

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL E LITERATURA
HISPÂNICA SOB OS NÍVEIS DA TAXIONOMIA DE BLOOM**

Maria da Conceição Moraes de Oliveira

Boa Vista – RR
2018



MARIA DA CONCEIÇÃO MORAES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL E LITERATURA
HISPÂNICA SOB OS NÍVEIS DA TAXIONOMIA DE BLOOM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosangela Duarte.

Boa Vista – RR

2018

Copyright © 2020 by Maria da Conceição Moraes de Oliveira

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48c Oliveira, Maria da Conceição Moraes de.

A construção do conhecimento de estudantes de licenciatura em letras-espanhol e literatura hispânica sob os níveis da Taxionomia de Bloom. / Maria da Conceição Moraes de Oliveira. – Boa Vista (RR) : UERR, 2018.

100 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosangela Duarte.

Inclui apêndice.

Inclui anexos.

1. Aprendizagem 2. Conhecimento 3. Espanhol 4. Taxonomia de Bloom I. Duarte, Rosangela (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.02

CDD – 860.7 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO MORAES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. ROSÂNGELA DUARTE

Orientadora
UFRR



PROF^a. DR^a. RAIMUNDA MARIA RODRIGUES SANTOS
Membro Titular Interno
UERR



PROF^a. DR^a. MARIA ODILEIZ SOUZA CRUZ
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2018

Dedico este trabalho

*A Deus,
pelo dom da vida.*

*A minha mãe, Maria Moraes,
pelo exemplo de vida e superação.*

*Ao meu esposo, Marcos Antonio,
pelo companheirismo e apoio nos momentos difíceis.*

*Aos meus filhos, Felipe e Isabella,
pelo amor mais puro e genuíno que uma mãe pode ter.*

*A minha orientadora, Rosangela Duarte,
pela instrução, paciência e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por seu infinito amor e misericórdia, pela oportunidade de participar deste Mestrado em Educação.

A minha mãe, Maria Moraes de Oliveira, pelo exemplo de mulher guerreira e batalhadora, pelo amor, carinho e dedicação doados a mim e aos meus irmãos. Mãe, a senhora sempre será meu maior exemplo de vida, te amo!

Aos meus filhos Felipe e Isabella, amores da minha vida, fonte de inspiração e dedicação, vocês me impulsionam a prosseguir, a me esforçar um pouquinho mais dia após dia, são estímulo para que eu não desista jamais, o amor que sinto por vocês é infinito.

Ao meu esposo Marcos Antonio, pelo amor e carinho dedicados a mim e a nossos filhos, pelo companheirismo, apoio, incentivo e compreensão, obrigada por fazer parte da minha vida e por ser esse pai incrível, te amo!

A todos os meus amigos, que torcem e sempre torceram pelas minhas conquistas e vitórias, minha gratidão a todos!

Aos meus colegas de Mestrado, por compartilharmos momentos ímpares de conhecimento e aprendizado ao longo desta jornada.

A Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação, Profa. Dra. Alessandra Peternella e a todos os professores do curso por compartilharem conosco conhecimento e experiências.

A Profa. Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz, pela composição nas bancas de qualificação e defesa.

A Profa. Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos, pelo auxílio e orientação no Estágio de Docência, e pela composição nas bancas de qualificação e defesa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Duarte, pela oportunidade de conhecê-la, por ser uma mulher admirável, humilde e paciente, por acreditar em mim e por me conduzir na construção deste trabalho, compartilhando conhecimento, informação e experiência. Minha eterna gratidão querida Rosângela!

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e concretização deste trabalho.

Muito Obrigada!

*“Bem-aventurado o homem que acha sabedoria,
e o homem que adquire conhecimento”.*

Provérbios 3.13

*“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no
que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender, viver
ultrapassa qualquer entendimento.”*

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho é o resultado da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), e aborda sobre a *construção do conhecimento de estudantes de licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica sob os níveis da Taxionomia de Bloom*. Para a realização da pesquisa foi proposto o objetivo de analisar a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular e a construção de conhecimentos de estudantes do curso de licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, com embasamento teórico na Taxionomia de Bloom e teorias cognitivas da aprendizagem. A execução da proposta de pesquisa se deu mediante o estudo teórico dos documentos que norteiam o ensino da língua espanhola, como, os PCNs, os OCNs, o PPC do Curso de LELH, as ementas das disciplinas PCCI, PCCII e PCCIII, diários de campo e entrevistas com os alunos participantes da pesquisa, com breve exposição e explicação dos fatos e o modo como se dá a prática pedagógica nesta disciplina, através da metodologia abordada pelo professor em sala de aula. Consequentemente, os estudos realizados, além de analisar e descrever a metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular caracterizou também, as atividades produzidas e desenvolvidas pelos alunos no período em que foram ministradas as referidas disciplinas. A abordagem metodológica está pautada na pesquisa qualitativa, de base teórica e descritiva, através do método de estudo de caso, com estudantes do IV módulo do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, turno matutino, na disciplina Prática como Componente Curricular, durante o estágio de docência, ocorrido no período de julho a dezembro de 2017. A culminância desta pesquisa se deu através de processo investigativo, análise, descrição e discussão dos resultados articulando teoria e prática na formação de estudantes e construção do conhecimento em relação à natureza do ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Conhecimento. Espanhol. Taxonomia de Bloom.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de la investigación presentada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Roraima (UERR) y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR), y aborda sobre la construcción del conocimiento de estudiantes de edad licenciatura en Letras-Español y Literatura Hispánica bajo los niveles de la Taxionomía de Bloom. Para la realización de la investigación se propuso el objetivo de analizar la relación entre los fundamentos teórico-metodológicos presentados por el profesor de Práctica como Componente Curricular y la construcción de conocimientos de estudiantes del curso de licenciatura en Letras-Español y Literatura Hispánica, con base teórica en la te- La taxonomía de Bloom y las teorías cognitivas del aprendizaje. La ejecución de la propuesta de investigación se dio mediante el estudio teórico de los documentos que orientan la enseñanza de la lengua española, como, los PCNs, los OCNs, el PPC del Curso de LELH, los menús de las disciplinas PCCI, PCCII y PCCIII, diarios de campo y entrevistas con los alumnos participantes de la investigación, con breve exposición y explicación de los hechos y el modo como se da la práctica pedagógica en esta disciplina, a través de la metodología abordada por el profesor en el aula. En consecuencia, los estudios realizados, además de analizar y describir la metodología presentada por el profesor de Práctica como Componente Curricular caracterizó también, las actividades producidas y desarrolladas por los alumnos en el período en que fueron ministradas las referidas disciplinas. El enfoque metodológico está pautado en la investigación cualitativa, de base teórica y descriptiva, a través del método de estudio de caso, con estudiantes del IV módulo del Curso de Licenciatura en Letras-Español y Literatura Hispánica, turno matutino, en la disciplina Práctica como Componente Curricular, durante la etapa de docencia, ocurrido en el período de julio a diciembre de 2017. La culminación de esta investigación se dio a través del proceso investigativo, análisis, descripción y discusión de los resultados articulando teoría y práctica en la formación de estudiantes y construcción del conocimiento en relación a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

Palabras clave: Aprendizaje. Conocimiento. Español. Taxonomía de Bloom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Interação entre os domínios da aprendizagem.....	26
Figura 2: Categorias da Taxonomia do Domínio Afetivo.....	27
Figura 3: Níveis de complexidade da Taxionomia do Domínio Cognitivo.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Categorias, definição e verbos da Taxonomia de Bloom.....	31
Tabela 2:	Categorização dos relatos contidos nos diários de campo.....	60
Tabela 3:	Questões e respostas da entrevista.....	68
Tabela 4:	Níveis da aprendizagem em PCC I, PCC II e PCC III.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBV	<i>Campus Boa Vista</i>
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DERA	Departamento de Registro Acadêmico
E/LE	Ensino de Língua Espanhola
EAD	Educação à Distância
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LELH	Letras-Espanhol e Literatura Hispânica
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCC	Prática como Componente Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Plano Pedagógico do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOE	Taxonomia de Objetivos Educacionais
UERR	Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO.....	18
1.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	18
1.2 ENSINO E APRENDIZAGEM FUNDAMENTADOS NA TAXONOMIA DE BLOOM.....	23
1.2.1 Breve histórico da Teoria de Bloom	24
1.2.2 Categorias do domínio cognitivo da Taxonomia Bloom.....	29
1.3 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DOS PCNs E OCNs.....	37
1.3.1 O que dizem os PCNs.....	37
1.3.2 O que dizem as OCNs	39
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1.1 A pesquisa: conceito, tipo e características	43
2.1.2 O estudo de caso.....	45
2.1.3 Instrumentos de coleta de dados	46
2.2 APRESENTAÇÃO E ESCOLHA DOS SUJEITOS	49
2.2.1 Local da pesquisa.....	50
2.3 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O CURSO	50
2.3.1 Identificação e apresentação do Curso.....	50
2.3.2 As bases legais e o contexto na legislação pertinente	52
2.3.3 Requisitos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica	53
2.3.4 Perfil profissional do egresso.....	54
2.3.5 O Plano Pedagógico do Curso	56
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
3.1 O NORTEAMENTO DAS EMENTAS E PLANOS DE ENSINO	58
3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	67
3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
3.3.1 A aprendizagem sob a ótica da Taxonomia de Bloom	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS.....	92
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	93
ANEXO B: TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	94
ANEXO C: EMENTAS DAS DISCIPLINAS PCCI, PCCII E PCCIII	98
ANEXO D: PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS PCCI, PCCII E PCCIII.....	99
ANEXO E: PROJETO INTEGRADOR – ATIVIDADES PROPOSTAS.....	100

