

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

MARINÊS DE OLIVEIRA MENDES

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO NÍVEL MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM**

**SÃO MATEUS-ES
2019**

MARINÊS DE OLIVEIRA MENDES

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO NÍVEL MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Pin

SÃO MATEUS-ES
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M538c

MENDES, Marinês de Oliveira.

As contribuições do ensino de língua portuguesa no nível médio para a aprendizagem em língua espanhola pelos estudantes no ENEM / Marinês de Oliveira Mendes – São Mateus - ES, 2019.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

Orientação: Prof.^a Dra. Adriana Pin.

1. Língua Materna. 2. Ensino Médio. 3. Língua Espanhola. 4. Compreensão e interpretação de textos. 5. ENEM I. Pin, Adriana. II. Título.

CDD: 371.3

JEANE AGUIAR COSTA DALL'ORTO

**O LIVRO INFANTIL COMO FONTE DE PERTENCIMENTO
SOCIOCULTURAL - A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DAS
IMAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2019.

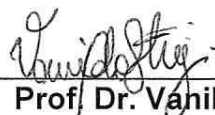
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Adriana Pin
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICATÓRIA

A minha família, razão de minha existência.
Aos professores dedicados e comprometidos
com o ensino de Línguas.
A todos os alunos e ex-alunos que “escreveram”
comigo as páginas de minha trajetória profissional.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros [...]
Me ha dado el oído [...]
Me ha dado el sonido y el abecedario,
Con él las palabras que pienso y declaro [...]
ha dado la marcha de mis pies cansados [...]*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano;
Cuando miro el bueno tan lejos del malo [...]*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto,
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos, que es mi propio canto”.*

(Violeta Parra)

A Deus, acima de tudo, por ter me concedido forças e sabedoria para vencer mais um desafio e assim se tornasse possível a realização deste sonho!

Aos meus amados pais, Maria Glória e Marinaldo, por serem minha base em tudo, exemplos de fé e determinação, fontes de inspiração e amor...

As minhas queridas irmãs, Marineide e Marly, pelas palavras compreensivas e os gestos de carinho em meio as preocupações!

Ao meu esposo José Nilton, meu amor e companheiro de todos os momentos, por acreditar em mim, por sorrir e também ser firme comigo para o comprometimento deste trabalho, e, principalmente, pelo apoio incondicional, tornando esta caminhada bem mais leve!

A minha tia Cida Paixão, a quem considero minha primeira professora desde as brincadeiras de “aulinha”. Obrigada por ter me feito apaixonar, quando ainda muito pequenina, pela “*leitura da palavra*”! Gratidão pelo amor, ensino e incentivo!

A minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Adriana Pin, que com carinho e atenção acreditou em mim e em minha pesquisa, me aconselhou com sua voz sempre calma e demonstrou confiança em minha capacidade!

À Prof.^a Dr.^a Ivana Esteves Passos e ao Prof. Dr. Damián S. Sánchez pelas valiosas contribuições na banca de defesa.

A minha amiga Professora e Doutoranda Marcia Aparecida Vergna, pela amizade e pelo estímulo para cursar este Mestrado em Educação. Por me ouvir, me encorajar a prosseguir e permanecer firme, acreditando que eu era capaz.

As minhas amigas Professoras Doutoradas Sandra Bassani e Regina Simon, por serem minhas inspirações e exemplos na vida acadêmica desde a graduação.

A todos os amigos do curso por compartilharmos momentos e conhecimentos, em especial à amiga Bruna Shulz pela troca, por dividir comigo as alegrias e as inquietações, por ser uma “maluquinha na sala de aula” como eu!

Ao Prof. Dr. Thiengo por sua sapiência, didática e ensinamentos nos primeiros passos desta pesquisa.

À Professora de Língua Portuguesa Keila Mara Schneider pela concessão de suas aulas, pela parceria, sobretudo pela colaboração dando ‘voz’ relevante para a realização deste estudo.

Aos meus alunos e ex-alunos, “mis eternos y queridos chiquitos” por me impulsionarem a lecionar com amor, sempre! Em especial, a turminha da 3ª M1 pela participação e dedicação no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação, sem dúvida alguma, esta conquista é nossa!

A todos, minha gratidão!

Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa de se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano.

(Osho)

RESUMO

MENDES, Marinês de Oliveira. **As contribuições do ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio para a aprendizagem em Língua Espanhola pelos estudantes no ENEM.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

Esta pesquisa objetiva oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) contribui para o aprendizado da Língua Espanhola no Nível Médio de forma que o estudante, ao concluir a última etapa da Educação Básica, apresente um bom desempenho em compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola no ENEM. Como aporte teórico, fundamentam este trabalho autores como Amaral, Antônio e Patrocínio (2010), Barbier (2002), Bagno (2002), Bakhtin (2006), Geraldi (2002), Solé (2009), Leffa (2008 e 1996), Revuz (1997), Vygotsky (2002), Freire (1996), Morin (2007), Buber (2009) entre outros. Para tal fim, a metodologia utilizada é de caráter qualitativo e o método consiste em observação, pesquisa-ação, além de uma entrevista por pautas realizada com a professora de Língua Portuguesa docente de uma escola pública estadual de Linhares-ES. Realizou-se, também, uma pesquisa bibliográfica e documental. A produção de dados foi obtida a partir do trabalho realizado junto aos alunos da 3ª série do Ensino Médio Regular dessa referida instituição de ensino. Após a observação, foram realizadas intervenções por meio de duas sequências didáticas, tanto de Português quanto de Espanhol configurando-se em pesquisa-ação. Essas ações buscaram identificar as práticas observadas em sala de aula, a fim de perceber quais concepções de linguagem são adotadas por esses professores e como vem sendo realizado o trabalho com os gêneros do discurso no desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos. Esse estudo se torna relevante no âmbito social porque abre espaço para a reflexão de como tem ocorrido a contribuição da Língua Portuguesa no aprendizado da Língua Espanhola, visando desse modo corroborar para a melhoria do ensino dessas línguas. Além disso, a pesquisa se torna necessária academicamente por dedicar-se a um tema carente de investigações, uma vez que há um número razoável, cujo foco aproxima-se desse estudo, porém não foram diagnosticados trabalhos, cujo objeto de investigação fosse idêntico ao que ora é proposto.

Palavras-chave: Língua Materna. Ensino Médio. Língua Espanhola. Compreensão e interpretação de textos. ENEM.

ABSTRACT

MENDES, Marinês de Oliveira. **The contributions of Portuguese Language Teaching at Middle Level to the Spanish Language Learning by ENEM students.** 2019. 149 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

This research aims to offer elements of analysis on how the mother tongue (Portuguese) teaching contributes to the Spanish language learning in the Middle Level so that the student, when completing the last stage of Basic Education, presents a good performance in comprehension and interpretation. Of texts in Spanish language at ENEM. As theoretical support, this work is based on authors such as Antônio e Patrocínio (2010), Barbier (2002), Bagno (2002), Bakhtin (2006), Geraldi (2002), Solé (2009), Leffa (2008) (1996), Revuz (1997), Vygotsky (2002), Freire (1996), Morin (2007), Buber (2009) among others. To this end, the methodology used is qualitative and the method consists of observation, action research, and an interview by guidelines conducted with the teacher of Portuguese Language teacher of a state public school in Linhares-ES. There was also a bibliographic and documentary research. The data production was obtained from the work done with the students of the 3rd grade of the Regular High School of this referred educational institution. After observation, interventions were carried out through two didactic sequences, both Portuguese and Spanish, constituting action research. These actions sought to identify the practices observed in the classroom in order to understand which language conceptions are adopted by these teachers and how the work with the speech genres has been carried out in the development of text comprehension and interpretation. This study becomes relevant in the social context because it opens space for reflection on how the contribution of the Portuguese Language in the learning of the Spanish Language has occurred, aiming at corroborating for the improvement of the teaching of these languages. In addition, research is academically necessary because it is devoted to a topic lacking investigations, since there is a reasonable number, whose focus approaches this study, but no studies were diagnosed whose object of investigation was identical to what now it is proposed.

Keywords: Mother tongue. High school. Spanish language. Understanding and interpretation of texts. ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia da Organização da sala de aula	72
Figura 2: Fotografia do levantamento de ideias	74
Figura 3: Fotografia dos momentos em grupos	77
Figura 4: Fotografia dos momentos em grupos	78
Figura 5: Fotografia dos momentos em grupos	79

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Nacional Brasileira de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Língua Alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna
L1	Primeira língua
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLE	Professora de Língua Espanhola
PLP	Professora de Língua Portuguesa
PPP	Proposta Político Pedagógica
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 UM DIÁLOGO COM AS PESQUISAS DA ÁREA.....	21
2.2 A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA PRIMEIRA LÍNGUA NO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	29
2.3.1 Base Nacional Comum Curricular	29
2.3.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio	31
2.3.3 Plano de Desenvolvimento Institucional	33
2.4 AVALIAÇÕES EXTERNAS E A MATRIZ DE REFERÊNCIAS	35
2.5 LER, COMPREENDER E INTERPRETAR: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	38
2.6 GÊNEROS DO DISCURSO.....	41
2.7 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
3.1 TIPO DA PESQUISA	48
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.3 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A DISCÊNCIA E A DOCÊNCIA.....	56
4.2 A COMPREENSÃO HUMANA: UM CONHECIMENTO DE SUJEITO A SUJEITO- Diálogo com a professora	64
4.3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA	71
4.3.1 Avaliação: A informação dos conhecimentos dos processos e os resultados da aprendizagem	85
4.4 ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM TEXTO PARA SER "LIDO", INTERPRETADO, "ESCRITO E REESCRITO"	91
4.4.1 O Festival Latino Music	92
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A - Entrevista por Pautas com a Professora.....	103

APÊNDICE B - Sequência Didática de Língua Portuguesa.....	104
APÊNDICE C - Sequência Didática de Língua Espanhola.....	115
APÊNDICE D- Avaliação - Teste de Múltipla Escolha.....	124
ANEXO A – Folha de Rosto para Pesquisas envolvendo Seres Humanos.....	132
ANEXO B - Autorização institucional.....	133
ANEXO C– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pela professora da turma de 3ª. Série do Ensino Médio observada.....	134
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelo responsável de cada aluno da turma observada na escola da rede estadual de ensino.....	137
ANEXO E- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	140
ANEXO F- Matriz de Referências do ENEM	143
ANEXO G- Notícia do Festival Latino Music no site da SEDU	147
ANEXO H- Momentos do Festival	148

1 INTRODUÇÃO

É inevitável que o aluno faça uso da LM (Língua Materna/ Primeira língua), nesse caso o Português, durante o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Línguas Estrangeiras (LE). Essa estratégia de transferência linguística acontece devido aos conhecimentos prévios da Língua Portuguesa que o aluno possui, o que lhe permite inferir, comparar e formular hipóteses em relação à língua alvo (LA).

Pesquisadores como Turnbull (2001) argumentam que o uso abusivo da LM pode ser prejudicial à aprendizagem de LE, entretanto Auerbach (1993) e Cook (2001) apontam para as vantagens do uso da LM como um fator facilitador da aprendizagem de uma segunda língua.

Se o processo de ensinar uma outra língua for limitado apenas às traduções de palavras ou frases de forma mecanizada, sem dúvida o desenvolvimento linguístico não será alcançado, do contrário em um trabalho direcionado conjuntamente entre ambas as disciplinas os alunos podem se servir sim do uso da LM para um eficaz aprendizado em outro idioma.

Ao ingressar no quadro efetivo da rede municipal como professora de Língua Portuguesa e na rede estadual do Espírito Santo como professora de Língua Espanhola, foi possível perceber a integração do aluno mediante as duas disciplinas, como a ludicidade do ensino de língua estrangeira atrai a atenção e envolve o educando na aprendizagem, e o quanto disso poderia ser também utilizado ao ensinar a língua materna. Também percebi que a proximidade do português e o espanhol motiva o aluno a aproximar-se, desde o primeiro contato, com o ensino da Língua Espanhola. Diante desse interesse, procurei buscar e inovar as técnicas de ministrar os conteúdos de forma interativa a fim de que o aluno pudesse ser protagonista do processo de ensinar e aprender.

Embora as disciplinas de Português e Línguas estrangeiras pertençam à mesma área das Linguagens no currículo escolar, seja no Ensino Fundamental II ou Médio, vê-se frequentemente um certo distanciamento delas nas práticas escolares. Atividades ou conteúdos que poderiam ser realizados de forma interdisciplinar acabam sendo transmitidos isoladamente; o lúdico que, muitas vezes, envolve e atrai os alunos nas aulas de línguas estrangeiras, poucas vezes é utilizado na aula de Língua Portuguesa.

Quanto à dificuldade de compreensão e interpretação textual, (ainda) é fator preocupante comum entre essas disciplinas, uma vez que a prática de não entender um texto vem acarretando num baixo índice de desempenho, tanto nas atividades de sala de aula quanto nos resultados das avaliações internas e externas.

Durante o estudo da Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos/ jovens participam de forma crítica em relação aos vários textos e amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais diversificados e relacionados aos vários campos de atuação e as várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia o ensino e aprendizagem dessas ações, envolvendo os eixos cognitivos que são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. No entanto, as atividades desses eixos são propostas relativas à codificação e decodificação, diferentemente ao que é sugerido pela concepção de linguagem interacionista. Além disso, a base fala da necessidade de se ter uma unidade nos conteúdos trabalhados em todo país, contudo, peca quando desconsidera as peculiaridades de cada região e assim como em muitos documentos anteriores perpetua uma visão elitista e dominante da população. Corre-se o risco então, de mais uma vez aqueles que mais precisam de oportunidades de melhoria serem excluídos do sistema.

Assim como a BNCC sofreu diversas mudanças, o ENEM, considerado um exame de grande importância, foi reformulado em 2010. Nele foram incluídas cinco questões de língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) escolhida pelo aluno no ato da inscrição. Normalmente, nas provas de línguas estrangeiras do referido exame, a gramática aparece como suporte, uma vez que é priorizada a interpretação de gêneros dos discursos variados que abordam conteúdo social ou cultural.

A inserção das línguas estrangeiras num exame de alta relevância, conforme revisões de literatura, impactou e provocou mudanças nas práticas educativas na sala de aula de professores e alunos. Atitudes são tomadas em função dessa avaliação, professores de língua estrangeira passaram a fazer releituras dos documentos oficiais; por exemplo, os objetivos das disciplinas se alteraram e a utilização de materiais didáticos voltados para o trabalho com diferentes gêneros textuais passou a fazer parte do cotidiano nas aulas de línguas inglesa e espanhola.

É válido ressaltar, ainda, que os professores de ensino da língua materna, neste caso a Língua Portuguesa, bem como os de línguas estrangeiras não se limitam simplesmente a ministrar um conteúdo como em outras disciplinas. Na verdade, são professores de linguagem com conteúdos que precisam ser escolhidos com critério para surtir o máximo efeito na aquisição. É todo um trabalho que requer maleabilidade, dedicação, dinamismo constante e esforço por parte dos envolvidos, sejam educadores ou alunos.

Daí a necessidade e a importância de se ter como foco o trabalho com atividades que auxiliem na compreensão e interpretação desses textos seja em qual língua for necessária.

Diante desse contexto e no papel de educadora dos Ensinos Fundamental II e Médio com as disciplinas de Português e Espanhol, surgem algumas indagações acerca do ensino da língua materna e as línguas estrangeiras, tais como:

- De que maneira uma língua pode servir de suporte de aprendizado para outra?
- O que reforçar no ensino da Língua Portuguesa para que possa ter um sentido mais efetivo na compreensão e interpretação de textos em língua estrangeira?
- Quais os domínios que o falante da Língua Portuguesa precisa possuir para interpretar tais textos?
- De que forma a interligação entre os conteúdos e atividades poderiam melhorar o processo de ensino aprendizagem dessas línguas em estudo, principalmente no que tange à compreensão e interpretação textual?

A fim de melhorar o desempenho do aluno, este estudo propõe inferir se e como as aulas de compreensão e interpretação de texto em Língua Portuguesa da 3ª. série do Ensino Médio contribuem para a compreensão e interpretação de texto em Língua Espanhola nessa etapa do ensino. Como a 3ª. série é o último ano da Educação Básica, observando e fazendo a pesquisa-ação nessa turma é possível perceber se isso está ocorrendo ou não, o que está dando certo e quais são as lacunas e dificuldades.

Assim, a partir do exposto e analisando as citadas indagações, surge o problema dessa pesquisa: **“Como o ensino da Língua Portuguesa desenvolvido no Nível Médio contribui para o desempenho do aluno na prova de Língua Espanhola no ENEM?”**

Infere-se, a partir do problema identificado, que se for realizado um trabalho funcional a respeito das competências e habilidades da compreensão e interpretação de textos na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, conseqüentemente os alunos poderão alcançar êxito na prova de Língua Espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logo, por meio de estratégias diferenciadas, atividades contextualizadas e intervenções que explorem as habilidades de compreensão e interpretação textual em ambas as línguas, será possível proporcionar um aprendizado eficaz e significativo para o aluno, a fim de que ele deixe repetidamente de dizer: *“Não sei nem ler (compreender, interpretar...) em Português, quanto mais em Espanhol...”*

Nesse sentido, esta pesquisa torna-se relevante, pois os resultados desta poderão ser usados como norteadores de ações que visem a melhores práticas de ensino e aprendizagem referentes à compreensão e interpretação textual, contribuindo para a qualidade da educação.

A fim de organizar as etapas desse estudo, foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) no Nível Médio contribui para o desempenho do aluno na compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola.

Objetivos Específicos

- Investigar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol;
- Identificar como está sendo trabalhada a compreensão e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, estabelecendo relações com a interpretação em Língua Espanhola;
- Elaborar uma sequência didática de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola para a 3ª. série do Ensino Médio, com o intuito de oferecer um suporte aos professores de Português e Espanhol do referido nível escolar.
- Aplicar uma avaliação, visando à exploração de habilidades de compreensão e interpretação textuais junto aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio (Línguas Portuguesa e Espanhola).

Serão envolvidos nesta pesquisa professores e alunos, sujeitos importantes da ação educativa no processo de ensino-aprendizagem. Será realizada uma observação e, posteriormente, uma pesquisa-ação (intervenção- sequências didáticas) em uma escola estadual do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, com uma turma composta por 38 alunos da 3ª. série do Ensino Médio Regular, uma professora de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola.

Com base no desempenho dos alunos, mediante as avaliações realizadas após as duas sequências didáticas, tanto de Português quanto de Espanhol, será realizado um levantamento de dados com o intuito de verificar as facilidades e/ou dificuldades apresentadas, ou seja, as competências e habilidades que foram desenvolvidas por meio das atividades propostas.

Também será realizada uma entrevista por pautas com a professora de Língua Portuguesa a fim de que seja apresentado neste trabalho a “voz” dessa educadora, isto é, o posicionamento e as reflexões dela sobre as práticas educacionais no que tange ao ensino de línguas, o perfil da turma (público alvo), e principalmente, a visão que ela possui sobre a temática abordada que é de relevância para este estudo.

Esta pesquisa se constitui em 5 capítulos, sendo que este primeiro capítulo aborda a introdução, demonstrando a proposta geral desta pesquisa-ação, apontando o problema que a motivou, a justificativa, os objetivos do estudo, noções gerais sobre a metodologia a ser utilizada e um breve esboço dos demais capítulos desta dissertação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico a respeito da temática em estudo. Inicialmente, será feita uma breve abordagem sobre a influência da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira, buscando embasamento, principalmente, nas obras de Barbier (2002), Bagno (2002), Bakhtin (2006), Amaral, Antônio e Patrocínio (2010), Geraldi (1997), Leffa (2008), Solé (2009), Revuz (1997), Vygotsky (2002), e em outras relacionadas ao tema, bem como nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Em seguida, são apresentados, ainda, estudos sobre as avaliações externas e a matriz de referência, compreensão e interpretação de textos, a utilização dos gêneros do discurso e as concepções de linguagem no ensino das Línguas Portuguesa e Espanhola.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico tanto da pesquisa bibliográfica – teórica – a observação, a pesquisa-ação, bem como a entrevista por

pautas usados para desenvolver a pesquisa com a turma de terceira série de uma escola estadual do Ensino Médio do estado do Espírito Santo.

O quarto capítulo apresentará os resultados obtidos e também uma discussão destes. No último capítulo, será apresentada a conclusão, realizando uma síntese geral, intervenções e recomendações para trabalhos futuros, bem como uma análise da concretização ou não dos objetivos propostos nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o foco desta pesquisa: “As contribuições do ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio para aprendizagem em Língua Espanhola pelos estudantes no ENEM”, buscamos nessa seção apresentar algumas produções acadêmicas que, de algum modo, contribuem para adensar nossas proposições de investigação ou cumpriram o papel de inspirarem o estudo.

A quantidade de pesquisas sobre a utilização da língua materna como instrumento de aprendizagem é expressiva, bem como são vários os estudos e autores que abordam sobre a atuação das línguas estrangeiras no espaço escolar. Além disso, outros aportes teóricos serão de suma importância para servirem de base para este diálogo.

2.1 UM DIÁLOGO COM AS PESQUISAS DA ÁREA

A instituição da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as Bibliotecas Digitais de Universidades Federais Brasileiras foram escolhidas para a realização da revisão de literatura, devido à credibilidade e por se tratarem de um banco de dados eletrônicos que abarca o acervo nacional. Para refinar a pesquisa, foram utilizadas as expressões “Língua materna”, “Língua estrangeira”, “Interpretação textual” e por fim, “ENEM”. Essas buscas foram realizadas desde março de 2018, complementadas em 2019, e revelaram um quantitativo relevante de pesquisas a partir de 2007 que envolveram os temas.

Essa busca, nomeada estado da arte, teve como intuito investigar o que as pesquisas abordam sobre esse assunto. Ferreira (2002) afirma que estado da arte refere-se a um tipo de levantamento que tem por interesse revelar o que as produções acadêmicas têm discutido sobre certo tema em diferentes momentos e circunstâncias de estudo.

A pesquisa de Juliana Blanco consiste em uma tese de doutorado defendida em 2018, na Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas, sob o título: “Políticas linguísticas e impacto: A Língua Estrangeira no Enem”. A autora buscou investigar de que forma e quais políticas linguísticas

fundamentam e justificam as provas de língua estrangeira (inglês e espanhol) do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); de que maneira essa prova pode ter impacto na sala de aula, nas crenças e nas práticas dos alunos e das professoras; e, ainda, se essas crenças e práticas influenciam nas políticas linguísticas oficiais. O contexto de pesquisa foi uma escola municipal de Ensino Fundamental e Médio na cidade de São Paulo e envolveu 34 alunos e duas professoras. Foram utilizados dois questionários, sendo um para os alunos e um para as professoras, e notas de campo coletadas a partir da observação de aulas de espanhol e de inglês em duas turmas durante três meses consecutivos. A maioria dos participantes concordou que o exame avalie a língua estrangeira e consideraram positiva a possibilidade de optar pela prova de inglês ou pela prova de espanhol. O impacto da prova é mais evidente nas aulas de espanhol e praticamente inexistente nas aulas de inglês. Por fim, as mudanças na política oficial feitas simultaneamente ao desenvolvimento desse estudo foram discutidas e sugerem incoerências com as crenças e as realidades de sala de aula investigadas, indicando que o impacto do exame nas políticas linguísticas oficiais é quase inexistente.

Wagner Eduardo Rodrigues Belo, em sua tese de doutorado defendida em 2014, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Letras, intitulada “Estratégias Metacognitivas e a compreensão leitora em Língua Estrangeira: Um estudo de caso no Ensino Médio Brasileiro”, teve o objetivo de estudar sobre a atividade de compreensão leitora em estudantes de espanhol como língua estrangeira de uma escola pública do estado de Minas Gerais. Foram observados os processos ativados pelos educandos durante a atividade leitora em língua estrangeira, buscando levantar hipóteses sobre as etapas, as relações cognitivas estabelecidas e as maneiras encontradas pelos sujeitos para conseguir atribuir sentido aos textos propostos. Por meio da pesquisa, foi possível identificar que os sujeitos investigados reconheceram a complexidade que envolve a atividade de compreensão leitora e que, ao longo de sua realização, eles precisaram ativar uma série de associações significativas para estabelecer as conexões necessárias para a atribuição de sentido na leitura. Eles demonstraram se envolver reflexivamente com o texto, estabelecendo relações com outras temáticas e conexões com diversas áreas do conhecimento, permitindo identificar o comportamento dos investigados no que concerne ao processamento da leitura e a forma como o padrão apresentado se relaciona com as questões sociais relacionadas à nossa sociedade contemporânea.

O trabalho: “As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM” é uma tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, por Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro em 2012. Nesse estudo, julgou-se importante pesquisar o tema avaliação, focalizando sobre os instrumentos utilizados para medir as habilidades de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi traçado um breve panorama a respeito do ensino do espanhol no Brasil, a fim de compreender a inclusão dessa língua no novo formato do referido exame. Durante a pesquisa, foi realizado um estudo dos textos, bem como uma análise das questões de espanhol presentes nas versões das provas de 2010 e 2011. De modo geral, constatou-se basicamente: a associação entre tema e título, compreensão global, reconhecimento da intencionalidade do texto ou do gênero textual. Não foram identificadas questões que privilegiassem o domínio das regras gramaticais e do léxico de forma descontextualizadas.

Juliana Araújo Ribeiro, em sua dissertação de mestrado em linguísticas aplicadas defendida em 2015, na Universidade de Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, sob o título: “Refletindo sobre a prática pedagógica do professor e a construção da sua identidade”, pontuou, de acordo com a teoria de Pessoa (2002), sobre o “professor reflexivo”, aquele que se importa com seu aprimoramento profissional e com o conhecimento que seu aluno irá adquirir nas aulas de LE. Indicou na pesquisa a importância para a Linguística Aplicada de se pesquisar sobre o professor de línguas e a maneira como reflete sobre sua prática pedagógica, podendo, (re) direcionar o seu fazer (o ensino) através de possíveis mudanças e transformações no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de LE. Por meio do trabalho, procurou argumentar sobre a construção da identidade do professor em tempos atuais. O material obtido ajudou no (re) conhecimento das professoras participantes da pesquisa, de como suas identidades foram sendo construídas e as reflexões acerca das próprias práticas pedagógicas.

A pesquisa intitulada: “O aprendizado de uma segunda língua (espanhol) pensado a partir da educação sociocomunitária e do multiculturalismo” consiste em uma dissertação de mestrado defendida por Lílian Souza (2015), no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL. Por meio de seus estudos, propõe a aquisição de uma segunda língua (L2) pelos falantes da língua Portuguesa (L1), levando-os por meio do outro idioma, neste caso o espanhol, trabalhado a partir de uma perspectiva de incentivo à multiculturalidade, à reflexão sobre a L1,

sensibilizando-os à sua própria realidade, com o objetivo de transformá-la e transformar-se. Como resultados, afirmou que a perspectiva de ensino de uma L2, por meio da discussão das bases culturais relativas ao idioma a ser ensinado, mostra-se promissora como estratégia didático-metodológica, abrindo caminho para que o aprendiz se sensibilize para a diversidade interpretativa de mundo, presente em diferentes culturas, e também para repensar aspectos da própria cultura e do próprio idioma.

Larissa R P Lyra (2013) com sua dissertação de mestrado, sob o título: “Da interferência da língua materna no ensino de uma língua estrangeira”, defendida na Universidade Católica de Pernambuco, corroborou por meio dos resultados do trabalho para o entendimento de que a Língua Materna de um sujeito ocupa lugar de destaque em todas as etapas de aquisição da língua estrangeira, sendo a relação que estabelece entre o falante e sua língua materna fator determinante para o aprendizado em qualquer outra língua.

O trabalho intitulado: “Concepções de linguagem e ensino de língua materna: perspectivas teórico-práticas” é uma dissertação de mestrado acadêmico em Letras defendida na Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR, em 2012, por Avany Aparecida Garcia, que objetiva evidenciar perspectivas teórico-práticas das Ciências da Linguagem para o ensino de língua materna, uma vez que ainda se verifica na prática docente tradicional uma dificuldade patente de transposição didática das orientações de ponta dessas ciências, frente ao desafio de se prover os indivíduos dos instrumentos linguísticos necessários à luta social pela cidadania. Pretendeu, também, estabelecer relações entre as propostas contidas nessas teorias que contribuem para uma prática alternativa ao ensino tradicional, centrado na gramática normativa, a favor de uma atitude investigativa e reflexiva quanto às ocorrências da linguagem em diversas situações sociocomunicativas.

A pesquisa realizada por Maria M. S. Furtado sob o título: “A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/ aprendizagem dos falsos cognatos” consiste em um Relatório de Estágio de Mestrado apresentado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012. O principal contributo deste trabalho para a prática letiva da autora foi a reflexão que fez sobre a particularidade de ensinar uma língua afim e como essa proximidade pode ser usada para melhorar a qualidade das aprendizagens.

