecuada pronunciación de la “ge”, “j”, “s”, “v” y “z”.

Auto-reflexión

Clase 4

Fecha: 28/03/13

Horario: De 8:00h a 12:00 h

En este día la escuela celebrará la Pascua, con diversos tipos de actividades, estarán presentes curas y pastores, así como el conejito de Pascua.

Clase 5

Fecha: 03/04/13

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Las profesoras orientarán sus alumnos a hacer su registro en la plataforma *Edmodo*, utilizada en la enseñanza a distancia.

Actividad 02

Las docentes orientarán a los estudiantes para realizar y entregar las tareas dentro de la plataforma mencionada.

Actividad 03

La primera tarea consistirá en elegir un compañero y preguntarle, en español, cómo se va de la EMEF Manuel Alfonso Lima hasta su casa. Para ello, los aprendices deberán utilizar los verbos *ir*, *doblar*, *seguir*, *cruzar* y *llegar*, para dar la información solicitada por el compañero de clase, así como los *links* indicados: el mapa del barrio en *Google Maps* y el diccionario de español *on line* (*wordreference*).

Auto-reflexión**Clase 6**

Fecha: 04/04/13

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Las docentes solicitarán a los alumnos que escriban en sus cuadernos los cinco puntos del barrio, los mismos utilizados por las parejas en las producciones textuales realizadas en la clase número 2 (dos), actividad 2 (dos).

Actividad 02

Las profesoras elaborarán con los alumnos un guión de visita de los cinco puntos que conjuntamente visitarán en una salida de campo. El mismo deberá poseer preguntas que los aprendices se harán en la misma pareja, a fin de describir oralmente, cada paso de la caminata. Por ejemplo: *¿Cómo se va al centro de salud que está cerca de la escuela?*; *¿Cómo se puede ir del centro de salud a la cancha?*

Actividad 03

Las docentes recordarán a los aprendices traer sus máquinas fotográficas para la salida de campo. Durante el paseo, los estudiantes sacarán fotos de sus desplazamientos. Estas imágenes serán exhibidas en la recepción de la escuela.

Auto-reflexión

APÊNDICE 2

TAREA 02

Tema: Conociendo mejor el barrio “Viena Souto”

Objetivos comunicativos

- Dar y solicitar información sobre desplazamientos dentro del barrio “Viena Souto”.
- Describir el barrio “Viena Souto”, a fin de identificar aspectos positivos del barrio y revelando los principales problemas existentes.
- Utilizar adecuadamente la plataforma *Edmodo*, para realizar y entregar tareas a través de ella, el mapa del barrio en *Google Maps* y el diccionario de español *on line* (*word reference*).
- Organizar una exposición con las producciones, en español, de los aprendices realizadas sobre el barrio “Viena Souto”.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar, llegar, quedar* en presente de indicativo y las palabras *calle y cuadra*.
- Usar los adverbios de lugares *cerca, lejos* y las expresiones *a la izquierda, a la derecha y todo recto*.
- Utilizar el pronombre interrogativo *cómo* y los verbos *haber y tener* en el presente del indicativo.

Clase 7

Fecha: 10/04/13

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos harán una caminata de a dos por el barrio donde viven, con el objeto de dramatizar una situación en la que uno de los estudiantes será el turista que habla español y el otro, el habitante del barrio que le va a ubicar durante el trayecto recorrido, sacarán fotos de establecimientos comerciales que consideran más importante y elaborarán un relato escrito, en español, para presentarlo oralmente a los demás estudiantes de la clase.

Auto-reflexión

Clase 8**Fecha: 11/04/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Los estudiantes, en parejas, harán una síntesis del paseo que realizaron la clase pasada, con informaciones culturales sobre su barrio (indicación de cómo es el lugar, dónde está ubicado, qué hay para hacer allí). Además, describirán los establecimientos comerciales y otros locales relevantes visitados durante la caminata por el barrio. Se les presentarán algunos ejemplos de estructuras para la organización de la producción textual: “ En mi barrio hay...” o “ Mi barrio tiene...” Mientras los estudiantes realizan las actividades, la profesora pasa por entre los grupos para sacar dudas y corregir los equívocos.

Actividad 02

Los estudiantes entregarán su texto a las profesoras, para que controlen estos borradores, propongan modificaciones si las hay y pidan la re-escritura de los textos.

Auto-reflexión**Clase 9****Fecha: 16/04/13****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Las profesoras devolverán el texto corregido a los alumnos, para que, en parejas, puedan observar sus apuntes y reescribirlo a partir de los equívocos señalados.

Actividad 02

Los aprendices organizarán, en parejas, una síntesis del texto re-escrito para presentar oralmente a los compañeros de clase.

Actividad 03

Los aprendices presentarán su síntesis oral al grupo grande.

Auto-reflexión

Clase 10

Fecha: 17/04/13

Carga horaria: 1h y 15min

Actividad 01

Los alumnos elaborarán una lámina que contendrá: a) un título expresivo, el cual elegirán y deberá servir de cierre de esa tarea, b) los textos de los aprendices que describen el paseo por el barrio “Viena Souto”, y c) las fotos de la caminata por el barrio. La lámina se exhibirá en la entrada de la escuela.

Auto-reflexión

Clase 11

Fecha: 24/04/2013

Carga horaria: 1h y 15min

Actividad 01

Las profesoras realizarán un juego: El que sabe, sabe (Trivial), a partir de diez preguntas sobre los temas que han sido estudiados en las clases anteriores. Los pasos del juego consisten en:

- 1) dividir la clase en dos grupos;
- 2) elección de un nombre, en español, para los grupos;
- 3) la profesora explica a los alumnos cómo se debe proceder en el juego: un componente de cada grupo, que ha sido elegido por los compañeros, juega pares o nones, el que vence empieza el juego, de ese modo, puede tener la posibilidad de tirar los dados. Cuando el dado indica un número “par” el grupo realiza una pregunta, que estará con la profesora y se la dispondrá a los alumnos, conforme los números vayan apareciendo durante los juegos. A consecuencia de eso, el grupo oponente tendrá un minuto para, en grupo, elaborar y dar la respuesta, si está correcta, obtiene puntos, que se registran por el docente en la pizarra. Por otro lado, si la respuesta está incorrecta, se dará la oportunidad de respuesta al grupo oponente. Cuando el dado indica un número “impar” el grupo responde a una pregunta y, así, sucesivamente.

Actividad 02

Las docentes premiarán todos los participantes del juego, pero les tocarán un premio mejor a los estudiantes que obtengan un puntaje más elevado.

Auto-reflexión



APÊNDICE 3

TAREA 03

Tema: Conociendo y vivenciando experiencias en la ciudad de Porto Alegre, así como de otras ciudades hispánicas: el medio ambiente, actividades relacionadas con el ocio, las costumbres, la salud y la arquitectura de esa ciudad”

Objetivos comunicativos

- Reconocerse como ciudadanos de su ciudad.
- Reflexionar sobre la realidad local y actuar sobre ella.
- Observar otras realidades y establecer relaciones con la realidad local.
- Usar el género descriptivo, a nivel formal, con la finalidad de escribir textos y contar hechos en español lengua extranjera.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ser, estar, haber, escoger y tener* en presente y pretérito indefinido del indicativo.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo, qué, dónde, de dónde, adónde, cuándo, por qué, quién/quiénes, qué, cuánto, cuántos y cuál/cuáles*.
- Utilizar la conjunción subordinante causal *porque* y algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que, creo que, a mí me parece que, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo porque*).

Clase 12

Fecha: 24/04/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Las profesoras harán, en español, la lectura del texto “Rutas turísticas de Porto Alegre”. A continuación, utilizarán el cañón para mostrar imágenes de puntos turísticos nombrados y descritos en el texto y señalarán aspectos

culturales e históricos, específicos de la ciudad de Porto Alegre. Por ejemplo: (1) Mercado Público: su historia, arquitectura y reestructuración, (2) “Brique da Redenção”: la historia de ese lugar y sus manifestaciones culturales.