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento deste trabalho foi pensado em um tema com relevância significativa no âmbito acadêmico/educacional, que despertasse o interesse individual, coletivo e social. Diante dessa perspectiva e como ponto de partida para a realização deste estudo propôs-se a análise dos fundamentos teórico-metodológicos do professor de Prática como Componente Curricular e a construção do conhecimento de estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, com base na Taxionomia de Bloom.

O Mestrado em Educação possibilitou a realização desta pesquisa, com o objetivo de analisar a construção do conhecimento articulando a teoria e a prática no processo de formação acadêmica de estudantes do referido curso. Para a concretização dos objetivos propostos surgiu uma inquietação no sentido de compreender o processo de construção do conhecimento desses estudantes em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Antes de discorrer sobre a temática deste estudo, vale destacar que o contato inicial com a língua espanhola aconteceu na década de 1990, especificamente, no ano de 1995, ao ingressar no ensino médio, antigo 2º grau, na até então, Escola Técnica Federal de Roraima, hoje intitulado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

O interesse pelo campo educacional surgiu com a oportunidade da docência, no período de 2003 a 2005, lecionando a disciplina de Língua Espanhola nos Ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, através da Secretaria de Educação do Estado de Roraima.

Retomando a abordagem da pesquisa, a temática dá ênfase “*A Construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, sob os níveis da Taxonomia de Bloom*”, e apresenta como problema o seguinte questionamento: *Como relacionar o processo de construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica com a metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular?*

Diante da temática e problema apresentados destacamos os objetivos: geral e específicos, que norteiam e encaminham a pesquisa. Sobre a proposta metodológica do Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e

Literatura Hispânica do IFRR abordamos os conceitos da Taxionomia de Bloom, os procedimentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor da disciplina, Prática como Componente Curricular e as atividades produzidas pelos alunos no decorrer desta disciplina.

i. Objetivo geral:

- Analisar a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos do professor de Prática como Componente Curricular e a construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) com base na Taxionomia de Bloom.

ii. Objetivos específicos:

- Estudar as teorias da aprendizagem cognitiva, a Taxonomia de Bloom, a proposta metodológica do Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs);
- Explicar como se dá a prática pedagógica na disciplina Prática como Componente Curricular (PCC); e
- Descrever as atividades relacionadas à produção dos alunos, através dos trabalhos desenvolvidos durante a disciplina Prática como Componente Curricular.

A escolha do Curso é justificada pelo interesse em levantar questões sobre o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola com estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR. Em conformidade com os PCNs e OCNs, a temática proposta se justifica ainda, pela necessidade em garantir a continuidade e a sustentabilidade do ensino de língua espanhola, considerando sua função educacional e reafirmando sua relevância quanto à noção de cidadania. Outra questão essencial à aprendizagem da língua espanhola é o fato de esta ser considerada língua oficial das Organizações das Nações Unidas (ONU), o que atribui relevância à aprendizagem deste idioma nos cenários nacional e internacional.

Nesse sentido, a discussão proposta neste trabalho não perpassa questões sociais diretamente, mais sim, questões metodológicas embasadas em documentos

regulamentadores gerais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Com isso, ressaltamos a importância do ensino e aprendizagem da língua espanhola, considerando as diferentes dimensões de olhares propostas nesses documentos regulamentadores da política educacional brasileira.

O corpo teórico desta pesquisa fundamenta-se na teoria desenvolvida por Benjamim S. Bloom (1972), especificamente, nos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom embasada na abordagem cognitivista desenvolvida por Vygotsky. Calcado na relação dialógica-educadora mediante a prática pedagógica e na relação dialógica-dialética entre educador e educando, no qual ambos aprendem juntos, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento construído no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo é contextualizado o aporte teórico abordando a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Em seu contexto apresentamos autores como: D'Ambrósio (2012); Aranha e Martins (2009); Pérez-Gómez (1997); Perrenoud (2002); Lakomy (2008); Moreira (2011); Demo (2006); Morin (2002); entre outros.

Ainda no primeiro capítulo abordamos a teoria de Bloom destacando sua importância como instrumento de análise no processo de ensino e aprendizagem, através da interação entre os domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor, dando ênfase às categorias do domínio cognitivo. Em sequência, relatamos sobre o ensino de língua espanhola tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

No segundo capítulo, o percurso metodológico é abordado de forma descritiva apresentando o tipo da pesquisa, características, instrumentos de coleta de dados, o local, os sujeitos e/ou participantes envolvidos. Em continuidade, relatamos sobre o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR enfatizado os requisitos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica, o perfil profissional do egresso, as bases legais e o contexto na legislação pertinente.

No terceiro e último capítulo descrevemos e analisamos os resultados provenientes dos instrumentos de coletas de dados. Com vistas a refinar a análise dos dados ressaltamos que, os procedimentos teórico-metodológicos propostos pelo professor da disciplina Prática como Componente Curricular (PCCI, PCCII e PCCIII)

servem de base para caracterizar as atividades teórico/práticas realizadas pelos alunos no decurso dessa disciplina.

As ementas e planos de ensino estão descritos de forma sequencial visando explicar o conteúdo programático, a metodologia de ensino e as atividades propostas para a disciplina Prática como Componente Curricular. Para melhor visualização das questões e respostas dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram categorizadas e estruturadas de forma a se obter fácil entendimento e compreensão do processo de análise.

Por fim, a elaboração deste estudo foi motivada com o objetivo de trazer contribuições acerca do ensino e aprendizagem da língua espanhola para a sociedade, a comunidade acadêmica e científica e para a instituição de ensino que proporciona este estudo, especificamente, para os estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO

1.1 A construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem

Antes de discorrer sobre a construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem é interessante uma abordagem teórica com o objetivo de definir o conhecimento e suas implicações. Para tanto, se deu ênfase ao conhecimento cognitivo citando autores como: D’Ambrósio (2012); Aranha e Martins (2009); Pérez-Gómez (1997); Perrenoud (2002); Lakomy (2008); Moreira (2011); Demo (2006); Morin (2002); entre outros.

D’Ambrosio (2012, p.19) descreve: “O conhecimento é o gerador do saber, que vai, por sua vez, ser decisivo para a ação, e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer que se avalia, redefine e constrói o conhecimento”. Para D’Ambrósio (2012) o processo de aquisição do conhecimento é, portanto, essa relação dialética saber/fazer, impulsionada pela consciência, e se realiza em várias dimensões. Sobre essa questão, D’Ambrósio traz a seguinte abordagem:

Todo o conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão, elementos naturalmente não contraditórios entre si e que influenciam uns aos outros. Esses estágios são normalmente de estudo nas chamadas teorias da cognição, epistemologia, histórica e sociologia, e educação e política. O processo, extremamente dinâmico e jamais finalizado, está obviamente sujeito a condições muito específicas de estímulo e de subordinação ao contexto natural, cultural e social. Assim é o ciclo da aquisição individual e social de conhecimento. (D’AMBROSIO, 2012, p. 16).

Por conseguinte, Aranha e Martins (2009, p. 109) definem conhecimento enfatizando que: “tradicionalmente se costuma definir o conhecimento, como o modo pelo qual o sujeito se apropria intelectualmente do objeto”. Segundo as autoras “o campo de investigação filosófica que abarca as questões sobre o conhecer chama-se *teoria do conhecimento*¹”.

De acordo com Aranha e Martins (2009) o conhecimento é compreendido como o ato ou produto do conhecimento, os quais estão descritos conforme abaixo:

O ato do conhecimento diz respeito à relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. O objeto é algo fora da mente, quando percebemos nossos afetos, desejos e ideias. O produto do

¹ Grifo da autora.

conhecimento é o que resulta do ato de conhecer, ou seja, o conjunto de saberes acumulados e recebidos pela cultura, bem como os saberes que cada um de nós acrescenta à tradição: as crenças, os valores, as ciências, as artes, a filosofia etc. (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 109).