Fernando Silveira Moraes (2010), em sua dissertação de mestrado sob o título: "Ensino de Língua Espanhola: Desafios à atuação docente" defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, estudou sobre o ensino de Língua Espanhola (L E.) e a atuação docente, encontrando-se inserida nos grandes debates sobre o ensino desse idioma. O autor constatou que sua pesquisa tinha relevância pelo fato de haver carência de pesquisas acerca dos problemas relativos ao exercício docente de L E., já que a maioria delas tem versado sobre os aspectos gramaticais, fonológicos e literários desse idioma. Focou em seus estudos, especificamente, professores de L E., licenciados em Letras com habilitação em Espanhol, docentes de escolas públicas e particulares. Para realização dessa pesquisa qualitativa, foram feitas entrevistas semiestruturadas. As questões voltadas aos docentes de LE. tiveram como foco a identificação dos modos como a L E. vem sendo ensinada e o conhecimento do que dizem os docentes deste idioma sobre suas práticas. Percebeu a grande necessidade do conhecimento de um ensino de línguas baseado em uma nova perspectiva, e sugeriu como trabalho para o ensino do espanhol uma perspectiva enunciativo-discursiva, de maneira que os alunos sejam colocados no diálogo, tendo o que dizer e a quem dizer em língua estrangeira.

Maria Carolina C. Capilla, em seu artigo intitulado: "O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas", publicado na Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades, realiza uma análise com três aprendizes e mostra que as interferências da L M. são a causa principal dos erros na interlíngua escrita. O problema que surge é, portanto, como ajudar os aprendizes brasileiros a superarem esse *plateau* de interlíngua com interferências fossilizadas. Segundo a autora, é preciso um enfoque metodológico que permita superar essas habilidades comunicativas mais elementares para alcançar funções expressivas mais complexas e diversificadas. A solução seria colocar o foco na forma. Dessa maneira se consegue a consciência necessária para "iluminar" as diferenças "apagadas" pelas semelhanças entre as línguas e inibir as interferências.

A dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2007, por Aline Cantarotti, intitulada: "A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos de um curso de Secretariado Executivo" demonstrou, a partir dos dados obtidos, que alguns professores de L E. de turmas de nível mais elevado não fazem uso da língua materna nas aulas por acharem que

agindo assim contribuirão para interferência negativa da LM nas aulas de LE. No entanto, esse conceito e crença, segundo a pesquisadora, constitui um pensamento equivocado, uma vez que desconsideram a construção e o desenvolvimento da interlíngua dos alunos, bem como as construções positivas de sua LM, fazendo com que os alunos também não busquem ou conheçam a aprendizagem sob outras perspectivas.

Como vemos, há uma gama de estudos sobre a influência da primeira língua no aprendizado da língua estrangeira, contudo não foram encontradas, especificamente, pesquisas que abordem a compreensão e interpretação de textos envolvendo a relação existente entre a compreensão leitora em espanhol e as práticas de leitura em língua materna focando ambas no ENEM como é proposto nesse trabalho. Logo, a pesquisa em questão pode trazer grandes contribuições para a academia, uma vez que traz uma nova proposta metodológica além de propiciar mudanças no ambiente escolar no que diz respeito ao ensino da língua materna e estrangeiras, tendo como foco a compreensão e interpretação textual.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA PRIMEIRA LÍNGUA NO APRENDIZADO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de adentrarmos mais acerca do aprendizado da primeira ou segunda língua, faz-se necessário, inicialmente e de forma breve, explicitar sobre o que é língua/ fala, língua materna e língua estrangeira.

É válido trazer para essa discussão alguém que muito contribuiu no âmbito da Linguística a respeito de língua e linguagem: Ferdinand Saussure (1857-1913), fundador da Linguística Moderna.

Na definição desse linguista, a linguagem é composta por língua (LANGUE) e fala (PAROLE). A língua "é a parte social da linguagem que, em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade" (SAUSSURE, 1970, p. 22). Ele também afirma que a língua é como um "tesouro" onde estariam armazenados os signos (significante e significado).

Os signos que constituem a língua, tais como: fonemas, letras, sílabas e palavras obedecem a padrões determinados de organização, por isso são considerados lineares. O significante representa essa parte concreta do signo, por outro lado, o significado representa a ideia, a parte abstrata. Essa relação de

significante e significado é arbitrária e, sobre essa arbitrariedade, Saussure (1970, p. 83) esclarece que “não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico”.

O conhecimento de uma língua, portanto, engloba tanto a identificação de seus signos, como também o uso adequado de suas regras combinatórias, enquanto que a fala seria a organização desses signos em frase, ou seja, a combinação dos sentidos para construir o sentido global do enunciado.

Segundo a visão de Saussure, a língua é exterior ao indivíduo que não pode criá-la nem modificá-la, até porque ela possui uma ordem própria. Já a fala é individual e o indivíduo pode agir ativamente e com total liberdade sobre ela.

Quando aprendemos um idioma (a língua), significa que recebemos e memorizamos o código, logo não podemos modificá-lo. Por outro lado, é a fala que proporciona a evolução dessa língua seja materna ou estrangeira.

A língua materna é a primeira língua que uma criança aprende. Em certos casos, quando a criança é educada por pais (ou outras pessoas) que falem línguas diferentes, é possível adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, podendo ser considerada cada uma delas a língua materna, configura-se portanto em uma situação de bilinguismo.

Segundo Revuz, (1998, p. 215)

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua.

No período dos anos 50 a 70, estudos sobre a aquisição de línguas retratavam que a língua materna era vista como “nociva” no aprendizado de uma outra língua, pois acreditava-se que os erros cometidos na língua-alvo eram provenientes da língua de origem. Com o tempo, a língua 1 foi considerada irrelevante no processo de aquisição, pois essa visão baseava-se no estudo da “performance” linguística total do aprendiz e não só nos seus erros. Somente após a década de 1980 que a primeira língua foi considerada determinante na aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse período, Eddy Roulet propunha uma abordagem integrada das línguas, considerando a importância do papel da primeira língua no aprendizado “linguageiro” posterior. Tal didática integrada para Roulet, (apud CANDELIER; CASTELLOTTI; 2013, p. 16) baseia-se

na hipótese que um aluno aprenderá melhor um tipo de estrutura ou uso na segunda língua quando este terá compreendido os princípios em língua materna e que os elementos heurísticos desenvolvidos para a descoberta destes princípios em língua materna sejam aproveitados na aprendizagem das línguas segundas ou estrangeiras.

Atualmente, é aceito o papel da L.M. como filtro, fonte de hipóteses e modelo para a aquisição da L. E. Afinal, já é consenso de que a mente do aprendiz não é uma *tabula rasa*, mas o cenário de muitas e diversas aprendizagens. Brown (2000) apresenta o efeito da L.M. do aprendiz como um dos doze princípios da aprendizagem de L.E. que podem servir como base para a prática dos professores.

Sendo assim, a língua materna é uma fonte de conhecimento à qual os educandos se reportam, consciente ou inconscientemente, para ajudá-los no entendimento referente ao que escutam ou leem e assim atuarem de forma mais eficaz nessa nova língua (gem).

Além disso, no contexto de L.E., faz-se necessário entender também sobre o processo da interlíngua e como ela se configura. Durão (2007) afirma que a interlíngua abrange o contínuo que se constitui quando começa o contato do aprendiz com a língua alvo, até que avança uma etapa na qual L.M. e L.E. coexistem.

Para explicar melhor como se constrói a interlíngua nos aprendizes de línguas, a autora utiliza uma metáfora. Nesta, explica que, em cada uma das extremidades de uma passarela há uma língua: a L.M. em uma e, na outra, a L. E. Durão (2007) detalha que, para ir de uma extremidade à outra, demanda tempo que vai depender das línguas em estudo (L.M. e L.E.) ou de outras línguas conhecidas pelos falantes. Durante esse percurso (a tal passarela), os alunos encontrarão dificuldades de aprendizagem, uma vez que ela não é linear.

Nesse sentido, é de suma importância que o professor de línguas tenha esse entendimento para constatar as possíveis contribuições da língua materna no aluno na construção do aprendizado cada vez mais próximos da língua estrangeira em questão.

Vemos que a proposta de trabalhar o ensino de línguas de forma interligada, visando ao aprendizado global, já existe há um tempo. Cabe, portanto, professores e alunos conscientizarem-se de que podem se beneficiar dos subsídios que a língua materna pode oferecer para melhorarem cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.3.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe os conhecimentos básicos que todos os estudantes da Educação Básica no país devem aprender em cada ano letivo, promovendo a equidade do aprendizado de tal forma que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A base fala dessa equidade da educação, entretanto cabe aqui diferenciar equidade de igualdade, uma vez que esses termos confundem, e enquanto se fala em educação eles devem ser entendidos de maneiras diferentes, já que em muitos momentos tratar de forma “igual”, ou seja, padronizar um único currículo a todos, na maioria das vezes não significa tratar com equidade, ou seja, respeitando o modo de ser e agir de todos. Na verdade, um currículo diferenciado e que atendesse as diversas realidades é o que possibilitaria essa tão citada equidade.

De acordo com o documento, também há a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, em vez de centrar tais ações em conceitos de conteúdos.

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), define-se competência

Como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ou seja, um conjunto do “saber fazer” diante das variadas situações do dia a dia, sejam demandas escolares, pessoais, profissionais ou sociais.

No que tange o ensino e aprendizagem da área de Linguagens, a BNCC elenca os eixos cognitivos que são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Conforme a BNCC, as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental consistem em:

- a) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- b) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir

conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

c) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

d) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

e) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

f) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

g) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

h) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

i) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

j) Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017 p. 89)

Vygotsky (2002) coaduna com essas competências linguísticas quando define como principal função da linguagem a comunicação e o intercâmbio social. Em seu sentido literal, intercâmbio significa troca, estabelecimento e relações recíprocas de ordem cultural.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2017, p. 44)

É importante que essas propostas realmente ocorram nas escolas e não fiquem simplesmente no papel, de forma que o conteúdo seja visto de forma global. É dever da escola, portanto, criar situações de aprendizagem que ampliem e proporcionem o desenvolvimento de competências e habilidades no contexto escolar e extraescolar.

2.3.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias foram encaminhadas pela Secretaria de Educação Básica, em 2006, às escolas com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões visando oferecer alternativas práticas e pedagógicas a fim de melhorar o trabalho do professor.

O capítulo 4 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) tem como objetivo estabelecer Orientações Curriculares Nacionais direcionadas ao ensino de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, estabelece que

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Tal obrigatoriedade se deve à concepção da língua inglesa como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade.

O espanhol, por sua vez, é a língua oficial de 21 países e a terceira língua mais falada na *internet*. A trajetória de ensino desse idioma foi marcada por avanços e retrocessos, contudo um marco importante foi a sanção da Lei do Espanhol, ou seja, a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, a qual instituiu a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos do ensino médio e de cunho facultativo no ensino fundamental.

Alguns fatores foram determinantes para essa aprovação, tais como as situações econômicas, sociais e políticas ocorridas no país; o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) que foi estabelecido em 1991 pelo Tratado de Assunção, cujo principal objetivo é abrir caminhos para a constituição de um mercado comum entre os países membros (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai); e, além disso, a amplitude continental do Brasil que faz divisa em toda sua porção ocidental com países de Língua Espanhola. Portanto, nota-se a necessidade de um idioma comum que facilite as relações tanto comerciais quanto culturais.

Embora o ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Brasil não seja considerado mais disciplina obrigatória, segundo a Lei nº. 13.415/2017 (LDB), fazem-se necessários estudos e reflexões acerca do ensino desse idioma, uma vez que algumas instituições educacionais ainda a mantêm no currículo escolar no último ano do ensino médio.

No contexto do ensino de língua estrangeira, a proximidade do português e a “*língua de Cervantes*”, além da semelhança com a língua materna, motiva o aluno desde o primeiro contato, com o ensino do espanhol, a nova língua, como declara Junger (2005, p. 44):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispanofalantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem.

Mesmo com a revogação da Lei nº. 11.161/05, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) norteiam o papel do ensino da língua estrangeira moderna – Espanhol até hoje, afirmando que

o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131)

Bagno (2002) fala sobre essa formação do cidadão capaz de se expressar tanto de forma oral ou por escrito, para se inserir na sociedade a fim de ajudar em sua construção e transformá-la, ao que ele denomina o oferecimento de uma verdadeira “educação linguística”.

Para Bakhtin (2006, p. 119), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não ao sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante”, ou seja, os dois autores apontam a língua como atividade social.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também mencionam as habilidades e competências das quais o estudante deve se apropriar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Habilidades e competências presentes nas OCEM	
Competências	Habilidades
Competência (inter) pluricultural Competência comunicativa	Compreensão oral Produção oral Compreensão leitora Produção escrita

Fonte: Ocem (2006).

Podemos perceber que essas habilidades e competências estão todas atreladas ao fator relacional, interacional, e se bem trabalhadas proporcionarão aos aprendizes uma maneira de ingressar nas mais diversificadas manifestações culturais e de interagirem ativamente com o conhecimento plural.

Em relação ao ensino da “gramática – normativa, prescritiva e proscrita – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na sala de língua estrangeira nem deve ser o eixo do curso” (OCEM, 2006, p.144). Desse modo, entendemos que há a necessidade de se trabalhar a gramática comunicativa contextualizada, de forma a inseri-la em contextos de uso efetivo.

Segundo as Ocem (2006, p. 133), presume-se “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”.

No âmbito do ensino e aprendizagem de uma segunda língua, os documentos e leis que regem a educação brasileira colocam o Espanhol (Língua Estrangeira) como uma possibilidade de ampliar o autodiscernimento do estudante como ser humano e como cidadão de maneira a expandir o próprio poder de pensar e atuar sobre o mundo o qual pertence.

O professor, por sua vez, um dos protagonistas desse processo, representa um “articulador de vozes”, como mencionam as OCEM (2006), ou seja, alguém que dinamiza a construção e a reconstrução do conhecimento linguístico e intercultural.

2.3.3 Plano de Desenvolvimento Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é elaborado a partir das orientações da Resolução CEE/ES nº. 3.777/2014, Art. 47, incisos I a X. Nele contém a Proposta Político-Pedagógica – PPP, à qual estão agregados os planos de metas e

de sustentabilidade para um período de cinco anos. Esse documento que configura como identidade da instituição é produzido por meio do resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar. O PDI tem a finalidade de organizar e planejar o trabalho administrativo e pedagógico do estabelecimento de ensino, buscando soluções para as questões diagnósticas.

São abordadas no Plano as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula ou para espaços complementares. Tais práticas devem ser aquelas que facilitem a construção do conhecimento e se orientem para os diferentes sentidos: da realidade, da descoberta, motivacional, de orientação e do desenvolvimento.

Quanto a esse último sentido (o do desenvolvimento), o PDI (2016), esclarece que se fazem necessárias atividades que despertem a criatividade e o espírito crítico, e que desenvolva o interesse do aluno a fim de que ele possa se atualizar e educar-se permanentemente.

Assim, recomenda-se ao professor:

- a) Economia na utilização de aulas expositivas, usando-as somente quando estas forem realmente eficazes para os objetivos;
- b) Estímulo à investigação de diversas explicações para um fenômeno;
- c) Flexibilidade na adaptação dos conteúdos e métodos de ensino às situações emergentes em sala de aula;
- d) Estímulo para que se estabeleçam relações entre conteúdo e experiência dos alunos;
- e) Enfoque que permita voltar atrás, em níveis diferentes sobre os conteúdos já assimilados;
- f) Não utilizar definições fechadas que limitem a criatividade e a imaginação;
- g) Facilitar e incentivar uma aproximação intuitiva e criativa para a resolução de problemas.

(CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CEE/ES, nº. 3777/2014, p. 33)

O Plano do Desenvolvimento Institucional também mensura os Quatro Pilares da Educação, que foram elaborados em 1999 pelo professor político e econômico francês Jacques Delors. Segundo ele, são quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social que devem nortear a educação no século XXI. Esses pilares são: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e, por último, aprender a fazer. O estudo deles surgiu diante da necessidade de trabalhar o desenvolvimento das competências e habilidades do educando de uma maneira integral sem focar apenas no “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”.

Essa integralidade do ser humano corresponde a evolução do conhecimento sobre si mesmo como um ser cidadão, além da percepção para lidar com o outro em

sociedade. O fato de refletir que o outro é diferente e saber encarar essas diversidades, faz parte da elevação educacional de cada um. Além disso, a capacidade de se engajar e engajar o outro é saber agir no mundo social.

2.4 AVALIAÇÕES EXTERNAS E A MATRIZ DE REFERÊNCIAS

Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as avaliações externas (provas oficiais) são iniciativas tomadas pelo Governo Federal brasileiro para a avaliação do sistema público de ensino.

Essas avaliações possuem relevância nacional e não possuem fins classificatórios. Têm o objetivo de avaliar, em cada nível do sistema de ensino, o desempenho dos alunos e a situação do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de proporcionar melhorias no âmbito educacional. São realizadas com a colaboração das secretarias municipais de educação, e com a participação das escolas públicas e particulares.

A Provinha Brasil, elaborada para os alunos matriculados no 2º. ano do ensino fundamental das escolas públicas, tem como objetivo a avaliação da alfabetização infantil. Também há a Prova Brasil que avalia os educandos da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal.

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) teve início no ano de 2009 e visa avaliar os estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio do Espírito Santo das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano Ensino Fundamental).

Os resultados são alocados em Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Paebes. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. (ESPÍRITO SANTO, 2019)

A Matriz de Referência para o PAEBES é um documento que se caracteriza por ser universal e transparente no que se refere a todo o processo avaliativo. Nela

constam os descritores que expõem dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental apropriado para a realização de determinadas atividades.

Segundo a matriz, os descritores de Língua Portuguesa para o nono ano do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio são diferentes, porém os conteúdos avaliados no teste são os mesmos, tais como:

- I. Procedimentos de leitura
- II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos
- III. Relação entre textos
- IV. Coerência e coesão no processamento de textos
- V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
- VI. Variação linguística (BRASIL, 2018)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é realizado anualmente pelo INEP e Ministério da Educação (MEC). Ele foi aplicado pela primeira vez em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. No entanto, em 2010, o exame foi reformulado a fim de que se tornasse um exame de entrada em diversas universidades federais, além de ser utilizado como processo seletivo para a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior.

Para Blanco (2013) ao se tornar um exame de entrada, o ENEM não deixou de ter um papel de exame de rendimento externo. Contudo, com o propósito de exame de entrada ganhou-se mais relevância e impactou diretamente nos examinandos.

Com a reformulação do ENEM em 2010, foram incluídas no exame cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida pelo aluno no ato da inscrição.

A Matriz de Referência para o ENEM consiste num documento que lista os Conteúdos Programáticos desse exame, ou seja, os objetos de conhecimento. Além disso, a matriz descreve os eixos cognitivos ou competências e habilidades exigidas pelos alunos comuns a todas as áreas de conhecimento, tais como: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problemas, construir argumentação e elaborar propostas.

No que tange à competência relacionada ao conhecimento e uso da(s) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) (LEM) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, quatro habilidades cognitivas são mencionadas a fim de avaliar a capacidade do aluno referente a

Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema; utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso às informações, tecnologias e culturas; relacionar um texto em LEM às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social; reconhecer a importância da produção cultural LEM como representação da diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2009, p. 2).

Correlacionado a essas habilidades, normalmente nas provas de língua estrangeiras no ENEM, a gramática aparece como suporte, uma vez que é priorizada a interpretação de gêneros textuais diversificados que abordam conteúdo social ou cultural.

A inserção das línguas estrangeiras num exame de alta relevância, conforme revisões de literatura, impactou e provocou mudanças nas práticas educativas na sala de aula de professores e alunos. Atitudes são tomadas em função do exame, professores de língua estrangeira passaram a fazer releituras dos documentos oficiais; por exemplo, os objetivos das disciplinas se alteraram e a utilização de materiais didáticos voltados para o trabalho com diferentes gêneros textuais passou a fazer parte do cotidiano nas aulas de línguas inglesa e espanhola.

Sobre esse impacto do ENEM nos examinandos e educadores, Blanco (2013) em suas pesquisas também afirma que, muitas vezes os professores sentem a necessidade de trabalhar de acordo com esses exames mesmo contra sua vontade e crenças.

Entretanto, se o desenvolvimento do ensino se volta muito para o preparo do aluno para a prova, torna-se um treinamento e isso não é desejável. Por outro lado, se os alunos apresentarem um baixo rendimento, afetará de certa forma o educador que certamente fará uma reflexão sobre a própria prática educativa e a respeito de sua responsabilidade nesse empenho.

Percebe-se que com esse novo contexto, o professor de língua estrangeira lida diariamente com vários velhos e novos desafios. Dentre eles, destacam-se a carga horária limitada que é destinada à disciplina considerada insuficiente por professores e alunos para uma aprendizagem eficaz, e, principalmente, as adequações metodológicas com o intuito de garantir essa aprendizagem.

Logo, há uma recorrente preocupação para que o ensino da língua materna e estrangeira seja compreendido num contexto social de acordo com a realidade do educando e não como um processo mecânico baseado em avaliações padronizadas.

2.5 LER, COMPREENDER E INTERPRETAR: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Embora sejam realizadas propostas de inovações metodológicas, a deficiência de compreensão e interpretação de textos pelos alunos na educação básica ainda representa um grande problema. Por exemplo, com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatou-se que o conhecimento em Leitura, Ciências e Matemática dos estudantes brasileiros está abaixo da média obtida pelos demais países.

O Pisa de responsabilidade do Inep, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

A leitura foi o foco do Pisa 2018, por isso a avaliação contou com mais questões relacionadas à área do “letramento em leitura”. O exame teve como propósito avaliar o domínio dos alunos em três aspectos da leitura: Localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar. Ademais, vários tipos de textos aparecem na prova, como os descritivos, narrativos e argumentativos, e há ainda textos que apresentam situações pessoais, públicas, educacionais e ocupacionais.

Segundo dados do Inep (2018), o desempenho em leitura pelos estudantes ficou 80 pontos abaixo da média e a dificuldade maior se dá em não compreender os enunciados, por outro lado os itens que envolveram localização e recuperação de informação foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, enquanto àqueles que envolveram integração e interpretação foram mais difíceis.

Freire (2002), afirma que ao mesmo tempo que a leitura capacita o indivíduo a dimensionar o seu lugar na sociedade, ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que o cidadão seja capaz de decidir e exercer seus direitos e melhorias na qualidade de vida. Isso quer dizer que a leitura não é uma solucionadora dos problemas individuais e sociais, no entanto ela é uma ferramenta para interagir com a realidade, interpretá-la e compreendê-la.

Amaral, Antônio e Patrocínio (2010), argumentam que há diferenças entre duas “imagens” de leituras: a imagem de leitura como atividade mecânica, passiva e a outra imagem como atividade ativa e reflexiva. Para eles, a primeira, se caracteriza como

um mero acúmulo de informações enquanto que a segunda, representa uma apreensão do texto lido, mais que isso uma integração entre o lido e o vivido.

Quando há essa integração, o leitor se constitui portanto como sujeito da leitura e desse modo constrói significados que vão se se aprimorando cada vez mais à medida que a prática de ler aumenta.

Os citados autores dizem ainda que é preciso

Ler com clareza, compreendendo o que se está lendo, reconhecendo as ideias, descobrindo e estabelecendo relações entre elas, esta é a finalidade dos exercícios de interpretação: desenvolver nossa capacidade de leitura, não só dos textos, mas também da realidade. (AMARAL; ANTÔNIO; PATROCÍNIO, 2010, p. 303)

No contexto da BNCC, no que concerne ao Eixo Leitura, as práticas de linguagem são compreendidas como decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação referentes também aos muitos gêneros digitais. É a partir deles que fazemos a nossa interpretação e análise que, conforme Amaral; Antônio e Patrocínio (2010) podemos usar tanto os conhecimentos textuais quanto extra textuais para interpretar e responder com eficácia determinadas questões.

Quanto mais o leitor tem contato com os variados tipos de leituras, mais aumentam as possibilidades de compreensão e interpretação textual seja em língua materna ou em língua estrangeira. Quanto maior o conhecimento prévio do leitor sobre determinado tema, maior será a probabilidade de compreensão leitora do texto em questão.

Estudiosos asseguram que a leitura já não pode ser considerada ao simples ato de dar voz ao que está escrito em um papel, por meio dos gêneros textuais, tampouco à capacidade de decodificação de letras. A leitura concebida dessa forma somente resultará em analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que têm a capacidade de ler em voz alta um texto, porém não conseguem assimilar o que foi lido. Diferentemente disso, Ler relaciona-se com compreender, que configura em saber dar um sentido coerente ao texto, saber inferir e relacionar com outras leituras ou outros textos.

No que tange a interpretação, os autores esclarecem que “quando se interpreta, procura-se reproduzir o conteúdo do texto, procura-se entendê-lo, resumindo-o, parafraseando-o ou associando-o ao contexto dado pelo enunciado.” (2010, p. 304)

Sendo assim, entendemos a compreensão como um ato necessário, porém de caráter superficial; enquanto que a reflexão e a interpretação são consideradas como os níveis mais elevados da compreensão leitora.

Para atingir esses níveis, é necessário trabalhar com atividades em sala de aula que não se limitem à resolução mecanicista de sequências discretas, mas sim desenvolver exercícios que ampliem habilidades cognitivas para que o aluno possa ir além. Isso se dá por meio da ativação do conhecimento prévio, por formulações de hipóteses e inferências de acordo com a compreensão e interpretação mencionadas nos documentos oficiais referentes ao ensino de línguas, também explícitas nas matrizes de referências das avaliações externas, e que inclusive foram exigidas nas resoluções da prova de Língua Espanhola no ENEM.

Conforme os autores citados, é necessário atentarmos para o enunciado do que está sendo pedido numa questão avaliativa para não incorrerem nos erros clássicos de entendimento de um texto, que são basicamente três: extrapolação, redução e contradição.

Como o próprio nome diz, entendemos por extrapolação quando saímos do contexto, acrescentando ideias que não estão presentes no texto, as quais são pertencentes a outros campos de discussão, ‘trocando em miúdos’ extrapolar significa “viajar” para fora do texto. É válido reconhecer esses momentos de extrapolação para obter uma compreensão objetiva dos textos e ter a capacidade de agir com maior lucidez diante das ideias apresentadas por um enunciado lido.

Quanto à redução, que se opõe ao erro anterior, ocorre quando nos atentamos apenas para “um detalhe, um aspecto do texto, dissociando-o do contexto” (2010, p.305). Nesse caso, privilegamos somente um elemento menos relevante do conjunto isolando-o. Reconhecer todos os elementos importantes no texto e compreendê-los é conceber um salto de qualidade interpretativa.

Por fim, a contradição é o último erro clássico nas interpretações de texto e, segundo os referidos autores, consiste no mais grave de todos, afinal devido a uma leitura mais desatenta, a incompreensão de um raciocínio ou a não percepção chegamos a uma conclusão contrária ao texto. Afirmam ainda que

Os testes de interpretação muitas vezes são organizados com uma espécie de armadilha: uma alternativa apresenta muitas palavras do texto, apresenta até expressões inteiras do texto, mas com um sentido contrário. Um leitor desatento ou/e ansioso provavelmente escolherá essa alternativa, por ser a mais “parecida” com o texto. Por ser a que apresenta mais literalmente, mais

'ao pé da letra' elementos presentes no texto... (AMARAL; ANTÔNIO; PATROCÍNIO, 2010, p. 306)

Para evitar tais erros, o leitor, em determinados momentos da leitura, necessita voltar-se para si mesmo e se concentrar nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A esse processo denominado como metacognição da leitura, Leffa (1996 *apud* BELLO, 2014, p.46) diz que

[...] A metacognição envolve, portanto (a) a habilidade de monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler este parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ver o significado no glossário”).

Desta forma, quando o leitor utiliza as estratégias de leitura de forma consciente, torna-se capaz de identificar os melhores procedimentos de compreensão e, conseqüentemente, poderá avaliar as estratégias metacognitivas usadas que variam conforme a particularidade de cada texto.

Essa metacognição deve ser considerada como uma oportunidade de propiciar aos alunos conhecimento e confiança para poderem conduzir a própria aprendizagem.

Em se tratando de leituras de textos em línguas estrangeiras, os mecanismos de construção de sentido podem ativar elementos distintos na natureza e na complexidade da leitura desenvolvida em língua materna.

Logo, é imprescindível que haja uma coerência entre o que se propõe aos alunos em termos de aprendizagem, bem como o que se exige nas avaliações. Pretendemos refletir acerca desse assunto na análise interpretativa dos dados desta pesquisa.

2.6 GÊNEROS DO DISCURSO

O contato diário que o aluno possui com a língua portuguesa fora do contexto escolar ocorre de forma bastante variada daquela que ele se confronta na sala de aula. Apesar da escola tentar mostrar por meio de cada texto um papel social específico, a modalidade textual que prevalece, ainda, é o texto escrito. Por isso, os documentos oficiais que norteiam o ensino das línguas materna e estrangeira propõem que o ensino de linguagens seja embasado nos gêneros do discurso para que o aluno possa de fato vivenciar a língua efetivamente como elemento de integração social.

Em seu texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin serve de fundamento para muitas reflexões sobre o gênero discursivo. Para ele, “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. (BAKHTIN, [1952-1953], p. 261).

Segundo o teórico russo, se esses campos são vários, também há várias maneiras de se apropriar da linguagem a fim de empregá-la conforme cada campo de sua atividade, ou seja, certas formas típicas de enunciados: os gêneros do discurso.

As reflexões bakhtinianas, atualmente, encontram-se tão difundidas que permeiam desde os documentos oficiais até os livros didáticos que propõem um estudo dos gêneros discursivos, bem como o uso deles nas atividades pedagógicas de ensino.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) descreve que as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana, o que proporciona o surgimento de gêneros específicos.