Rutas Turísticas

“Miro el mapa de la ciudad / Como quien examina/ La anatomía de un cuerpo...”, escribió el poeta riograndense Mário Quintana, que cantó Porto Alegre en sus versos. Para conocer la capital riograndense, el viajero debe sumergirse en el centro nervioso de las avenidas, en las arterias líquidas del Guaíba y en el cerebral centro urbano de la capital brasileña del Mercosur, donde viven 1,5 millón de personas. En este viaje fantástico por la anatomía de la ciudad, considerada la más arborizada del país, es posible sentir la respiración del pulmón verde formado por cerros, parques, plazas y un millón de árboles plantados en las veredas.

Porto Alegre es una ciudad, al mismo tiempo, metrópoli y provincia. El rostro cosmopolito se exhibe en los rascacielos, en las anchas avenidas y en la respetable infraestructura que incluye seis mil camas en hoteles. Porto Alegre es, también, la tercera en exportaciones del país y la quinta en llegada de turistas extranjeros. Una visión suburbana de la tierra natal se presenta, todavía, cuando el viajero ve “gauchos” con sus trajes típicos o los habitantes sentados en sus sillas en la vereda, con el mate en las manos, observando el cielo estrellado de las noches de verano. Son muchos los caminos que se pueden recorrer por esta tierra, donde la hospitalidad es una de las más antiguas tradiciones.

Ruta Turística para el Primer Viaje

Historia

Un fin de semana no es suficiente para conocer Porto Alegre pero es el tiempo suficiente para que un viajero se enamore de la ciudad. Quienes quieran comprobarlo vayan al centro de la ciudad un sábado por la mañana y comiencen el día admirando la arquitectura de los llamados núcleos histórico-culturales de las plazas de Alfândega y Matriz y la Casa de Cultura Mário Quintana. No deje de visitarlos. En el ámbito de la plaza de la Alfândega (Senador Florencio) está el edificio de Correos y Telégrafos, el Museo de Arte de Rio Grande do Sul (MARGS), el Club del Comercio, el Banco Meridional y el ex cine-teatro Guarani, actual Banco Safra. Alrededor de la plaza de la Matriz (Marechal Deodoro) está la Catedral Metropolitana, Palacio Piratini – sede del Gobierno Estadual – Asamblea Legislativa, Theatro São Pedro y otros caseríos antiguos. Se destaca el Solar de los Câmara – transformado en centro cultural – y el Museo Julio de Castilhos, cuyo horario de visita es: sábados y domingos de 13h a 17h.

Compras

Meca de más de 30 culturas, Porto Alegre ofrece variadas opciones para el almuerzo en el centro de la ciudad, donde el viajero conocerá la Rua da Praia (o Andradas) – una mezcla de comercio y encuentro de artistas callejeros –. Igualmente ecléticas son las plazas de alimentación de los distintos shopping centers. De la ventana de uno de estos bares, ubicado en el shopping Praia de Belas, es posible disfrutar de un copetín, admirando el atardecer sobre el río Guaíba.

Heredera de costumbres del Río de la Plata, la capital exhibe una variada cartelera de diversiones nocturnas, entre ellas cines, espectáculos teatrales y música – de la clásica a las discotecas –. Muchas “churrascarías” (parrilladas) ofrecen, además del famoso “churrasco” (asado típico del gaucho riograndense) shows folklóricos regionales.

Brique (Rastro/Feria)

Nueve de diez portoalegreses le darán el mismo consejo al recién llegado: “El domingo por la mañana no deje de ir al Brique da Redenção.” El Brique es una feria de antigüedades – inspirada en la Feria de San Telmo de Buenos Aires – artesanía y artes plásticas, en uno de los más bonitos parques de la ciudad: el Farroupilha, conocido como Redenção. Pero, más que eso, se ha transformado en una muestra de las costumbres de la cultura local.

Tranquilas parejas – con sus hijos y con su mate – viven sin conflictos con los representantes de las más exóticas tribus de la ciudad. Pequeñas funciones de teatro se presentan en la calle y músicas de todos ritmos y tendencias son ejecutadas en cada esquina. Gimnastas, acróbatas, mimos y payasos encantan a niños y adultos. Aunque empiece a funcionar por la mañana, es a partir de las 2 de la tarde que la farándula se hace intensa. Para aquellos que desean comer hay excelentes bares y restaurantes en las cercanías.

Guaíba

Desde la usina del Gasômetro, que está en el centro de la ciudad de Porto Alegre, se puede ver la comunión entre el río Guaíba y la ciudad. En este lugar, además de visitar una antigua usina (central) termoeléctrica – hoy transformada en un importante centro cultural – el barco Noiva do Caí lleva a los turistas para un paseo por el lago lleno de islas. Otro barco, el Cisne Branco, sale de la puerta central del puerto y ofrece un exquisito almuerzo a bordo.

Al final de la tarde, el Café Concierto en el último piso de la Casa de Cultura Mário Quintana es un lugar perfecto para apreciar el atardecer, oyendo excelentes

músicos en vivo. “En una noche estrellada (...) se podría decidir ahí el destino de un hombre (...)”, escribió, una ocasión, el periodista Julio Mariani.

Porto Alegre Turismo – Escritório Municipal (turismo@smic.prefpoa.com e www.portoalegre.rs.gov.br/turismo)

Actividad 02

Las docentes, a partir del texto “Rutas turísticas de Porto Alegre”, llamarán la atención de los aprendices a respecto de cómo se realiza la descripción de esa ciudad, subrayando las estructuras propias del texto descriptivo. Además, señalarán el vocabulario relacionado con las descripciones de puntos turísticos de una ciudad, como por ejemplo: *calles, rutas, visitar, ciudad, puntos turísticos, viajeros* y *Porto Alegre*.

Actividad 03

Los aprendices verán un vídeo que muestra los diferentes aspectos de la cultura de Porto Alegre. Éste está disponible en *YouTube*, en el sitio: www.youtube.com/watch?v=3U2evc8ky3E

Actividad 04

A partir de la lectura y del vídeo presentados, las profesoras empezarán una reflexión oral con el grupo sobre la ciudad de Porto Alegre.

- a) ¿Qué conocen sobre la ciudad de Porto Alegre de los aspectos presentados en el vídeo y en el texto?
- b) ¿Qué puntos turísticos, entre los observados en la lectura y en el vídeo, señalarían como los más importantes de la ciudad de Porto Alegre?
- c) ¿Cuáles puntos turísticos ya han visitado?
- d) ¿Cuáles puntos turísticos les gustaría visitar? ¿Por qué?
- e) Resume Porto Alegre en una sola frase.

Auto-reflexión

Clase 13

Fecha: 01/05/2013

Día festivo: día del trabajador

Clase 14

Fecha: 02/05/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Los alumnos concluirán sus reflexiones orales a respecto de la ciudad de Porto Alegre respecto de la actividad empezada al final de la clase anterior.

Actividad 02

A partir de las cuestiones discutidas oralmente sobre Porto Alegre y de las observaciones que han sido realizadas hasta el momento, los aprendices formularán, por escrito, una pregunta que consideran relevante sobre sus experiencias como habitantes de la ciudad de Porto Alegre. Eso servirá de orientación para la actividad siguiente, que consistirá en realizar una investigación en la biblioteca de la escuela y en el laboratorio de informática. También es importante decir que las profesoras elaborarán una cuestión acerca de su experiencia de vida en Porto Alegre y justificarán, oralmente, las razones de su elección a los aprendices.