O conhecimento transcende o comportamento do indivíduo, este por sua vez, independe de época ou período. Com isso, denota-se que o conhecimento vai além da maneira de agir, do modo de pensar, de fazer e saber/fazer. D'Ambrósio (2012) argumenta ainda que o conhecimento é o gerador do saber, e para que haja construção de tal conhecimento, se faz necessária uma relação dialética desse saber/fazer. Por conseguinte, Aranha e Martins (2009) abordam o conhecimento como sendo um modo pelo qual alguém se apropria intelectualmente de determinado objeto, o qual é considerado como ato ou produto do conhecimento.

O ato ou produto do conhecimento é compreendido como o modo pelo qual o indivíduo constrói seu próprio entendimento, distinguindo o conhecimento construído como o ato da razão, coordenando ideias e juízos a respeito de algo, a saber, o objeto da aprendizagem.

No que tange ao conhecimento e ao processo de ensino e de aprendizagem, não podemos considerar o professor como autônomo exclusivo de ambos. Sobre essa questão, Pérez-Gómez (1997, p. 96) argumenta que: “são familiares às metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc”.

Perrenoud et al. (2002, p. 12) aborda que “as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente”. Para Perrenoud (2002) a prática reflexiva e a implicação crítica completam uma lista de ideias que nada têm a ver com competências, mas com posturas fundamentais que são:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD et al., 2002, p. 15).

Nesse contexto, Perrenoud (2002) argumenta que a formação docente não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois esta, por sua vez, deve antecipar as transformações. Ou seja, para que haja evolução da prática docente é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores, sendo estas, à base de toda estratégia de inovação. Em suma, apresentamos algumas orientações básicas descritas por Perrenoud (2002) sobre a formação de professores.

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho. (PERRENOUD et al., 2002, p. 16).

Para que o professor se torne um sujeito crítico-reflexivo quanto a sua prática docente é necessário o entendimento e articulação dos conceitos teórico-práticos expostos através das teorias de aprendizagem. Por sua vez, as teorias de aprendizagem servem de base para a construção de práticas pedagógicas e novas metodologias e/ou abordagens de ensino, que atendam as reais necessidades do aluno, de forma que este compreenda os conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula.

O processo de ensino e aprendizagem envolve vários fatores que vem desde o nascimento do indivíduo, seguindo o âmbito familiar e perpassando pela escola. A questão da aprendizagem não se restringe apenas as dependências da escola, e nesse sentido, frisamos a importância da família como fator determinante nesse processo, uma vez que a família é a primeira fonte de relações sociais que o indivíduo possui.

Em continuidade, abordamos algumas teorias da aprendizagem cognitiva, que trazem como reflexão a prática docente em sala de aula e permite ao professor a capacidade de identificação e utilização de técnicas e conceitos mais apropriados, com o objetivo de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Com o objetivo de articular os níveis cognitivos da Taxionomia de Bloom ao processo de ensino e aprendizagem, descrevemos algumas das principais teorias da aprendizagem cognitiva, com embasamento teórico na abordagem cognitivista desenvolvida por Vygotsky e nos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom, apresentando autores como Lakomy (2008); Moreira (2011); entre outros.

De acordo com Lakomy (2008, p. 16) “o conceito de aprendizagem é complexo porque envolve a interação de diversos fatores e processos através dos quais compreendemos conceitos de temas específicos, como matemática, português, desenho etc”. Para Lakomy (2008) alguns docentes confunde a aprendizagem como manifestações exteriores e levam em consideração os resultados que em si são gerados. Sobre as teorias cognitivas da aprendizagem, Lakomy argumenta:

As teorias cognitivas formam conjuntos de proposições que procuram explicar o processo de construção do conhecimento humano e desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, geram informações que nos possibilitam conhecer como se processa interiormente a aprendizagem. (LAKOMY, 2008, p. 19).

Dado o pensamento desta autora, compreende-se que a aprendizagem acontece através da interação ou troca de experiências entre o indivíduo e o meio o qual esse indivíduo estar inserido. Ou seja, entende-se que há aprendizagem, a partir do momento em que o indivíduo muda o seu conhecimento anterior em relação a uma determinada ideia, comportamento ou conceito.

Por conseguinte, Moreira (2011, p. 12) define teoria de aprendizagem como “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem”. Para Moreira (2011) uma teoria de aprendizagem representa o ponto de vista de um autor/pesquisador, considerando exemplos de aprendizagem questões como:

Condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas e revisão de modelos mentais. (MOREIRA, 2011, p. 13).

De modo geral, Moreira (2011, p. 13) destaca que, “todas essas “definições” de aprendizagem se referem à aprendizagem cognitiva, [...] e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva”.

Acerca das teorias de aprendizagem, Moreira (2011) aborda três filosofias subjacentes – a *comportamentalista* (behaviorismo), a *humanista* e a *cognitivista* (construtivismo), e argumenta que nem sempre é possível enquadrar claramente determinada teoria de aprendizagem em apenas uma corrente filosófica.

A tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis pelo sujeito, ou seja, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. [...] a filosofia cognitivista enfatiza exatamente aquilo que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer; como o ser humano conhece o mundo. [...] a filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não só o intelecto. (MOREIRA, 2011, p. 14-16).

Contudo, Lakomy (2008) e Moreira (2011) descrevem as teorias cognitivas baseadas em ideias e conceitos desenvolvidos por Jean Piaget e por Vygotsky, como percussores dessa filosofia cognitivista.

No processo de ensino e aprendizagem devemos levar em consideração, o conhecimento prévio do aluno, bem como, o conhecimento construído ou a ser construído, a fim de identificar, compreender, analisar e articular os níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom à prática docente.

Para se determinar a qualidade do ensino, o professor precisa tomar consciência de que o conhecimento construído durante a sua formação necessita estar em constante processo de aprimoramento profissional. Ou seja, o professor precisa melhorar cada vez mais suas práticas educativas.

Nesse sentido, Demo (2006) enfatiza que o professor precisa apresentar-se como “eterno aprendiz”, “cuidar do aluno”, ter o “direito de estudar”; de “atualização permanente”; “inovar, sobretudo inovar-se”; e de “valorização”.

Para Demo (2006), o professor precisa e deve estar em formação permanente, criando novos horizontes no processo formativo; realçando a dialética entre o que fica e o que passa; colocando em destaque as relações entre teoria e prática; levando o sujeito à arte de saber pensar, proporcionando o desafio da liberdade de pensamento e intervenção crítica, objetivando alcançar os meios e os fins no processo de ensino e de aprendizagem.

“A formação permanente tem como missão básica confrontar-se com o instrucionismo, entendido este, como aquela didática reprodutiva que conserva o aluno como objeto da sucata do conhecimento” (DEMO, 2006, p. 49).

Tendo em vista o posicionamento de Demo (2006), é interessante ressaltar a importância do aperfeiçoamento profissional no processo educativo, pois este tem servido para moldar e aperfeiçoar o caráter formativo do ser humano, relacionando-o à autoconstituição do sujeito. Com isso, denota-se que a educação tem sido também um processo educativo de aprimoramento da identidade ético formativo desse sujeito.

Morin (2002, p. 13-14) descreve, “é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão”. Segundo Morin (2002), para que o conhecimento construído seja pertinente, é necessário colocá-lo em evidência, e, a partir do momento em que a educação por direito e/ou obrigação evidenciar tal conhecimento, não haverá motivos para que todos não o perceba ou o conheça.

Para que aconteça de fato a educação citada por Morin (2002), se faz necessário o que o autor chama de “a reforma do pensamento”, a qual é enfatizada por ele como primordial. No entanto, para que haja essa reforma do pensamento é necessário, também, a revisão do currículo; a integralização das disciplinas, religação dos saberes; a reorganização do pensamento; a abertura de outros campos de saberes; a recusa da separação entre razão, ciência e arte, ciência e mito; e a estimulação do diálogo, reconhecendo que possa haver relações de tensão entre opostos (singular e universal; local e global; sujeito e objeto).

1.2 Ensino e Aprendizagem fundamentados na Taxonomia de Bloom

Considerando o processo de globalização e o surgimento das diversas teorias de aprendizagem apresentadas ao longo dos últimos anos, educadores têm procurado se familiarizar com uma ou outra teoria de aprendizagem que melhor define a sua prática pedagógica. Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom tem sido utilizada no processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de classificar os diferentes níveis de cognição humana, de pensamento, aprendizagem e compreensão.