Os campos de atuação considerados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 82) são:

Quadro 2- Campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	Campo artístico- literário
Campo artístico- literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo jornalístico-midiático
Campo da vida pública	Campo de atuação da vida pública

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, Brasil, MEC (2017)

O trabalho de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto na visão dos gêneros textuais permite reposicionar o papel do professor de línguas na atualidade. Busca-se com essa prática de diferentes modalidades textuais, orais e escritos, promover o uso social da língua próximos da realidade e da prática textual do aluno.

Tempos atrás quando somente trabalhava-se nas escolas com a tipologia textual: narração, descrição e dissertação, desconsiderava-se que todo gênero realiza uma ou mais sequências tipológicas e que todos os tipos estão inseridos em algum gênero textual. É válido ressaltar que essas tipologias não devem ser descartadas nas

aulas, contudo tipologias e gêneros textuais precisam ser estudados de forma integrada e não isoladamente.

Em relação aos livros didáticos que discutem essa temática, Marcuschi (2002) percebe que muitos deles trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto, entretanto, para o autor trata-se de gênero textual.

Bakhtin ([1952-1953], p.261) por sua vez, enfatiza que os gêneros são definidos “acima de tudo, por sua construção composicional”. Além disso, ele considera o gênero discursivo ‘um ato da vida’ e ‘um ato social’. E o que significam essas expressões? O primeiro ato quer dizer que uma palavra ou oração só se torna enunciado quando há a responsabilidade do seu autor, isto é, um ato de autorresponsabilidade, uma vez que “o discurso, é antes de tudo, um ato humano da vida.” O ato social, diz respeito à enunciação que se refere à situação social imediata que podemos compreendê-la quando identificamos quem são os interlocutores e em que meio social estão os enunciadores do discurso.

Vemos então uma abordagem interacionista entre a mensagem que é transmitida, o contexto da informação e os enunciadores, dessa forma o significado é construído.

Sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, Motta-Roth; Desirée (apud KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 1997) afirma que cada vez mais o professor de línguas, seja materna ou estrangeira, deve se convencer de que a língua não se limita à estrutura gramatical e ao vocabulário, mas sim se constitui fundamentalmente nas relações entre eles e o contexto de uso dessa língua.

Para Motta-Roth (apud KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 1997, p. 197), “ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso”, ou seja, é ir além das percepções dos aspectos gramaticais, é sobretudo desenvolver habilidades e competências e interagir com a função social do texto.

Nas avaliações externas, principalmente o Enem, os diversos gêneros do discurso estão presentes, tais como tirinhas, charge, poema, cartum e outros que exigem dos educandos além das habilidades e competências cognitivas uma relação dialógica com esses gêneros/ enunciados que os cercam.

2.7 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Diariamente, vivemos rodeados por diversas situações, circunstâncias, isto é, elementos dos quais temos um ponto de vista, ou seja, uma concepção que determina nosso posicionamento sobre eles. Do mesmo modo, as concepções que um professor tem sobre a educação, sociedade, a relação professor e aluno, por exemplo definirão a postura desse profissional no processo ensino/aprendizagem.

Para Geraldi (2002) quando se trata do professor de língua materna ou estrangeira, o conceito ou a concepção central é a linguagem, portanto a forma como o professor a concebe é o que determinará o relacionamento dele (do profissional) com o objeto de trabalho, neste caso, o ensino da língua.

De acordo com revisões de literatura há posicionamentos diferentes para tal ensino defendidas por gramáticos e linguistas. Enquanto os primeiros argumentam que se deva partir da norma linguística para o uso, conforme registrada nos livros oficiais, dicionários e gramáticas normativas; os linguistas alegam que a língua não é uma e por isso é indevido escolher um único dialeto como padrão e considerar todos os demais como errado.

Bagno (2002, p. 71-72), reitera que

Já está mais do que comprovado que, do ponto de vista exclusivamente científico, *não existe erro em língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não variam/mudam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem “deterioram”: elas sim *variam e mudam...*

Estudiosos, linguistas, dentre eles Geraldi, Marcuschi, Borba e outros propõem que o ensino da língua deva partir do uso para a norma, contudo consideram-na um fator de inserção social. Argumentam ainda que se respeitem os diversos falares existentes e consideram também que, quem deve instituir a norma são os interlocutores designados como os verdadeiros donos do “instrumento vivo “que é a língua.

Para eles, deve-se ensinar a gramática, mas não ensiná-la por si só, pois se ela resolvesse o problema não se teria um índice tão baixo dos alunos em exames como o Pisa, Paebs ou Enem.

Geraldi (2002, p. 44) garante que a ruptura com o bloqueio de acesso ao poder faz-se necessária, a linguagem é um dos caminhos para tal, pois “[...] se ela serve para bloquear - e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio”.

O autor considera importante que o professor rompa com a opressão social, no sentido de que, durante as aulas, sejam criadas oportunidades para os educandos aprenderem outros falares diferentes da norma padrão, sem que sofram um menosprezo ao se expressarem.

Além disso, no que se refere à ação docente em sala de aula, ele recomenda uma reflexão sobre o quanto à língua se constitui em um mecanismo de interação e não no ensino da metalinguagem baseada em atividades gramaticais e normas a seguir.

A esse respeito, Burgeile, Silva e Melo (2009, p. 187) declaram:

A autorreflexão da prática docente deve ser contínua [...] o empenho do professor é fundamental para que ocorram mudanças efetivas em suas ações pedagógicas, visando encontrar alternativas mais eficientes e produtivas em sala de aula e contribuir para a otimização da qualidade de ensino.

Em relação aos critérios ou enfoques dados aos conteúdos, Geraldi (1997, p. 40) afirma que, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” e que “tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos”. O autor acrescenta ainda que, há uma preocupação maior com o “como- quando - o que ensinar?”, no entanto o “para que e o que ensinamos?” é que devem ser lembrados nas discussões, uma vez que as respostas para essas perguntas nortearão o processo de ensino-aprendizagem.

No caso do ensino das línguas materna e estrangeira, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relacionada à educação de modo geral.

Segundo ele, são três as concepções correspondendo às três grandes correntes de estudos linguísticos: A linguagem é a expressão do pensamento (à gramática tradicional), A linguagem é instrumento de comunicação (o estruturalismo e o transformacionalismo) e A linguagem é uma forma de interação (a linguística da enunciação). Esta terceira concepção se configura em uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem num lugar de interação social e os falantes como sujeitos desse processo.

Carvalho e Netto (1994) coadunam sobre o fazer pedagógico do professor que deve centralizar-se no aluno, pois são as motivações e interesse dele que darão sentido ao conhecimento. Em suas abordagens sobre o professor de línguas estrangeiras, Leffa (2008, p.129) afirma que

A inovação exige por parte do professor e dos alunos uma atitude de contínua aprendizagem. O novo só pode florescer se a mente estiver isenta de crenças, ideologias, dogmas restritivos. O sistema de crenças faz o filtro de nossa aprendizagem e de nosso ensino.

Moran (2007, p. 4), por sua vez destaca ainda, que o professor é aquele que, “[...] procura ajudar a contextualizar, a ampliar o universo alcançado pelos alunos, a problematizar, a descobrir novos significados, no conjunto das informações trazidas”.

Muitos são os tipos de conhecimento que um professor deve ter para lecionar e sua atuação dependerá da abordagem escolhida para tal. Entendemos por abordagem um conjunto de princípios, crenças, disposições, conhecimentos e pressupostos sobre o que a linguagem humana, a língua e sobre o que é aprender e ensinar determinada língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

Desde que se ensina línguas, várias são as teorias que abordam sobre a aquisição de línguas estrangeiras, seu ensino e aprendizagem.

Anteriormente se usava o Método Gramática e Tradução que consistia em traduzir textos literários. Para o ensino da gramática priorizavam as regras e depois os exemplos, o conhecimento do léxico também era um dos objetivos das aulas de LE. O uso da língua materna era permitido nas aulas durante as explicações dos conteúdos e as habilidades escritas eram privilegiadas. Essa abordagem objetivava a leitura dos clássicos pelos estudantes.

Com o tempo surgiu o Método Direto, que concebia que o aprendizado de uma língua se dava de forma natural como ocorre com a aprendizagem em LM quando somos crianças. Dessa maneira, as traduções foram banidas, usava-se pequenos diálogos, a gramática se dava de forma indutiva e outras estratégias para compreensão do vocabulário foram utilizadas, por exemplo, a demonstração, a ilustração e o gesto.

Já o Método Áudio-lingual se ensinava a língua com foco em habilidades orais. Esse modelo surgiu nos Estados Unidos na época da II Guerra Mundial quando os soldados precisavam aprender rápido diálogos básicos de países aliados. Por isso, as

atividades eram centradas em diálogos do dia a dia, exercícios de estímulos e respostas.

No século XX, além desses três métodos, outros tantos surgiram, até que na década dos anos setenta, a partir dos estudos semânticos e de sociolinguística, surgiu a Abordagem Comunicativa. Esta defendia que, além de adquirir o conhecimento das estruturas e regras da língua, o aluno deve fazer escolhas linguísticas adequadas a determinados contextos comunicacionais.

Esse modelo foi muito criticado, pois segundo os críticos há uma distância entre os aprendizes e as situações reais, o tempo destinado à língua estrangeira é limitado e há um número elevado de alunos nas salas de aula.

De acordo com Vilaça (2008, p. 81):

[...] a crítica mais contundente é a inexistência do método perfeito. [...] Uma das motivações desta crítica é a constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Estudos recentes e os documentos oficiais propõem uma abordagem sociointeracional, ou seja, um trabalho com as quatro habilidades já mencionadas, bem como a partir de uma '*literacidad crítica*'.

O termo *literacidad* vem da palavra inglesa *literacy*, que nomeia alguém especialmente habilitado para ler e escrever. Nesse contexto, essa palavra ganha um sentido mais amplo, pois abarca um conceito da leitura e escritura nas práticas sociais, isto é, uma dimensão sociodiscursiva, o letramento.

Podemos observar que cada método apresenta particularidades que direcionam a atuação de um professor nas aulas, tais como o uso da língua materna, o foco em determinadas habilidades (oral ou escrita), o papel do aluno e do professor, o tratamento da gramática e outras questões.

Aluno e professor constituem, portanto, sujeitos importantes da ação educativa no processo de ensino aprendizagem, seja de língua materna ou de língua estrangeira. O diálogo constante de ambos numa comunidade escolar que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente, proporciona um caminho profícuo para a educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata das orientações metodológicas deste estudo com base na questão norteadora e nos objetivos. São descritos o tipo da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a produção dos dados, cenário e participantes do estudo.

3.1 TIPOS DA PESQUISA

Considera-se a implicação direta da pesquisadora com a pesquisa, uma vez que esta ocorreu em seu ambiente profissional e o desejo de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem foram motivos propulsores para a realização deste estudo.

De acordo com seu delineamento, classifica-se como sendo pesquisa do tipo qualitativa e o método de observação e entrevista por pautas, obtendo-se os dados por meio da pesquisa-ação.

No entanto, para iniciar-se a investigação, faz-se necessário um levantamento bibliográfico. A pesquisa bibliográfica, para Gil (2010, p. 29), é aquela elaborada com base em “[...] material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...] bem como o material disponibilizado pela *internet*.” Esse tipo de pesquisa foi utilizado para atender a um dos objetivos específicos deste trabalho que consiste em investigar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol.

A fim de melhorar a adequação da própria prática e as situações nas quais elas são desenvolvidas, foi necessária a observação que, segundo Gil (2010) é um dos elementos fundamentais para a pesquisa, possuindo um papel relevante na fase de produção dos dados. Sua principal vantagem é a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, e como desvantagem temos que a presença do observador pode causar alterações no comportamento dos observados.

Posteriormente, realizou-se uma investigação autorreflexiva, o que se denomina por pesquisa-ação. Para Barbier (2002, p. 67), a “pesquisa-ação é uma

atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”.

Como pesquisa-ação, este estudo preocupou-se mais com a análise do que realmente acontece em relação à aprendizagem na sala de aula, em vez de simplesmente medir a “linha de chegada” dessa aprendizagem.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto ao objetivo da pesquisa classifica-se como descritiva e a produção de dados, conforme Gil (2009), foram feitos por vários procedimentos, tais como: a observação espontânea, observação sistemática, registros no diário da pesquisadora, pesquisa -ação, ou seja, a intervenção por meio da aplicação de sequência didática e avaliação, entrevista por pautas com a professora de Português e gravação de áudio.

Segundo o autor supracitado, na **observação simples ou espontânea**, a observação é informal e o pesquisador é mais um espectador. Esse tipo de procedimento foi possível pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma instituição onde foi realizado o estudo e ocorreu durante as aulas de Línguas Portuguesa e Espanhola. A observação espontânea nos permitiu aproximar mais dos sujeitos da pesquisa e da realidade investigada.

Por meio da **observação sistemática**, claramente foi definido o que foi observado e em quais momentos. A observação sistemática aconteceu em sala de aula, nos dias e horários combinados com a professora e, foi registrada em um caderno de notas (diário). Durante algumas aulas, permaneci sentada ao fundo da sala, buscando interferir o mínimo possível na rotina da sala de aula, apenas observando e anotando as interações e reações dos alunos entre si e com a professora mediante a proposição das atividades, a forma como elas foram ministradas e de que maneira os educandos realizaram-nas.

O **diário**, ou caderno de notas, é uma ferramenta para registro das observações. Para Gil (2008), as anotações devem ocorrer no momento em que as observações acontecem, exigindo grande memória do pesquisador.

A **entrevista por pautas** (APÊNDICE A) foi realizada com a professora de Língua Portuguesa da turma por meio de um certo grau de estruturação para ser

explorado ao longo do curso, porém não rígido, já que a entrevistada tinha a liberdade de se expressar à medida que se referia às pautas assinaladas (GIL, 2010).

A entrevista se refere ao ato de duas pessoas se colocarem defronte objetivando a extração de informações acerca de um tema que uma delas poderá oferecer e que é de interesse da outra, sendo normalmente empregadas em pesquisas científicas.

Antes, porém, dessa entrevista por pautas previamente marcada, realizamos uma entrevista informal para combinarmos os momentos da pesquisa, o tema tratado e a turma escolhida para nosso estudo.

As produções dos sujeitos da pesquisa são de suma importância, pois consistem em fonte de informação. Por meio das execuções das **sequências didáticas** que são atividades propostas voltadas à compreensão e interpretação textuais relacionadas aos gêneros do discurso, foram trabalhadas as competências e habilidades referentes à série. Geralmente, elas são exigidas nas avaliações internas e externas e a intenção, portanto, consistiu em identificar os conhecimentos e habilidades, facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e, principalmente compreender como eles poderão se desenvolver para obterem melhor desempenho na prática seja por meio de atividades ou exames. Desse modo, pretendemos alcançar possibilidades de melhorias no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de compreensão e interpretação de textos na última etapa da Educação Básica.

A **pesquisa-ação** ocorreu por meio da elaboração de duas sequências didáticas *que só puderam ser construídas após a observação, mediante percepção das possíveis lacunas e dificuldades dos alunos da turma observada*. Posteriormente a essas atividades, foram propostas aos alunos uma avaliação tanto de Língua Portuguesa quanto de Língua Espanhola, a fim de verificar se de fato os conhecimentos referentes à compreensão e interpretação textuais foram assimilados pelos educandos ou se eles apresentam lacunas no aprendizado. *Essas avaliações só puderam ser construídas após a observação, também*. A partir das verificações e o levantamento dos dados, fizemos uma análise interpretativa dos resultados obtidos, também por meio de gráficos para demonstrar tais efeitos.

3.3 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para coletar dados é preciso definir a unidade de análise ou população que se quer estudar. Sendo assim, realizamos a pesquisa durante o 3º. trimestre de 2019 e a população alvo foi uma turma com 38 alunos da terceira série do turno matutino do Ensino Médio Regular de uma escola estadual do município de Linhares-ES.

Linhares é uma cidade localizada na região norte do Espírito Santo, situada a 135 km de Vitória, capital do estado. De acordo com o último censo realizado pelo IBGE, Censo Demográfico 2010, o município possui uma população de 141.306 habitantes, cuja população estimada para 2019 é de 173.555 pessoas. É o maior em extensão territorial do estado, apresentando uma área de 3.504,137 km² e é cortada no sentido norte-sul pela rodovia BR-101, sendo esta a principal via de ligação do município com os demais municípios capixabas e com o país.

No Brasil Império, os municípios eram designados Vilas e por Linhares ter sido o último município a ser povoado no Espírito Santo, somente conquistou essa designação de Vila de Linhares em 1833. Em 1921, pertenceu à Colatina, porém conseguiu desmembrar-se para, a partir de 1943, tornar-se município.

A economia de Linhares está baseada na agropecuária, no setor industrial e agroindustrial e no de comércio e serviços. No setor agropecuário, o município destaca-se como sendo o maior exportador brasileiro de mamão papaya. Também é grande produtor de café, cacau, cana-de-açúcar e de pecuária de corte. No setor industrial e agroindustrial, destacam-se as indústrias de móveis, constituindo o município em grande polo moveleiro, com destaque nacional e internacional.

Na área educacional, de acordo com o Censo 2018 realizado pelo IBGE (BRASIL, 2018), o município tem 55 escolas de educação infantil, apresentando 9.395 matrículas. No ensino fundamental há 80 escolas, totalizando 23.072 alunos matriculados, e há 1.131 docentes. No ensino médio, há 15 escolas, totalizando 5.024 alunos matriculados, e há 366 docentes atuando nas escolas de ensino médio da rede estadual.

Para a realização da pesquisa escolhemos uma amostragem, portanto foi selecionada a Escola Estadual de Ensino Médio” Emir de Macedo Gomes”, que oferece à comunidade Ensino Médio Regular e Integrado, Educação Profissional e Cursos de Idiomas nas Línguas Inglesa e Espanhola, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Essa instituição foi escolhida por ser um colégio de tradição e ser a maior escola de Ensino Médio em números de alunos do referido município. Além disso, há uma razão emocional, pois foi neste ambiente escolar que a pesquisadora vivenciou cada experiência misturada ao gosto e a paixão não só por ensinar, mas acima de tudo de aprender. Na virada do milênio, nascia uma “normalista” muito sonhadora e feliz por concluir o antigo Segundo Grau habilitada para o exercício do Magistério. Essa escola onde obteve a base de tantos conhecimentos necessários durante toda sua trajetória na educação é hoje o *locus* onde ela leciona como professora efetiva de Língua Espanhola e que procura a cada dia melhorar a prática e envolver seus alunos com suas aulas.

Quanto à estrutura física, o prédio da escola é mantido pelo Governo do Estado do Espírito Santo e está em bom estado de conservação. Segundo dados do Censo-2018, o colégio possui instalações elétricas, pinturas, rede de esgoto e hidráulica satisfatória. Possui dois pavimentos, sendo o segundo andar destinado somente para as salas de aula, contendo 21 salas com dimensão em média de 60m² e sala de coordenação. O primeiro pavimento, por sua vez, possui diversas salas de apoio ao estudante, tais como: sala de arte; salas de multiuso; laboratório de informática; laboratório de Ciências/Física/Química/ Matemática; refeitório, sala de mecanografia, sala do Grêmio Estudantil; sala Rádio Escola; Biblioteca e cantina.

Ainda no primeiro pavimento ficam as salas da área administrativa: sala dos professores, da coordenação pedagógica, da direção e secretaria. Convém ressaltar que toda a escola está adequada para acessibilidade, possuindo elevadores, banheiros masculinos e femininos para alunos e funcionários, todos adaptados. Sendo assim, do ponto de vista da estrutura física do prédio da escola, percebe-se que há boas condições de acolhimento tanto para professores como para alunos, oferecendo condições para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Sua localização privilegiada e de fácil acesso permite atender alunos oriundos de diversos bairros, tanto da zona rural, como da urbana e de municípios circunvizinhos, não havendo predominância de determinadas localidades, o que favorece a grande diversidade sociocultural de seus estudantes. Conforme dados do Censo escolar 2018, foram matriculados 2080 alunos. Por todas estas características apresentadas, essa instituição se destaca no panorama das escolas da rede pública estadual em Linhares e região, o que é justificado pela grande procura por vagas a cada início de ano letivo.

A escola também realiza dias de estudo em dias determinados da semana e distribuídos por áreas de conhecimento. Esses estudos, de acordo com a Portaria 003-R, de 14/01/2013 são mencionados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) desde 2016 e referem-se aos planejamentos e desenvolvimento profissional, que deverão ser cumpridos na unidade escolar.

Quadro 3 – Sistemática de Planejamento dos docentes da EEEM “Emir de Macedo Gomes”

Dia da Semana - Áreas de conhecimento	
Terça-feira	Área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
Quarta-feira	Área de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e Matemática
Quinta-feira	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da EEEM Emir de Macedo Gomes (2019).

Nessa instituição de ensino há nove professores de Língua Portuguesa e duas professoras de Língua Espanhola. Esta última disciplina somente é ofertada no último ano do ensino médio visando, principalmente, o ENEM. Apesar dos alunos estudarem por sete anos o Inglês e só terem acesso ao estudo da Língua Espanhola por apenas um ano, segundo um levantamento¹ realizado pela pesquisadora, a maioria opta pelo espanhol no exame. Os alunos consideram-na uma “língua fácil” e “conseguem interpretar textos com mais facilidade”, entretanto o nível de insegurança para a realização das questões de língua estrangeira no Enem ainda é preocupante.

Tal fato e os anos de atuação como regente de classe tanto do ensino de língua materna quanto de língua estrangeira, certamente foram os aspectos que motivaram a pesquisadora para a realização dessa pesquisa. Os momentos de planejamentos também propiciaram um despertar, já que por meio de produtivos diálogos com outros profissionais da área de linguagens, surgiu uma inquietação ainda maior na pesquisadora para que ela refletisse mais acerca de como lecionar essas disciplinas, principalmente sobre quais ações poderão ser mais assertivas para interligar conteúdos e práticas visando ao processo de ensino e aprendizagem no que tange à compreensão e interpretação textuais independentemente da língua a ser estudada.

¹ MENDES, M. O.; NUNES, Marcus Antonius da Costa. INGLÊS OU ESPANHOL? Quais os fatores que os alunos privilegiam na escolha de uma língua para o ENEM? Vivências (uri. erechim), v. 15, p. 124-134, 2019.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram: uma professora de Português, uma professora de Espanhol (nesse caso, a pesquisadora) e uma turma com 38 alunos da 3ª série do Ensino Médio Regular do turno matutino.

Essa turma foi escolhida desde o início para a pesquisa por apresentar uma característica heterogênea, além disso, percebia durante as aulas de Espanhol que os alunos demonstravam um certo “desafio” para os educadores no sentido de nos atentarmos mais para a particularidade e a necessidade deles referentes à compreensão e interpretação textual quaisquer que sejam as disciplinas. Essa ‘leitura dos discentes’ trouxe uma inquietação para propiciarmos a eles novos caminhos, olhares e meios de aprendizagem, ou seja, o melhor!

Segundo Freire (1996, p.53), “ensinar exige querer bem aos educandos”, ele acrescenta ainda que “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.”

Após a produção dos dados realizada com os alunos mediante autorizações deles e da professora, fizemos uma análise interpretativa com base nos teóricos que fundamentam este trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo descreveremos os dados obtidos nas observações, entrevista e pesquisa - ação realizadas com os sujeitos deste estudo. Apresentaremos nossas impressões baseadas no referencial teórico e, especialmente, nas contribuições de Freire, Morin, Zabala, Solé e Buber por estes autores abordarem sobre o diálogo e a humanização no meio educacional.

O primeiro momento da pesquisa, após a aprovação da Direção da escola, iniciou-se a partir de uma conversa “informal” com a professora de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio. Nesse primeiro diálogo, expusemos o tema, os objetivos e os procedimentos metodológicos que seriam adotados para futura análise. Também, marcamos previamente para uma outra ocasião uma entrevista por pautas que seria gravada em áudio com posterior transcrição, pois conforme mencionado no capítulo 3, trazer a “voz” da professora sobre os aspectos relacionados ao estudo em questão seria sem dúvida uma contribuição de grande valia.

Definimos para o dia 23 de setembro de 2019 o início da pesquisa com os alunos. Estes já eram bem conhecidos por nós: carinhosos e ao mesmo tempo reservados, ora participativos ora dispersos, amantes dos aparelhos eletrônicos e ligados com os acontecimentos da aula, essa é a turminha da 3ªM1! Lecionar para eles, conquistar a atenção do grupo era difícil, porém essa conquista seria importante. Algo deveria ser feito nesse espaço pedagógico, e, sobre essa vontade de querer fazer o bem, Freire (1996) esclarece que, como professor necessito de estar aberto ao saber que se refere a esse gosto de querer bem ao educando e à própria prática educativa de que participo. Tal abertura de querer bem é uma maneira autêntica de selar meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano.

Juntos então fomos selando o compromisso da pesquisa com o intuito de ambos: pesquisadora/professora e alunos aprenderem (juntos) com esse processo.

Apresentei-lhes o título da dissertação, porém alguns não compreenderam o sentido de imediato e ficaram confusos, depois de uma nova explicação é que foram entender que se tratava de um tema do cotidiano deles, afinal compreender e interpretar textos em qualquer disciplina ou situação que fosse era o que eles mais faziam. Esclarecidos então, se deram conta da importância e da necessidade dessa prática.

Expliquei-lhes a razão do trabalho e as motivações que me levaram ao referido estudo. Para embasar a minha fala, mostrei a eles um gráfico de uma pesquisa que havia feito no ano anterior no qual constava que a quantidade de alunos da escola que optava pela língua estrangeira Espanhol no Enem era maior do que a do Inglês, uma vez que afirmavam ler e interpretar textos em Língua Espanhola com mais facilidade.

No entanto, apesar dessa afirmativa, o nível de insegurança para realizar essa prova era expressiva e tal fato era o motivo de minha inquietação e o que, na verdade me impulsionou a pesquisar para conhecer o desconhecido e assim me comunicar com o novo, na tentativa de obter respostas para sanar essa dificuldade apresentada pelos alunos durante as avaliações de compreensão e interpretação de texto, principalmente na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

Após toda a explanação e justificativa, os passos da pesquisa, tais como: Observação, Entrevista com a Professora, Pesquisa-ação (sequências didáticas e avaliação) também foram detalhados para que pudessem ficar inteirados sobre todo o processo. As cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Assentimento (TALE) foram entregues a cada aluno para autorização do estudo.

4.1 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A DISCÊNCIA E A DOCÊNCIA

Ao me dirigir para sentar no fundo da sala a fim de iniciar a OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA, ouvia as vozes de uns alunos que alegres e sorridentes diziam: “**A ‘maestra’ é do fundão da sala, senta aqui, ‘profe!’**” Com essa recepção, me senti mais que acolhida e logo já estava ali ‘camuflada de aluna’. Desse modo, ao mesmo tempo que era a docente/pesquisadora com um olhar atento e curioso, me permiti voltar no tempo da minha discência e ver sob essa ótica outra vez. Esse olhar me trouxe lembranças de quando também havia estado naquele lugar sendo estudante como eles...

Ao mesmo tempo em que ‘viajava’ nessas memórias, contemplava as feições e comportamentos daqueles alunos que aguardavam uma orientação, um comando, ora inquietos ou a espera de um conhecimento a mais para aquela aula, anotava tudo em meu diário de bordo ou simplesmente *caderninho de notas*.

Logo, refleti sobre como a responsabilidade do ser professor é grande mediante ao outro, por isso a todo instante me indagava: O que temos oferecido ao

alunado para satisfazer a necessidade de aprender? Mais que isso, como estamos contribuindo para desenvolver o conhecimento nesse processo de aprendizagem? E, enquanto observava, refletia e questionava, assentia que essas perguntas merecem lugar todos os dias e as respostas serão mais assertivas se aquelas vierem sempre acompanhadas de uma ação, principalmente a de se colocar no lugar do outro ser.

Segundo Buber (2009 p.42/43), há três formas de perceber o outro: a observação, a contemplação e a tomada de conhecimento íntimo. “A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, de abertura e aceitação, de forma a ver o outro não como objeto, mas como pessoa”. Esta última, era a percepção da qual nutria, pois estava aberta para conceber e enxergar o que, muitas vezes, lá na frente posicionada como regente de classe nos passa despercebido em meio a tantas atividades por fazer.

Freire (1996, p.12) ao refletir sobre a autonomia do ser dos educandos coaduna com essas ideias ao afirmar que “Não há docência sem discência (...), pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Reitera ainda que, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Durante a observação, percebi que as aulas antes do horário do recreio eram mais tranquilas, os alunos chegavam mais calmos e entusiasmados para realizarem as tarefas propostas, no entanto, após o recreio eles ficavam mais agitados e requeria um pouco mais de compreensão e firmeza por parte da professora para começá-las.

Nas aulas de Língua Portuguesa são trabalhados os conteúdos gramaticais e de literatura sem dias pré-determinados. Assim, inicia-se e termina um conteúdo para começar outro, pois segundo a professora, os alunos conseguem acompanhá-lo melhor. Já, as aulas de Redação são estabelecidas previamente e trabalhadas em um dia da semana. Desse modo, os alunos já ficam cientes da aula de produção textual e, inclusive, até evitam faltá-la, uma vez que ela assume grande importância na escola tendo como foco, principalmente, o ENEM.