Actividad 03

Cada alumno investigará, en pareja, en la biblioteca de la escuela y en el laboratorio de informática el tema para responder a la pregunta de investigación. En pareja, los estudiantes trabajarán utilizando el ordenador alternadamente, con la finalidad de ayudarse mutuamente en el proceso de elaboración de la respuesta individual a la cuestión de investigación, que deberá ser realizada en colaboración.

Ficha de argumentación con expresiones para usar en el texto argumentativo.

Estoy a favor de...	Estoy convencido de que ...
Me parece bien lo que has/habéis dicho, sin embargo...	En mi opinión ...
Aunque mucha gente piense que...	Lo siento, pero ...
Yo no estoy de acuerdo con...	¿No creerás que...?
Creo que estás completamente equivocado(a)...	Todo el mundo sabe que ...
Sí..., sí..., ya sé que no piensas como yo...	Es cierto que... / Es verdad que...
Eso no es verdad...	Tengo/ hay que admitir ...
Ante todo...	Estoy de acuerdo contigo ...
Hay que tener en cuenta que... /Pero ten en cuenta que...	De eso nada ...
A pesar de todo sigo pensando que...	Tienes toda la razón, ...
No estoy de acuerdo porque ...	No te digo que no, pero ...
Estoy totalmente en contra porque ...	En realidad, ...
Mira, podrás/ puedes decir lo que quieras, pero...	Lo que quería decir es lo siguiente ...
Ya, pero... / Sí, pero...	Dudo mucho que ...
En definitiva, ...	Me extrañaría que ...
Por otra parte, ...	Depende ... / Según ...Está claro que ...No se trata de ...
A mí me parece que ...	No ..., no ..., si no es eso a lo que me refiero, ...
Desde mi punto de vista ...	

Actividad 04

Las profesoras recogerán la pregunta elaborada por los aprendices sobre su experiencia en Porto Alegre, así como la respuesta obtenida mediante la investigación realizada en la biblioteca de la escuela y en el laboratorio de informática. Además, corregirán los equívocos de los estudiantes y les devolverán los textos en la clase siguiente, para proceder a la reescritura colaborativa.

Auto-reflexión

Clase 15

Fecha: 08/05/13

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Las profesoras entregarán los textos a los alumnos con los equívocos señalados, a fin de que hagan la reescritura colaborativa.

Actividad 02

Las docentes presentarán, primeramente, a los estudiantes la cuestión que formularon sobre su experiencia de vida en Porto Alegre y justificarán su elección, para suministrar *insumo* para la producción oral de los aprendices.

Actividad 03

Los alumnos, tras la reescritura colaborativa de los textos, presentarán y justificarán a los compañeros, oralmente, las razones de sus elecciones.

Auto-reflexión

Clase 16

Fecha: 09/05/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Los alumnos verán tres pequeños vídeos, uno sobre Bogotá (Colombia), otro acerca de Montevideo (Uruguay) y otro sobre Santiago de Chile (Chile), con la finalidad de conocer brevemente esas ciudades, observar cómo son descritas, en español, además de prestar atención y registrar todas las informaciones posibles referentes a los “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de las capitales aludidas.

Actividad 02

Los alumnos presentarán, oralmente, los temas observados en los vídeos a la clase.

Auto-reflexión**Clase 17****Fecha: 15/05/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Los alumnos elegirán una de las ciudades del vídeo presentado en la clase anterior –Bogotá, Montevideo o Santiago de Chile – y escribirán, en parejas, un texto descriptivo, utilizando sus apuntes e impresiones sobre cada ciudad.

Las profesoras mostrarán a los alumnos cómo se hace la descripción de una ciudad, utilizando algunos segmentos del vídeo como ejemplo. Esos segmentos se sistematizarán en el proyector. Por ejemplo: *Santiago de Chile es una ciudad muy hermosa, tiene edificios antiguos y modernos, la población parece ser hospitalaria ...*

Las docentes pasarán por entre las parejas para ayudarlas en lo que sea necesario.

Actividad 02

Los estudiantes presentarán sus textos, oralmente, a los compañeros y los pondrán en un cartel, en el primer piso, en las paredes del pabellón donde tienen lugar sus clases.

Actividad 03

Las docentes mostrarán a los discentes varias imágenes representativas de aspectos culturales de los países hispánicos para que, en parejas, los aprendices elijan una, justifiquen su elección y la describan, oralmente, a las profesoras y a sus compañeros y, a continuación, escriban un pequeño texto descriptivo sobre la imagen elegida.

Fiesta de Yemayá (Uruguay)

Fallas de Valencia (España)



Fiesta de la Vendimia (Mendoza, Argentina)



La Tirana (Chile)



El carnaval cubano (Cuba)



Día de los muertos (México)



Carnaval de Oruro (Bolivia)



Auto-reflexión



APÊNDICE 4

TAREA 04

Tema: Ampliando horizontes y activando conocimientos adquiridos en las clases de español

Objetivos comunicativos

- Estimular a los alumnos a reflexionar sobre “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre, a partir de un poema de Mário Quintana, que aborda cuestiones sobre esa ciudad, con la finalidad de motivarlos para la realización de un paseo para conocer mejor Porto Alegre.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener* en el presente del indicativo y en el pretérito indefinido.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo*, *qué*, *dónde*, *de dónde*, *adónde*, *cuándo*, *por qué*, *quién/quienes*, *qué*, *cuánto*, *cuántos* y *cuál/cuáles*.
- Utilizar la conjunción subordinante causal *porque* y algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que*, *creo que*, *a mí me parece que*, *estoy de acuerdo*, *no estoy de acuerdo porque*).

Clase 18

Fecha: 16/05/2013

Carga horaria: 1h y 15min

Actividad 1

Las profesoras dirán a los alumnos que el coordinador pedagógico del Instituto Cervantes de Porto Alegre, un ciudadano español que vive en esta ciudad hace algunos años, vendrá a la escuela para contar a los estudiantes su experiencia en Porto Alegre y en otros países.

Actividad 02

Los aprendices, en pequeños grupos, deberán elaborar por escrito cuatro o más preguntas que formularán oralmente en español al coordinador pedagógico del Instituto Cervantes cuando los visite en la clase, abordando los temas estudiados en las tareas colaborativas desarrolladas en el proyecto de español, a partir de las cuales se señalan: “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre. Las docentes pasarán por entre los grupos, a fin de ayudarlos en caso de que sea necesario.

Actividad 03

Los alumnos entregarán las preguntas a las profesoras para que se las corrijan.

Auto-reflexión**Clase 19****Fecha: 22/05/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Las educadoras entregarán a los educandos las preguntas que han sido elaboradas anteriormente por ellos, con los equívocos señalados, a fin de que hagan la reescritura colaborativa.

Actividad 02

Los aprendices presentarán, oralmente, sus preguntas a todos los compañeros del grupo y, con su ayuda, seleccionarán las más relevantes y adecuadas para hacérselas al coordinador pedagógico del Instituto Cervantes.

Auto-reflexión**Clase 20****Fecha: 23/05/2013****Carga horaria: 1h y 15min****Actividad 01**

El profesor español participará en la clase, en la que los alumnos le harán preguntas elaboradas la clase anterior, así como crearán otras oportunidades de interacción durante el momento de conversación con el docente.

Auto-reflexión

Clase 21

Fecha: 29/05/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos harán la lectura compartida del poema “El mapa” de Mário Quintana que presenta y describe la ciudad de Porto Alegre.

Realicemos la lectura oral compartida del siguiente poema:

El mapa

Miro el mapa de la ciudad
Como quien examinase
La anatomía de un cuerpo...

(Y ni que fuese mi cuerpo)

Siento un dolor infinito
Por las calles de Porto Alegre
Por las que jamás pasaré...

Hay tanta esquina exquisita,
Tanto matiz de paredes,
Hay tanta moza bonita
Por las calles por las que no anduve
(Y hay una calle encantada
que ni en mis sueños soñé...)