Diante disso, apresentamos a Taxonomia de Bloom, com um breve histórico desta teoria, enfatizando as categorias do domínio cognitivo como instrumento de análise no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2.1 Breve histórico da Teoria de Bloom

Para compreender a teoria dos objetivos educacionais propostos por Benjamin S. Bloom e outros professores norte-americanos, elaboramos um breve relato acerca desta teoria, frisando sua importância e contribuição para o sistema educacional. Benjamin S. Bloom, pedagogo e psicólogo educacional, lecionou na Universidade de Chicago, onde desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino, tendo influência decisiva na área das ciências sociais da educação ao propor uma taxonomia dos objetivos educacionais.

Em 1948, em Boston, em uma reunião informal de examinadores universitários, durante a “Convenção da Associação Americana de Psicologia” surgiu à ideia de elaboração de um sistema de classificação de objetivos educacionais, o qual mais tarde seria conhecido popularmente com o nome de “Taxionomia de Bloom”.

De acordo com Bloom et al. (1972, p. 9), a taxionomia é concebida “como um método de favorecer a troca de ideias e materiais entre os especialistas em avaliação, bem como, entre outras pessoas vinculadas à pesquisa educacional e ao desenvolvimento do currículo”.

Por conseguinte, Rodrigues Júnior (2016, p. 11) define, “a taxonomia é um termo de origem grega, que significa um arranjo sistemático de objetos ou entidades em grupos ordenados”. Segundo este autor, numa taxonomia é preciso que haja um sentido de hierarquia, a qual deve ter sequência e cumulatividade, caracterizando-se como um *continuum*.

Nicolini e Andrade (2015, p. 8) descrevem, “Bloom e seus pesquisadores elaboraram uma taxonomia para os objetivos de ensino educacional que facilitaria correlacionar os processos de avaliação com os conteúdos curriculares”. Para Nicolini e Andrade (2015) a Taxionomia de Bloom é uma ferramenta que favorece o intercâmbio de ideias e materiais entre peritos em avaliação e estudiosos que se debruçam sobre a pesquisa educacional e o desenvolvimento do currículo. A aplicação dessa metodologia permite ao professor maior assertividade na avaliação dos conteúdos ministrados.

Quanto aos princípios organizacionais com base nos quais uma taxonomia pode ser desenvolvida, Bloom e sua equipe concordou que a taxonomia seria

organizada através de um sistema de classificação educacional – lógico – psicológico.

Na medida do possível, os limites entre as categorias foram estreitamente relacionados às diferenciações que os professores fazem ao planejar o currículo ou ao selecionar situações de aprendizagem. É plausível que as diferenciações mencionadas não sejam as que os psicólogos fariam ao classificar ou estudar o comportamento humano. No entanto, se um dos principais valores da taxionomia é o desenvolvimento da comunicação entre educadores, então a principal consideração deveria ser dada às discriminações educacionais. Em segundo lugar, a taxionomia deveria ser uma classificação lógica. Nesse sentido fizemos todo o esforço para que os termos e as expressões fossem definidos tão precisamente quanto possível e usados de maneira coerente. Finalmente, a taxonomia devia apresentar coerência em relação às teorias e princípios psicológicos relevantes e vigentes. (BLOOM et al., 1972, p. 5-6).

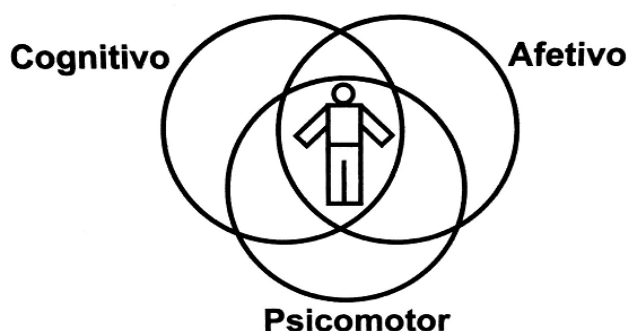
A taxionomia é vista como um projeto de classificação de objetivos educacionais, podendo ser utilizada como uma ferramenta que serve de auxílio pedagógico para estabelecer definições e classificações precisas de termos e objetivos educacionais.

Como ferramenta e/ou instrumento educacional, a taxonomia serve ainda de suporte para comparar e trocar testes e outros projetos de avaliação entre instituições de ensino, com o propósito de determinar a efetividade de seus programas. Com isso, as instituições que se utilizam dessa ferramenta e/ou instrumento educacional, compreendem melhor a relação entre as experiências de aprendizagem proporcionadas e as modificações ocorridas com seus alunos, possibilitando verificar se os diversos níveis de aprendizagem obtidos pelo estudante estão de acordo com os objetivos traçados.

Em continuidade, abordamos os três princípios organizacionais que regem a taxonomia de objetivos educacionais (TOE), a saber, os domínios Cognitivo, Afetivo e Psicomotor. A utilização de cada um desses princípios, especificamente, as categorias do domínio cognitivo servem de base para averiguação e análise da construção do conhecimento de estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, os planos originais propostos por Bloom e seus colaboradores objetivaram uma taxonomia para o domínio Cognitivo. Apontaram ainda, outros domínios para o desenvolvimento de uma taxonomia mais completa constituída de três partes principais, conforme ilustrado na figura a abaixo:

Figura 1: Interação entre os domínios da aprendizagem



Fonte: Rodrigues Júnior (2016).

Dentre os três domínios da taxonomia de Bloom, o domínio cognitivo tem sido o mais frequentemente usado, em virtude de estabelecer processos que representam resultados de aprendizagem.

No domínio Cognitivo estão incluídos os objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Neste domínio, os três níveis mais baixos, ou seja, *conhecimento*, *compreensão* e *aplicação*, são os níveis mais básicos de cognição, também chamados de habilidades de pensamento de ordem inferior, que incluem pensamento concreto, memorização e entendimento. Os três níveis superiores são: *análise*, *síntese* e *avaliação* e referem-se às habilidades de pensamento de ordem superior, que incluem pensamento abstrato, crítico, metacognitivo e criativo.

Alguns educadores comparam o modelo da taxonomia de Bloom a uma escada, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem no qual os alunos são orientados para um nível superior de pensamento.

Considerando os processos intelectuais crescentes, Nicolini e Andrade (2015) descrevem o domínio cognitivo com um grau significativo de complexidade que envolve processos e produtos mentais. Para estes autores, a classificação apresentada por Bloom é uma simplificação que facilita a tentativa de perceber quanto o estudante conseguiu obter de aprendizado.

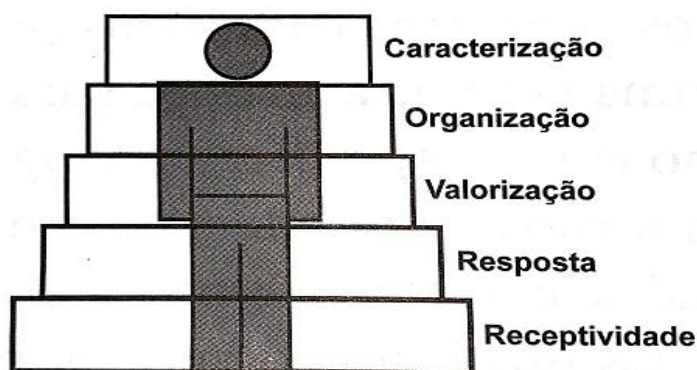
Em relação ao domínio Afetivo, Bloom et al. (1972) inclui objetivos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado.

Objetivos neste domínio não apresentam uma formulação precisa, e, de fato, os professores parecem não estar esclarecidos sobre as aprendizagens apropriadas à consecução dos mesmos. Não é fácil formular objetivos que descrevam comportamentos nesta área, pois os sentimentos e as emoções interiores ou não manifestos são tão significativos quanto os comportamentos manifestos ou abertos. (BLOOM et al., 1972, p. 6).

Corroborando com Bloom et al. (1972), Rodrigues Júnior (2016) argumenta que no domínio afetivo, dependendo do quadro geral de atitudes e emoções que se formam em torno do estudo de uma disciplina, os alunos poderão obter resultados diversos, por exemplo, atitudes, percepções, emoções, entidades fugidias; difíceis, portanto, de serem aferidas. Ainda segundo Rodrigues Júnior (2016), para que haja uma noção consensual entre professores e proficiente em todos os níveis de ensino, se faz necessário considerar a totalidade do aluno. Neste sentido, o domínio afetividade deverá ser incluso no processo de ensino e de aprendizagem.

Rodrigues Júnior (2016) ilustra na figura abaixo, os cinco níveis que compõem a taxonomia para os processos afetivos, onde o nível mais elementar é denominado *receptividade* e representa o estágio mais baixo da internalização de um valor, e o nível *caracterização* representa o estágio de maior internalização desse valor.