O primeiro dia da aula observada foi, portanto, de Literatura. Os alunos chegaram e foram ocupando as cadeiras, calmamente. A professora esperou com paciência que eles se organizassem e logo introduziu o assunto da aula explanando sobre a diferença entre prosa e poesia. Explicou o que fariam naquele dia: uma atividade que se referia a leitura e compreensão de algumas páginas com textos e questões a respeito do ‘Romance de 30’. Nesse momento, a professora fez uma pausa

e convidou três alunos para apresentarem a biografia e produções poéticas de alguns autores da geração estudada. Esses alunos já haviam se preparado para essa apresentação que não foi imposta e sim proposta de maneira livre, o que proporcionou uma tomada de atitude sem pressão. Percebi que eles estavam nervosos, porém muito satisfeitos em poder colaborar aumentando o nível de conhecimento daquela aula. Certamente, o aluno é um ser ativo do processo, pois enquanto aprende, ele ensina (FREIRE 1996).

Após as leituras dos poemas e explicação dos alunos, as atividades foram retomadas e o clima da aula foi de harmonia e dedicação. Durante a execução dos exercícios, a professora caminhava pela sala, conversava com alguns alunos e entregava uma atividade avaliativa realizada anteriormente.

Nas aulas seguintes, os alunos deram continuidade ao estudo dirigido e foram feitas as devidas correções.

Na aula de Redação, foi proposta aos alunos a escrita de uma dissertação cujo tema era Imigração. O assunto foi debatido antes a fim de que eles tivessem informações para embasarem a produção textual. À medida em que os educandos produziam os textos, a professora fazia as correções individuais. Nem todos conseguiram terminar antes do final da aula, portanto a entrega dos textos redigidos ficou combinada para a próxima aula de Língua Portuguesa.

O conteúdo literário foi retomado e estudou-se a Prosa- 2ª Fase do Modernismo. A atividade era em dupla. Os alunos iam chegando e se acomodando em pares na sala. Enquanto se organizavam, ouviam a saudação da professora e as orientações quanto à realização do trabalho que consistia em leitura e interpretação de quatro fragmentos de livros: prosas conhecidas da Geração de 30 do Modernismo.

Os exercícios são contextualizados e se referem às características de cada prosa, ao tipo de discurso empregado e à descrição dos personagens tanto física quanto psicológica. Os textos são trechos dos romances regionalistas e se caracterizam pelo retrato dos aspectos culturais, linguísticos, geográficos e históricos de cada região. Abordam também os problemas sociais: a seca, fome, política, menores marginalizados, disputas históricas, além de apresentar críticas a esses problemas.

Com muita tranquilidade, a professora disse que essa atividade seria realizada durante algumas aulas e mesmo que o aluno não a tivesse terminado, ela seria recolhida para término posterior e assim aconteceu. Orientou ainda para que a tarefa

fosse feita com calma e desde o primeiro texto, isso porque alguns alunos com ansiedade, olhavam os tamanhos das narrativas e já demonstravam desinteresse para lê-las e entendê-las. Ao presenciar essa atitude, percebi como uma estética ou formatação de um texto influencia e interfere na forma de 'recebê-lo', na leitura, bem como na interpretação. O direcionamento dado pela professora foi importante, evitou maior desmotivação por parte deles.

Dada a complexidade que permeia o ato de ler, o trabalho do professor em sala de aula deve priorizar o ensino das estratégias de modo que o leitor tenha consciência do seu processo de leitura, identificando problemas de compreensão e sendo capaz de encontrar soluções para as dificuldades desse sentido, assim que eles surgirem. Em síntese, o trabalho em sala de aula deve formar leitores autônomos, capazes de compreenderem diversos textos, sejam eles difíceis, criativos, ou mal escritos (SOLÉ, 1998).

Na aula de produção de textos os alunos foram divididos em grupos de até cinco integrantes para estudo dos possíveis temas de Redação do Enem. Cada grupo recebeu um tema diferente e eles deveriam pesquisar sobre, fazer uma leitura e anotar as compreensões acerca do assunto/ tema pesquisado para numa outra aula expor para a turma o problema e a causa, além de apontar possíveis soluções para ela. Depois disso feito é que os alunos partiriam para a escrita do texto dissertativo sobre a temática abordada. Por meio dessa atividade os alunos puderam ter acesso a um conhecimento pertinente de caráter multidimensional, pois ao trabalhar de forma global e contextualizada as informações adquiriram sentido.

Morin (2007, p.39) defende que a “educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Para ele,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN 2007, p.39)

As apresentações das duplas para a turma despertou a curiosidade de aprender e de se inteirar dos problemas para que assim de forma coerente e inteligente os educandos pudessem resolvê-los.

Na outra aula, a professora conversou com os alunos sobre a importância de estudar umas atividades baseadas no PAEBES. Entregou a cada aluno uma apostila com exercícios de compreensão e interpretação de textos de gêneros variados de acordo com os descritores que os discentes apresentavam mais dificuldade.

As questões propostas seriam respondidas coletivamente. Em seguida, os alunos foram selecionados para a leitura dos enunciados das questões. A sala estava organizada com as cadeiras enfileiradas. Como citei anteriormente, a turma tem um perfil agitado, ora conversam, ora mexem no celular e se distraem. Entretanto, sabem da relevância do estudo, por isso aos poucos vão se organizando para responderem as atividades.

A professora pergunta aos alunos se eles se lembravam do que era um gênero textual. Eles, por sua vez ficaram em silêncio e demonstraram não saber a definição. Ela então explicou o conceito dos gêneros do discurso. Nessa hora, alguns questionam em voz baixa o que só provoca ruído, interferindo no andamento da aula. Foi solicitado que o enunciado da questão fosse lido antes do texto a fim de poupar tempo para a resolução das questões. A estratégia de leitura utilizada foi a de eliminação das alternativas consideradas menos apropriadas e, em determinados momentos, a leitura integral do texto foi necessária para a marcação correta da resposta relacionada a ele.

Alguns consideraram as questões fáceis e a professora pontuou que questões com imagens (linguagem mista) nem sempre são claras, uma vez que se faz necessário olhar bem o texto visual e entender cada gênero. Acerca desse fato Solé (1998) explica que compreender os propósitos explícitos ou implícitos da leitura equivale a responder as perguntas: O que eu tenho que ler?, Por que e para que tenho que ler isso? O ensino da leitura pode e deve ter lugar em todas suas fases (antes, durante e depois), restringir portanto a atuação do professor em uma dessas fases é apresentar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar o domínio da compreensão leitora.

O próximo descritor estudado tratava-se de *Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto* (D11), cujas respostas foram dadas com facilidade pelos alunos.

Na aula seguinte, a professora prosseguiu com o estudo da apostila para análise dos textos, questões e verificação dos descritores. Os alunos estavam mais

calmos e atentos para a primeira aula do dia, e, conforme as primeiras orientações, cada um lia o enunciado para as interpretações serem feitas coletivamente.

Foi trabalhado o *Descritor 9- Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*, a educadora fez um paralelo sobre esse descritor com as dissertações que os alunos fazem, já que as informações principais estão no primeiro parágrafo. Ela enfatizou que também seria interessante os alunos se atentarem para esse parágrafo inicial no texto a fim de obterem as informações contidas nele acerca do referido descritor.

Durante a explicação, um aluno questionou sobre os outros parágrafos, e logo foi explicado que nesses outros estão os argumentos que defendem a ideia principal citada antes.

O estudo do *Descritor 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, isto é, a coesão textual foi importante. Alguns alunos não se lembravam do ou não sabiam o que é coesão e prontamente foram esclarecidos que se trata do uso de palavras para evitar repetição no texto. Explicou-se também que, geralmente, nos enunciados das questões aparecem identificando a linha onde se localiza tal expressão, desse modo poupa-se a leitura integral do texto.

Percebi que houve um grande interesse dos alunos, que relacionaram de imediato esse conhecimento já apreendido e aplicado nas produções textuais. De acordo com as reflexões *Freirianas* “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE 1996, p. 15)

Também foi estudado o *D22- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos*. Para estudo da questão referente a esse descritor, a professora foi instigando os conhecimentos prévios dos alunos relacionados a esse aspecto para chegarem a uma resposta adequada. Situações do dia a dia igualmente foram demonstradas durante a aula com o intuito de os alunos assimilarem com mais facilidade sobre o que pedia essa habilidade. A respeito dessa prática, o autor supracitado destaca que o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ademais é necessário fazer relações entre as experiências deles e do outro, estabelecer “uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduos.” (p.15)

Após essas aulas destinadas ao estudo de compreensão e interpretação de texto com base nos descritores do Paebes, outros temas de Redação do Enem foram sorteados para pesquisa e posterior discussão, apresentação e produção de texto dissertativo-argumentativo.

Nos dias 16 e 17/10/2019 ocorreram as aplicações das provas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo- PAEBES e na aula do dia 18/10 ocorreu a aplicação da prova de Redação para todas as terceiras séries da escola.

No dia seguinte, os alunos conversaram a respeito das provas realizadas, disseram que tinham sido bem tranquilas e que consideraram as questões interpretativas fáceis, inclusive até expressaram o desejo de que o nível da prova do Enem fosse o mesmo do Paebes pela facilidade apresentada.

Em outro momento, o conteúdo sobre Modernismo foi revisado por meio da aula expositiva e dialogada com exibição de slides. Os alunos ouviam atentamente e participavam da explanação do conteúdo. A interdisciplinaridade com os conteúdos de História era feita a todo instante e a turma interagia com essa ligação mencionando o que fora estudado anteriormente. Além disso, utilizou-se, inclusive o recurso musical para ilustrar o tema regionalismo.

O trabalho interdisciplinar, um jeito novo de abordar um “velho” conteúdo e o uso de um recurso diferente despertam o interesse dos educandos pela aprendizagem na sala de aula. Gobbo (2013, p. 138) discorre que se faz necessário construir um novo profissional

Que desenvolve formas inovadoras de interação com o conhecimento e com os alunos, utilizando técnicas, equipamentos e materiais adequados aos seus talentos pessoais, ressignificando sua atuação em sala de aula, o cuidado com cada material e cada processo e desenvolvendo ganchos tangíveis para suas aulas.

Muitas vezes, tal atitude é a razão de muitos alunos considerarem uma “aula boa” e valorizarem de forma tangível o trabalho de um educador.

As aulas de Espanhol Língua Estrangeira são voltadas para as habilidades de compreensão: oral, auditiva, escrita e leitora, esta última com foco, principalmente, na compreensão e interpretação de textos relativos ao Enem. Embora a quantidade de aulas semanais sejam poucas (duas aulas) ofertadas apenas no último ano do Ensino Médio, procuramos trabalhar um pouco de cada conteúdo referente a cada habilidade. No entanto, o tempo destinado ao estudo dos textos literários ainda é insatisfatório.

O material didático disponível não oferece muitas atividades que atendam às expectativas de aprendizagem, por isso são utilizados outros recursos mais atrativos, lúdicos e outros livros que possuam exercícios que desenvolvam as habilidades mencionadas.

Durante o ano letivo, nas aulas de Língua Espanhola, os alunos apresentam diálogos e miniteatros, cantam, dançam, fazem exercícios gramaticais contextualizados, participam de jogos interativos, dinâmicas e de projetos interdisciplinares que trabalham os aspectos artísticos e culturais.

A maioria dos alunos se sente motivada para desempenhar essas atividades mais envolventes e as fazem com muita alegria e prazer, porém quando se tratam das atividades de compreensão e interpretação de textos, poucos sentem interesse para realizá-las. Uns alegam ter optado pela língua inglesa no Enem, alguns dizem ter 'desânimo' ao se deparar com um texto em qualquer língua que seja, já outros afirmam terem dificuldade para ler e compreender os textos em Espanhol.

Notamos que os alunos muitas vezes demonstram uma indisposição para leitura e proficiência insuficiente, isto é, os conhecimentos linguísticos são reduzidos no idioma em questão.

Aprender uma língua estrangeira, conforme Revuz (1998, p. 227) "é sempre um pouco, tornar-se um outro". Como a leitura é uma das habilidades perseguidas no aprendizado de um novo idioma, podemos afirmar que

Para ler um texto é preciso existir a predisposição para desvendar o sentido do texto, independentemente de nossas crenças. A leitura deve exigir essa predisposição a conhecer outros pontos de vista, sem buscar no texto apenas os pontos coincidentes com nossas crenças, ideias e opiniões, uma vez que tal conduta nos negaria acesso a outros conhecimentos, a outros "mundos". (REVUZ 1998, p.227)

Despertar nos alunos essa predisposição para desvendar o sentido do texto é um desafio, contudo é o caminho! Interligar um conhecimento de uma língua para facilitar o aprendizado da outra sem no entanto monopolizá-la, também constituiu elemento propulsor para a pesquisa e melhoria desse ensino, afinal "não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino". (FREIRE 1996, p.13)

Por isso, na tentativa de motivar os alunos para execução das atividades interpretativas, trabalhamos em duplas, grupos, coletivamente, e, ainda que tenha o momento de concentração e leitura do texto, há momentos de ativar os conhecimentos por meio da ludicidade que os atraem tanto.

Percebemos, durante as observações, que os alunos associam o conhecimento da LM com o espanhol no decorrer das interpretações textuais: identificam palavras cognatas, relacionam alguns aspectos gramaticais e uns poucos utilizam algumas estratégias de leitura.

Entretanto, sempre há ainda muito o que se fazer, visto que no papel de educadora, em palavras de Freire, ao entrar numa sala de aula

Devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – à de ensinar e não a de transferir o conhecimento. (FREIRE 1996, p.21)

Apesar do pouco tempo disponível, o período de observação nos permitiu conhecer um pouco mais sobre os discentes, os saberes deles com o ensino e não com uma mera transferência de conteúdos. Essa experiência proporcionou um sentimento aberto de compreensão, diálogo e intervenção para ressignificar as práticas de ensino e de aprendizagem no espaço escolar.

4.2 A COMPREENSÃO HUMANA: UM CONHECIMENTO DE SUJEITO A SUJEITO - Diálogo com a professora

Para Morin (2007, p.95)

A explicação é insuficiente para a compreensão humana, pois esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. [...] O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

A percepção e compreensão da professora de Língua Portuguesa como o *outro*, sujeito importante desta pesquisa, contribuiu de maneira valiosa para esta realização, pois possibilitou a troca de pontos de vista sábios e generosos em busca de um novo agir.

Apesar do referido autor afirmar ainda que, a “compreensão do sentido das palavras de outro, de suas ideias, de sua visão de mundo está sempre ameaçada por todos os lados”(p. 95) isto por vários motivos citados em sua obra; Freire, Buber e Bakhtin ponderam que “escutar” o outro é condição para estabelecer diálogo autêntico, ou seja, um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente

o outro ou os outros, na sua presença e no seu modo de ser e, a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (BUBER, 2009).

A respeito do conhecimento do outro, do diálogo e da visão de mundo, esses dois autores têm significativas contribuições, uma vez que são temas básicos para dimensionar o potencial crítico e criativo de uma formação que se coloca contra a desumanização.

Ambos expressam uma notável preocupação com as transformações sociais e concebem o diálogo como meio para o homem alcançar os objetivos da educação, em que é determinante a atuação do professor.

Sendo assim, eu e a professora em questão, marcamos nosso diálogo atuante após as observações realizadas. A entrevista por pautas (APÊNDICE A), teve por objetivo conhecer o perfil pessoal/profissional da educadora e, principalmente, a partir da sua percepção, identificar os conhecimentos sobre Compreensão e Interpretação de textos já apropriados pela turma, bem como as dificuldades e facilidades dos sujeitos desta pesquisa.

Iniciamos uma conversa direcionada, porém descontraída gravada em áudio, conforme as transcrições de alguns trechos os quais denominamos **PLE** (Professora de Língua Espanhola) e **PLP** (Professora de Língua Portuguesa) para melhor identificação das educadoras.

Primeiramente, fiz meus agradecimentos sinceros à professora por haver me concedido as aulas porque sei que não é fácil mexer em todo o planejamento já elaborado. Ela amenizou, agradeceu também por fazer parte de uma pesquisa, o que considera algo importante, bem como o fato de muitos professores que estão estudando com o intuito de sempre melhorar a educação.

Sobre o perfil pessoal e profissional, ela me informou que o 'gosto' por estudar Português é desde o Ensino Médio, por isso a escolha pela graduação em Letras Português Licenciatura Plena e Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atua há seis anos como professora do estado do ES sempre com a última etapa da educação básica. Considera ter uma motivação pessoal para os estudos, mas não por causa da realidade a qual se integra, uma vez que, segundo ela, não há incentivo para o professor se dedicar a eles e o tempo é limitado. No entanto, não consegue planejar uma aula sem instruir-se sobre o conteúdo que será lecionado, por isso se auto denomina uma “estudante professora”!

(Depois de boas risadas, continuamos nosso diálogo:)

PLE: Você participa de alguma formação continuada voltada para Língua Portuguesa e, até canalizando melhor, algum referente à compreensão e interpretação de textos?

PLP: *Então, hoje a única formação que eu faço é aquela do estado, do currículo e...só, no momento só...de formação só. Agora, em casa eu tento estudar sobre todo o conteúdo que eu vou “passar” para os alunos.*

(Tá gravando...)

PLE: Durante toda a nossa trajetória escolar e acadêmica, a gente sempre carrega uma inspiração. Teve algum professor que inspirou na sua maneira de dar aula? De ministrar o conteúdo? De lidar com o aluno? De que maneira?

PLP: *Teve um professor do mestrado que me marcou muito pela PAIXÃO dele em ensinar, pela organização dele, porque ele chegava na sala de aula e o quadro era todo esquematizado e ele sempre dividia a aula num momento da gente ler, da gente discutir e da gente fazer uma atividade e eu “peguei” isso dele. Então, quando eu planejo as minhas aulas eu tento fazer o máximo possível de próximo disso porque eu acho que fixa mais na cabeça do aluno, porque ele lê, ele ouve e ele escreve.*

PLE: Humhum!

PLP: *Então, isso é bem legal! E pela vontade dele de estudar porque ele era extremamente estudioso, então...eu aproveitei isso bastante!*

PLE: E até colocou na sua prática!

PLP: *Humhum, pelo fato dele ser do mestrado, né! Geralmente, a gente acha que o professor porque está no Mestrado né, fica mais no ensino tradicional e tal e ele era um professor extremamente dinâmico, super didático o que é muito difícil encontrar. E logo eu tento me lembrar daquilo que ele fazia e daquilo que ele falava também!*

PLE: A gente sempre “pega” alguma prática né! Bom, você, professora de Língua Portuguesa, isso foi o que sempre desejou desde a graduação, teve exemplos maravilhosos de professores que foi engajando em sua prática, e você, tem alguma concepção de linguagem com a qual você trabalha? É mais voltada para a gramática, mais para a interação? Como é que é?

PLP: *Eu me lembro de que...quando entrei na Ufes, a única coisa do Português que eu conhecia era a gramática e um pouquinho assim (faz o gesto com os dedos indicando o tamanho mínimo) de literatura, bem coisa mínima. Então na minha cabeça eu ia estudar só isso, e aí minha primeira aula lá na graduação foi de linguística e uma*

disciplina em que a professora gostava de sociolinguística, ela ensinou assim ... Ela desconstruiu tudo que a gente conhecia sobre Língua Portuguesa, falando de interação, falando que...que a LP é muito mais que uma gramática, então desde o primeiro período tudo o que eu vou criando, vou pensando e escrevendo é pensando sobre a linguagem como interação social como uma maneira de se expressar, de falar e de colocar nossa opinião em tudo.

PLE: Ok, muito bem! E aí, nós duas como professoras da 3ªM1, na sua opinião, qual o perfil dessa turma? Como você vê a turma 3ªM1?

PLP: *Bem, o 3ºM1 é uma turma boa quanto a relacionamento, mas quanto ao conteúdo é uma turma assim bem desinteressada, às vezes eu tenho a impressão de que eles não têm muita perspectiva. Eles estão aqui nesse mundinho de Linhares, acham que vão terminar o ensino médio e vão ali pro comércio trabalhar e vão ficar por aqui mesmo. São poucos os alunos que pensam em sair da cidade, que pensam realmente fazer um curso superior e mudar a vida deles a partir disso. Então, é uma turma boa, pra gente conversar, se relacionar e de contar sobre a vida. Eles são muito carinhosos comigo...*

PLE: Comigo também...

PLP: *Não tenho do que reclamar, no primeiro trimestre sofri muito com eles...de conversas, com deboches da nossa cara, eram extremamente debochados. Aí no fim do trimestre eu falei com eles que se não quisessem estudar mais comigo, também não queria dar aulas mais pra eles não!*

PLE: Colocou as cartas na mesa, né?!

PLP: *E aí eles mudaram muito, muito em relação a esse relacionamento mesmo de recepção: copiam tudo, fazem as atividades (fala com alegria) Mas né, falta aquele...aquele...*

PLE: Aquele “thã” para querer estudar!

PLP: *Sim, de querer estudar mais! Eles fazem o basiquinho, o básico de tudo, o suficiente pra passar de ano, mas é isso...*

PLE: Entendi, também percebo assim, que não são todos, lógico! Mas tem um grupinho ou outro que...bem direcionado, que tem aquela atenção plena com o conteúdo, mas um pouco fica realmente meio paralelo ao que está sendo ensinado...

PLE: E quando falamos de compreensão e interpretação de textos, como você vê as facilidades e dificuldades que eles mais apresentam? Até hoje durante o seu trabalho, usando textos variados, sobre o que eles têm mais facilidade e dificuldade?

PLP: *De realmente ler aquele texto e prestar atenção ao que estão fazendo. O 3ºM1 não tem muita atenção, foco e se o texto for grande demais eles se dispersam rapidamente e fazem uma piadinha e aí não tem como né compreender e interpretar. De características da turma é isso, depois, se dentro da questão tiver alguma coisa muito específica de Língua Portuguesa, algo que exija um conhecimento deles assim de conteúdos passados, aí eles ficam travados, exatamente por conta dessa característica deles de não se preocuparem em estudar...*

PLE: De se dispersarem muito rápido né!...

PLP: *É!*

PLE: E seu “olhar” diante das expectativas deles voltadas para o Enem? Apesar do desinteresse, da perda do foco...Mas quando se fala “ Enem”, você vê uma preocupação?

PPL: *Sim, eles têm um pouquinho de medo até, vai além de estar só preocupado. Quem tem uma rotina de estudos, fica só na preocupação, quem não conhece muito, nunca olhou a prova, não sabe...eles têm medo, têm medo do resultado, talvez de decepcionar alguém, a escola, os pais, não sei, eles têm um pouco de ...*

PLE: Receio?!

PLP: *É um receio muito grande como se fosse algo assim, é decisivo, nós sabemos que é decisivo pra vida deles, mas como se fosse só isso que fosse decidir muita coisa sobre a vida deles! Um medo!*

PLE: Mas esse medo aí, leva eles fazerem algo diferente ou trava?

PPL: *Não, (risos), não, trava!! Até que comigo, você viu nas aulas do Paebes?! Eles tentaram procurar as respostas, participaram...*

PLE: Sim, sim...

PPL: *Procuraram as respostas, não vi o resultado ainda, mas eles fazem, se empenharam com você nas questões de Língua Portuguesa, participaram bastante, mas não sei se saiu só desse interesse dentro da sala de aula...*

PLE: A proposta do nosso trabalho é fazer uma interligação de uma disciplina com a outra, em saber como o Português pode contribuir, ajudar na compreensão e interpretação de textos em Espanhol. Qual o seu ponto de vista sobre isso? Você acha que o ensino de LP ajuda?

PLP: *Ajuda totalmente!*

PLE: No seu ponto de vista ajuda? Comente.

PLP: *Ajuda totalmente, porque... no Espanhol dá pra fazer associação, mesmo tendo os falsos cognatos, eu acho que dá pra fazer, a estrutura né da LP é muito próxima a do Espanhol, a sequência de sujeito, verbo e predicado, a gente segue a mesma sequência, então é muito próximo, então dá pra fazer a ligação, dá pra conseguir lembrar de coisas, se eles estão estudando e acompanhando suas aulas eles conseguem saber vocabulário e o fato das questões estarem em Português. Então ajuda muito! As próprias técnicas de leitura, de ler primeiro a questão, voltar pro texto, o que a gente já trabalha com eles em Língua Portuguesa ajuda muito nas questões de Espanhol!*

PLE: Agora, sobre a questão interdisciplinar, pois a proposta, a vontade é que daqui pra frente LP e LE trabalhem juntas, “casadas” procurando não somente em aulas separadas, mas principalmente fazendo uma intertextualidade, por exemplo, utilizar um texto em espanhol e outro em português para conseguir ver os dois e analisá-los. Você acha importante o trabalho interdisciplinar? Por quê?

PLP: *Sim, com certeza. Pois eles vão sair dessa ideia de que é só em Português. Eles têm muita dificuldade nessa questão de relacionar, a gente trabalha a literatura com eles que não conseguem fazer a associação que aquilo faz parte da disciplina de História ou a de Arte. Às vezes um autor nosso, por exemplo, Vinícius de Moraes tem as músicas ou os poemas traduzidos e eles não percebem que é o mesmo Vinicius.*

PLE: Então, fazendo a interligação entre as duas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira na escola seria o ideal para trabalharmos a compreensão e interpretação de textos e a intertextualidade também?

PLP: *Sim, com certeza!*

Encerramos o nosso “bate-papo” com agradecimentos recíprocos e uma mente trabalhando a partir das observações pontuais do eu, do outro, sobre si e os outros.

Após a conversa com a colega de profissão e jovem professora por influência de um outro professor inesquecível do mestrado, logo me recordei de Gobbo (2013, p.79) quando diz que é interessante refletir que “o fato de estes professores trabalharem fundamentalmente com conteúdos técnicos, como no caso do Ensino Médio e da Graduação, não o impedem alguns de fazerem a diferença e serem fascinantes e inesquecíveis”. Ou seja, não há um padrão ou uma fase escolar fixa para o professor desenvolver o talento pessoal e se tornar uma marca de forma a

oferecer aos alunos, seja em qual nível de escolaridade for, uma experiência emocional exclusiva e inesquecível.

Freire (1996, p.35) ressalta que “minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. Isso significa que as experiências que temos enquanto alunos e com os vários professores que tivemos é que devem ser objeto de nossa curiosidade diária para assim influenciar na nossa maneira de ensinar.

Também, a partir da conversa com a professora sobre o lidar e o sentimento de insatisfação no tocante ao alunado, foi possível mais uma vez perceber o quanto o diálogo sincero entre um educador e os alunos faz mudanças tanto na aprendizagem quanto no relacionamento no âmbito da sala de aula. Para Freire (1996), faz-se necessária ao professor, a consciência do saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, de saber viver concretamente com eles de forma a lidar tanto com a liberdade quanto com a autoridade em exercício.

As observações feitas pela docente acerca da interdisciplinaridade, do trabalho sobre compreensão/interpretação textual e das perspectivas dos alunos em relação ao Enem demonstraram que houve um olhar dela sobre eles/os outros considerando as fraquezas, dificuldades, avanços e o que pode ser feito. Até porque contemplar a realidade e não buscar meios para nela intervir visando mudanças de melhorias não se resolve nada, constitui apenas um discurso vazio. Mas tudo começa a partir do olhar, do “conhecimento íntimo” já discutido aqui segundo as ideias de Martin Buber visto que tal postura levará a compreensão humana tão bem defendida por Morin.

Além dessa compreensão mútua, o autor pontua sobre o entrelaçamento das disciplinas, para ele, apesar delas ajudarem o avanço do conhecimento e serem insubstituíveis, o que existe entre elas e suas conexões são invisíveis. Segundo Morin (2007), é preciso desenvolver uma visão em conjunto e não ensinar somente uma parte da realidade. Pois, não é a quantidade de informações nem a sofisticação de qualquer disciplina que pode dar sozinha um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. É proposto, portanto, não um ensino de disciplinas fragmentado, mas sim interligado e global, tendo como meio o diálogo.

De acordo com as ideias freirianas(1996), “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (p.117). A significação do diálogo está no fato de

que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (p.118).

Sem dúvida, ao observar, escutar o outro profissional e ter uma prática dialógica constante a fim de realizar um trabalho em conjunto são os primeiros passos que a docência deve exercer no caminho de uma educação significativa.

4.3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Após as observações das aulas tanto de Língua Portuguesa quanto de Língua Espanhola e a entrevista por pautas realizada com a professora, constatamos que mediante a realidade presenciada e vivida, algo deveria ser feito concernente à compreensão e a interpretação textual, particularmente no tocante a ambas disciplinas. Uma vez que,

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. (FREIRE 1996, p.30)

Assim, iniciamos a intervenção ou pesquisa-ação por meio da realização de duas sequências didáticas e de uma avaliação também referentes às línguas materna e estrangeira em estudo. Foram atribuídas quatro aulas para aplicação de cada sequência e uma aula destinada a avaliação.

Em princípio, a professora fez a chamada oral dos alunos e logo, em seguida, juntamente com eles organizamos a sala num semicírculo, conforme a Figura 1. A preferência por essa disposição do ambiente se deu após ter percebido durante as observações o quanto as cadeiras enfileiradas favorecem que a turma se disperse com mais facilidade atrapalhando o bom andamento das aulas. Essa outra forma de

organização possibilitou maior interação durante a aula e cada um poderia ver claramente a participação do colega.

Figura 1- Fotografia da organização da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Quanto à organização da sala de aula, Zabala (1998) diz que ela pode ser adaptada de acordo com as possibilidades reais de cada espaço escolar, de forma que possibilite a intervenção do professor (mediador) e a comunicação entre os alunos estabelecendo assim, um clima de convivência.