Cuando sea, un día de estos,
Poeta u hoja levantada
Por el aire de la madrugada,
Seré un poco de la nada
Invisible, delicioso

Que hago con que tu arte
Parezca más una mirada,
Suave misterio amoroso,
Ciudad de mi caminar
(¡De este ya tan largo andar!)

Y tal vez de mi reposo...

Mário Quintana

Actividad 02

Para continuar con el tema, las profesoras proyectarán, a través de cañón, los aspectos del texto que han sido leídos y considerados más relevantes referentes a la ciudad de Porto Alegre.

Actividad 03

Los alumnos, en parejas, a partir de los aspectos proyectados en el cañón, harán la descripción escrita de Porto Alegre. Se entregará a las profesoras esas producciones para que las corrijan.

Actividad 04

Con la descripción obtenida, los aprendices escribirán una postal, con cuatro líneas, para un compañero de intercambio (imaginario) que vendrá a visitarlos en Porto Alegre. Se entregará a las profesoras esa producción para que la corrijan.

Auto-reflexión**Clase 22****Fecha: 30/05/2013****Día festivo de *Corpus Christi*****Clase 23****Fecha: 05/06/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Las profesoras entregarán los textos elaborados la clase anterior a los aprendices, para que hagan la reescritura colaborativa. Los alumnos corregirán sus textos, ayudándose mutuamente. Además, contarán con la ayuda de las docentes.

Actividad 02

Los estudiantes presentarán sus postales, de manera oral, a los compañeros de la clase.

Auto-reflexión

APÊNDICE 5

TAREA 5

Tema: Profundizando los conocimientos teóricos y prácticos sobre el barrio “Viena Souto” y la ciudad de Porto Alegre.

Objetivos comunicativos

- Conocer y reflexionar sobre “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre, a partir de lecturas, investigaciones y discusiones realizadas en el salón de clase.
- Identificar ventajas e inconvenientes en el barrio “Viena Souto” y en la ciudad de Porto Alegre.
- Resumir de forma oral y escrita informaciones sobre puntos turísticos de la capital de “Rio Grande do Sul”.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener* en el presente del indicativo y en el pretérito indefinido.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo*, *qué*, *dónde*, *de dónde*, *adónde*, *cuándo*, *por qué*, *quién/quienes*, *qué*, *cuánto*, *cuántos* y *cuál/cuáles*.
- Utilizar la conjunción subordinante causal *porque* y algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que*, *creo que*, *a mí me parece que*, *estoy de acuerdo*, *no estoy de acuerdo porque*).

Clase 24

Fecha: 06/06/2013

Carga horaria: 1h y 15min

Actividad 01

Las profesoras entregarán fotocopias con varias preguntas digitadas para que los aprendices las respondan, con la finalidad de que reflexionen sobre la calidad de vida en la ciudad de Porto Alegre y su barrio. A continuación, se presentan las preguntas:

- a) ¿Cómo es la ciudad de Porto Alegre? ¿Los edificios son modernos o antiguos? ¿Están bien o mal conservados? ¿Es una ciudad limpia o sucia? Justifique:
- b) ¿Qué se puede hacer en Porto Alegre durante el tiempo libre?
- d) ¿Cuáles son los principales puntos turísticos de la ciudad? Nombre y caracterice tres.
- e) ¿Qué museos hay?
- f) ¿Conocen algún teatro o casa de show en Porto Alegre? ¿Cuál/cuáles?
- g) ¿Qué cine frecuentan?
- h) ¿Qué personajes destacados conocen que nacieron en la ciudad de Porto Alegre (cantantes, actores, escritores y atletas)?
- i) ¿Cuántos estadios de fútbol hay en Porto Alegre? ¿Tuvieron la oportunidad de visitar alguno? ¿Cuál/cuáles? ¿Cómo son?
- j) ¿Asistieron a un partido de fútbol en alguno de esos estadios? ¿Cómo se sintieron?
- k) ¿Qué suelen hacer en su tiempo libre en el barrio donde viven?
- l) ¿Qué actividades se realizan en el barrio donde viven para ayudarles en su tiempo libre? Enumérelas.
- m) ¿Qué costumbres hay en el barrio? ¿Qué costumbres se difunden en la ciudad de Porto Alegre?
- n) ¿Cómo es el tráfico en la ciudad de Porto Alegre y en su barrio? ¿Cómo se comportan los peatones y los conductores?
- o) ¿Están las calles bien señalizadas y en buen estado de conservación? ¿Se sienten seguros al cruzar la calle?
- p) ¿Hay servicios de salud suficientes (hospitales y urgencias) en la ciudad de Porto Alegre y en su barrio? ¿Alguna vez usted necesitó o algún familiar suyo utilizar esos servicios? ¿Cómo fue la atención? ¿Hay equipos, profesionales y medicinas suficientes?

Actividad 02

Los alumnos, en parejas, discutirán las respuestas de la actividad anterior y escribirán sus conclusiones en una hoja para entregárselas a las profesoras.

Actividad 03

Las docentes recogerán la hoja con las respuestas dadas por los alumnos, a fin de corregir los equívocos.

Auto-reflexión

Clase 25

Fecha: 12/06/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos realizarán la reescritura de la tarea devuelta por las profesoras.

Actividad 02

Los aprendices, con la misma pareja de la clase anterior, corregirán las respuestas que les han sido entregadas y contestarán las preguntas que todavía no han terminado. Mientras tanto, las profesoras pasarán por entre las parejas a fin de corregir las respuestas de las preguntas que todavía no habían sido corregidas, así como para ayudar en las dificultades que puedan surgir.

Actividad 03

Las parejas presentarán, de manera resumida, las respuestas de sus preguntas. A medida que las parejas hagan sus presentaciones, los compañeros añadirán sus respuestas.

Auto-reflexión

Clase 26

Fecha: 13/06/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Las docentes, por medio de imágenes, sortearán 5 (cinco) grupos de alumnos, que resumirán las informaciones de la actividad anterior, con la finalidad de elaborar un cartel, para exponerlo en la entrada de la escuela. Mientras los aprendices escriben el resumen para poner en el cartel, las profesoras pasarán por entre los alumnos, para aclarar dudas.

Actividad 02

Las profesoras recogerán los resúmenes que se añadirán a los carteles.

Auto-reflexión

Clase 27

Fecha: 19/06/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Las docentes devolverán los resúmenes a los alumnos, para que los revisen, elaboren su cartel y concluyan el trabajo que ha sido desarrollado la clase pasada.

Actividad 02

Las profesoras llevarán a los aprendices hasta la entrada de la escuela para que expongan sus carteles.

Auto-reflexión

Clase 28**Fecha: 20/06/2013****Carga horaria: 1h y 15min****Actividad 01**

Las educadoras explicarán a los educandos que, la próxima clase, harán un paseo para conocer y observar los siguientes aspectos de Porto Alegre: “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura”. Para llevar a cabo tal paseo, se dispondrá de un autobús turístico del ayuntamiento de Porto Alegre, utilizado por todas las personas que deseen conocer la ciudad. Las docentes también les dirán que, durante el trayecto por el centro de la ciudad, los discentes deberán observar y tomar nota, en sus cuadernos, de todo lo que sea posible, registrando informaciones sobre “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad.

Actividad 02

Las profesoras presentarán a los alumnos el guión del paseo, con la versión en español, que está en portugués en la página de la Secretaría de Turismo del Ayuntamiento de Porto Alegre.

Linha Turismo

Funciona de martes a domingo

El city tour Línea Turismo ofrece una manera especial para descubrir y conocer Porto Alegre. Al entrar al autobús de 4 metros de altura, con el segundo piso abierto, el turista tiene la oportunidad de observar la ciudad desde otro ángulo y de enterarse de informaciones históricas y curiosas sobre personajes, calles, barrios, plazas, monumentos y atractivos de las rutas ofrecidas.