Figura 2: Categorias da Taxonomia do Domínio Afetivo



Fonte: Rodrigues Júnior (2016).

Na categoria *receptividade*, Rodrigues Júnior (2016, p. 29) descreve, “o aluno apercebe-se da existência de um dado valor apresentado na instrução; dirige sua intenção para ele de modo seletivo e intencional”. Nessa categoria, o aluno porta-se passivamente diante de uma determinada situação, não a rejeitando, porém, não toma nenhuma ação em relação a ela.

Na categoria *resposta*, Rodrigues Júnior (2016) argumenta que os objetivos nesse nível presumem alguma ação por parte do aluno em referência a um valor imanente a instrução. Essa categoria requer do aluno o desenvolvimento de uma ação, que pode ser desde a simples obediência a determinações explícitas, até a iniciativa na qual se possa notar alguma expressão de satisfação.

Por conseguinte, na categoria *valorização*, Rodrigues Júnior (2016, p. 31) descreve, “objetivos nesse nível assumem que o valor comunicado na instrução foi internalizado pelo aluno”. Nesse sentido, Rodrigues Júnior (2016) argumenta que condutas no nível *valorização* caracterizam-se por *consistências*, *persistências* e, num nível mais intenso, *persuasão*.

O nível *organização* aponta, “o estudante reinterpreta o valor comunicado na instrução à luz de outros valores análogos ou antagônicos ao valor original” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 33). Com isso, o estudante analisa os diferentes ângulos do valor, compara-os a valores concorrentes e reelabora suas convicções à luz de novos valores.

Na categoria *caracterização*, “o processo de internalização atinge o ponto que o indivíduo passa a ser identificado pela sua comunidade – imediata ou distante – como um símbolo ou representante do valor que ele incorporou” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 34).

O domínio Psicomotor é descrito por Bloom et al. (1972), como a área das habilidades manipulativas ou motoras. “Integram o Domínio Psicomotor aprendizagens que requerem movimentos corporais, sejam eles globais, como correr e nadar, sejam parciais, como ajustar o foco de um microscópio, punçar uma veia ou pintar uma natureza morta” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 37). Segundo este autor, dois aspectos deve ser destacado nesse tipo de aprendizagem.

Um deles é que a aprendizagem psicomotora, tal como concebida pelos proponentes da taxonomia, interage com os outros domínios da instrução, ou seja, os domínios Cognitivo e Afetivo. Por exemplo, quando alguém executa uma peça de Debussy ao piano, nesse ato estão presentes o componente cognitivo (ler e traduzir símbolos musicais, entender o contexto da música romântica), o componente afetivo (a ressonância pessoal ou intérprete com o estilo de música, o gênero musical e o compositor, influenciando em sua interpretação) e o componente psicomotor (representado na execução em si: a articulação das teclas com intensidade e rapidez variáveis). O outro aspecto da aprendizagem psicomotora é a relevância que ela pode ter na ação ou na produção final esperada. Por exemplo, escrever é uma atividade psicomotora, porém, ela é instrumental ou afluyente de uma ação mais ampla. Ao aprender a escrever, o que se tem em vista é “o que” o estudante escreve, ou seja, o aspecto cognitivo é o mais relevante (a ortografia, a concordância, as ideias). Por outro lado, quando se tem em

vista aprender a executar a peça de Debussy, o Domínio Psicomotor é o mais relevante. O som produzido pelo estudante é o que decidirá se a aprendizagem ocorreu ou não. (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 38).

Para Rodrigues Júnior (2016, p. 39), “a Taxonomia do Domínio Psicomotor ordena os objetivos da aprendizagem em cinco estágios, que implicam complexidade de movimentos, desde o grau mínimo até o máximo”. Os cinco estágios para esta taxonomia são: *percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e completo domínio de movimentos*.

Com isso, percebe-se que é intrínseca a associação entre o domínio psicomotor e algumas atividades profissionais, como a música, a dança, demais atividades desportivas, entre outras. Este domínio adquire muita relevância em relação às atividades desenvolvidas com deficientes físicos e mentais, além de atividades desenvolvidas à computação.

De acordo com Grana (1994) os objetivos cognitivo, afetivo e psicomotor possuem estreita relação entre si apresentando os seguintes aspectos:

La clasificación de los objetivos en categorías no significa que exista una separación entre estos. La realidad es que a veces es difícil decidir a cuál de las categorías pertenece uno u otro. Su relación es tan íntima y tan lógica, que casi todos los objetivos contienen entre sí algo de los tres aspectos: cognoscitivo, afectivo y sicomotor. Lo más que podemos hacer para lograr aprendizaje en cada uno de estos es dar más énfasis en unos que en otros cuando formulamos el objetivo y trabajamos hacia su logro a través de los alumnos. (GRANA, 1994, p. 22).

Entre os objetivos cognitivo, afetivo e psicomotor, Grana (1994) dá ênfase aos objetivos do domínio cognitivo argumentando que tais objetivos apresentam resultados imediatos ou em menos tempo que os demais objetivos. Segundo esta autora, os objetivos afetivo e psicomotor envolvem valores e atitudes que demandam tempo para se alcançar os resultados esperados, significando dizer que, o processo de desenvolvimento das categorias pertencentes a esses objetivos poderiam levar dias, semanas e até meses para se concretizar.

1.2.2 Categorias do domínio cognitivo da Taxonomia Bloom

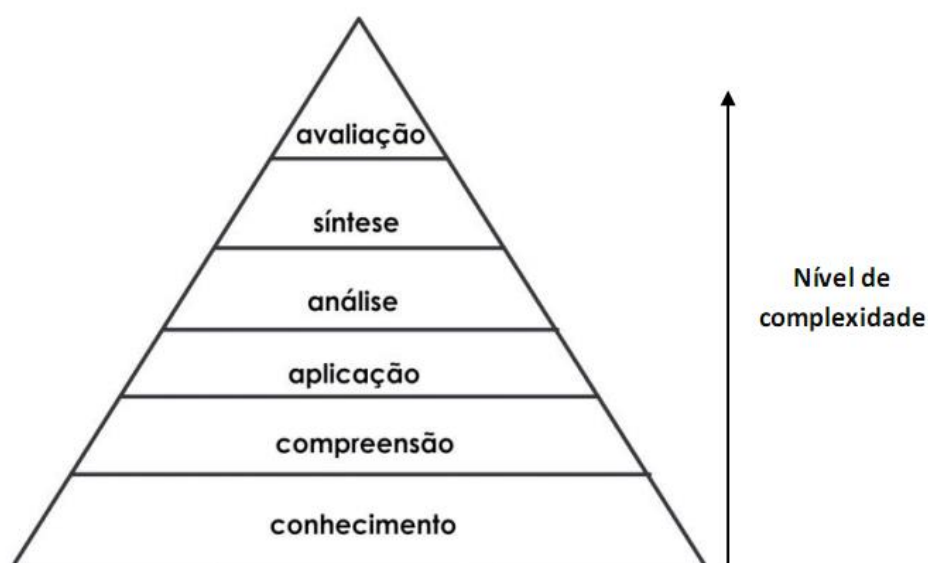
O Domínio Cognitivo está subdividido em seis categorias seguindo uma linha hierárquica e exige do indivíduo o domínio da categoria anterior, para se atingir a categoria subsequente. Bloom e seus colaboradores subdividiram a estrutura da

taxonomia do domínio cognitivo em seis classes principais, sendo elas: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação*.

Bloom et al. (1972) e Nicolini e Andrade (2015), apontam o domínio cognitivo hierarquizado em seis níveis, que podem ser classificados em ordem crescente de complexidade, começando do entendimento mais simples em direção ao mais complexo.

A figura 3 também demonstra o grau de complexidade de cada nível do domínio cognitivo, no sentido de verificar se há ou não aprendizagem por parte do aluno em relação aos conteúdos propostos pelo professor.

Figura 3: Níveis de complexidade da Taxionomia do Domínio Cognitivo



Fonte: Bloom et al. (1972).