Mais uma vez relembrei aos alunos o objetivo da minha pesquisa e a importância de nos atentarmos para a compreensão e interpretação de textos já que diariamente estamos exercendo essa prática em várias situações e em todas as disciplinas. Percebia por meio dos gestos e expressões dos alunos que concordavam com a minha fala, por isso os instiguei para ver se sabiam se haveria alguma diferença entre compreender e interpretar.

Inicialmente, um silêncio se fez na sala, depois ouvia uns comentários deles afirmando não saber, alguns cochichavam em dúvidas já outros perdendo a vergonha

disseram que compreender se refere a entender enquanto que interpretar corresponde a... ***“ir mais fundo, professora”!***

Essas explicações iniciais provocaram logo um interesse da turma em aprofundar esses conhecimentos acerca da compreensão e interpretação que, por toda a vida escolar são estudados e por muitas vezes são esquecidos.

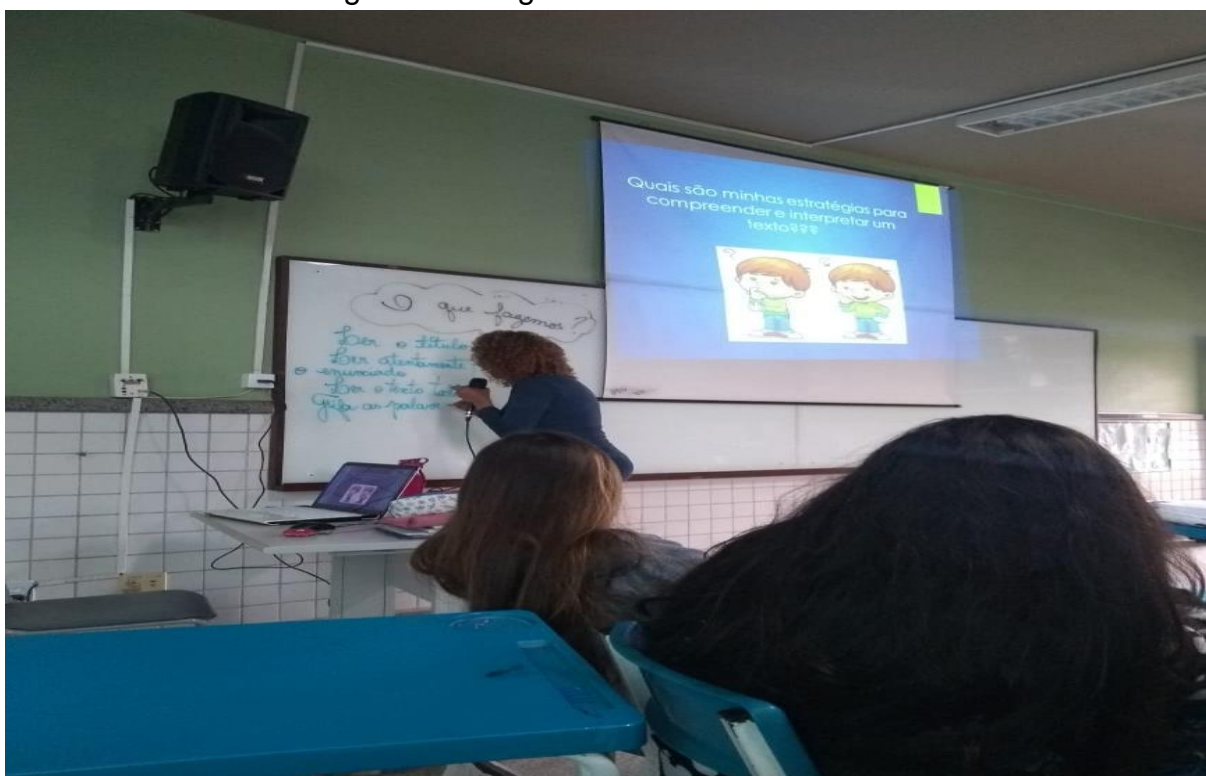
Comentei com eles que o mais importante do que saber sobre isso, é saber os caminhos que nos levam a interpretação, ou seja, é preciso refletir sobre a maneira de realizá-la e conhecer as chaves do conteúdo, como diz Zabala (1998, p.45), “não basta repetir um exercício sem mais sem menos, para poder melhorá-lo devemos fazer uma reflexão sobre a própria atuação”.

Disse-lhes então que para isso estávamos ali e que a fim de melhorarmos a nossa prática trabalharíamos com Sequências Didáticas que, segundo definição desse autor, “são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”, cujo objetivo é

Indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir. (ZABALA 1998, p. 20)

Antes de entregar uma apostila para cada aluno contendo a descrição da Sequência Didática e os exercícios que faríamos, perguntei-lhes quais estratégias de leitura utilizavam, quais mecanismos eles ativavam para compreender e interpretar textos em Língua Portuguesa e o que haviam apreendido sobre esse aspecto por meio dessa disciplina. Alguns alunos relataram que: eliminavam as alternativas consideradas absurdas, liam primeiro o enunciado da questão para ganhar tempo, observavam o título dos textos e a qual gênero ele pertencia. À medida em que iam participando, registrava no quadro esse levantamento de ideias, de acordo com a Figura 2.

Figura 2- Fotografia do levantamento de ideias



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Durante esse momento, também indaguei sobre o que mais seria importante no momento da interpretação e um aluno respondeu que é preciso ter conhecimento de mundo, concordei e acrescentei que os conhecimentos prévios contribuem e muito para eficácia na interpretação textual e também no processo de aprendizagem na sala de aula.

A Sequência Didática de Língua Portuguesa foi entregue para nortear todo o estudo que fizemos durante as aulas determinadas.

Quadro 4 – Quadro da Sequência Didática (parcial) de Língua Portuguesa

1. Apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática em relação ao tema**2. Proposição de problemas ou questões**

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos, ou seja, como fazem para compreender e interpretar textos. (Conhecimentos prévios)

3. Busca da informação

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), realizam a leitura do material para interagirem com o conteúdo expositivo e dialogado. (Significância e funcionalidade dos novos conteúdos)

4. Elaboração das conclusões

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), respondem as questões interpretativas propostas.

5. Generalização das conclusões e síntese

A partir das contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o professor ou professora estabelece os princípios que se deduzem o trabalho realizado, bem como os desafios individuais e coletivos e dessa forma oferece meios que mantenham a atenção dos alunos. O docente atua como mediador e dinamizador de todo o processo.

6. Exercícios de prática

Os alunos, individualmente, realizam exercícios de compreensão e interpretação de textos que lhes permitam lembrar do estudo, das conclusões e da síntese.

7. Exame

Na aula, todos os alunos respondem às questões interpretativas durante uma hora.

8. Avaliação

Após as observações feitas pelo(a) professor (a) ao longo da unidade didática e a partir do resultado do exame, os alunos são comunicados sobre a avaliação das aprendizagens realizadas.

Fonte: Sequência Didática adaptada do livro A prática educativa: como ensinar/Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed,1998, p. 58

Fonte: MENDES, 2019 adaptado de ZABALA,1998.

Ao aplicarmos uma sequência de atividades de ensino/ aprendizagem ou sequências didáticas, segundo Zabala (1998), devemos estabelecer perguntas para nos oferecer pistas com o objetivo de reforçar algumas atividades ou acrescentar outras novas. Por exemplo, na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) que sejam significativas e funcionais?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?

- d) que representem um desafio alcançado para o aluno, quer dizer que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar *zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, ou seja, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) e estimulem a *autoestima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, isto é, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998 p.63)

Enquanto os educandos recebiam a apostila da mão do colega ao lado, no semicírculo, informei a eles que estudaríamos sobre Os Três Erros Clássicos de Entendimento de Textos baseado nos autores Amaral, Antônio e Patrocínio (2010) conforme já discutido no capítulo 2.5 LER, COMPREENDER E INTERPRETAR: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS desta dissertação.

Os alunos já tinham ouvido falar sobre: extrapolação, redução e contradição que constituem os três erros de interpretação nas aulas de Língua Espanhola, antes disso porém, apenas quatro alunos da turma tinham conhecimento acerca desse assunto.

Como recurso pedagógico, também utilizei *slides* contendo informações sobre essa temática e ia explicando um a um. Para facilitar a compreensão e ilustrar como poderia ocorrer cada erro, contei-lhes uma historinha, uma situação cotidiana para mostrar como podemos extrapolar (“viajar” para fora do texto), reduzir (olhar apenas um detalhe) e contradizer (chegar a uma conclusão contrária) durante a leitura de um texto e até mesmo nas “leituras” diárias que fazemos sobre as outras pessoas.

Percebi que a estratégia de contar essa historinha foi o “*clic*” que faltava para o entendimento da lição. Para “cansar meus alunos” e não transformar a aula numa “canção de ninar” (FREIRE, 1996), entre uma explicação e outra pedia para alguns lerem em voz alta os conceitos que estavam nos *slides*, nos quais também continham alguns *memes*, gênero textual muito apreciado pela turma sujeito da pesquisa, inclusive. E assim a aula ia fluindo, por meio da troca de informações, questionamentos e retirada de dúvidas.

Para produção das atividades de compreensão e interpretação textuais das Sequências Didáticas (Português e Espanhol) foram selecionados textos da internet (modelos de provas do ENEM) e dos livros didáticos. Houve uma preocupação com a estética, conteúdos e gêneros variados dos textos. O período de observação da turma

proporcionou que tivéssemos esse cuidado, pois a partir das leituras que vimos, o aluno/leitor precisa ser preparado para os diversos tipos textuais, no entanto sua estrutura (tamanho, letra, organização) e conteúdo podem interferir na interpretação.

Sobre os fatores de interferência na compreensão da leitura, Alliende e Condemarín (2005 apud KANASHIRO,2012) consideram que eles são derivados, entre outros aspectos, do próprio texto (legibilidade física e linguística e da linguística textual), do conteúdo tratado e do leitor (códigos, patrimônio cultural, interesses, valores e circunstâncias da leitura).

Realizamos a interpretação do primeiro texto coletivamente, analisando cada alternativa de acordo o conteúdo estudado sobre as estratégias de leitura visando os três erros de entendimento. Com essa atividade encerramos a primeira aula e recolhi as apostilas.

No dia seguinte, os alunos estavam mais agitados, entreguei o material didático novamente a cada um e solicitei que fizéssemos grupos de no máximo cinco pessoas para realização dos exercícios de forma conjunta, conforme a Figura 3.

Figura 3- Fotografia dos momentos em grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

O objetivo era propiciar um momento interativo para trocaram ideias e colocarem em prática os conhecimentos assimilados a respeito do novo conteúdo estudado e

sobre outras estratégias utilizadas por cada um na resolução das atividades interpretativas.

Foi estipulado um determinado tempo para resolverem cinco questões (ao todo eram dez questões de Português) e, após, faríamos uma correção coletiva.

Enquanto os alunos estavam agrupados, andava pela sala e me sentava próximo de alguns grupos para intervir, quando necessário, de acordo com a Figura 4.

Figura 4- Fotografia dos momentos em grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Percebi que uns tantos alunos perderam o foco da atividade e se “aproveitaram” da proximidade com o outro para conversarem sobre outros assuntos alheios da aula e usarem o celular. Nesse momento, portanto, fiz uma intervenção corretiva para que retomassem o estudo e focassem no trabalho proposto.

Por outro lado, havia alunos trocando informações, relendo partes do texto, discutindo com o colega sobre qual alternativa haviam assinalado e o motivo, enfim, estavam realmente comprometidos com o processo, conforme a Figura 5.

Figura 5- Fotografia dos momentos em grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Segundo Pietratóia (2001 apud KANASHIRO 2012, p. 21),

[...] Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso individual e subjetivo, mas nunca arbitrário, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos [...]

Após o momento de interação em grupos, voltamos ao semicírculo para compartilhar as informações e discutir sobre os textos (APÊNDICE B) e as estratégias utilizadas para resolução das questões.

Os alunos participaram lendo os enunciados e contaram como fizeram para obterem as respostas. Dessa forma prosseguimos nas duas aulas seguintes. Houve um diálogo curioso e produtivo e por meio dele percebi que boa parte dos alunos conseguiu aplicar o conhecimento dos “três erros”, no entanto alguns ainda sentiram dificuldade para identificá-los nas alternativas e assim evitá-los.

Freire (1996, p.33) detalha que

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Um aluno destacou e elogiou a eloquência de escrita do *texto IV- O caminho do sucesso é estreito*, contudo achou as alternativas confusas. Esse texto do astrólogo argentino Oscar Quiroga naturalizado brasileiro exigia uma interpretação mais aprofundada e não apenas uma compreensão superficial, já que se tratava de um texto com vocabulário diferenciado e tom poético.

A turma considerou difícil a interpretação do *texto VI- Uma tira de Calvin em conversa com o pai*, do autor norte- americano Bill Watterson. Para interpretar este texto de linguagem mista, os alunos deveriam inferir que, para evitar ter que ajudar a mãe na cozinha, Calvin elogia seu pai, ou seja, o locutor constrói uma imagem positiva do interlocutor, a fim de levá-lo a fazer algo que o enunciador deseja (estratégia argumentativa). Os alunos apresentaram dificuldade em interpretar tirinhas ou outro texto misto tanto durante as observações quanto na hora da intervenção. Diante dessa constatação e por meio desta prática realizada nos grupos, foi possível sanar as dúvidas e destacar que nesse gênero textual faz-se necessário observar não somente os balões de fala, mas a imagem também, sobretudo analisar as falas ou expressões de ironia bastante presentes nesses textos.

Mediante a percepção dos alunos sobre o estudo dos gêneros textuais, foram propostas duas interpretações para identificação dos gêneros do discurso conforme a característica apresentada. Eles sentiram dificuldade na resolução da atividade do *texto VII- Deserto de sal*, de Forner. Os educandos ficaram em dúvida se o texto era um artigo de opinião ou uma reportagem, sendo esta última a resposta correta pela apresentação de informações e de dados sobre o Salar de Atacama.

Quanto aos demais textos e atividades relacionadas, eles não tiveram dificuldade. Percebemos que os gêneros textuais do tipo narrativo e informativo constituíram maior número de acertos do grupo.

Iniciamos a Sequência Didática de Língua Espanhola um dia depois da primeira aula da aplicação da sequência de Português. Essa escolha foi proposital no sentido de relacionar de forma dialógica e interdisciplinar aos conteúdos da língua materna.

A apostila contendo a sequência didática de Espanhol e os exercícios de compreensão e interpretação de textos também foi entregue aos alunos.

Quadro 5 – Quadro da Sequência Didática (parcial) de Língua Espanhola

1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática sobre el tema.**2. Proposición de problemas o preguntas.**

Los estudiantes, de manera colectiva o individual, dirigidos y asistidos por el maestro, exponen las respuestas intuitivas o suposiciones sobre cada uno de los problemas y situaciones propuestos, es decir, como lo hacen para comprender e interpretar textos. (Conocimiento prévio/ Pensamiento estratégico)

3. Búsqueda de información

Los estudiantes, colectiva o individualmente, dirigidos y ayudados por el maestro, leen el material para interactuar con el contenido expositivo y dialogado. (Importancia y funcionalidad del nuevo contenido)

4. Conclusión

Los estudiantes, colectiva o individualmente, dirigidos y asistidos por el maestro, contestan las preguntas interpretativas propuestas.

5. Generalización de conclusiones y síntesis.

A partir de las contribuciones del grupo y las conclusiones obtenidas, el maestro establece los principios que pueden deducirse del trabajo realizado, así como los desafíos individuales y colectivos y, por lo tanto, ofrece formas de mantener la atención de los estudiantes. El profesor actúa como mediador y facilitador de todo el proceso..

6. Ejercicios de práctica

Los estudiantes individuales realizan ejercicios de comprensión e interpretación que les permiten recordar el estudio, las conclusiones y la síntesis.

7. Examen

En clase, todos los estudiantes responden preguntas interpretativas durante una hora.

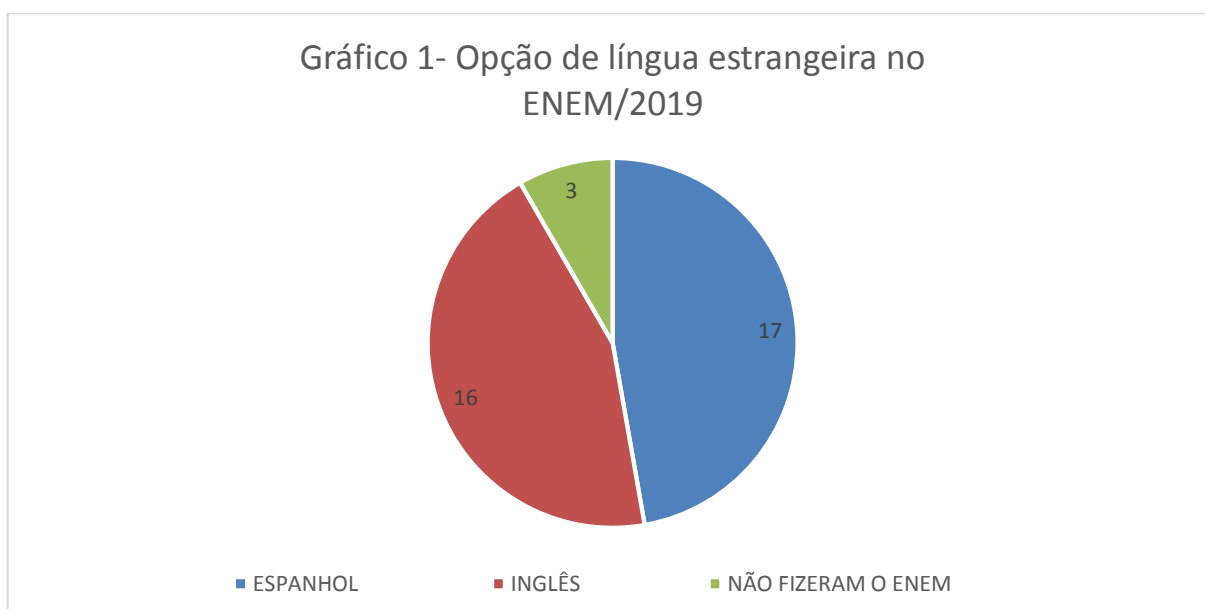
8. Evaluación

Después de las observaciones realizadas por el profesor a lo largo de la unidad didáctica y del resultado del examen, se informa a los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje realizado.

Fonte: Sequência Didática traduzida e adaptada do livro A prática educativa: como ensinar/Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed,1998, p. 58

Enfatizei logo no início, que de acordo com uma pesquisa realizada sobre a opção de língua estrangeira no ENEM em 2018 com todos os alunos concluintes do ensino médio, 34% optaram pelo Inglês e 66% dos alunos preferiram o Espanhol.

Igualmente realizamos um levantamento com os sujeitos desta pesquisa e constatamos que (2 alunos não participaram desse levantamento): 3 alunos não fizeram o Enem, 16 alunos optaram pelo Inglês e 17 alunos preferiram o Espanhol como língua estrangeira no exame, conforme o Gráfico 1, abaixo:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Diante desse fato, expus mais uma vez o compromisso que tinha com esses alunos concernente ao estudo da compreensão e interpretação textual visto que a escolha dos alunos era grande e o nível de dificuldade em ler e interpretar era expressivo também.

Essa primeira aula aconteceu no auditório da escola porque depois os alunos ensaiariam para um festival artístico e cultural (desenvolvido pelas disciplinas de Espanhol e Arte) e continuariam por ali mesmo.

Como recurso pedagógico, utilizei uma apostila de Espanhol contendo a sequência descrita no idioma em questão bem como as atividades e outros slides.

Começamos com uma conversa fazendo uma rápida conexão com o que havíamos estudado em Português sobre compreender e interpretar. Percebi que a maioria já havia internalizado os conceitos. Depois disso, relembrei as estratégias que eles me disseram usar durante a interpretação mostrando no *slide* os dados

informativos ditos por eles para a partir daí então solicitar quais poderiam ser usados na interpretação de textos em língua estrangeira, neste caso, o Espanhol.

Citaram a identificação de palavras cognatas, palavras em destaque (negrito, itálico, maiúscula), a leitura do título e do enunciado, e disseram eliminar as alternativas absurdas. Nessa hora, falavam com mais segurança, creio que se lembravam do conteúdo recente.

Fui instigando a turma para falarem mais, se viam outras possíveis estratégias e qual(is) mecanismo (s) ativavam para interpretar textos e alguns falaram: Uma aluna se lembrou dos conhecimentos de mundo que devemos ter ou conhecimentos culturais, outro mencionou a importância dos gêneros do discurso e a identificação de cada um. Um outro aluno se lembrou dos três erros e que eles poderiam ser aplicados numa LE certamente e, uma última aluna disse identificar as classes gramaticais no texto (verbo, adjetivos, substantivos, pronomes...)

Para trabalhar com a compreensão leitora há várias *Estrategias de lectura* que são definidas “como procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLE, 2009, p. 70).

Mantive a prática de registrar esse levantamento de ideias, acrescentei mais Estratégias de leitura e reforcei o estudo dos três erros clássicos exemplificando no primeiro texto da apostila sobre o qual respondemos coletivamente.

As aulas seguintes ocorreram na sala de aula e dispusemos a sala em semicírculo para cada um responder as atividades e depois socializar as respostas.

O repertório vocabular dos alunos é reduzido o que dificulta a compreensão de leitura, por essa razão alguns perguntam o sentido de certos termos. Entretanto, outros tentam entender o significado de uma palavra desconhecida por meio do contexto.

No decorrer das intervenções, notamos que os educandos apresentaram maior dificuldade no *texto II- Duerme negrito* que se caracteriza por ser uma canção de ninar da cultura hispânica, cuja letra problematiza uma questão social. O erro cometido foi a redução devido os alunos se atentarem equivocadamente apenas ao detalhe da alternativa que se referia a “trabalho de campo”, no entanto um olhar mais atento à palavra “precariedade” evitaria o cometimento de tal erro.

O *texto VIII- Um grafite de uma frase exposta realizado por um grupo que faz intervenções artísticas na cidade de Lima*, apresenta um jogo de palavras com o verbo

“*poner*”. Porém, o que de fato evidenciou a dificuldade demonstrada pelos alunos foi o “apego” a uma palavra isolada, nesse caso, a expressão verbal “*supe*”, o que comprometeu a compreensão desse gênero textual.

O texto IX- *Agua*, um poema mexicano de Ortiz, embora pequenino foi considerado por eles o texto mais difícil de interpretação. Verificamos que por se tratar de um texto poético nem todos conseguiram se sensibilizar para assimilar a mensagem que se tratava de uma crença popular nos sonhos como premonições ou conselhos.

As correções e observações acerca dessas referidas dificuldades foram realizadas a fim de que os discentes interiorizassem o conteúdo dialogado e apreendido e exercessem com autonomia esse ensino e aprendizado.

Solé (2009) compreende que as situações de ensino e aprendizagem que se articulam aproximando-se das estratégias de leitura como processos de construção coletiva, constitui o estabelecimento da prática guiada, por meio da qual o professor proporciona aos alunos “os andames” necessários, metaforicamente falando, para que possam dominar progressivamente as ditas estratégias e utilizá-las uma vez retiradas as ajudas iniciais.

Para essa autora, é importante o ensino de várias estratégias e que, o professor sirva de modelo para seus alunos mediante a sua própria leitura e dos mecanismos que utiliza para resolver os processos de compreensão e interpretação.

Freire (1996, p. 37) por sua vez enfatiza que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Posteriormente, ao analisar as Sequências Didáticas aplicadas percebemos que elas precisavam de revisão. Portanto, essas sequências foram melhoradas e acrescidas de embasamento teórico, visto que poderão servir como um suporte de material didático flexível e adaptável. Ou seja, um instrumento auxiliar aos professores de Português e de Espanhol que vislumbram mudanças e melhorias de suas estratégias de intervenção pedagógica por meio de sugestões de maneiras possíveis de trabalhar a compreensão e a interpretação textual.

4.3.1 Avaliação: A informação dos conhecimentos dos processos e os resultados da aprendizagem

Quando falamos de avaliação, muitas vezes só temos em mente a avaliação final, no entanto, já faz muito tempo que diversas literaturas pedagógicas e grupos de educadores propõem formas de entender a avaliação que não se limitam à valoração dos resultados obtidos pelos alunos.

Desde as observações e os estudos das sequências didáticas sobre compreensão e interpretação de textos nas línguas portuguesa e espanhola vivenciamos processos de avaliação a qual sua primeira fase Zabala (1998) denomina como *avaliação inicial*.

O referido autor (p. 199), diz que essa fase consiste em “conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo”. O conhecimento referente a cada aluno é o ponto de partida que “deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino ou menina”.

Por meio da pesquisa, também realizamos uma *avaliação reguladora* durante os momentos de intervenção, uma vez que corresponde ao “conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam” (ZABALA, 1998 p. 200).

A partir do conjunto das atividades desempenhadas foi possível possibilitar que cada aluno se desenvolvesse e alcançasse seu objetivo. “Para validar tais atividades, conhecer a situação dos educandos e poder tomar as medidas educativas cabíveis, haverá que sistematizar o conhecimento do progresso seguido” (p.200), o que designamos *avaliação final*.

Esta última, constitui elemento importante na prática pedagógica, pois abrange o resultado final de todo o processo, ou seja, todo o percurso avaliativo desde o conhecimento inicial, a trajetória do aluno e, a partir desse conhecimento, segundo o autor (p.201) avaliar “as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo”.

Dada a relevância dessa avaliação, no dia 30 de outubro de 2019, aplicamos como instrumento de produção de dados para a pesquisa-ação, um Teste de Múltipla Escolha,” que é a forma mais comum de avaliar a compreensão em leitura”. (SIGOT,

2004 APUD KANASHIRO 2012, p.110). Além disso, é um dos procedimentos mais adotados para a obtenção de respostas fechadas.

Seguindo os moldes das sequências didáticas estudadas em sala, foram propostos cinco textos de compreensão e interpretação de Espanhol e cinco textos de Português, retirados do site do Inep (Modelos de provas do ENEM) e dos livros didáticos.

Para elaboração do material avaliativo, levamos em conta os gêneros textuais diversificados, textos próximos do contexto do aluno e semelhança de habilidades de leitura tanto na Língua Portuguesa quanto na língua estrangeira estudada.

Ao chegar na sala, os alunos estavam inquietos, pois haviam participado de um ensaio. Aos poucos, porém, foram se acomodando nas cadeiras, aguardei um pouco e fiz um agradecimento por tê-los como participantes desse estudo, expliquei a eles também sobre a importância da realização comprometida do Teste de Múltipla Escolha para a pesquisa, cujo objetivo era explorar as habilidades de compreensão e interpretação de textos em Língua Estrangeira (Espanhol) e a Língua Materna. A turma é composta por 38 alunos, entretanto participaram do teste 33 educandos que estavam na escola nesse dia.

A avaliação final (APÊNDICE D) transcorria calmamente, alguns começaram a responder em princípio as questões de Português, outros iniciaram pelas interpretações em Língua Espanhola.

Ao realizar a questão 1 referente a um texto do gênero História em quadrinhos, dois alunos perguntaram sobre o significado da palavra “rouge” que estava no texto. Essa expressão é de origem francesa, porém utilizada por brasileiros para designar a cor vermelha/ ou batom em Português.

Disse a eles para tentarem ver o contexto da historinha para assim conseguirem compreender o sentido da palavra naquela situação.

O interessante é que nesse mesmo texto havia o termo “rojo” que também significa vermelho em espanhol e constitui um vocábulo *heterosemântico*, ou seja, um falso cognato, palavra que se parece ao português, porém tem o significado totalmente diferente, afinal *rojo* não equivale a roxo e sim a vermelho. Além de interpretar globalmente a história, o aluno deveria compreender o humor por meio de uma parte do texto, o clímax.

Essa primeira questão de texto misto em espanhol, que exigia dos alunos a H7- *Relacionar um texto LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social*, foi a que eles mais acertaram, 25 alunos tiveram êxito na realização dessa atividade.

A quarta questão se referia a um texto do gênero textual propaganda criada para uma campanha de conscientização sobre a violência contra a mulher. Era um texto de linguagem mista também, cuja H5- *Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema*, foi desenvolvida por 24 alunos que assinalaram corretamente a alternativa referente ao texto.

A terceira questão do texto *¿Qué es la X solidaria?* também exigia a mesma *habilidade 5*, porém apenas 12 alunos compreenderam adequadamente e acertaram a proposta do exercício.

A segunda questão sobre o texto *El día de los muertos en México (2 de noviembre)* visava a H8- *Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística*.

Escolhemos esse texto principalmente porque os alunos estavam participando de ensaios para uma apresentação sobre a cultura mexicana, sendo assim achei pertinente trabalhar com um texto de acordo a prática educativa deles realizada no ambiente escolar. No entanto, essa questão apresentou o menor número de acertos. Somente 12 alunos interpretaram o texto e responderam a atividade corretamente.