Es posible pasear por la ciudad realizando dos rutas diferentes. En el city tour del Centro Histórico, el foco son los atractivos históricos, arquitectónicos y culturales de la región más central, donde la ciudad nació. Entre los sitios más destacados están la “Plaza de la Matriz”, la “Usina del Gasômetro”, a orillas del lago Guaíba, y el “Parque da Redenção”. Esta ruta permite que el pasajero embarque y desembarque en cinco puntos del trayecto para conocer más detalladamente los lugares y servicios de los barrios recorridos.

El city tour Zona Sur es un trayecto sin interrupciones, y las principales atracciones son los paisajes naturales de la ciudad. Se destacan en ese paseo la playa de Ipanema, algunas propiedades de la ruta turística Caminos Rurales de Porto Alegre y el Santuario Nuestra Señora Madre de Dios, que desde lo alto del “Morro da Pedra Redonda” permite una vista de 360° de la ciudad.

Disponibile en: turismo@smic.prefpoa.com.br

Auto-reflexión

APÊNDICE 6

TAREA 6

Objetivos comunicativos

- Conocer y reflexionar sobre “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre, por medio de un paseo turístico para conocer el centro histórico de esta ciudad.
- Identificar ventajas e inconvenientes de Porto Alegre.
- Aplicar conocimientos adquiridos en las clases de español para resumir informaciones sobre uno o más aspectos relevados en el paseo y hacer un vídeo en español.
- Escribir textos argumentativos, descriptivos o poéticos sobre la ciudad de Porto Alegre en español, respetando género textual, audiencia, propósito comunicativo.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener* en el presente del indicativo y en el pretérito indefinido.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo*, *qué*, *dónde*, *de dónde*, *adónde*, *cuándo*, *por qué*, *quién/quienes*, *qué*, *cuánto*, *cuántos* y *cuál/cuáles*.
- Utilizar la conjunción subordinante causal *porque* y algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que*, *creo que*, *a mí me parece que*, *estoy de acuerdo*, *no estoy de acuerdo porque*).
- Usar los adverbios de lugares *cerca*, *lejos*, las expresiones *a la izquierda*, *a la derecha* y *todo recto*.

Clase 29

Fecha: 26/06/2013

Carga horaria: 2h y 30 min

Actividad 01

Paseo por Porto Alegre.

Durante el paseo por Porto Alegre, las profesoras sacarán fotos de aspectos referentes a: “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad. Igualmente, las docentes solicitarán a los discentes, durante el trayecto, que observen y registren los aspectos referentes a esas cuestiones, para que la próxima clase puedan utilizar tales informaciones en las actividades que serán realizadas.

Auto-reflexión

Clase 30

Fecha: 27/06/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos, en parejas, elaborarán 4 frases sobre cada tema “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre, a partir de las fotos sacadas por las profesoras, así como de las informaciones apuntadas por los aprendices durante el paseo por Porto Alegre. Ellos recibirán la ayuda de las docentes, que pasarán entre los grupos, con la finalidad de auxiliarlos en la elaboración de sus frases.

Actividad 02

Los aprendices presentarán, oralmente, sus cuatro frases al grupo grande.

Actividad 03

Cada grupo de estudiantes elaborará un cartel, con sus frases, que será expuesto en las paredes del salón de clase.

Auto-reflexión

Clase 31

Fecha: 03/07/2013

Carga horaria: 1h y 15min

Actividad 01

Utilizando las fotos de la actividad 1 de la clase pasada, los alumnos, en parejas, elegirán una de las cuatro para hacer la descripción, en formato de un pequeño texto, que puede ser descriptivo, argumentativo o poético.

Actividad 02

Las parejas de estudiantes entregarán sus textos a las profesoras para que los corrijan.

Auto-reflexión

Clase 32

Fecha: 04/07/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Las profesoras devolverán las producciones de los alumnos corregidas, para que hagan la reescritura, en pareja, con la ayuda de las docentes.

Actividad 02

Tras la reescritura de los textos, los estudiantes se organizarán y presentarán, en cañón, sus textos a los compañeros de clase, usando la foto elegida. Mientras los alumnos presentan sus producciones, las profesoras los filmarán y a partir de estas filmaciones, se producirá un vídeo.

Auto-reflexión

Clase 33

Fecha: 05/07/2013

Carga horaria: 1 h

Actividad 01

Se dará continuidad las presentaciones empezadas la clase pasada y las filmaciones realizadas por las profesoras.

Actividad 02

Los alumnos serán informados de que su producción, referente al tópico elegido acerca de “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad de Porto Alegre será presentada la clase del 04/07 al grupo C31.

Actividad 03

Los estudiantes serán divididos en dos grupos, uno será representado por el círculo (o) y el otro por la equis (X), para que jueguen un juego. Las profesoras dibujan en la pizarra el modelo del juego y escriben en cada espacio palabras que quieran revisar (adverbios, verbos, adjetivos, puntos turísticos, entre otros) y explican el juego a los alumnos. El criterio, para que el grupo de alumnos coloque su símbolo (X o 0) en el espacio elegido, será construir una frase con la palabra que representa el cuadrado. Si la frase está correcta, el grupo puede colocar su símbolo en aquel espacio, en situación contraria no lo puede. Gana el juego quien primero horizontal, vertical o diagonalmente obtiene los mismos símbolos en una de esas posiciones.

Auto-reflexión

Entre los días 08 y 12/07 tendrá lugar un campeonato en la escuela, con juegos diversificados, del que todos los alumnos participan.

Receso escolar del 15/07 al 30/07.

APÉNDICE 7

TAREA 07

Tema: Poniendo en marcha los conocimientos adquiridos sobre Porto Alegre y expresarlos en español

Objetivos comunicativos:

- Presentar a los alumnos de la C32 el resultado de las producciones orales y escritas sobre el paseo por Porto Alegre.
- Responder y presentar los datos de una encuesta sobre la ciudad de Porto Alegre.
- Resumir informaciones para presentar a los compañeros en español.
- Conocer y emplear estructuras utilizadas en el género textual carta formal, a fin de escribir cartas al alcalde de Porto Alegre, en español.

Objetivos lingüísticos

- Utilizar los verbos *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar y llegar* conjugados en el presente del indicativo.
- Emplear los verbos *ser, estar, haber, tener, conocer y nacer* en el presente del indicativo, pretérito indefinido y pretérito perfecto.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo, qué, dónde, de dónde, adónde, cuándo, por qué, quién/quienes, qué, cuánto (a)/cuántos (as) y cuál/cuales*.
- Utilizar algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que, creo que, a mí me parece que, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo porque*).
- Usar los adverbios de lugares *cerca y lejos*.
- Emplear las estructuras propias de las cartas formales, tales como: formas de tratamiento: *Estimado Sr.:*, *Estimada Sra.:*, *Estimada Srta, Señor, Señores, Señora, Señoras, Estimado cliente, Distinguido Sr.:*, *Distinguida Sra.:*, *Señoría* (tratamiento usado para intendentes).
- Usar las fórmulas de despedidas: *Atentamente, Un atento saludo, Cordiales saludos, Reciba(n) un atento (cordial) saludo* y otras estructuras como, por ejemplo, *Le escribo para/porque...*, *La presente es para...*, *Lamentamos comunicarle que...*, *Agradecemos su comprensión, Muchas gracias por...*, *Quedo/Quedamos a la espera de una respuesta...*
- Utilizar *muy y mucho*.

Clase 34**Fecha: 01/08/2013****Carga horaria: 1h y 15 min****Actividad 01**

Los alumnos participantes de la filmación verán el rodaje realizado por las profesoras del grupo.

Actividad 02

Los aprendices harán comentarios, en español, en parejas, sobre sus percepciones acerca de la producción cinematográfica.

Actividad 03

Los estudiantes, en sus parejas de trabajo, organizarán las presentaciones que se deberán realizar a los alumnos del grupo C31 la clase del 07 de agosto.