Cada uma das seis categorias apresentada no Domínio Cognitivo corresponde a um nível de complexidade, e são determinados por alguns verbos de ação, conforme representação na tabela abaixo:

Tabela 1: Categorias, definição e verbos da Taxonomia de Bloom

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	VERBOS DE AÇÃO
Conhecimento	Processo que requer comportamentos do estudante de evocação, reconhecimento e memória. Habilidade de lembrar com exatidão informações e conteúdos previamente abordados como datas, relatos, procedimentos, fórmulas, teorias, regras.	Listar, rotular, nomear, dizer, definir, denominar, ordenar, reconhecer.
Compreensão	Requer elaboração (modificação) de um dado ou informação original. O estudante deve ser capaz de usar uma informação original e ampliá-la, reduzi-la, representa-la de outra forma (oral, escrita, diagrama etc.) ou prever consequências resultantes da informação original.	Explicar, resumir, descrever, ilustrar, construir, converter, decodificar, resolver, redefinir, traduzir.
Aplicação	Exige habilidade do aluno para usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas.	Aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, empregar, resolver, usar, construir.
Análise	Caracteriza-se pelo desdobramento de uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes, de modo que as hierarquias entre as ideias expressas sejam explicitadas. Esse processo pressupõe identificar os aspectos centrais de uma proposição, verificar a sua validade e constatar possíveis incongruências lógicas.	Analisar, categorizar, comparar, separar, classificar, identificar, distinguir, esquematizar, relacionar.
Síntese	Reúne habilidades do indivíduo para a combinação de elementos e partes, de modo a formar um todo.	Criar, planejar, elaborar hipóteses, inventar, desenvolver, explicar, categorizar, conceber, construir.
Avaliação	Julgamento a respeito do valor de ideias, materiais, trabalhos, métodos e soluções para certos propósitos.	Julgar, recomendar, criticar, justificar, avaliar, comparar.

Fonte: Gonçalves e Ribeiro (2012 *apud* NICOLINI e ANDRADE, 2015, p. 12) adaptado.

Objetivando levar o leitor a uma melhor compreensão dos fatos e como se dá a aprendizagem educacional por meio das categorias do domínio cognitivo, explicamos em sequência, os objetivos propostos em cada categoria, identificando e classificando a aprendizagem em níveis e graus de complexidade.

1) Categoria Conhecimento

Conforme Nicolini e Andrade (2015, p. 10) este nível de aprendizado está relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Para Rodrigues Júnior (2016), nesta categoria se agrupam os processos que requerem que o estudante reproduza com exatidão uma informação que lhe tenha sido dado, seja ela uma data, um relato, um procedimento, uma fórmula ou uma teoria. Em outros termos, Bloom et al. (1972) aborda o nível conhecimento, conforme descrição abaixo:

No que respeita ao conhecimento, entendemos que o aluno pode dar mostras de evocar, por memorização ou reconhecimento alguma ideia ou fenômeno dos quais teve experiências durante o processo educacional. Em face dos propósitos de nossa taxionomia, estamos caracterizando o conhecimento como algo que é pouco mais do que a lembrança de ideias ou fenômenos, tal como foram aprendidos. (BLOOM et al., 1972, p. 26).

Nesse sentido, Bloom et al. (1972) frisa que este objetivo representa de forma significativa os processos psicológicos da memória, e qualquer situação envolvendo esta categoria requer organização ou reorganização do problema. Ou seja, o conhecimento é algo registrado ou acumulado na mente do indivíduo, e este por sua vez, associa a lembrança da matéria ou conteúdo visto.

2) Categoria Compreensão

Para Bloom et al. (1972), “o nível *compreensão* refere-se aqueles objetivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação”. Segundo este autor, para que a categoria compreensão seja alcançada pelo estudante, este poderá modificá-la mentalmente, expressando-a de forma semelhante, no entanto, de forma significativa para ele. Nessa categoria, Bloom considera três tipos de comportamento de compreensão, sendo eles:

- a) Transformação – quando o conceito ou mensagens conhecidos são expressos em palavras diferentes ou em outro tipo de simbologia como gráfico, tabela ou figura. Por exemplo, quando se pega uma charge ou figura e se pede para traduzir a informação em outro tipo de linguagem, a transformação está relacionada com a interpretação porque ao fazer o

trabalho de transformação temos também que interpretar, porque o aluno precisará distinguir entre o essencial e o acessório.

- b) Interpretação – quando o aluno é capaz de transformar a simbologia (gráfico, tabela ou figura) e distingue a essência da mensagem de aspectos irrelevantes.
- c) Extrapolação – quando o aluno vai além dos limites literais da mensagem, sendo capaz de fazer inferências e de ampliar as dimensões temporais, a amostra ou assunto.

Nicolini e Andrade (2015) argumentam que nessa categoria, a compreensão de certo assunto ou conteúdo está relacionada apenas ao entendimento de materiais escritos, mas na Taxonomia de Bloom o sentido é mais amplo, abrangendo também os saberes de formação concreta ou ainda figurativa. Dado esse conceito, entende-se o porquê Bloom et al. (1972) difere os três tipos de compreensão acima mencionados.

Considerado o contexto da aprendizagem, Nicolini e Andrade (2015) alega que os professores devem procurar trabalhar com atividades que exijam a extrapolação de conhecimentos, sem que haja limitação à memorização de fragmentos conteudistas oferecidos durante as aulas.

3) Categoria Aplicação

Este nível de aprendizagem faz com que o estudante transporte uma informação genérica para uma situação nova e específica, tornando a aprendizagem útil para a solução de problemas. Neste caso, o aluno tem que dominar o conhecimento e numa situação nova ele precisa aplicar esse conhecimento.

Um dos aspectos em que se pode observar esta diferença relaciona-se à seguinte situação: um problema, ao nível da categoria da compreensão requer que o aluno conheça suficientemente a abstração para demonstrar seu uso quando é necessário. A “aplicação”, entretanto, requer uma etapa além dessa. Em um problema novo para o aluno, ele deve aplicar as abstrações apropriadas sem que lhe tenha sido sugerido quais são as abstrações ou sem que lhe seja ensinado como usá-las naquela situação. O aluno, ao demonstrar “compreensão”, pode usar a abstração quando seu uso está especificado. Na aplicação, o aluno deve usar corretamente a abstração em uma situação na qual ela não estiver de modo algum especificada. (BLOOM et al., 1972, p. 103).

Para que o aluno aplique determinado conhecimento, Bloom et al. (1972) aborda a necessidade de chegar primeiro a *compreensão* dos métodos, teorias, princípios ou abstrações pertinentes.

4) Categoria Análise

As habilidades envolvidas na categoria *análise* se encontram em um nível mais avançado do que as implicações das categorias *compreensão* e *aplicação*, conforme descrição abaixo:

A análise focaliza o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização. Orienta-se, também, em relação às técnicas e instrumentos que se empregam para comunicar o significado ou estabelecer o resultado final de uma comunicação. (BLOOM et al.,1972, p. 123).

O objetivo da aprendizagem nesta categoria é fazer com que o aluno separe uma informação em elementos componentes e estabeleça relações entre eles. Nicolini e Andrade (2016) descrevem que a categoria análise não se destina apenas a compreender os fatos. Ou seja, enquanto a categoria compreensão busca o significado e o propósito de uma comunicação, a categoria análise se preocupa em desdobrar a comunicação na sua forma de organização e estrutura.

Em termos objetivo, Bloom et al. (1972) considera a categoria *análise* em três tipos ou níveis, sendo eles:

- a) Análise de elementos – identificação dos elementos incluídos numa comunicação, ou seja, “uma comunicação, em geral, integra um grande número de elementos; alguns explicitamente estabelecidos ou nela contidos possibilitam sua reconhecimento ou classificação de maneira reativamente fácil”, como exemplo, distinguir fatos de hipóteses.
- b) Análise de relações – são conexões e interações entre elementos e partes de uma comunicação. Uma vez identificados os diversos elementos de uma comunicação, o leitor ainda tem diante de si a tarefa de determinar as principais relações entre os elementos, como também as relações entre as diversas partes que a constituem, por exemplo, verificar a coerência de hipótese com certas informações.

- c) Análise de princípios organizacionais – A organização, a disposição e a estrutura que conservam a comunicação unificada. Exemplo, reconhecer técnicas usadas em anúncios e propagandas.

Os tipos da categoria análise abordados, são apresentados por Nicolini e Andrade (2015) como objetivos educacionais. No primeiro tipo exemplificado acima, os estudantes devem identificar ou classificar as partes que constituem a comunicação. No segundo tipo, os estudantes devem assumir a tarefa de tornar explícitas as relações entre as partes, a fim de estabelecer as interações existentes entre ambas. Já no terceiro e último tipo de análise, os estudantes tem como desafio analisar a configuração de todo o conjunto da comunicação, utilizando a reconhecimento dos princípios de organização.