A quinta e última questão de Espanhol tratava-se de um poema pequeno cuja H6- constituía em *Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas*. O texto era a letra de uma canção que colocava em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes que se configura no sentimento do pai em relação ao distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro, porém apenas 13 alunos responderam a atividade de forma correta, conforme demonstrado no Gráfico 2 a seguir, referente ao Nível de desempenho dos alunos na Interpretação de textos em Língua Espanhola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em relação às questões de Língua Portuguesa, a questão 6 trata da comparação de recursos expressivos que constituem em dois textos (poema e história em quadrinhos). Nessa questão se trabalha a intertextualidade em que a HQ retoma um poema de Drummond, aliás o conhecimento deste é fundamental para compreender a paródia realizada nos últimos quadrinhos da história. Os alunos precisavam compreender que os textos eram de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas. (Função social do texto). Foram 14 os alunos que responderam de forma correta essa questão.

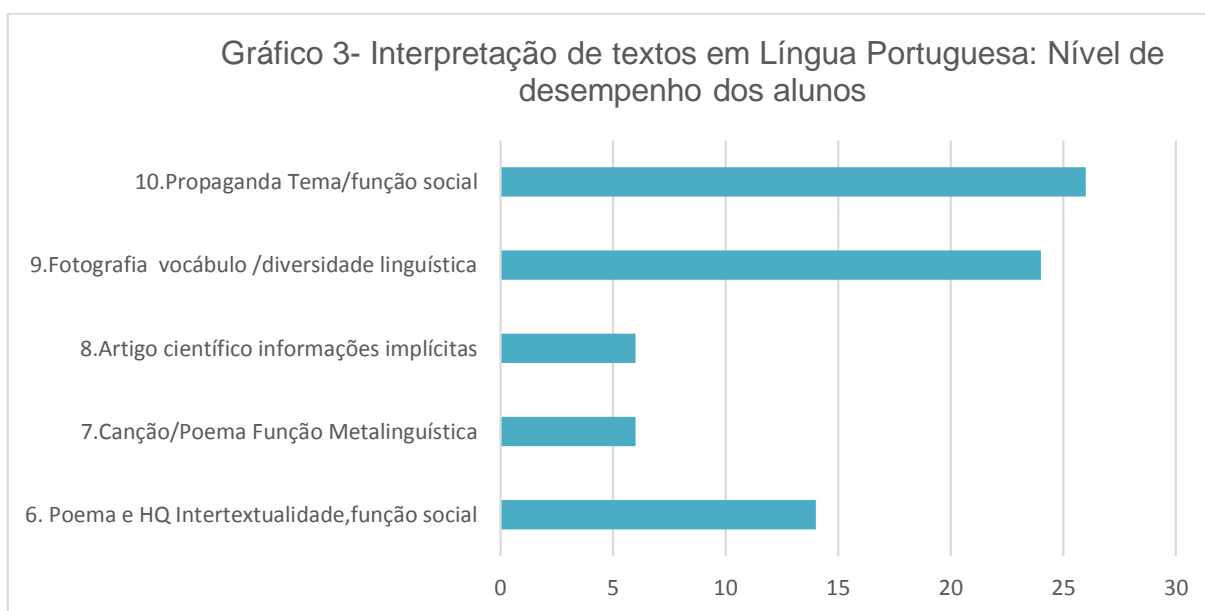
O texto *Canção amiga*, da questão 7, aborda a função da Metalinguagem (meta-poema), uma vez que o poema/canção fala sobre a construção desse gênero. Apenas 6 alunos identificaram esse processo. Notamos que a maioria dos educandos apresentou um erro de *redução* por somente se apegar ao detalhe do *sentimentalismo* existente nas produções, esquecendo-se do papel da própria linguagem do poeta.

O texto *Em excesso, exercícios físicos podem prejudicar adolescentes*, da questão 8, trata-se de um artigo científico em que discute o impacto da realização de atividades físicas na saúde dos adolescentes dando destaque ao desenvolvimento de sua estrutura óssea. A questão exigia do leitor a *inferência de informações implícitas* no texto informativo, habilidade essa aplicada corretamente por somente 6 alunos.

A questão 9 compreende a interpretação de uma *fotografia* que exhibe a fachada de um supermercado em Foz do Iguaçu, cuja localização transfronteiriça é marcada tanto pelo limite com Argentina e Paraguai quanto pela presença de outros povos. Tal

questão trabalha as *habilidades do conhecimento linguístico e cultural, bem como a função social do texto*, assim o aluno deveria perceber a diversidade idiomática de cada povo presente na fachada e que por isso revela um planejamento linguístico do espaço captada pela foto. Dos 33 alunos, 24 responderam com êxito esse exercício.

A questão 10 e última da Avaliação final também é um texto de linguagem mista em que se exige a compreensão da *função comunicativa*. Trata-se de um texto publicitário, um cartaz de uma campanha de conscientização dos brasileiros sobre a necessidade da formação leitora começar na infância (propaganda educativa). Essa questão apresentou o maior número de acertos, pois 26 alunos responderam corretamente essa atividade interpretativa, segundo demonstrado no Gráfico 3 a seguir, referente ao Nível de desempenho dos alunos na Interpretação de textos em Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Mediante a aplicação da Avaliação Final podemos inferir que os alunos conseguiram interpretar com mais facilidade os gêneros textuais com imagens, o que não ocorria antes, conforme as observações das aulas e conversa com a professora. Observamos que o trabalho com as sequências didáticas contribuíram para melhoria de tal feito.

Por outro lado, a dificuldade em encontrar informações implícitas nos textos informativos, artigos de opinião, reportagem, por exemplo, ainda é relevante, bem

como a interpretação de textos literários (canções, poemas...) em ambas línguas estudadas.

A deficiência na interpretação desse tipo de texto em espanhol supomos que seja devido à falta de estudos suficientes e o pouco acesso aos gêneros textuais literários durante as aulas. Embora eles sejam trabalhados ativamente nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é uma lacuna que precisa ser observada e por meio de intervenções metodológicas adequadas propiciar meios para desenvolver essa habilidade cognitiva e de aprendizagem.

Em outro momento, conversei com a terceira série sobre os resultados das avaliações dessa pesquisa e aproveitei para saber se os estudos a respeito dos Erros de entendimento de textos e as Estratégias de compreensão leitora desenvolvidos com eles contribuíram para resolução das questões do Enem. Os alunos comentaram que as sequências didáticas foram de suma importância e que puderam aplicar os conhecimentos para resolver também questões de outras disciplinas:

Sim, todos os quesitos trabalhados na sala de aula eu apliquei no Enem, como as questões de contradição, extrapolação e redução, consegui aplicar, reduzi bastante questões e acertei bastante em relação ao método que usei (usava). Foi eficiente pra mim!

(Depoimento do Aluno A, áudio, 05 de novembro de 2019)

E...a gente usou só na matéria de Português, né, mas acabou que ajudou em Espanhol, Geografia, História, é... Filosofia e Sociologia também!

(Depoimento do Aluno B, áudio, 05 de novembro de 2019)

Ao ouvir tais depoimentos, recordamos das sábias palavras de Freire (1996, p.38) quando ele diz que “evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles.”

A leitura positiva sobre as atividades que realizamos e o alcance dos objetivos por parte de cada um é o alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem e também do ensino. A avaliação conjunta e recíproca portanto é o instrumento do qual precisamos e deve nos permitir melhorar cada vez mais nossa atuação na sala de aula ou no nosso espaço pedagógico.

4.4 O ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM TEXTO PARA SER "LIDO", INTERPRETADO, "ESCRITO E REESCRITO"

Muitas vezes, durante toda a caminhada na docência, estamos sempre preocupados em ensinar este ou aquele conteúdo, e até depois de uma reflexão mais sensata, pensamos no “como e por que” ensinamos.

O ensino da compreensão e a interpretação textual, por exemplo, é um conteúdo importante que perpassa por todas as disciplinas seja em qual série for. Ademais, fazemos leituras em várias situações do nosso cotidiano, daí a relevância de ensiná-lo, porém muitos desses momentos nos passam despercebidos e na correria do dia a dia apenas uma leitura dinâmica deles não é o suficiente para uma compreensão eficaz.

Na realidade, ensinar todas as estratégias de leituras possíveis e os mecanismos de compreensão de um gênero ou outro é importante, porém é pouco. Além desses conhecimentos, o que precisamos de fato é

Aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.
(FREIRE 1996, p. 38)

Assim como acreditamos que as interações entre as pessoas possibilitam trocas dialógicas, entre o professor e o aluno não devem ser diferentes e o espaço escolar é um lugar propício para que isso ocorra. Morin (2007) propõe a ideia de ensinar para a compreensão, educar para a compreensão humana, que é outra coisa. Para ele, é saber ouvir, se colocar no lugar do outro.

A partir dessa prática do “diálogo autêntico” segundo as reflexões buberianas, é que será possível uma compreensão do outro além das palavras. E, apesar das reflexões dele serem vistas muitas vezes por alguns críticos como “românticas e sentimentalistas”, a visão proposta por Buber num mundo açotado de indiferenças é o que é válido, uma vez que se o ato de

voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante da situação da época; [infelizmente] ele consegue que esta situação lhe ordene o que é possível ou permissível, em vez de, como parceiro sereno, estipular com ela – *como é possível estipular com qualquer época* – qual o espaço e qual a

forma que ela deve conceber à existência de criatura. (ZUBEN In: BUBER 2008, p. 57)

Com efeito, a perspectiva dialógica de Buber para o meio educacional possibilita que a relação entre professor e aluno” extrapole o campo pedagógico para o campo dialógico”, e desse modo seja exercida a real humanização e não apenas o cumprimento do que é estabelecido nos documentos oficiais da educação.

Além do trabalho sistematizado pautado em teorias e relativos aos exames internos e externos, é preciso igualmente pensar em outras possibilidades de aprendizagem, mais lúdicas, atrativas e que envolvam o educando despertando nele o gosto de aprender.

E foi pensando nessas outras possibilidades, também a partir das experiências como discente, das marcas deixadas por educadores talentosos e inesquecíveis que passaram pela minha vida escolar, de ouvir meu aluno em sala de aula e do ‘olhar” sobre o espaço pedagógico que deve ser” lido, interpretado, escrito e reescrito” quantas vezes forem necessárias, que um projeto lúdico, artístico e cultural foi criado.

Assim, em meio ao “turbilhão” do Enem e fim de ano letivo, nasce um festival!

4.4.1 O Festival Latino Music

O Festival Latino Music (ANEXO G) foi criado em 2008 a partir de um projeto que envolve músicas e danças latinas. É uma prática educativa interdisciplinar, pois abrange as disciplinas de Artes e Língua Espanhola.

O projeto tem os seguintes objetivos: Elevar o ensino de Arte e de Línguas Estrangeiras na escola; trabalhar os aspectos artísticos, corporais e culturais; além de proporcionar uma experiência emocional aos educandos.

A atividade desenvolve a integração entre os alunos, o estímulo de talentos e o espírito de liderança. Também mobiliza todas as turmas das terceiras séries, que se empenham para fazer o melhor nas apresentações de vários ritmos, tais como: tango, flamenco, salsa, *reggaeton*, *hip-hop*, zumba, kizomba. Cantam músicas em Espanhol e em Inglês; além de mostrarem de forma criativa, a Cultura Mexicana com suas cores, ritmos, literatura, personagens e festividades!

Todo ano um Coral Gospel apresenta um louvor em espanhol e uma apresentação surpresa é revelada. No ano passado, por exemplo, uma amostra de coreografias e encenações de *La Casa de Papel* foi exibida, em virtude do sucesso

da série de tv espanhola; este ano, o musical *El Rey León* foi o marco deste evento com três atos divertidos e emocionantes.

Sem dúvida, essa prática educativa já virou tradição na escola. Todo início de ano letivo vejo àqueles que apreciaram os trabalhos apresentados pedirem, expressarem o desejo de participar e fazer o festival acontecer também. Outros até comentam que esperaram por três anos e que enfim chegara a vez!

Percebo com esse trabalho, os alunos felizes, satisfeitos por estarem se divertindo e aprendendo a cada ensaio, a cada troca com o colega, a cada novo saber. Para muitos, o trabalho representa uma “válvula de escape” em meio a tantos compromissos escolares e preocupações com o futuro! (ANEXO- H)

Assim ... eu acho que realmente é muito importante esse festival porque dá oportunidade dos alunos conhecerem outras culturas, não só a nossa, mas de outros lugares...às vezes, por exemplo, igual a do México, é muito conhecida aqui ,só que nós não tínhamos noção de como que era! E eu acho muito interessante porque 'enterte' (sic) os alunos, é trabalhoso fazer, tem que gastar várias aulas pra poder acontecer, né, só que eu acho que é muito interessante no final e vale muito à pena! Porque por ser no final do ano, é como se fechasse, fechasse de uma forma bem legal! E os alunos..., eu tenho certeza que quem participou não vai esquecer! Além disso, une muito as pessoas, os alunos, pois a maioria das turmas não tem interação umas com as outras e por ser um trabalho que misturou as turmas, eu acho que ficou muito interessante, deu pra socializar bastante!

(Depoimento da Aluna, áudio do dia 20 de novembro de 2019, após o Festival.)

Por meio da “voz” do aluno, vemos a importância dele vivenciar relações educativas e se tornar cada vez mais sujeito da aprendizagem. E já está provado e comprovado que o aprendizado quando envolve a emoção acontece com mais eficiência.

A cada depoimento como esse, em palavras de Freire (1996 p.43), reafirmo que “minha experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” e proporcionar esses momentos de alegria aos alunos por meio de uma aula inesquecível é dar sentido ao ser professor!

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) no Nível Médio contribui para o desempenho do aluno na compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola.

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos investigar quais elementos da Língua Materna e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol; identificar como está sendo trabalhada a compreensão e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, estabelecendo relações com a interpretação em Língua Espanhola; elaborar uma sequência didática de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola para a 3ª. série do Ensino Médio, com o intuito de oferecer um suporte aos professores de Português e Espanhol do referido nível escolar e, aplicar uma avaliação, visando à exploração de habilidades de compreensão e interpretação textuais junto aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio (Línguas Portuguesa e Espanhola).

Para atender a esses objetivos, foi realizada pesquisa bibliográfica, observações, entrevista por pautas com a professora de Português e uma pesquisa-ação por meio da aplicação de duas sequências didáticas e avaliação.

Com o propósito de demonstrar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol foi buscado embasamento em vários autores relacionados à temática, principalmente em Amaral, Antônio e Patrocínio os quais abordam sobre os Três erros de entendimento de texto existentes que afetam a compreensão e interpretação.

O estudo das teorias desses autores, sem dúvida, provocou mudanças relevantes no aprendizado dos alunos. Em suma, propiciou-lhes mais segurança para a execução das atividades interpretativas, uma vez que a partir do momento em que eles conseguiram identificar os erros de extrapolação, redução e contradição nas alternativas, alcançaram êxito tanto nas questões de Língua Materna e Espanhola quanto nas outras disciplinas, conforme pudemos ver nos relatos dos próprios alunos citados no capítulo das análises e discussões, quando afirmaram ter alcançado êxito ao responderem as questões do ENEM.

Também, as contribuições teóricas acerca das Estratégias de Leitura propostas por Solé trouxeram um esclarecimento maior sobre o papel do professor como mediador do processo de compreensão e interpretação, bem como a respeito da atuação do aluno mediante a esse processo. Enquanto o primeiro, metaforicamente falando, constrói “andaimes” para a aprendizagem do outro (o discente), este por sua vez, põe em prática a metacognição, isto é, a habilidade de monitorar a própria compreensão a fim de conduzir a própria aprendizagem.

Essa forma de trabalhar visando a perspectiva interacionista como sugere Vygotski, também segundo a concepção de linguagem proposta por Geraldi e a visão discursiva fundamentada no conceito de dialogicidade proposto por Bakhtin, possibilitou um avanço de aprendizagem na turma que, felizmente, não era mais a mesma do início desta pesquisa. Por meio das reflexões baktinianas, vimos a importância de estarmos em contato com os variados tipos de leituras, ou seja, gêneros dos discursos, pois aumentam as possibilidades de compreensão e interpretação de textos, seja em qual língua ou disciplina for.

Após o acesso aos mais variados gêneros textuais, foi possível ver alunos mais engajados, interessados em aprender, satisfeitos por terem apreendido um novo conhecimento e seguros em relação à própria prática escolar.

Além de proporcionar essa nova “postura”, os aportes teóricos pontuam que embora a compreensão leitora em língua estrangeira tenha suas especificidades, há estratégias de leitura e objetivos em comum nos dois idiomas. Ademais, o trabalho com a interdisciplinaridade e a intertextualidade dos gêneros do discurso devem fazer parte das práticas de ensino e aprendizagem visando à compreensão e interpretação nas duas línguas.

Os dados obtidos por meio da pesquisa-ação apontam que a falta de habilidades de leitura em língua materna e a falta de conhecimento da língua estrangeira afetam a interpretação. Ou seja, os bons leitores na língua materna serão bons leitores em outro idioma desde que também apresentem proficiência na língua estrangeira em questão.

Por outro lado, um aluno pode ter conhecimento e desenvoltura sobre a língua espanhola (ou outra língua) e usar várias estratégias empregadas na leitura em língua materna para compreender um texto em LE, no entanto, se o conteúdo do texto não fizer parte do próprio conhecimento de mundo do educando, dificilmente ele alcançará um nível de entendimento aprofundado do material lido.

A elaboração das sequências didáticas tanto de Português quanto de Espanhol, propiciou uma maneira diferente e eficaz para trabalhar o conteúdo em foco, porém não de forma engessada. Elas constituem portanto, o produto educacional desta pesquisa a fim de oferecer um suporte didático flexível e adaptável aos professores dessas disciplinas e que vislumbram melhorias e qualidades na prática educativa em sala de aula.

O trabalho pautado nas teorias mencionadas e de acordo com a proposta de Zabala para a elaboração das sequências didáticas foi funcional para os educandos, visto que esse autor sugere uma reflexão acerca dos conteúdos a serem compartilhados nas aulas, de modo que se trabalhe equilibradamente os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Tal manejo corrobora para que o educando obtenha o conhecimento, saiba colocá-lo em prática e, sobretudo, tenha ciência de como se posicionar de forma crítica, participativa, além de perceber o outro em sociedade como um ser cidadão.

As análises interpretativas realizadas a partir das avaliações demonstraram as habilidades que os alunos apresentam mais facilidade e dificuldade para a compreensão e interpretação de textos em ambas línguas. Sem dúvida, a identificação das potencialidades e lacunas foram importantes para reconhecer o desenvolvimento do corpo discente e buscar meios de intervenção, uma vez que é inútil detectar um problema se nada for feito para resolvê-lo.

Identificamos que a dificuldade de interpretar questões com textos de linguagem mista era constante, no entanto a aplicação das sequências didáticas de Espanhol e Português possibilitaram um resultado positivo nesse aspecto, enquanto que outras dificuldades ainda necessitam de serem trabalhadas. Para isso, o diálogo entre as disciplinas precisam ocorrer, professores necessitam dialogar, trocar ideias e acreditar que conjuntamente podem fazer mais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem de maneira integrada.

A entrevista por pautas realizada com a professora comprova a necessidade dos professores manterem uma relação dialógica constante visando melhorias para uma prática educacional global.

Diante dos dados obtidos, percebe-se que tentar melhorar os resultados de compreensão e interpretação textual dos alunos nas atividades de sala e, principalmente no ENEM é de suma importância, dada a “magnitude” desse exame, e uma vez que todas as questões referentes à língua estrangeira partem de um texto

ou de um fragmento textual. Contudo, é preciso considerar que o ensino de uma língua estrangeira não se resume a uma prova, portanto deve-se atentar para outras formas de desencadear melhorias nos resultados e outros procedimentos que visem também o trabalho de humanização e cidadania conforme orientado nos documentos oficiais.

A realização do projeto referente ao Festival Latino Music com os alunos possibilitou um novo aprendizado, um novo olhar e o “conhecimento íntimo” do outro. Por meio dele, trabalhamos os valores, a humanização tão defendida nesses documentos que regem a educação bem como o que se refere ao currículo oculto.

Percebemos com essa prática educativa muitos alunos protagonistas do processo de aprender, jovens cidadãos respeitando a diversidade, a dificuldade, a diferença e a cultura do outro, atuando em prol de uma melhor maneira de aplicar o conhecimento adquirido e buscando superar os próprios medos para dar e ser o melhor de si mesmo o que é mais importante.

Assim, após o alcance dos objetivos definidos na presente pesquisa, leituras e análises interpretativas sobre o assunto, espera-se que este estudo possa contribuir, de alguma maneira, por meio de reflexões acerca da compreensão leitora em língua materna e estrangeira, e desse modo entender a realidade dos educandos com o intuito de nortear ações práticas formativas que tencionem êxito nas atividades de compreensão e interpretação textual em linguagens e em qualquer outra disciplina no ambiente escolar.

Além disso, espera-se também, incentivar educadores para oferecerem aos alunos práticas educacionais motivadoras e diferenciadas que ‘fujam’ das repetidas atividades corriqueiras presas somente a exames, que proponham ao educando a oportunidade de igualmente vivenciar momentos lúdicos de aprendizado com alegria, por meio de trabalhos que despertem a vontade de aprender e por que não desenvolver o conhecimento brincando?

Portanto, esta pesquisa não se propõe a generalizar resultados, mas sim provocar reflexões e apontar caminhos que conduzam a continuidade dos estudos acerca da compreensão e interpretação textual e da aplicação de atividades que demonstrem a valorização da cultura, da humanização, da cidadania, independentemente da disciplina a ser estudada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada**: ensino de línguas & comunicação. Campinas: Pontes, 2005

AMARAL, E; ANTÔNIO, S; PATROCÍNIO, M. F. do. **Novo Manual Nova Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

AUERBACH, E. “**Reexamining English in the ESL Classroom**”. TESOL Quartely, v.27, n.1, p.9-33, 1993. Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019020/Reexamining_English_Only.pdf> Acesso em: 18 maio 2019.

BAGNO, M. **A inevitável travessia da prescrição gramatical à educação linguística**. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Pibidletrasufal/marxismo-e-filosofiadalinguagem>>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. [1952-1953]. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BELO, W. E. R. **Estratégias metacognitivas e a compreensão leitora em língua estrangeira**: um estudo de caso no ensino médio brasileiro. 2014. 163 f. (Tese de Doutorado)-Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2014.

BLANCO, J. **Políticas linguísticas e impacto**: a língua estrangeira no Enem. 2018. 223f. (Tese de Doutorado) - Unidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Paulo, 2018.

_____. **A avaliação de língua inglesa no ENEM**: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 213.132f. (Dissertação de Mestrado) - Unidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006, v. 1. OCEM

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:< 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 13.415, 13 de fevereiro de 2017. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o PAEBES**. Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica de 2018**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2018/dados_finais_censo_escolar_2018_anexo_I.xlsx>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BUBER, M. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009

BURGEILE, O.; SILVA, D. S.; MELO, M. N. As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: _____; ROCHA, J. C. B. (Orgs.). **Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas**. São Carlos: Porto Velho: Edufro, 2009.

CANDELIER, M; CASTELLOTTI, V. **Revista Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Vários autores. 2016. pdf .p.63 a 81. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/editora/files/2014/12/Experi%C3%AAncias-e-reflex%C3%B5es-sobre-a-educa%C3%A7%C3%A3o-de-l%C3%ADnguas-adicionais-V%C3%A1rios-autores-2016.pdf>> Acesso em : 20 fev. 2019.

CANTAROTTI, A. **A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos de um curso de Secretariado Executivo**. 2007 ,153 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Estudos da linguagem Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL. Disponível em:<<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 20 fev. 2019.

CAPILLA, M. C. C. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**. Disponível em:

<<https://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2019.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – CEE/ES. Resolução nº 3777/2014. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res3777.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2019

COOK, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. Canadian Modern Language Review, n.57, v.3, p.184-206, 2001. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019020/Reexamining_English_Only.pdf.> Acesso em: 18 maio 2019.

DURÃO, A. B. A. B. **La interlengua**. Madrid: Arco/ Libros, 2007

ESPÍRITO SANTO. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)**. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/paebes>>. Acesso em: 30 maio 2019

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, M. M. S. **A afinidade das línguas portuguesa e espanhola**: estratégias de ensino/ aprendizagem dos falsos cognatos. 2012. (Relatório de Estágio de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012. Disponível em: < <https://run.unl.pt/handle/10362/9334>> Acesso em : 18 fev. 2019.

GARCIA, A. A. **Concepções de linguagem e ensino de língua materna**: perspectivas teórico-práticas. 2012. 107 f. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras), Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR., 2012. Disponível em: <<http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendida%20Turma%202010/3.%20Avany%20A%20Garcia%20concepcoes%20de%20language%20e%20ensino%20de%20Lingua%20materna.pdf>> Acesso em: 26 maio 2019.

GERALDI, J. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Estudo de Caso:** Fundamentação Científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBO, A. **Marketing educacional:** desperte seus talentos e torne-se um professor inesquecível. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: 15 ago.2019

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. In: **Anuario brasileiro de estudios hispânicos.** XV. Brasília, 2005.

KANASHIRO, D. S.K. **As linhas e entrelinhas:** Um estudo das questões de Língua Espanhola no Enem.2012. 240 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>> Acesso em: 29 maio 2019.

LEFFA, V. J (org). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas. EDUCAT, 2008.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva linguística.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

LYRA, L. R. P. **Da interferência da língua materna no ensino de uma língua estrangeira.** 2013. 120 f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/783>> Acesso em: 18 fev. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA- ROTH, D. Reflexões sobre gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MORAES, F. S. **Ensino de Língua Espanhola:** Desafios à atuação docente. 2010. 139 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf> Acesso em: 22 ago. 2018.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e aprender.** C:\Users\Adriana\Downloads\Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf> JM Moran - Informática na educação: teoria & prática, 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf> Acesso em: 22 ago. 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 12ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

RIBEIRO, J. A. **Refletindo sobre a prática pedagógica do professor de ele e a construção da sua identidade**. 2015, 154 f. (Dissertação de Mestrado em Linguística aplicada). Universidade de Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2b03c4cae7832e6126e694449e070fdd> Acesso em: 02 maio 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, L. **O Aprendizado de uma segunda língua (espanhol) pensado a partir da educação sociocomunitária e do multiculturalismo**. 2015. 175 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, 2015. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Lilian-de-Souza.pdf> Acesso em: 02 maio 2018.

TURNBULL, M. **There is a Role for the L1 in Second and Foreign Teaching**, but. *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v.57, n. 4, 2001 Disponível em: <<https://utpjournals.metapress.com/content/n5753111t48u536r/resource-secured/?target=fulltext.pdf>> Acesso em: 18 maio 2019.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, Rio de Janeiro, Unigranrio, v.6, n. XXVI, p.73-88, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article>> Acesso: em 15 ago. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2002 Disponível em: <www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf> Acesso em: 22 fev. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUBEN, N. A. *Posfácio*. In: BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: perspectiva, 2008 Disponível em: <<http://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/GizeleGeralda.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2019.

APÊNDICE A – ENTREVISTA POR PAUTAS

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Professora, esta entrevista tem por objetivo conhecer seu perfil pessoal/profissional e, principalmente, a partir da sua percepção, identificar os conhecimentos sobre Compreensão e Interpretação de textos já apropriados pela turma, bem como as dificuldades e facilidades dos sujeitos desta pesquisa.

- 1- Nome _____
- 2- Há quanto tempo você atua como professora de Língua Portuguesa?
- 3- Por que decidiu ser professora de Português?
- 4- Atualmente, em relação a sua trajetória profissional, você se considera motivada para aprender novas aprendizagens, desmotivada ou parcialmente motivada? Por quê?
- 5- Você participa de alguma formação continuada voltada para a sua área de atuação (Língua Portuguesa)?
- 6- Antes da formação inicial passamos por anos de escola. Tivemos muitos professores, da Educação Básica à graduação. Houve algum (ns) professor (a) (s) que inspirou você a ser professor (a), seu modo de ser professor, sua forma de dar aula? Qual a concepção de linguagem utilizada? Comente.
- 7- No que se refere às atividades de compreensão e interpretação de textos, quais são as dificuldades e facilidades da turma?
- 8- Quais são os motivos para tais dificuldades e potencialidades?
- 9- Segundo “o seu olhar” durante as aulas, quais são as expectativas dos alunos para o ENEM?
- 10- Sobre trabalhar de forma interdisciplinar, o que você pensa a respeito dessa prática? (Língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
- 11- Há atividades interdisciplinares na sua prática docente referentes ao conteúdo de compreensão e interpretação textual? Comente.

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA



**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMIR DE
MACEDO GOMES**

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

SÉRIE: 3ª

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Produto Educacional da

Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré- São Mateus, intitulada: “As contribuições do ensino da Língua Portuguesa no Nível Médio para a aprendizagem em Língua Espanhola pelos estudantes no ENEM”

Mestranda: Marinês de Oliveira Mendes

- **Tema:** Erros clássicos de entendimento de texto
- **Conteúdo trabalhado:** Compreensão e interpretação de textos
- **Tempo da sequência didática:** 4 aulas
- **Materiais necessários:** Slides e apostila

1. Apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática em relação ao tema

2. Proposição de problemas ou questões

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos, ou seja, como fazem para compreender e interpretar textos. (Conhecimentos prévios)

3. Busca da informação

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), realizam a leitura do material para interagirem com o conteúdo expositivo e dialogado. (Significância e funcionalidade dos novos conteúdos)

4. Elaboração das conclusões

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo (a) professor (a), respondem as questões interpretativas propostas.