N.T.: La presentación que se realizó al grupo C31 se justifica debido al hecho de que tales alumnos no tuvieron la oportunidad de participar en el proyecto de español. A consecuencia de eso, se les brinda en español informaciones históricas y culturales de la ciudad de Porto Alegre.

Auto-reflexión**Clase 28****Fecha: 01/08/2013****Carga horaria: 1h y 15 min****Actividad 01**

Las profesoras solicitarán a los alumnos que se reúnan en parejas, para responder una encuesta sobre la calidad de vida de las personas que viven en la ciudad de Porto Alegre, poniendo en práctica el conocimiento que adquirieron, en las investigaciones, en el paseo por Porto Alegre y en sus reflexiones realizadas sobre esa ciudad, involucrando “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura” de la ciudad, etc. A partir de eso, los estudiantes tienen que atribuir una nota de 1 a 10, por escrito, para su ciudad y justificarla en español. Las profesoras evaluarán el uso de los verbos *hacer*, *tener...* y los puntos gramaticales enseñados durante las distintas actividades en las tareas orales y escritas.

Calidad de vida de los habitantes de Porto Alegre

Contexto

El ayuntamiento del lugar donde estamos estudiando español ha elaborado esta encuesta. Quiere conocer la opinión de los ciudadanos sobre la calidad de vida.

Actividades

A) Contesten, en pareja, el cuestionario. Luego lean sus respuestas a los compañeros de clase y, en seguida, den una “nota” global a la ciudad o pueblo (máximo 10, mínimo 0).

B) Informen a sus compañeros de su decisión. Explíquenles el por qué, refiriéndose a los aspectos positivos o negativos que consideran más importantes.

Por ejemplo: Nosotros le hemos dado un 4. A nosotros nos parece que no hay suficientes instalaciones deportivas y, además, hay demasiado tráfico...

Por otra parte, ...

Ayuntamiento de Porto Alegre

Área de Urbanismo	Encuesta sobre calidad de vida	
	SI	NO
TAMAÑO		
¿Cree usted que es una ciudad demasiado grande?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿O tal vez es un pueblo demasiado pequeño?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRANSPORTES Y COMUNICACIÓN		
¿ Está bien comunicado/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ Hay mucho tráfico? ¿Hay atascos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ Funcionan bien los transportes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDUCACIÓN Y SANIDAD		
¿ Hay suficientes colegios y guarderías?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿ Tiene suficientes servicios sanitarios (hospitales, ambulatorios...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CULTURA Y OCIO		
¿Hay suficientes instalaciones deportivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene monumentos o museos interesantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Hay suficiente vida cultural (conciertos, teatros, cines, conferencias....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Hay ambiente nocturno (discotecas, restaurantes...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Son bonitos los alrededores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ECOLOGÍA		
¿Hay mucha contaminación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tiene zonas verdes (jardines, parques...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adaptado de: PERIS, E. M. ; BAULENAS, N. S. Gente. Barcelona: Difusión, 1997, p. 92.

Actividad 02

Los estudiantes presentarán en español a los compañeros el resultado de la encuesta sobre Porto Alegre, de manera resumida, utilizando el cañón.

Actividad 03

Los aprendices entregarán la hoja de la encuesta a las profesoras para que organicen los datos sobre la calidad de vida de las personas que viven en Porto Alegre.

Auto-reflexión

Clase 37

Fecha: 14/08/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Las docentes devolverán las encuestas a los aprendientes para que terminen de presentar a los compañeros los resúmenes acerca de la encuesta realizada sobre la calidad de vida de las personas que viven en Porto Alegre.

Actividad 02

Las profesoras proyectarán los datos organizados de la encuesta realizada por los alumnos la clase pasada sobre la cualidad de vida del pueblo portoalegrense, a fin de comparar las notas que atribuyeron a cada ítem “puntos turísticos”, “medio ambiente”, “actividades relacionadas con el ocio”, “costumbres”, “salud” y “arquitectura de la ciudad”, etc. para relevar los principales problemas que afectan la calidad de vida del pueblo de la capital de “Rio Grande do Sul”. Mientras las profesoras exponen los resultados de la encuesta, señalan los principales problemas que los estudiantes tomaron nota, para, a partir de eso, pedir que ellos elaboren una carta, en español, al alcalde de la ciudad, solicitando mejorías referentes a los aspectos considerados más problemáticos.

Actividad 3

Los alumnos se reunirán en parejas, para que las profesoras sorteen los tópicos considerados más problemáticos sobre la calidad de vida de los habitantes de la ciudad de Porto Alegre, más específicamente del barrio Viena Souto.

Actividad 4

Las docentes presentarán en el cañón de la escuela las estructuras y las formas utilizadas en el género textual de la carta formal y harán la lectura de

ese material a los alumnos. Esas proyecciones quedarán pegadas en el salón de clase durante toda la clase, para que los estudiantes puedan observarlas y utilizarlas en sus cartas.

Formas de tratamiento

Estimado Sr.: Estimada Sra.: Estimada Srta., Señor, Señores, Señora, Señoras, Estimado cliente, Distinguido Sr.: Distinguida Sra.: Señoría (tratamiento usado para intendentes).

Fórmulas de despedidas

Atentamente, Un atento saludo, Cordiales saludos, Reciba(n) un atento (cordial) saludo.

Otras estructuras empeladas en cartas formales

Le escribo para/porque..., La presente es para..., Lamentamos comunicarle que..., Agradecemos su comprensión, Muchas gracias por..., Quedo/ Quedamos a la espera de una respuesta.

Actividad 5

Los estudiantes reunidos en parejas y con el tópico sorteado, empezarán la escritura de sus cartas en español al alcalde de Porto Alegre, solicitando una resolución al problema sobre el cual deben manifestarse por escrito.

Auto-reflexión

Clase 38

Fecha: 15/08/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 1

Los alumnos concluirán la escritura de las cartas y se las entregarán a las profesoras, para que apunten fortalezas así como los problemas referentes al sentido y la forma gramatical, con el objeto de que los aprendices realicen una posterior reescritura en grupos.

Auto-reflexión

APÊNDICE 8

TAREA 08

Tema: Porto Alegre se destaca en los ámbitos sociales y culturales

Objetivos comunicativos:

- Emplear estructuras utilizadas en el género textual de la carta formal, a fin de escribir cartas al alcalde de la ciudad de Porto Alegre.
- Resumir informaciones para presentarlas a sus compañeros.
- Hacer una versión de la sección de la canción “Porto Alegre é demais”.
- Conversar con un cantautor del barrio “Viena Souto” que compuso una canción acerca de Porto Alegre.

Objetivos lingüísticos

- Emplear los verbos *ser, estar, haber, tener, conocer* y *nacer* en el presente del indicativo, pretérito indefinido y pretérito perfecto.
- Utilizar los verbos *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar* y *llegar* conjugados en el presente del indicativo.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo, qué, dónde, de dónde, adónde, cuándo, por qué, quién/quienes, qué, cuánto(a)/cuántos(as)* y *cuál/cuáles*.
- Utilizar algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que, creo que, a mí me parece que, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo porque*).
- Usar los adverbios de lugares *cerca* y *lejos*.
- Emplear las estructuras propias de las cartas formales, tales como: formas de tratamiento: *Estimado Sr., Estimada Sra., Estimada Srta, Señor, Señores, Señora, Señoras, Estimado cliente, Distinguido Sr., Distinguida Sra., Señoría* (tratamiento usado para intendentes).
- Usar las fórmulas de despedidas: *Atentamente, Un atento saludo, Cordiales saludos, Reciba(n) un atento (cordial) saludo* y otras estructuras como, por ejemplo, *Le escribo para/porque..., La presente es para..., Lamentamos comunicarle que..., Agradecemos su comprensión, Muchas gracias por..., Quedo/Quedamos a la espera de una respuesta... .*
- Utilizar *muy* y *mucho*.