5) Categoria Síntese

A categoria *síntese* envolve o processo de trabalhar com peças, partes e elementos, dispendo-os e combinando-os entre si, para constituição de um padrão ou estrutura que antes não estava evidente. Em suma, essa categoria demonstra a combinação de elementos e partes, de modo a formar um todo. Para essa categoria, Bloom et al. (1972) apresenta três subcategorias, sendo elas:

- a) Produção de uma Comunicação Singular – Desenvolvimento de uma comunicação em que o escritor ou quem fala tenta transmitir ideias, sentimentos e/ou experiências aos outros. Exemplo: capacidade para relatar uma experiência pessoal com eficácia.
- b) Produção de um Plano ou Indicação de um Conjunto de Operações – desenvolvimento de um plano de trabalho ou a proposta de um plano de operações. O plano deverá satisfazer requisitos da tarefa, que podem ser dados ao estudante ou que ele mesmo pode desenvolver. Exemplo: capacidade para planejar uma unidade didática para uma determinada situação de ensino.
- c) Derivação de um Conjunto de Relações Abstratas – desenvolvimento de um conjunto de relações abstratas, seja para classificar ou explicar dados ou fenômenos específicos, seja para a dedução de proposições e relações a partir de um conjunto de proposições básicas ou representações simbólicas,

por exemplo, capacidades para fazer descobertas e generalizações matemáticas.

Nessa categoria, Bloom et al. (1972, p. 137) descreve ainda, que o aluno deve reunir elementos de diversas fontes e reorganizá-los em uma estrutura ou configuração não claramente percebidas antes. Ou seja, o aluno deve direcionar seus esforços para a elaboração ou construção de um resultado identificável em vários sentidos e mais integral do que os materiais com que ele iniciou seu trabalho.

6) Categoria Avaliação

Na categoria *avaliação*, Rodrigues Júnior (2016, p. 24) aborda a representação dos processos cognitivos mais complexos. O objetivo da aprendizagem é fazer com que o aluno confronte um dado, uma informação, uma teoria ou um produto com um critério ou conjunto de critérios que podem ser internos ao próprio objeto de avaliação ou externos a ele.

Para essa categoria Bloom et al. (1972) traz a seguinte abordagem:

Define-se avaliação como o processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc. realizados com um determinado propósito. Implica no uso de critérios e de padrões que permitem apreciar o grau de precisão, efetividade, economia ou suficiência de pormenores. Os julgamentos podem ser qualitativos ou quantitativos, e o aluno pode determinar os critérios respectivos, ou outros podem fazê-lo em seu lugar. (BLOOM et al., 1972, p, 157).

A categoria avaliação encontra-se no estágio mais avançado, significando dizer que engloba todos os níveis cognitivos anteriores, ou seja, *conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese*. Nessa categoria, Bloom et al. (1972), destaca duas subcategorias:

- a) Julgamento em Termos de Evidências Interna – avaliação da precisão de uma comunicação a partir de evidências tais como precisão lógica, consistências e outros critérios internos, por exemplo, a capacidade para avaliar a probabilidade geral de precisão no registro de fatos, a partir da atenção dada à exatidão do enunciado, documentação, provas, etc.

- b) Julgamento em Termos de Critérios Externos – avaliação de material com referência a critérios selecionados ou evocados, exemplo, a Comparação das principais teorias, generalizações e fatos acerca de culturas específicas.

Para Nicolini e Andrade (2015), essa categoria remete ao estudante a capacidade de fazer julgamentos e/ou avaliação acerca de determinado assunto ou objeto. Por sua vez, esse julgamento e/ou avaliação, não se restringe apenas a quantificação ou classificação do estudante após um dado processo avaliativo. Antes visa reavaliar se as estratégias de ensino estão sendo capazes de permitir a compreensão e o alcance dos objetivos educacionais propostos.

1.3 O Ensino da Língua Espanhola no contexto dos PCNs e OCNs

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR compreende o processo de formação docente voltado para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Diante disso, apresentamos algumas considerações acerca do ensino da língua espanhola no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

1.3.1 O que dizem os PCNs²

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental descreve a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Brasil (1998, p. 20), não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série. Nesse sentido, para que haja aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário garantir a sua continuidade, bem como, a sustentabilidade de seu ensino.

A justificativa social para inclusão da língua estrangeira no Ensino Fundamental dá ênfase à habilidade da leitura, considerando a realização de exames formais em língua estrangeira, como, vestibulares e admissão a cursos de pós-graduação. Sobre essa questão, os PCNs demonstra que:

² Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª A 8ª Séries).

A leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

O foco na leitura é justificável pela função social das línguas estrangeiras no país, e também, pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998). Diante disso, observamos que tais condições contribuem negativamente às questões voltadas a aprendizagem da língua espanhola, por exemplo, as más condições das salas de aulas, carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, entre outros.

De acordo com Brasil (1998), os critérios para a inclusão de língua estrangeira no currículo envolvem pelo menos três fatores:

- 1) Fatores históricos – estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância.
- 2) Fatores relativos às comunidades locais – a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar.
- 3) Fatores relativos à tradição – o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado.

Em conformidade com os PCNs (BRASIL, 1998), o que se percebe é que o ensino de língua estrangeira no Brasil não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Apesar dos avanços e/ou retrocessos na educação brasileira, o ensino do espanhol ainda não tem lugar privilegiado no currículo.

Entretanto, para a viabilização na aprendizagem de línguas, Brasil (1998) explica que é essencial à caracterização dos temas propostos nos PCNs, que são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem articulados com os temas transversais. Conforme Brasil (1998),

uma determinada visão da linguagem, isto é, sua natureza e o processo de aprendizagem são entendidos como sociointeracional, e são pilares essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas.

Diante das considerações apresentadas, observamos que a língua estrangeira e a construção de cidadania no ensino fundamental, tem um valioso papel construtivo como parte integradora da educação formal, atuando, portanto, como parte integradora na construção da cidadania.

1.3.2 O que dizem as OCNs³

Dada à importância ao ensino e aprendizagem de línguas, as OCNs afirmam que o ensino de língua estrangeira nas escolas necessita ocupar um papel educativo diferenciado, na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. Por isso, há um entendimento que “o foco do ensino de línguas não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular” (BRASIL, 2006, p. 147).

Mediante essa questão, as OCNs relatam que os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente (BRASIL, 2006, p. 92). Nessa perspectiva são apontados os seguintes objetivos para o ensino de língua estrangeira.

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Nesse contexto, as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Estrangeira voltadas para o ensino médio, focalizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada (BRASIL, 2006, p. 87). Com isso, ratificamos a importância do ensino de língua estrangeira, dando ênfase à noção de cidadania,

³ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

discutindo a prática com a problemática da exclusão e o sentimento de inclusão, que se encontram atrelados ao processo de ensino e aprendizagem.

As orientações compreendidas nos PCNs e nas OCNs coincidem nos aspectos voltados ao Ensino de Língua Estrangeira (E/LE⁴), no sentido de proporcionar ao aluno, aprendiz dessa nova língua, a oportunidade de ampliar o conhecimento, de forma que este se perceba enquanto ser humano capaz de exercer amplamente e livremente sua cidadania.

Considerando os objetivos voltados ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, Brasil (2006) propõe o estabelecimento de temas geradores, sobretudo, temas transversais a serem considerados no ensino do espanhol. Os objetivos devem constar de temas que refletem o assunto, de interesse individual e/ou coletivo, abordando questões como política, economia, educação, sociedade, esporte, lazer, atualidades, línguas e linguagens. Nessa perspectiva, o que se espera é que esses temas possam despertar no aluno um conhecimento de mundo mais abrangente.

Para que haja a consecução de tais objetivos, é sugerida a adoção de uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso, para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler e entender). A ideia é promover a efetiva aprendizagem de outro idioma. Nesse contexto, os elementos e competências relacionados a essa questão devem assumir o papel de permitir ao aprendiz, conhecimento e reflexão sobre o modo de interação ativa num mundo plurilíngue, multicultural e heterogêneo.

Ademais, as habilidades e competências propostas para o ensino e aprendizagem da língua espanhola envolvem a apropriação e o desenvolvimento das competências, comunicativa, compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e a produção escrita.

Para fins comunicativos, na aprendizagem de línguas, o valor educacional vai muito além da capacidade de aprender outro idioma. Nesse sentido, para que haja aprendizagem, o estudante precisa desenvolver competências e habilidades de forma integrada, manifestando uma consciência intercultural, a partir da discussão de temas geradores com desdobramentos variados.

⁴ Ensino de Língua Estrangeira.

CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa tais como, contexto e características, de modo a compreender o processo dos eventos investigados. Em continuidade ao processo investigativo retomamos a problemática proposta com o seguinte questionamento: como relacionar o processo de construção de conhecimentos de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica com a metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular?

Mediante essa questão, a estratégia metodológica adotada foi selecionada através de um planejamento estratégico que melhor conduzisse o desenvolvimento, a realização e a execução da pesquisa de campo, de forma que houvesse entendimento, interação e compreensão dos fatos e das ações executadas no decorrer do processo investigativo.