5. Generalização das conclusões e síntese

A partir das contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o professor ou professora estabelece os princípios que se deduzem o trabalho realizado, bem como os desafios individuais e coletivos e dessa forma oferece meios que mantenham a atenção dos alunos. O docente atua como mediador e dinamizador de todo o processo.

6. Exercícios de prática

Os alunos, individualmente, realizam exercícios de compreensão e interpretação de textos que lhes permitam lembrar do estudo, das conclusões e da síntese.

7. Exame

Na aula, todos os alunos respondem às questões interpretativas durante uma hora.

8. Avaliação

Após as observações feitas pelo(a) professor (a) ao longo da unidade didática e a partir do resultado do exame, os alunos são comunicados sobre a avaliação das aprendizagens realizadas.

Fonte: Sequência Didática adaptada do livro A prática educativa: como ensinar/Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed,1998, p. 58



Caros, alunos!

Agora vocês já sabem que o conteúdo da nossa Sequência Didática trata-se do estudo sobre Compreensão e interpretação de textos. Esse assunto, certamente, é muito importante, afinal durante toda a trajetória escolar estamos sempre compreendendo e interpretando enunciados, textos e contextos diversos.

Mas o que é compreensão e interpretação? Vamos lembrar?

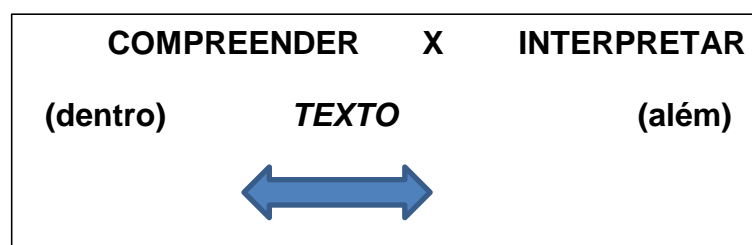
COMPREENDER – significa *entender* o que está escrito

- Comandos:
 - O texto DIZ que...
 - É SUGERIDO pelo autor que...
 - De acordo com o texto, é CORRETA ou ERRADA a afirmação...
 - O narrador AFIRMA...

INTERPRETAR – significa inferir, deduzir, concluir os implícitos

- Comandos:
 - Por meio do texto INFERE-SE que...
 - É possível DEDUZIR que...
 - O autor permite CONCLUIR que...
 - Qual é a INTENÇÃO do autor ao afirmar que...

Assim:



Segundo Zabala (1998, p. 45) “Não basta repetir um exercício sem mais nem menos. Para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais as condições ideais de seu uso. Quer dizer, é imprescindível poder conhecer as *chaves* do conteúdo para poder melhorar sua utilização.” Portanto, é preciso fazer uma reflexão sobre a própria atuação a fim de melhorá-la.

Quando a prova é de questões discursivas, expositivas, temos mais liberdade para encaminhar nossas respostas. Nesse caso, é preciso muita atenção quanto ao enunciado, para que você responda realmente o que está sendo pedido e não incorra nos erros clássicos de entendimento de texto, que são basicamente três: **Extrapolação, Redução e Contradição**. Reconhecer estes erros, conhecer o processo lógico que ocorre em cada um deles, é de importância vital para superá-los, ou seja, para que nossas respostas sejam claras e coerentes; adequadas aos textos.

Como o próprio nome diz, entendemos por EXTRAPOLAÇÃO quando saímos do contexto, acrescentando ideias que não estão presentes no texto, as quais são pertencentes a outros campos de discussão, ‘trocando em miúdos’ extrapolar significa “viajar” para fora do texto.

Quanto à REDUÇÃO, que se opõe ao erro anterior, ocorre quando nos atentamos apenas para “um detalhe, um aspecto do texto, dissociando-o do contexto” (AMARAL; ANTÔNIO E PATROCÍNIO 2010, p.305). Nesse caso, apegamo-nos apenas um elemento que não seja importante. Reconhecer todos os elementos importantes no texto e compreendê-los é conceber um salto de qualidade interpretativa.

Por fim, a CONTRADIÇÃO é o último erro clássico nas interpretações de texto e consiste no mais grave de todos, afinal devido a uma leitura mais desatenta, a incompreensão de um raciocínio ou a não percepção chegamos a uma conclusão contrária ao texto.

Exercícios / exemplos

Vamos ver alguns exemplos de erro – extrapolação, redução, contradição –, a partir de textos em prosa e em poesia. Ao aprender a reconhecer os erros, você vai desenvolvendo uma clareza maior para sua prática de interpretar mais lucidamente os textos.

Texto 1

O que podemos experimentar de mais belo é o mistério. Ele é a fonte de toda a arte e ciência verdadeira. Aquele que for alheio a essa emoção, aquele que não se detém a admirar as coisas, sentindo-se cheio de surpresa, esse já está, por assim dizer, morto e tem os olhos extintos. O que fez nascer a religião foi essa vivência do misterioso – embora mesclado de terror. Saber que existe algo insondável, sentir a presença de algo profundamente racional e radiantemente belo, algo que compreenderemos apenas em forma muito rudimentar – é esta a experiência que constitui a atitude genuinamente religiosa. Neste sentido, e unicamente neste sentido pertenço aos homens profundamente religiosos. (Albert Einstein – Como vejo o mundo)

Seguem-se alguns exemplos de erros no entendimento do texto.

EXTRAPOLAÇÃO:

- O texto fala sobre a importância de Deus e da religião, e sobre o mistério da criação do universo.
- O texto afirma que todo cientista precisa ser artista e religioso, para poder compreender a natureza.

REDUÇÃO:

- O texto afirma que o terror fez nascer à religião.
- O texto afirma que a nossa compreensão dos fenômenos é ainda muito elementar.

CONTRADIÇÃO:

- O texto afirma que quem experimenta o mistério está com os olhos fechados e não consegue compreender a natureza.
- O texto afirma que a experiência do mistério é um elemento importante para a arte, não para a ciência.

O texto apresenta, na verdade, várias ideias básicas:

- A beleza da experiência do mistério;
- A emoção do mistério como raiz da ciência e da arte;
- O homem incapaz de sentir essa emoção está com os olhos mortos;
- A caracterização dessa vivência: saber e sentir que existe algo – belo e racional – que compreendemos apenas rudimentarmente;
- O sentido em que o autor se considera uma pessoa religiosa (e unicamente neste sentido).

Texto 2

Mãos dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,*

*Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.
(Carlos Drummond de Andrade – Sentimento do mundo)*

Veja alguns erros que podem ocorrer na análise deste poema:

EXTRAPOLAÇÃO:

- O texto afirma a desilusão do autor com os amores românticos, que não são correspondidos, e que levam à autodestruição.

REDUÇÃO:

- O texto afirma que o autor não pretende viver em uma ilha.

CONTRADIÇÃO:

- O texto afirma que o autor se sente preso à vida presente, a passada e à futura.
Observe como o poema de Drummond apresenta muitas ideias relevantes:
- a negação de ser um poeta do passado (mundo caduco) e do futuro;
- o estar preso à vida, com os companheiros, na realidade presente;
- o chamado para se viver o presente, juntos;
- a negação de várias atitudes que o tirariam de viver a realidade presente (as várias fugas: o amor romântico, o sentimentalismo, as drogas, o suicídio, a solidão, a religião alienante);
- a reafirmação, no fim do texto, do presente: o tempo, a vida presente.

Agora que já estudamos os três principais tipos de erro, vamos fazer alguns exercícios que exemplificam o que se tem pedido em provas de interpretação de textos. Procure ler com atenção os textos e as questões propostas.

I - Leia o texto a seguir:

A outra noite

Rubem Braga

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir a sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

– Mas que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

Que “presente de rei” teria sido oferecido ao motorista? Assinale a alternativa correta.

- A () um valor absurdo como pagamento pelo serviço.
- B () usado o táxi numa noite de muita chuva.
- C () mantido conversa amigável com ele.
- D () informado a existência do luar além das nuvens.

II - “Os recifes de coral, as maiores formações criadas por organismos vivos em nosso planeta, são os mais ricos dos sistemas naturais marinhos. Situados principalmente em águas tropicais, os recifes de coral servem de refúgio e oferecem alimento para cerca de uma quarta parte de todas as espécies marinhas.

Como as florestas tropicais, os recifes de coral figuram entre os habitats mais variados e que correm maior perigo. A atividade humana ameaça causar graves danos aos recifes antes que se possa investigar a plenitude de seu valor científico. Os médicos descobriram que o coral de águas quentes, por exemplo, convenientemente processado, é um excelente substituto dos ossos humanos em cirurgias de reconstrução da perna e do maxilar.” (Igor Moreira, *Construindo o espaço do homem.*)

A partir das informações contidas no texto, podemos afirmar que:

- A () Os recifes de coral são parte das florestas tropicais.
- B () Os recifes de coral alimentam e abrigam toda espécie de vida marinha.
- C () O homem é o responsável pela formação desses sistemas naturais marinhos.
- D () O valor científico dos recifes de coral não é totalmente conhecido.

III - “A história dos mapas é muito antiga. Antes de saber escrever, o homem já fazia desenhos para representar o espaço em que vivia.

Os homens primitivos desenhavam mapas nas paredes das cavernas, indicavam roteiros, criavam calendários representando o caminho do Sol, da Lua e das estrelas no céu, mostravam o tempo das coletas e o ritmo da vida.

O mapa mais antigo que se conhece foi construído por volta do ano 2.500 antes de Cristo. Tratava-se de uma placa de barro cozido, representando o vale de um rio, com montanhas de um e de outro lado (...). A placa, que cabe na palma da mão, foi descoberta nas escavações das ruínas da cidade de Ga-Sur, próxima à antiga Babilônia, em território que hoje pertence ao Iraque.”

(Igor Moreira, *Construindo o espaço do homem.*)

O texto nos permite afirmar que:

- A () O mapa mais antigo que se conhece representa uma cidade iraquiana.
- B () O homem primitivo já representava o espaço em que vivia antes de saber escrever.
- C () Só os povos que conheciam a escrita eram capazes de confeccionar mapas.
- D () O mapa mais antigo que se conhece tem, aproximadamente, 2.500 anos de idade.

IV - Leia com atenção o texto a seguir e assinale com um X a alternativa correta:

O caminho do sucesso é estreito

No céu de janeiro o Sol se relaciona de forma tensa com Saturno, e no signo de Capricórnio é Lua Nova.

Enquanto isso, aqui na terra é estreito o caminho do sucesso, visível apenas aos humanos que tenham purificado as suas mentes.

Purificar não é outra coisa que eliminar as limitações. Apegar-se demais a uma particular visão de mundo é uma limitação. Criticar nos semelhantes os erros que o

crítico pratica constantemente é uma limitação. Insistir em se pensar desgraçado e o último dos humanos é também uma limitação.

Todas as limitações não têm outra função a não ser a de obscurecer o princípio de vida, que muito mais se aproxima do infinito do que das regras que, de forma ignorante, a humanidade tenta estabelecer.

Nada de mau nas regras em si. O mal assoma na mente humana quando as regras se tornam maiores do que a necessidade real de praticá-las.

O que outrora foi bem não significa que deva continuar a sê-lo. A estreiteza do caminho do sucesso radica na dificuldade de se superarem as regras obsoletas.

(QUIROGA, Oscar. *Folha de São Paulo* - Concurso Público – TRF da 2ª. Região).

De acordo com o texto pode-se afirmar que:

- A () a conjunção astral faz com que o caminho do sucesso seja estreito;
- B () só os puros de coração conseguem ver o caminho do sucesso;
- C () ser puro é ter valores éticos bem determinados;
- D () o valor das regras é relativo;
- E () a estreiteza do sucesso está na desobediência às regras.

V- (ENEM) Calcula-se que 78% do desmatamento na Amazônia tenha sido motivado pela pecuária — cerca de 35% do rebanho nacional está na região — e que pelo menos 50 milhões de hectares de pastos são pouco produtivos. Enquanto o custo médio para aumentar a produtividade de 1 hectare de pastagem é de 2 mil reais, o custo para derrubar igual área de floresta é estimado em 800 reais, o que estimula novos desmatamentos.

Adicionalmente, madeireiras retiram as árvores de valor comercial que foram abatidas para a criação de pastagens. Os pecuaristas sabem que problemas ambientais como esses podem provocar restrições à pecuária nessas áreas, a exemplo do que ocorreu em 2006 com o plantio da soja, o qual, posteriormente, foi proibido em áreas de floresta.

Época, 3/3/2008 e 9/6/2008 (com adaptações).

A partir da situação-problema descrita, conclui-se que

- A () o desmatamento na Amazônia decorre principalmente da exploração ilegal de árvores de valor comercial.
- B () um dos problemas que os pecuaristas vêm enfrentando na Amazônia é a proibição do plantio de soja.
- C () a mobilização de máquinas e de força humana torna o desmatamento mais caro que o aumento da produtividade de pastagens.
- D () o *superavit* comercial decorrente da exportação de carne produzida na Amazônia compensa a possível degradação ambiental.
- E () a recuperação de áreas desmatadas e o aumento de produtividade das pastagens podem contribuir para a redução do desmatamento na Amazônia.

VI-



Disponível em: <http://arquivo-x.webnode.com>. Acesso em: 5 dez. 2012.

Em sua conversa com o pai, Calvin busca persuadi-lo, recorrendo à estratégia argumentativa de

- A () mostrar que um bom trabalho como pai implica a valorização por parte do filho.
- B () apelar para a necessidade que o pai demonstra de ser bem-visto pela família.
- C () explorar a preocupação do pai com a própria imagem e popularidade.
- D () atribuir seu ponto de vista a terceiros para respaldar suas intenções.
- E () gerar um conflito entre a solicitação da mãe e os interesses do pai.

VII-

Deserto de sal

O silêncio ajuda a compor a trilha que se ouve na caminhada pelo Salar de Atacama.

Com 100 quilômetros de extensão, o Salar de Atacama é o terceiro maior deserto de sal do mundo. De acordo com estudo publicado pela Universidade do Chile, o Salar de Atacama é uma depressão de 3 500 quilômetros quadrados entre a Cordilheira dos Andes e a Cordilheira de Domeiko. Sua origem está no movimento das placas tectônicas. Mais tarde, a água evaporou-se e, desta forma, surgiram os desertos de sal do Atacama. Além da crosta de sal que recobre a superfície, há lagoas formadas pelo degelo de neve acumulada nas montanhas.

FORNER, V. *Terra da Gente*, n. 96, abr. 2012.

Os gêneros textuais são textos materializados que circulam socialmente. O texto *Deserto de sal* foi veiculado em uma revista de circulação mensal. Pelas estratégias linguísticas exploradas, conclui-se que o fragmento apresentado pertence ao gênero

- A () relato, pela apresentação de acontecimentos ocorridos durante uma viagem ao Salar de Atacama.
- B () verbete, pela apresentação de uma definição e de exemplos sobre o termo Salar de Atacama.
- C () artigo de opinião, pela apresentação de uma tese e de argumentos sobre o Salar de Atacama.
- D () reportagem, pela apresentação de informações e de dados sobre o Salar de Atacama.
- E () resenha, pela apresentação, descrição e avaliação do Salar de Atacama.

VIII-

Olhando o gavião no telhado, Hélio fala:

— Esta noite eu sonhei um sonho engraçado.
 — Como é que foi? — pergunta o pai.
 — Quer dizer, não é bem engraçado não. É sobre uma casa de João-de-barro que a gente descobriu ali no Jacarandá.
 — A gente, quem?
 — Eu mais o Timinho.
 — O que tinha dentro?
 — Um ninho.
 — Vazio?
 — Não.
 — Tinha ovo?
 — Tinha.
 — Quantos? — pergunta a mãe.
 Hélio fica na dúvida. Não consegue lembrar direito.
 Todos esperam, interessados. Na maior aflição, ele pergunta ao irmão mais novo:
 — Quantos ovos tinha mesmo, Timinho? Você lembra?

ROMANO, O. O ninho. In: **Casos de Minas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Esse texto pertence ao gênero textual caso ou “causo”, narrativa popular que tem o intuito de

- A () contar histórias do universo infantil.
- B () relatar fatos do cotidiano de maneira cômica.
- C () retratar personagens típicos de uma região.
- D () registrar hábitos de uma vida simples.
- E () valorizar diálogos em família.

Leia o texto atentamente para responder as questões a seguir:

Democracia e autoritarismo

O fato de que as pessoas que vivem em um regime democrático não saibam o que é democracia é uma questão por si só muito grave. O saber sobre o que seja qualquer coisa – e neste, caso, sobre o que seja a democracia – se dá em diversos níveis e interfere em nossas ações. Agimos em nome do que pensamos. Mas muitas vezes não entendemos muito bem nossos próprios pensamentos, pois somos vítimas de pensamentos prontos.

Creio que, neste momento brasileiro, poucas pessoas que agem em nome da democracia estejam se questionando sobre o que ela realmente seja. É provável que poucos pratiquem o ato de humildade do conhecimento que é o questionamento honesto. O questionamento é uma prática, mas é também qualidade do conhecimento. É a virtude do conhecimento. É essa virtude que nos faz perguntar sobre o que pensamos e assim nos permite sair de um nível dogmático para um nível reflexivo de pensamento.

Essa passagem da ideia pronta que recebemos da religião, do senso comum, dos meios de comunicação para o questionamento é o segredo da inteligência humana seja ela cognitiva, moral ou política. [...] a democracia flerta facilmente com o autoritarismo quando não se pensa no que ela é e se age por impulso ou por leviandade.

Eu não sou uma pessoa democrática quando vou à rua protestar em nome dos meus fins privados, dos meus interesses pessoais, quando protesto em nome de interesses que em nada contribuem para a construção da esfera pública. Eu sou autoritária quando, sem pensar, imponho violentamente os meus desejos e pensamentos sem me preocupar com o que os outros estão vivendo e pensando, quando penso que meu modo de ver o mundo está pronto e acabado, quando esqueço que a vida social é a vida da convivência e da proteção aos direitos de todos os que vivem no mesmo mundo que eu. Não sou democrática quando minhas ações não contribuem para a manutenção da democracia como forma de governo do povo para o povo, quando esqueço que o povo precisa ser capaz de respeitar as regras do próprio jogo ao qual ele aderiu e que é o único capaz de garantir seus direitos fundamentais: o jogo da democracia.

(Marcia Tiburi. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/03/democracia-e-autoritarismo/>. 18/03/2015. Adaptado).

IX- De acordo com a situação comunicativa do texto, a linguagem utilizada é

- A () linguagem técnica, conferindo credibilidade ao texto.
- B () linguagem formal, conferindo adequação linguística ao texto.
- C () linguagem informal, tendo em vista o meio de veiculação do texto em questão.
- D () linguagem científica, sendo os dados apresentados resultados de pesquisa científica.

X- No último parágrafo do texto, a autora utiliza como estratégia argumentativa o uso da 1ª pessoa do singular com o propósito de

- A () persuadir o leitor através da confissão de atitudes executadas por ela mesma.
- B () beneficiar-se da posição de autoria e realizar um desabafo diante do seu leitor.
- C () assumir toda a responsabilidade das ações práticas em detrimento da democracia.
- D () através de seu posicionamento, convencer o leitor acerca do efeito autoritário de certas ações.

Obs.: Se você detectar os erros de interpretação de texto (extrapolação, contradição e redução), consegue chegar à alternativa correta. O erro mais difícil de ser percebido é o de Redução, pois a informação da alternativa que contém esse erro está no texto, mas é apenas um detalhe, pormenor, isto é, não consiste na ideia central do texto ou do enunciado da questão.

Referências:

AMARAL, Emília; ANTÔNIO, Severino; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Novo Manual Nova Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

BRASIL. INEP. **Educação Básica. ENEM. Provas 2018.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/Caderno_13_1_dia_PPL_AZUL.pdf> Acesso em: 20 de out.2019

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza A. Cochar; CILEY, Cleto. **Interpretação de textos.** Construindo competências e habilidades em leitura. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza A. Cochar. **Português: Linguagens 3.** (Ensino Médio) 9.ed.São Paulo: Saraiva,2013.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna:** Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** Como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed,1998.

APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA ESPANHOLA



**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMIR DE
MACEDO GOMES**

**ASIGNATURA: ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA
SÉRIE: 3ª**

SECUENCIA DIDÁCTICA – Producto Educacional de la Pesquisa del Programa de Maestría Profesional en Ciencia, Tecnología y Educación de la Facultad Vale do Cricaré- São Mateus, titulada: “Las contribuciones de la enseñanza del idioma Portugués en el Nivel Medio al aprendizaje de la Lengua Española por parte de los estudiantes del ENEM”

Mestranda: Marinês de Oliveira Mendes

- **Tema:** La enseñanza de estrategias de comprensión lectora
- **Contenido:** Comprensión e interpretación de textos
- **Tiempo de la secuencia didáctica:** 4 clases
- **Materiales necesarios:** Slides , apostilla

- 1. Presentación por parte del profesor de una situación problemática sobre el tema.**
- 2. Proposición de problemas o preguntas.**
Los estudiantes, de manera colectiva o individual, dirigidos y asistidos por el maestro, exponen las respuestas intuitivas o suposiciones sobre cada uno de los problemas y situaciones propuestos, es decir, como lo hacen para comprender e interpretar textos. (Conocimiento previo/ Pensamiento estratégico)
- 3. Búsqueda de información**
Los estudiantes, colectiva o individualmente, dirigidos y ayudados por el maestro, leen el material para interactuar con el contenido expositivo y dialogado. (Importancia y funcionalidad del nuevo contenido)
- 4. Conclusión**
Los estudiantes, colectiva o individualmente, dirigidos y asistidos por el maestro, contestan las preguntas interpretativas propuestas.
- 5. Generalización de conclusiones y síntesis.**
A partir de las contribuciones del grupo y las conclusiones obtenidas, el maestro establece los principios que pueden deducirse del trabajo realizado, así como los desafíos individuales y colectivos y, por lo tanto, ofrece formas de mantener la atención de los estudiantes. El profesor actúa como mediador y facilitador de todo el proceso..
- 6. Ejercicios de práctica**
Los estudiantes individuales realizan ejercicios de comprensión e interpretación que les permiten recordar el estudio, las conclusiones y la síntesis.
- 7. Examen**
En clase, todos los estudiantes responden preguntas interpretativas durante una hora.
- 8. Evaluación**
Después de las observaciones realizadas por el profesor a lo largo de la unidad didáctica y del resultado del examen, se informa a los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje realizado.

Fonte: Sequência Didática traduzida e adaptada do livro A prática educativa: como ensinar/Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed,1998, p. 58



¡Estimado, estudiante!

Ahora sabes que el contenido de nuestra Secuencia Didáctica es el estudio de la comprensión y la interpretación de los textos. Este tema es sobretodo muy importante, pues a lo largo de la trayectoria escolar siempre estamos entendiendo e interpretando varios textos y contextos.

Pero, ¿qué es comprensión e interpretación? ¿Recordemos?

COMPRENDER – significa *entender* lo que está escrito

INTERPRETAR – significa inferir, deducir, concluir los implícitos

Según la Matriz de referência para o ENEM 2009 (2009, p. 1) la enseñanza del español, así como todas las áreas del conocimiento, deben favorecer que los alumnos sean capaces de: *dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações problema (SP), construir argumentação (CA), elaborar propostas (EP)*.

El documento del ENEM plantea que es función de la enseñanza de la lengua extranjera moderna promover la competencia del alumno para usarla como instrumento de *acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais* (2009, p.2). Para alcanzar dicha competencia, el documento propone el desarrollo de las siguientes habilidades (Matriz de referência para o ENEM, 2009,2009, p.2):

H5- *Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.*

H6- *Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.*

H7- *Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.*

H8- *Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.*

Así, el enfoque del aprendizaje de Español Lengua Extranjera parte de una postura interdisciplinaria, esto es, una mirada que conlleva la perspectiva discursiva e interactiva del conocimiento evaluado en las pruebas, que no se presenta en el mundo de forma aislada, sino en constante diálogo interdisciplinario

Además de eso, para trabajar con la comprensión lectora hay variadas Estrategias de lectura que son definidas “como procedimientos de carácter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. (SOLÉ, 2009, p. 70)

Mediante el uso consciente de estrategias de lectura, el lector puede monitorear y evaluar su lectura y comprensión, identificando la forma más útil de procesarla. Selecciona los procedimientos que le lograrán los resultados más satisfactorios para comprender el texto y, ante un problema enfrentado, reevalúa las estrategias utilizadas, modificándolas y / o alterándolas. En esta línea de pensamiento, las estrategias de lectura metacognitiva son recursos utilizados conscientemente para promover la comprensión, siendo flexibles y adaptables a situaciones que varían según la complejidad del texto.

La metacognición en la lectura aborda el problema del monitoreo de la comprensión hecho por el propio lector durante el acto de lectura. La metacognición implica por lo tanto

(a) a habilidade de monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler este parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ver o significado no glossário” (LEFFA, 1996, p. 46)

Algunas estrategias pueden ser utilizadas, por ejemplo:

1. Ler o título do texto
2. Não se prender a uma palavra isolada
3. Ler o enunciado da questão
4. Atentar-se para palavras destacadas (sublinhadas, negrito, itálico, maiúsculas...)
5. Identificar o gênero textual
6. Eliminar as questões mais absurdas
7. Ver aquela que contém informação mais completa
8. Ler o corpo do texto
9. Interpretar as palavras desconhecidas por meio do contexto
10. Identificar as palavras cognatas

11. Fazer , se preferir, anotações à margem ou esquematizar o texto
12. Extrair a ideia principal da secundária

A lo largo de la actividad de lectura, un sujeto trae consigo una serie de procedimientos de protocolo que cree utilizar para facilitar el proceso de comprensión de lectura. Algunos de estos procedimientos incorporados también se adoptan en la práctica de lectura en lengua materna, como resultado de su capacitación académica o escolar, o se originan a partir de una percepción no empírica que hace que el lector de textos en idiomas extranjeros adopte procedimientos que él / ella considera para facilitar la actividad realizada, provocando de este modo un sentido beneficioso de significado para el procesamiento de lectura.

Cuando la prueba es de preguntas expositivas discursivas, tenemos más libertad para enviar nuestras respuestas. En este caso, debe prestar mucha atención al enunciado para que realmente responda a lo que se le pregunta y no incurra en los errores clásicos de comprensión de texto, ya estudiados en las clases de Lengua Portuguesa que son básicamente tres: Extrapolación, Reducción y Contradicción.

Reconocer estos errores, conocer el proceso lógico que ocurre en cada uno de ellos, es de vital importancia para superarlos, es decir, para que nuestras respuestas sean claras y coherentes; apropiado a los textos.

Exercícios / exemplos

Agora que já estudamos sobre as estratégias de compreensão e interpretação de textos, vamos fazer alguns exercícios que exemplificam o que se tem pedido em provas de interpretação de textos. Procure ler com atenção os textos e as questões propostas.

I - Leia o texto a seguir:

El español en internet

El español es la tercera lengua más empleada en la Red por número de internautas. De los casi 2.405 millones de usuarios que tiene Internet en todo el mundo, el 7,8% se comunica en español.

Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si tenemos en cuenta que el chino es una lengua que, en general, solo la hablan sus nativos, el español se sitúa como la segunda lengua de comunicación en Internet tras el inglés.

El español ha experimentado un crecimiento del 807,4% en el periodo 2000-2011, frente al incremento del 301,4% registrado por el inglés. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la Red de usuarios latino americanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 1.310,8% entre 2000 y 2012.

(Disponível em: <http://eldiae.es/wpcontent/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2014.

Analisando o texto sobre a utilização da língua espanhola na internet, identifica-se como tema central

- A. o crescente uso do espanhol como língua materna pelos internautas nas redes sociais.
- B. o importante crescimento do número de internautas que utilizam a língua espanhola na internet.
- C. o aumento de 301,4% do uso da língua inglesa na rede mundial de computadores.
- D. a hegemonia do idioma chinês como língua estrangeira entre os usuários da internet no mundo.
- E. a importância de todas as línguas para a comunicação na rede mundial de computadores.

II.

Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Te va a traer
codornices para ti.

Te va a traer
rica fruta para ti.

Te va a traer
carne de cerdo para ti.

Te va a traer
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Duerme negrito é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- A. destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- B. evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- C. retratar a precariedade das relações de trabalho no campo.
- D. ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- E. exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

III. Proyecto de vida

El proyecto de vida es una herramienta que busca orientar nuestro crecimiento personal, por medio de la identificación de aquellas metas que deseamos lograr y de las capacidades que poseemos; evita la dispersión y el desperdicio de tiempo y de nuestras propias capacidades.

Se dice que es un proyecto porque aquí se plasman todos aquellos planes que se desean cumplir, tomando en cuenta los diferentes ámbitos de nuestra vida; implica un acto de consciencia, valentía, entrega, madurez y de toma de decisiones. Nunca buscará ser una receta para vivir, sino un elemento que sirva para dar sentido a nuestra existencia, este sentido entendido como rumbo (a dónde quiero llegar) y significado (qué representa para mí).

Extraído de < <http://orientaciónvocacional.sep.gob.mx>> Acceso el 23 de abril de 2013

Após a leitura do texto, entendemos que um bom projeto de vida é aquele que:

- A. está focado na realização profissional com metas claramente definidas, pensadas e realizadas.
- B. evita que se tome o caminho mais longo e difícil para conseguir o que se deseja.

- C. é compatível com nossas habilidades e, ao mesmo tempo, com nossas aspirações pessoais.
- D. segue uma fórmula pré-determinada mesmo com os diferentes momentos que passamos na vida.
- E. cumpre com os anseios, trazendo um sentido aos que não veem significado nela.