Clase 39**Fecha: 21/08/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 1**

Las profesoras devolverán las cartas corregidas a los alumnos, para que hagan la reescritura colaborativa.

Actividad 2

Los estudiantes reescribirán las cartas, a partir de las correcciones de las docentes que ayudarán a las parejas sacando las dudas.

Actividad 03

Las educadoras recogerán las cartas para revisar las versiones finales.

Auto-reflexión**Clase 40****Fecha: 22/08/2013****Carga horaria: 1h y 15 min****Actividad 1**

Las profesoras devolverán a los aprendices las cartas con las revisiones finales.

Actividad 2

Los estudiantes leerán sus cartas a los compañeros de clase, con la intención de obtener sugerencias e incorporarlas si se consensua son pertinentes.

Actividad 3

Los aprendices irán al laboratorio de informática para digitalizar la versión final de las cartas, que la profesora investigadora enviará al alcalde de la ciudad de Porto Alegre, a través de la asesoría de la SMED (Secretaría Municipal de Educación), solicitando una resolución para los problemas subrayados en ese documento.

Auto-reflexión**Clase 41****Fecha: 21/08/13****Carga horaria: 1h**

Actividad 1

Las profesoras propondrán a los estudiantes que tengan en cuenta todo lo que aprendieron sobre Porto Alegre, en las clases de español y que digan palabras o frases que utilizarían, en caso de que fueran a elaborar una canción sobre esa ciudad y digan el ritmo que tendría. Mientras tanto, la profesora titular apunta en el cañón las sugerencias de los aprendices.

Actividad 2

Las docentes estimularán a los discentes a hablar sobre alguna canción que conocen acerca de la ciudad de Porto Alegre. Por ejemplo: ¿Qué canciones conocen que tratan de la ciudad donde viven? ¿Se acuerdan de alguna estrofa? ¿Alguien podría recitarla o cantarla?

Actividad 3

Los alumnos recibirán de la profesora titular la letra de la canción “Porto Alegre é demais”, con algunas partes relevantes subrayadas que tratan de la ciudad de Porto Alegre.

Porto Alegre é demais

Isabela Fogça

Porto Alegre é que tem

Um jeito legal

É lá que as gurias etc. e tal

Nas manhãs de domingo

Esperando o Grenal

Passear pelo Brique

Num alto astral

Porto Alegre me faz

Tão Sentimental

Porto Alegre me dói

Não diga a ninguém

Porto Alegre me tem

Não leve a mal

A saudade é demais

É lá que eu vivo em paz

Quem dera eu pudesse

Ligar o rádio e ouvir

Uma nova canção

Do Kleiton/Kleidir

Andar pelos bares

Nas noites de abril

Roubar de repente

Um beijo vadio

Porto Alegre me faz

Tão Sentimental

Porto Alegre me dói

Não diga a ninguém

Porto Alegre me tem

Não leve a mal

A saudade é demais

É lá que eu vivo em paz

Porto Alegre me dói

Não diga a ninguém

Porto Alegre me tem

Não leve a mal

A saudade é demais

É lá que eu vivo em paz

Porto Alegre é demais...!

Actividad 4

Los estudiantes escucharán esa canción, prestando atención a las secciones subrayadas.

Actividad 5

Los alumnos harán la versión en español, por escrito, de las secciones subrayadas en la canción “Porto Alegre é demais”.

Actividad 6

Las profesoras recogerán la letra de la canción con las versiones de las secciones en español.

Auto-reflexión**Clase 42**

Fecha: 29/08/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

Actividad 01

Las docentes devolverán la canción con las versiones revisadas a los alumnos.

Actividad 02

Los aprendices presentarán, recitando o cantando, las versiones de las secciones de la canción “Porto Alegre é demais”.

Actividad 03

Las profesoras premiarán a los aprendices por las versiones que han producido. Sin embargo, los estudiantes que hayan producido textos más elaborados serán distinguidos con un premio mejor.

Actividad 04

Se avisará a los alumnos que la próxima clase el joven Abdel, un cantautor de la comunidad del barrio “Viena Souto”, que compuso una canción sobre Porto Alegre les presentará su trabajo.

Auto-reflexión**Clase 43**

Fecha: 04/09/2013

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los alumnos recibirán la letra de la canción que Abdel compuso sobre Porto Alegre.

Let's Folk - Porto Alegre

Abdel Swailem

Ruas e avenidas deste Porto que me faz
Sentir, viver, sonhar alegre por estar em paz
Se eu desço a Borges em direção ao Mercado
Nos encontramos na rua da praia
Me sento na Alfândega, a bela Praça dos Poetas, e fico esperando o entardecer.
Oh! oh! oh!
Oh! oh! oh!

Esse Porto me faz bem, por do sol alegre inspiração.
Esse Porto me faz bem, por do sol alegre inspiração.
Ruas e avenidas deste Porto que me faz
Sentir, viver, sonhar alegre por estar em paz
Se eu desço a Borges em direção ao Mercado
Nos encontramos na rua da praia

Me sento na Alfândega, a bela Praça dos Poetas, e fico esperando o entardecer.
Oh! oh! oh!
Oh! oh! Oh!

Esse Porto me faz bem, por do sol alegre inspiração
Esse Porto me faz bem, por do sol alegre inspiração
Oh! oh! oh!
Oh! oh! oh!

Porto Alegre é minha inspiração.

Actividad 02

El cantautor Abdel saludará a los alumnos. Ellos serán invitados a acompañar atentamente la canción, que será interpretada musicalmente y cantada por Abdel.

Actividad 03

Los estudiantes hablarán con el miembro de la comunidad sobre, por ejemplo, las razones que le llevaron a componer la canción, si tuvo la oportunidad de presentarla en algún concurso musical, etc. Algunas sugerencias de preguntas las profesoras se las presentarán a los estudiantes, pero ellos harán otras de manera espontánea al cantautor.

Auto-reflexión

APÊNDICE 9

TAREA 09

Tema: Viviendo el proceso de creación de productos culturales resultantes del aprendizaje de la lengua española

Objetivos comunicativos

- Hacer la versión al español de una canción sobre Porto Alegre.
- Sistematizar y organizar informaciones de todas las tareas desarrolladas en el proyecto de español, con la intención de elaborar un vídeo, un periódico impreso y *on line* o un libro de relatos, entre otros.
- Presentar el producto de las tareas desarrolladas en las clases de español.

Objetivos lingüísticos

- Emplear los verbos *ser, estar, haber, tener, conocer, nacer e ir* en el presente del indicativo, pretérito indefinido y pretérito perfecto.
- Utilizar los verbos *ir, salir, doblar, cruzar, seguir, caminar, llegar* conjugados en el presente del indicativo.
- Usar los pronombres interrogativos *cómo, qué, dónde, de dónde, adónde, cuándo, por qué, quién/quienes, qué, cuánto(a)/cuántos(as) y cuál/cuales*.
- Utilizar la conjunción subordinante causal *porque* y algunas expresiones que manifiestan pensamientos, acuerdo(s) o desacuerdo(s) (*pienso que, creo que, a mí me parece que, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo porque*).
- Usar los adverbios de lugares *cerca* y *lejos*.
- Emplear las estructuras propias de las cartas formales, tales como: formas de tratamiento: *Estimado Sr., Estimada Sra., Estimada Srta, Señor, Señores, Señora, Señoras, Estimado cliente, Distinguido Sr., Distinguida Sra., Señoría* (tratamiento usado para intendentes).
- Usar las fórmulas de despedidas: *Atentamente, Un atento saludo, Cordiales saludos, Reciba(n) un atento (cordial) saludo* y otras estructuras como, por ejemplo, *Le escribo para/porque..., La presente es para..., Lamentamos comunicarle que..., Agradecemos su comprensión, Muchas gracias por..., Quedo/Quedamos a la espera de una respuesta... .*
- Utilizar *muy* y *mucho*.