IV. Leia atentamente a definição apresentada sobre esse transtorno para responder a questão.

Vigorexia no es un concepto reconocido por la **Real Academia Española (RAE)**. Sin embargo, el término es muy habitual para nombrar a la **dismorfia muscular**, un **trastorno** que se caracteriza por la preocupación obsesiva por el físico y la distorsión del esquema corporal.

Este desorden emocional o nervioso, que no suele ser reconocido como una **enfermedad** por los médicos, es más frecuente en el **hombre** que en la **mujer**. También conocida como **complejo de Adonis**, la vigorexia hace que quienes la padecen perciban sus características físicas de manera distorsionada.

Extraído de <<https://definicion.de/vigorexia/>> Acceso el 26 de abril de 2013.

Sobre o uso do termo vigorexia em espanhol se infere que :

- A. ao ser adotado pela RAE, o termo passa a ser reconhecido como uma desordem emocional e nervosa.
- B. se um termo não é reconhecido oficialmente pela RAE ele não é aceito socialmente.
- C. a velocidade das mudanças na sociedade ainda não é acompanhada pelas mudanças na linguagem.
- D. o uso de uma palavra socialmente aceita por todos provoca mudanças nos órgãos de linguagem.
- E. o conceito ainda precisa de mais estudos para ser reconhecido tanto no campo da linguagem como médico.

V.

Eduardo Galeano
1976 Libertad Pájaros prohibidos

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros. Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los c censores se lo rompen en la entrada a la cárcel. El domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el domingo pasa. Didashkó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en la copa de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

— Son naranjas? qué frutas son?

La nina lo hace callar:

— Sssshhhh.

Y en secreto le explica:

— Bobo, no ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

GALEANO, E. Memoria del fuego III. El siglo del viento. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana, 1986.

A narrativa desse conto, que tem como pano de fundo a ditadura militar uruguaia, revela a

- A. desvinculação social dos presos políticos.
- B. condição precária dos presídios uruguaiois.
- C. perspicácia da criança ao burlar a censura.
- D. falta de sensibilidade no trato com as crianças.
- E. dificuldade de comunicação entre os presos políticos.



Disponível em: <http://lazaral-canarias.blogspot.com>.
Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

VI- As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- A. Incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- B. agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- C. forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- D. promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- E. remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

VII.

Revolución en la arquitectura china

Levantar rascacielos en 19 días Un rascacielos de 57 pisos no llama la atención en la China del siglo XXI. Salvo que se haya construido en 19 días, claro. Y eso es precisamente lo que ha conseguido Broad Sustainable Building (BSB) una empresa dedicada a la fabricación de purificadores de aire y de equipos de aire acondicionado para grandes infraestructuras que ahora se ha empeñado en liderar una revolución con su propio modelo de arquitectura modular prefabricada.

Como subraya su presidente, Zhang Yue, es una fórmula económica, ecológica, segura, y limpia. Ese último término, además, lo utiliza tanto para referirse al polvo que se produce en la construcción como a los gruesos sobres que suelen circular por debajo de las mesas en adjudicaciones y permisos varios. “Quiero que nuestros edificios alumbren una nueva era en la arquitectura y que se conviertan em símbolo de la lucha contra la contaminación y el cambio climático, que es la mayor amenaza a la que se enfrenta la humanidad”, sentencia.

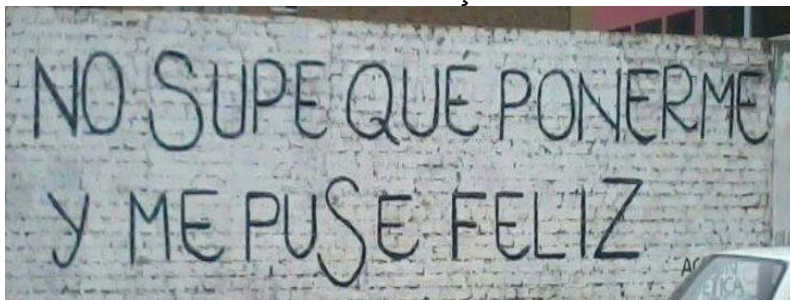
“Es como montar un Lego. Apenas hay subcontratación, lo cual ayuda a mantener un costo bajo y un control de calidad estricto, y nos permite eliminar también la corrupción inherente al sector”, explica la vicepresidenta de BSB y responsable del mercado internacional, Jiang Yan.

Disponível em: <http://tecnologia.elpais.com>. Acesso em: 23 jun. 2015 (adaptado).

No texto, alguns dos benefícios de se utilizar estruturas pré-moldadas na construção de altos edifícios estão expressos por meio da palavra *limpia*. Essa expressão indica que, além de produzir menos resíduos, o uso desse tipo de estrutura

- A. reduz o contingente de mão de obra.

- B. inibe a corrupção na construção civil.
- C. facilita o controle da qualidade da obra.
- D. apresenta um modelo arquitetônico conciso.
- E. otimiza os custos da construção de edifícios.



ACCIÓN POÉTICA LIMA. Disponível em: <https://twitter.com>. Acesso em: 30 maio 2016.

VIII- Nesse grafite, realizado por um grupo que faz intervenções artísticas na cidade de Lima, há um jogo de palavras como verbo “*poner*”. Na primeira ocorrência, o verbo equivale a “vestir uma roupa”, já na segunda, indica

- A. início de ação.
- B. mudança de estado.
- C. conclusão de ideia.
- D. simultaneidade de fatos.
- E. continuidade de processo.

IX.

Agua

al soñar que un cántaro en la cabeza acarreas,
será éxito y triunfo lo que tú veas.
Bañarse en un río donde el agua escalda,
es augurio de enemigos y de cuchillo en la espalda.
Bañarse en un río de agua puerca,
es perder a alguien cerca.

ORTIZ, A.; FLORES FARFÁN, J. A. Sueños mexicanos. México: Artes de México, 2012

O poema retoma elementos da cultura popular mexicana que refletem um dos aspectos que a constitui caracterizado pela

- A percepção dos perigos de banhar-se em rios de águas poluídas.
- B crença na relevância dos sonhos como premonições ou conselhos.
- C necessidade de resgate da tradição de carregar água em cântaros.
- D exaltação da importância da preservação da água.
- E cautela no trato com inimigos e pessoas traiçoeiras.

X.

En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña “Si te quieren, que te quieran bien”.

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de

36 mil denúncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde teléfono fijo o celular.

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para:

- A. proteger as populações mais vulneráveis.
- B. evidenciar as eficazes ações do governo.
- C. camuflar a violência de gênero existente no país.
- D. atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- E. enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

Referências:

AMARAL, Emília; ANTÔNIO, Severino; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Novo Manual Nova Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

BRASIL. INEP. **Educação Básica. Provas do ENEM**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/gabarito.oficial.pdf> Acesso em: 20 de out.2019

_____. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf> Acesso em: 20 de out.2019

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; COUTO, Ana Luíza. **Cercanía joven**: espanhol, ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. 3 ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO – TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

EMIR DE MACEDO GOMES

DISCIPLINAS: ESPANHOL LÍNGUA EXTRANGEIRA E
LÍNGUA PORTUGUESA

SÉRIE: 3ª

Avaliação – Teste de Múltipla Escolha

Instrumento de Coleta de dados para a Pesquisa-ação

Objetivo: Explorar as habilidades de compreensão e interpretação de textos em Língua estrangeira (Espanhol) e a Língua Materna.

Após os estudos das Sequências Didáticas sobre Compreensão e interpretação de textos e as reflexões acerca das contribuições do estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio para a interpretação de textos em Língua Espanhola, leia os textos a seguir com atenção e assinale a alternativa correta.

Questão 1-



Disponível em: www.gaturro.com. Acesso em: 10 ago. 2010.

O gênero textual história em quadrinhos pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa intenção quando

A. apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno.

B. sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha.

C. compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção.

D. aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.

E. congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro.

H7- Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

Questão 2- El día de los muertos en México (2 de noviembre)

Este día se celebra la máxima festividad de los muertos en México. La celebración está llena de muchas costumbres. A las personas les gusta ir y llevar flores a las tumbas de sus muertos pero para otras representa todo un rito que comienza en la madrugada cuando muchas familias hacen altares de muertos sobre las lápidas de sus difuntos familiares. Estos altares tienen un gran significado ya que con ellos se cree que se ayuda a sus muertos a llevar un buen camino durante la muerte. Esta creencia es una mezcla de las tradiciones religiosas precolombinas y la católica. Otros altares más complejos, según la tradición, deben de constar de 7 niveles o escalones que representan los niveles que tiene que pasar el alma de un muerto para poder descansar. Estos altares se realizan generalmente en lugares con gran espacio.

Disponível em: <http://www.sanmiguelguide.com>. Acesso em: 22 maio 2009 (adaptado).
Disponível em: <http://www.educima.com>.

Disponível em: <http://www.sanmiguelguide.com>. Acesso em: 22 maio 2009 (adaptado).



Disponível em: <http://www.educima.com>. Acesso em: 22 maio 2009.

Como no Brasil, o México também homenageia seus mortos no dia 2 de novembro, mas cada lugar tem suas próprias características. Baseando-se no texto, a origem dessa celebração no México deve-se

- A. à mistura entre a tradição cristã e as religiões que existiam antes no país.
- B. à família mexicana, que gosta de levar flores aos cemitérios.
- C. à festa que ajuda os mortos a irem por um bom caminho no além.
- D. aos altares que têm a função de enfeitar os cenários da festa.
- E. às cerimônias que são celebradas dentro das casas das famílias.

H8- Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Questão 5-

Aquí estoy establecido
 En los Estados Unidos,
 Diez años pasaron ya,
 En que crucé de mojado,
 Papeles no he arreglado,
 Sigo siendo un ilegal.
 Tengo mi esposa y mis hijos,
 Que me los traje muy chicos,
 Y se han olvidado ya,
 De mi México querido,
 Del que yo nunca me olvido,
 Y no puedo regresar.
 [...]
 Mis hijos no hablan conmigo,
 Otro idioma han aprendido,
 Y olvidado el español,
 Piensan como americanos,
 Niegan que son mexicanos,
 Aunque tengan mi color.

Los Tigres del Norte. Jaula de oro. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1986 (fragmento).

A letra de canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao (à):

- A. diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- B. distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- C. preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- D. desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- E. Vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

H6- Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

Questão 6-**No meio do caminho**

No meio do caminho tinha
 uma pedra
 Tinha uma pedra no meio
 do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha
 uma pedra

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000. (fragment)



DAVIS, J. Garfield, um charme de gato - 7. Trad. da Agência Internacional Press. Porto Alegre: L&PM, 2000.

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que

- o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.
- o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o tornam uma réplica do texto 1.
- a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.
- os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.
- as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

Questão 7

CANÇÃO AMIGA

Eu preparo uma canção,
em que minha mãe se reconheça
todas as mães se reconheçam
e que fale como dois olhos.

[...]

Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas.
Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças

ANDRADE, C. D. *Novos poemas*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1948.
(fragmento).

A linguagem do fragmento acima foi empregada pelo autor com o objetivo principal de

- A. transmitir informações, fazer referência a acontecimentos observados no mundo exterior.
- B. envolver, persuadir o interlocutor — nesse caso — o leitor, em um forte apelo a sua sensibilidade.
- C. realçar os sentimentos do eu lírico, suas sensações, reflexões e opiniões frente ao mundo real.
- D. destacar o processo de construção de seu poema, ao falar sobre o papel da própria linguagem e do poeta.
- E. manter eficiente o contato comunicativo entre o emissor da mensagem, de um lado, e o receptor — de outro.

Questão 8-

Em excesso, exercícios físicos podem prejudicar adolescentes

A adolescência é um período fundamental para a aquisição da massa óssea. Em adolescentes atletas, o pico de massa óssea pode apresentar maior incremento, em virtude do estresse mecânico imposto aos ossos pelo exercício físico praticado. Existem consistentes pesquisas que confirmam que a atividade física moderada com suporte do peso, como corrida e saltos, tem impacto mais positivo sobre a deposição óssea (qualidade óssea) do que atividades que não necessitam do suporte do peso, como a natação.

Entretanto, no período da puberdade, o exercício físico intenso nem sempre traz benefícios para os adolescentes, particularmente com relação ao crescimento esquelético. Alguns autores mostram que o treinamento de força intensa em adolescentes parece acarretar decréscimo nos níveis de fatores de crescimento, podendo comprometer a estatura final. Além disso, o excesso de atividade física também está relacionado a fraturas de estresse geradas por sobrecargas repetidas. [...] É prudente que técnicos e educadores físicos qualificados concordem em evitar grandes sobrecargas tensionais e volumes de treinamento.

Moisés Cohen. Disponível em: <http://minhavidacom.br> (acesso em 7 abr. 2013) (adaptado).

O artigo científico citado discute o impacto da realização de atividades físicas na saúde dos adolescentes, dando destaque ao desenvolvimento de sua estrutura óssea. Uma leitura cuidadosa das informações desse texto permite inferir que:

A. o aumento da sobrecarga tensional e do volume de treinamento em jovens atletas é uma medida imprescindível ao fortalecimento de sua massa óssea.

B. a execução de atividades físicas que não necessitam de suporte do peso, como o salto em distância, apresenta uma influência positiva no processo de deposição óssea do adolescente.

C. a adoção de um treino rigoroso pode comprometer os hormônios associados ao crescimento de um jovem, ainda que não prejudique sua composição muscular.

D. a sobrecarga de exercícios pode ocasionar problemas de efeito provisório em um atleta na puberdade, como estresse muscular e fraturas ósseas.

E. caso sejam moderados e supervisionados por profissionais competentes, os exercícios físicos podem trazer benefícios à saúde dos adolescentes

Questão 9-



SILVA, I.; SANTOS, M. E. P.; JUNG, N. M. *Domínios de Linguagem*, n. 4, out.-dez. 2016 (adaptado).

A fotografia exhibe a fachada de um supermercado em Foz do Iguaçu, cuja localização transfronteiriça é marcada tanto pelo limite com Argentina e Paraguai quanto pela presença de outros povos. Essa fachada revela o(a)

- A. apagamento da identidade linguística.
- B. planejamento linguístico no espaço urbano.
- C. presença marcante da tradição oral na cidade.
- D. disputa de comunidades linguísticas diferentes.
- E. poluição visual promovida pelo multilinguismo.

Questão 10-



Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. Os objetivos desse cartaz estão voltados para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de

- A. as crianças frequentarem a escola regularmente.
- B. a formação leitora começar na infância.
- C. a alfabetização acontecer na idade certa.
- D. a literatura ter o seu mercado consumidor ampliado.
- E. as escolas desenvolverem campanhas a favor da leitura.

GABARITO

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E

Referências:

BRASIL. INEP. **Educação Básica. Provas do ENEM.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/gabarito.oficial.pdf> Acesso em: 20 de out.2019

_____. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM 2009.** Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf> Acesso em: 20 de out.2019

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza A. Cochar; CILEY, Cleto. **Interpretação de textos.** Construindo

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL II E MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 83			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARINES DE OLIVEIRA MENDES			
6. CPF: 099.825.507-64	7. Endereço (Rua, n.º): CABOCLLO BERNARDO AVISO LINHARES ESPIRITO SANTO 29901380		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 27998362888	10. Outro Telefone:	11. Email: marinesmendes12@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>11 / 06 / 2019</u>		<u>Marinês de O. Mendes</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA	13. CNPJ: 01.997.757/0001-64	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (27) 3763-4505	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Solimar Roberto Riva</u>	CPF: <u>290.534.397-49</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor Geral</u>			
Data: <u>11 / 06 / 2019</u>	<u>Solimar Roberto Riva</u> Diretor Geral Portaria 02/2019 Faculdade Vale do Cricaré		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (3º. ANO DO ENSINO MÉDIO)



AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, Jocival Marchiori, ocupante do cargo de diretor escolar na EEEM. Emir de Macedo Gomes autorizo a realização nesta instituição do município de Linhares-ES a pesquisa "As contribuições do ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental II e Médio para a aprendizagem e bom desempenho em Língua Espanhola pelos estudantes no ENEM" sob a responsabilidade da pesquisadora Marinês de Oliveira Mendes tendo como objetivo primário Oferecer elementos de análises sobre como o ensino da língua materna contribui para o desempenho do aluno na compreensão de textos em Língua Espanhola.

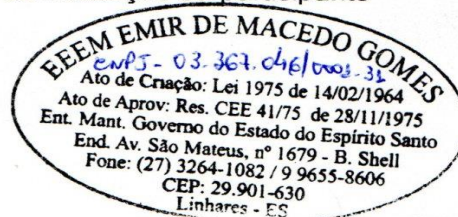
Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Linhares, 03 de Junho de 2019.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Jocival Marchiori
Diretor - Aut. Nº 022/2001
Port. P 111 de 29/01/99
Nº Func. 345286 Vínculo Nº 51



ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A SER ASSINADO PELA PROFESSORA DA TURMA DE 3ª. SÉRIE DO ENSINO MÉDIO OBSERVADA

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NÍVEL MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM, conduzida pela pesquisadora responsável: Marinês de Oliveira Mendes. Este estudo tem por objetivo geral oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) no nível médio contribui para o desempenho do aluno na compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola, e como secundários (específicos): investigar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol; identificar como está sendo trabalhada a compreensão e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, estabelecendo relações com a interpretação em Língua Espanhola; elaborar uma sequência didática de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola para a 3ª. série do Ensino Médio, com o intuito de oferecer um suporte aos professores de Línguas Portuguesa e Espanhola dos referidos níveis escolares; aplicar uma avaliação, visando à exploração de habilidades de compreensão e interpretação textuais junto aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio (Língua Portuguesa e Espanhola).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas de uma entrevista e permitir que uma de suas turmas de 3º. ano de Ensino Médio seja observada e posteriormente seja aplicada uma sequência didática e uma avaliação de Português, apresentadas e explicadas previamente.

Você foi selecionado(a) por trabalhar com mesma turma da professora de Espanhol. Sua participação não é obrigatória. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A presente pesquisa possui risco mínimo: possibilidade de quebra de sigilo de informações confidenciais e do anonimato, de forma involuntária e não intencional. Para minimizar a possibilidade de que os danos em questão ocorram, as imagens que por ventura sejam feitas serão no plano coletivo, e as respostas da entrevista serão representadas no texto da pesquisa apenas por “Professora de Português”. E as avaliações, interações e depoimentos dos alunos não identificarão os nomes destes. Ainda, o ambiente escolhido para a realização da pesquisa (a sua própria escola) é um local confortável, acolhedor e com o qual você já está familiarizado, cuja pesquisa tem a autorização do diretor da escola e dos responsáveis pelos alunos, sujeitos da pesquisa. Porém, se ocorrer qualquer das situações anteriormente descritas, você poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

A pesquisadora se compromete por zelar pelo seu anonimato, durante e após a pesquisa, isto é, as suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar que você seja identificado(a). A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, de forma consolidada, sem qualquer identificação. Não obstante, apesar de todo o zelo e precaução, em caso da ocorrência de eventuais danos causados pela pesquisa, compromete-se a pesquisadora com o ressarcimento.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura da pesquisadora: _____ Data: ___/___/_____

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via *e-mail*: _____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARINÊS DE OLIVEIRA MENDES

ENDEREÇO: RUA CABOCLO BERNARDO, 349

LINHARES-ES - CEP: 29901-627

FONE: (27) 99836-2888 / E-MAIL: MARINESMENDES12@HOTMAIL.COM

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A SER ASSINADO PELO RESPONSÁVEL DE CADA ALUNO (A) DA TURMA OBSERVADA NA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

O(a) menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NÍVEL MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM.

A presente pesquisa se justifica pela preparação dos alunos no que se refere à compreensão e interpretação textual, no Ensino Médio, para o ENEM, já que a dificuldade de compreender e interpretar são fatores preocupantes em todas as áreas do conhecimento. E os resultados da falta de compreensão e interpretação de textos, sejam nas atividades em salas de aula ou na realização dos exames ou avaliações internas e externas ainda são insatisfatórios.

Quanto ao objetivo geral, pretende-se oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) no nível médio contribui para o desempenho do aluno na compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola, e como secundários (específicos): investigar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol; identificar como está sendo trabalhada a compreensão e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, estabelecendo relações com a interpretação em Língua Espanhola; elaborar uma sequência didática de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola para a 3ª. série do Ensino Médio, com o intuito de oferecer um suporte aos professores de Línguas Portuguesa e Espanhola dos referidos níveis escolares; aplicar uma avaliação, visando à exploração de habilidades de compreensão e interpretação textuais junto aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio (Língua Portuguesa e Espanhola).

O(a) menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável foi selecionado(a) para participar da presente pesquisa tendo em vista o ano escolar em que se encontra, o qual se enquadra no foco da presente pesquisa, contudo, a participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir, sem que decorra qualquer prejuízo de sua decisão.

Caso o(a) senhor(a) autorize, o(a) menor de idade sob sua responsabilidade será observado(a) sistemática e espontaneamente, na turma da qual faz parte, junto aos demais colegas, sendo realizados registros no diário da pesquisadora, produções e pesquisa-ação, ou seja, a intervenção por meio da aplicação de sequência didática e avaliação, além de uma entrevista com a professora de Português.

A presente pesquisa possui risco mínimo: possibilidade de quebra de sigilo de informações confidenciais e do anonimato, de forma involuntária e não intencional. Para minimizar a possibilidade de que os danos em questão ocorram, as imagens que por ventura sejam feitas serão no plano coletivo, e os depoimentos e interações serão representadas apenas por números no texto da pesquisa. E as avaliações realizadas não identificarão os nomes dos alunos participantes. Ainda, o ambiente escolhido para a realização da pesquisa (a própria escola do(a) menor sob sua responsabilidade) é um local confortável, acolhedor e com o qual ele (ela) já está familiarizado(a), cuja pesquisa tem a autorização do diretor da escola e consentimento das professoras de Português e Espanhol da turma o(a) qual integra. Porém, se ocorrer qualquer das situações anteriormente descritas, o(a) menor poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto, ou ainda solicitar que isso seja feito pelo(a) senhor(a) responsável.

A pesquisadora se compromete por zelar pelo anonimato do(a) menor, durante e após a pesquisa, isto é, as respostas dele não serão divulgadas de forma a possibilitar que seja identificado(a). A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, de forma consolidada, sem qualquer identificação. Não obstante, apesar de todo o zelo e precaução, em caso da ocorrência de eventuais danos causados pela pesquisa, compromete-se a pesquisadora com o ressarcimento.

A participação na pesquisa poderá possibilitar que o(a) menor interprete melhor textos, preparando-se para o ENEM, não apenas para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, mas também para as demais áreas, uma vez que as provas objetivas do ENEM têm como essência a interpretação de textos. Sua participação também poderá contribuir para os avanços do ensino de Línguas Portuguesa e Espanhola no Ensino Médio.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do(a) menor não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos serão triturados por fragmentadora de papel e devidamente dispensados para reciclagem. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhora responsável.

Esse instrumento possui duas vias de igual teor e forma para um só fim, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Diante de todo o exposto, eu, _____ após reflexão e em tempo razoável, decido livre e voluntariamente, que o(a) menor sob minha responsabilidade _____ pode participar deste estudo e declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às questões a propósito da participação do menor sob minha responsabilidade na pesquisa.

São Mateus, 23 de setembro de 2019.

Assinatura do(a) responsável legal

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - FVC
São Mateus (ES) - CEP: 29933-415
Fone: (27) 3313-0028 / E-mail: cep@ivc.br

Pesquisadora responsável: Marinês de Oliveira Mendes
E-mail: marinesmendes12@hotmail.com
Telefone: (27) 99836-2888

ANEXO E- TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NÍVEL MÉDIO PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA PELOS ESTUDANTES NO ENEM, que tem como objetivo primário oferecer elementos de análise sobre como o ensino da língua materna (Português) no nível médio contribui para o desempenho do aluno na compreensão e interpretação de textos em Língua Espanhola, e como secundários (específicos): investigar quais elementos da Língua Materna (L.M.) e quais conteúdos de Português por analogia preparam melhor o aluno para a compreensão e interpretação textual em Espanhol; identificar como está sendo trabalhada a compreensão e interpretação de textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, estabelecendo relações com a interpretação em Língua Espanhola; elaborar uma sequência didática de Língua Portuguesa e outra de Língua Espanhola para a 3ª. série do Ensino Médio, com o intuito de oferecer um suporte aos professores de Línguas Portuguesa e Espanhola dos referidos níveis escolares; aplicar uma avaliação, visando à exploração de habilidades de compreensão e interpretação textuais junto aos alunos da 3ª. série do Ensino Médio (Língua Portuguesa e Espanhola).

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a preparação dos alunos no que se refere à compreensão e interpretação textual, no Ensino Médio, para o ENEM, já que a dificuldade de compreender e interpretar são fatores preocupantes em todas as áreas do conhecimento. E os resultados da falta de compreensão e interpretação de textos, sejam nas atividades em salas de aula ou na realização dos exames ou avaliações internas e externas ainda são insatisfatórios.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: a observação espontânea, observação sistemática, registros no diário da pesquisadora, produções e pesquisa-ação, ou seja, a intervenção por meio da aplicação de sequência didática e avaliação, além de uma entrevista com a professora de Português.

Para participar deste estudo, o(a) responsável por você deverá autorizar e assinar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou

recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta os seguintes riscos e benefícios para você:

A presente pesquisa possui risco mínimo: possibilidade de quebra de sigilo de informações confidenciais e do anonimato, de forma involuntária e não intencional. Para minimizar a possibilidade de que os danos em questão ocorram, as imagens que por ventura sejam feitas serão no plano coletivo, e os depoimentos e interações serão representadas apenas por números no texto da pesquisa. E as avaliações realizadas não identificarão os nomes dos alunos participantes. Ainda, o ambiente escolhido para a realização da pesquisa (a sua própria escola) é um local confortável, acolhedor e com o qual você já está familiarizado, cuja pesquisa tem a autorização do diretor da escola e consentimento das professoras de Português e Espanhol da turma o(a) qual integra. Porém, se ocorrer qualquer das situações anteriormente descritas, você poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

A pesquisadora se compromete por zelar pelo seu anonimato, durante e após a pesquisa, isto é, as suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar que você seja identificado(a). A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, de forma consolidada, sem qualquer identificação. Não obstante, apesar de todo o zelo e precaução, em caso da ocorrência de eventuais danos causados pela pesquisa, compromete-se a pesquisadora com o ressarcimento.

A sua participação na pesquisa poderá possibilitar que você interprete melhor textos, preparando-se para o ENEM, não apenas para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, mas também para as demais áreas, uma vez que as provas objetivas do ENEM têm como essência a interpretação de textos. Sua participação também poderá contribuir para os avanços do ensino de Línguas Portuguesa e Espanhola no Ensino Médio. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos serão triturados por fragmentadora de papel e devidamente dispensados para reciclagem. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e minhas dúvidas foram esclarecidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARINÊS DE OLIVEIRA MENDES

ENDEREÇO: RUA CABOCLO BERNARDO , 349 LINHARES/ES

FONE: (27) 99836-2888 / E-MAIL: MARINESMENDES12@HOTMAIL.COM

São Mateus-ES, 23 de setembro de 2019

Nome e assinatura do(a) participante

Nome e assinatura da pesquisadora

ANEXO F - MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.

IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO G – NOTÍCIA DO FESTIVAL LATINO MUSIC NO SITE DA SEDU

25/11/2019 13h07 - Atualizado em 25/11/2019 13h20

Festival de Música é tradição há mais de uma década em escola de Linhares



A ação é elaborada e executada pela disciplina de Língua Espanhola, através da professora Marinês Mendes.

Há 11 anos, a Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Emir de Macedo Gomes, de Linhares, realiza um projeto que envolve músicas e danças latinas. É o “Festival Latino Music”, uma ação elaborada e executada como parte da disciplina de Língua Espanhola, pela professora Marinês Mendes, com a colaboração das professoras Vera Guaberto e Rosa Peruchi.

O projeto tem os seguintes objetivos: elevar o ensino de Arte e de Línguas Estrangeiras na escola; trabalhar os aspectos artísticos, corporais e culturais; além de proporcionar uma experiência emocional aos estudantes. A atividade desenvolve a integração entre os alunos, o estímulo de talentos e o espírito de liderança.

“Sem dúvida, essa prática educativa já virou tradição na escola. Uma atividade que mobiliza todos os alunos das 3ª séries, que se empenham para fazer o melhor, pois apresentam várias danças, tais como: tango, flamenco, salsa, reggaeton, hip-hop, zumba, kizomba, além de cantarem músicas em espanhol e inglês”, contou a professora Marinês Mendes.

Este ano, o Festival foi realizado na última quarta-feira (20) e contou com uma apresentação especial de um coral gospel, apresentado o musical El Rey León. “Creio que tenho alcançado os objetivos quando reencontro ex-alunos que comentam com saudade do tempo em que desfrutaram também desse momento”, afirmou.

Informações à Imprensa

Assessoria de Comunicação da Sedu
 Mirela Marcarini / Geiza Ardiçon/ Soraia Camata
 (27) 3636-7705/ 7706/ 7707/ 7888 / 99956-2479 / 99802-9043
 mirelamarcarini@sedu.es.gov.br/ gardicon@sedu.es.gov.br/ sccanal@sedu.es.gov.br

ANEXO H – MOMENTOS DO FESTIVAL LATINO MUSIC