Clase 44**Fecha: 05/09/2013****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Los estudiantes, en parejas, harán la versión de la canción de Abdel a la lengua española. Mientras hacen la versión de la canción, las profesoras pasan por entre los grupos y van haciendo las correcciones necesarias.

Actividad 02

Los alumnos entregarán a las profesoras las versiones finales de la canción de Abdel. Las docentes las revisarán y se expondrán en la página del *facebook* de la escuela.

N.T.: En un momento, fuera del aula, los estudiantes del grupo C32 le enseñarán a Abdel a cantar su canción en español.

Auto-reflexión**Clase 45****Fecha: 11/09/13****Carga horaria: 1h****Actividad 01**

Los estudiantes, en tríos, elegirán una de las siguientes opciones, elaborar un vídeo, un periódico impreso y *online* o un libro de relatos, para poner en funcionamiento los conocimientos adquiridos en el proyecto. También podrán sugerir otras alternativas.

Actividad 02

Los aprendices trabajarán en la elaboración de sus tareas finales, para concluir el proyecto realizado en el primero y segundo trimestres de 2013. La actividad será realizada en tríos y con el auxilio de las profesoras.

Auto-reflexión**Clase 46****Fecha: 12/09/13****Carga horaria: 1h y 15 min****Actividad 01**

Los aprendices seguirán trabajando en la elaboración de sus tareas finales, para concluir el proyecto realizado en el primero y segundo trimestres de 2013.

Auto-reflexión

Clase 47

Fecha: 18/09/13

Carga horaria: 1h

Actividad 01

Los aprendices presentarán sus tareas finales a los compañeros de clase.

Actividad 02

Los alumnos entregarán el producto de su trabajo a las profesoras.

Clase 48

Fecha: 19/09/2013

Carga horaria: 1h y 15 min

En esta clase, habrá una fiesta con los aprendices del grupo C32, que será realizada por la profesora colaboradora y por la profesora investigadora.



REFERÊNCIAS

MARTÍN, M.T.; PÉREZ, L.; RAMOS, J.; JORGE, M.C. **Español lengua viva 1**. Madrid: Santillana, 2008. p. 122.

IDIOMAS PONS. **Escribir cartas en español**. Barcelona: Difusión, 2007. p. 8 -13.

PERIS, E. M. ; BAULENAS, N. S. **Gente**. Barcelona: Difusión, 1999. p. 92.

Outros documentos:

Letra da música “Let’s Folk - Porto Alegre”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/abdelswailem>>. Acesso em: 20 maio 2013.

Letra da música “Porto Alegre é demais”. Disponível em: <<http://letras.mus.br/isabela-fogaca/281044/>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

Imagens Fiesta de Iemanjá. Disponível em: <http://alejandrofrigerio.blogspot.com.br/2011_01_31_archive.html>. Acesso em: 20 jul. 2013.

Imagens Fallas Españolas. Disponível em: <<https://www.google.es/#q=imagenes+de+las+fallas+espa%C3%B1olas+>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

Imagens Fiesta Nacional de la Vendimia. Disponível em: <<http://www.taringa.net/posts/arte/14212652/Fiesta-Nacional-de-la-Vendimia---Orgullo-Mendocino.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Imagens Festas tradicionais do Chile. Disponível em: <<http://www.thisis-chile.cl/4744/4/669/festas-tradicionais-do-chile/Article.aspx>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Imagem Día de los muertos. Disponível em: <http://i.huffpost.com/gadgets/slideshows/260653/slide_260653_1710128_free.jpg?1351784122656>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Mapa turístico de Porto Alegre (Impresso).

Poema “El mapa”. Disponível em: <<http://sientopasareltiempo.blogspot.com.br/2013/03/o-mapa-de-mario-quintana.html>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

Vídeo sobre Porto Alegre (Em espanhol). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3U2evc8ky3E>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Vídeos gravados do programa “Viajeros” de CNN, em espanhol. 2010.

N.T.: Las clases planificadas para el presente proyecto fueron elaboradas por la profesora investigadora y revisadas por la profesora titular del grupo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 50, 52, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 133, 134, 137, 143, 149, 155, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 174
andaimento 14, 18, 23, 25, 26, 32, 34, 80, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 159, 160, 165, 166
autonomia 17, 19, 59, 60, 66, 70, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 113, 119, 168, 176, 180

B

boas práticas 13, 85

C

competência comunicativa intercultural 52, 55
cultura 16, 17, 19, 22, 23, 25, 29, 33, 34, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 77, 92, 105, 112, 113, 114, 115, 123, 129, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 165, 166, 185, 205, 206, 249

E

ensino-aprendizagem 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 39, 45, 46, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 67, 70, 72, 73, 74, 77, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 101, 104, 106, 112, 113, 115, 118, 123, 129, 137, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 168, 171, 177, 249
ensino fundamental 15, 18, 36, 37, 38, 53, 85, 89, 92, 100, 101, 103, 109, 110, 112, 161, 162, 173
entrevista 17
escola pública 4, 13, 40, 41, 42, 53, 85, 89, 100, 156, 175, 182
Esporte Clube Internacional 17

G

gramática normativa 13, 85

I

interação 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 43, 46, 48, 49, 51, 55, 56, 59, 66, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 114, 119, 128, 130, 137, 138, 144, 146, 148, 149, 152, 160, 165, 166, 175, 184, 187
INTERCULTURALIDADE 1, 3, 11, 45

L

língua espanhola 17, 18, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 52, 53, 55, 56, 60, 63, 64, 65, 77, 78, 85, 89, 90, 92, 103, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 150, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167

P

percepção 22, 29, 32, 39, 50, 54, 82, 136
professor 15, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 42, 43, 50, 52, 55, 56, 59, 62, 64, 65, 67, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 98, 106, 108, 111, 120, 138, 143, 148, 151, 152, 155, 165, 168, 172, 187
projeto 4, 16, 17, 18, 25, 28, 33, 37, 52, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 89, 90, 91, 92, 100, 103, 105, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 137, 148, 149, 162, 166, 168, 169, 249

R

reflexão 13, 29, 32, 49, 51, 52, 55, 57, 60, 70, 75, 77, 82, 95, 100, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 140, 145, 148, 166

S

sessão de autógrafos 17

T

tarefas colaborativas 10, 13, 14, 16, 18, 19, 25, 29, 31, 33, 34, 37, 43, 55, 56, 57, 59, 65, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 99, 101, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 134, 136, 137, 138, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 183
teoria sociocultural 13, 14, 16, 18, 22, 23, 24, 34, 69, 77, 80, 87, 95, 112, 123, 128, 137, 148, 165, 249

Z

zona de desenvolvimento proximal (ZDP) 14, 23

SOBRE A AUTORA

Tania Beatriz Trindade Natel

<http://lattes.cnpq.br/6596998031379339>

Graduada em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com mestrado em Letras – Área de Linguística Aplicada pela UCPel e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É professora adjunta da UNISINOS e supervisora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget. Integra o projeto “A consciência linguística e a formação pedagógica fomentadas pela produção de material didático de língua estrangeira por professores em pré-serviço”. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, trabalha, principalmente, com os seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua estrangeira, teoria sociocultural, tarefa colaborativa, cultura, interculturalidade, ensino por projetos e formação de professores.

Formato: 16x23 cm
Tipologia: Times New Roman
Papel: Polén 80g/ m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/ m2

1ª Edição: 2019
Curitiba/Paraná

Não encontrando nossos títulos na rede
de livrarias conveniadas e informadas em nosso site
contactar a Editora Brazil Publishing:
Tel: (41) 3022-6005
www.aeditora.com.br
aeditora@aeditora.com.br