Diante disso, descrevemos a abordagem e procedimentos metodológicos apontando as técnicas e instrumentos utilizados, que nortearam o desenvolvimento e encaminhamento desta pesquisa. Discorreremos sobre o local e o público-alvo, frisando também, sobre o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR-CBV e o que se segue.

2.1 Abordagem e procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, adotamos como abordagem a pesquisa qualitativa, que segundo Creswell (2007, p. 184) emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Quanto à estratégia e procedimentos metodológicos, esta pesquisa apresenta uma base teórica, caracterizada como descritiva, através do método de estudo de caso.

Ao relatarmos a pesquisa qualitativa, elencamos algumas definições acerca do “método” e da “metodologia”, com breve descrição a respeito dessas questões, a fim de compreender seus significados e diferenciações.

De acordo com Tartuce (2006 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009) “a metodologia científica trata de método e ciência”; e o método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo. Diante disso, este autor descreve a metodologia como:

O estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. (TARTUCE, 2006 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 11).

Para Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.12) “methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação”. Por conseguinte, a metodologia é descrita como sendo, “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”.

Acerca do método e da metodologia, Thiollent (2011, p. 8) define, “o método é o caminho prático da investigação, por sua vez, a metodologia, relacionada com epistemologia, consiste na discussão dos métodos”.

A metodologia é definida ainda, por Thiollent (2011) como:

A metodologia é entendida como a disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. (THIOLLENT, 2011, p. 31-32).

Por conseguinte, Goldenberg (2004, p.105) descreve: “Metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Para Goldenberg (2004) “a Metodologia faz um questionamento crítico da construção do objeto científico, problematizando a relação sujeito-objeto construído”.

Sobre o método, Goldenberg (2004, p. 104-105) argumenta, “o método científico é a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientado por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados”. Segundo esta autora, a característica essencial do método científico é a investigação organizada, o controle rigoroso de suas observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

Com base nos conceitos e/ou definições dos autores supracitados apresentamos um discurso sobre as questões relatadas, argumentando a existência de uma relação direta entre a metodologia e o método. Assim compreendemos a metodologia e o método como parte essencial da pesquisa científica, sendo que a

metodologia é traduzida como a ciência que estuda o método, e este, por sua vez, passa a ser compreendido como um conjunto de dados iniciais predeterminados pelo pesquisador, os quais nortearão os objetivos e as estratégias de investigação.

Há uma compreensão de que durante o planejamento da pesquisa, se faz necessário que o pesquisador trace o caminho a ser percorrido até se chegar aos objetivos meio e fim. Nesse sentido, é importante definir corretamente a metodologia e os instrumentos a serem utilizados na coleta dos dados, na análise e transcrição, para alcançar com segurança e exatidão os resultados esperados.

2.1.1 A pesquisa: conceito, tipo e características

Conforme disposto no subtópico abordagem e procedimentos metodológicos, ratificamos a adoção da pesquisa qualitativa para a realização deste estudo. Com base no pensamento dos autores Creswell (2007); Duarte (2010); Minayo (2002), entre outros, elencamos alguns conceitos e/ou definições, a fim de compreender como se dá o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Para tanto, se faz necessário conceituar a pesquisa qualitativa mediante a visão desses autores.

Quanto às técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa relatamos o seguinte:

Uma técnica *qualitativa* é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 35).

Com efeito, Creswell (2007, p. 46) argumenta que na pesquisa *qualitativa*⁵, os investigadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de aprendizado do participante, e não para prescrever as questões que precisam ser respondidas sob o ponto de vista do pesquisado.

⁵ Grifo do autor.

No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, Creswell (2007) sugere as seguintes recomendações:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. [...];
A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. [...];
A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. [...];
A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. [...];
O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. [...];
O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. [...];
O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando. [...]; e
O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo. [...]. (CRESWELL, 2007, p. 186-187).

Segundo Duarte (2010), a pesquisa qualitativa atrela-se à necessidade de se partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo à pesquisadora interpretar o significado da ação humana e não apenas em descrever comportamentos.

Por conseguinte, Minayo et al. (2002, p 21-22) traz a seguinte abordagem acerca da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A partir dos conceitos enunciados, discorreremos a pesquisa qualitativa enfatizando-a como o tipo de abordagem mais adequado para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que esse tipo de pesquisa possibilita o emprego de diferentes tipos de conhecimentos, técnicas e estratégias de investigação. Diante disso, adotamos o método de estudo de caso, como estratégia de pesquisa, buscando de modo coerente, a descrição dos fatos e dos fenômenos ocorridos no decorrer do processo de investigação.

2.1.2 O estudo de caso

No estudo de caso, Triviños (2008, p. 111) aborda que os resultados são válidos apenas para o caso que se estuda. O grande valor do estudo de caso é o de fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, de forma que os resultados obtidos possam permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Para Lavige e Dionne (1999, p. 333), o estudo de caso é uma “estratégia de pesquisa com dados existentes através da qual o pesquisador se concentra sobre um caso, geralmente escolhido por seu caráter considerado típico, a fim de investigá-lo com profundidade”.

“O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Na investigação de estudo de caso, Yin (2001) aponta as seguintes características:

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado; e
Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

Nesse sentido, Yin (2001) descreve o estudo de caso como a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos. “O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, e acrescenta ainda duas fontes de evidências, a saber: observação direta e série sistemática de entrevistas” (YIN, 2001, p. 27).

Com base nas informações apresentadas, Goldenberg (2004) traz a seguinte abordagem acerca do estudo de caso.

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho completo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 33-34).

Seguindo essa proposta, ratificamos a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa, uma vez que nesta situação, este método corresponde da melhor forma possível, ao processo de investigação no desenvolvimento deste estudo.

Em continuidade, descrevemos os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

2.1.3 Instrumentos de coleta de dados

A partir da definição do estudo de caso, e como método para a realização deste estudo, selecionamos os instrumentos de coleta de dados conforme especificação abaixo:

- Levantamento bibliográfico e documental (PCNs, OCNs, PPC de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Ementas da disciplina Prática como Componente Curricular (PCC), Relatório de Estágio Docência realizado na disciplina PCC III/IV módulo e outros);
- Diários de campo dos estudantes acerca dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Prática como Componente Curricular; e
- Entrevista semiestruturada gravada em áudio e individualmente com os participantes da pesquisa.

1) Levantamento bibliográfico e documental

Em se tratando do levantamento bibliográfico e documental para a realização deste estudo foi feita leituras prévias dos documentos que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Outros documentos que embasam este estudo são o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua-Espanhola e Literatura Hispânica do IFRR, as ementas da disciplina Prática como Componente Curricular (PCC) e o relatório de estágio docência, realizado no período de julho a dezembro de 2017, na disciplina Prática como Componente Curricular (PPC III).

2) Diário de campo

Complementando o enfoque teórico foi realizado um estudo prévio dos diários de campo dos estudantes participantes desta pesquisa, com o objetivo de retomar a problemática proposta, bem como descrever as atividades relacionadas à produção dos alunos através dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Prática como Componente Curricular.

Os diários de campo analisados foram elaborados no segundo semestre do Curso, na disciplina PCCI e teve como proposta metodológica, a descrição das atividades apresentadas pelo professor da disciplina. A partir das leituras, reflexões e discussões de textos e atividades previamente elaboradas e apresentadas pelo professor, os alunos elaboraram seus diários de campo, expondo suas ideias e ponto de vista acerca dos temas abordados.

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas” (ZABALZA, 2004, p. 14). De acordo com Zabalza (2004), essa corrente de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos.

Acerca do diário como instrumento metodológico, Zabalza (2004) aborda o seguinte:

Os diários podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas. Poderia ser usado individualmente ou em grupo, escrito pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais (contando o que acontece em aula e dando, portanto, uma visão geral desta) ou temáticas mais específicas (escrevendo sobre questões selecionadas em função de sua relevância, de sua oportunidade ou de seu interesse por algum motivo). De qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos podemos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência. (ZABALZA, 2004, p. 24).

Diante do exposto, ressaltamos a importância do diário de campo como instrumento de coleta de dados, utilizado na realização desta pesquisa, uma vez que na situação hipotética, buscamos identificar e conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor da disciplina Prática como Componente Curricular, a fim de explicar a prática docente descrevendo os fatos e/ou atividades desenvolvidas pelos estudantes, nos semestres em que a disciplina foi ministrada.

3) Entrevista

A entrevista é uma maneira de obtermos informações diretamente da fonte pesquisada. Rosa (2013) descreve o termo *entrevista*⁶ argumentando o seguinte:

As entrevistas são normalmente gravadas para posterior análise e o objetivo do entrevistador é descobrir, a partir das falas registradas e da observação das ações dos entrevistados os processos mentais subjacentes à solução da tarefa proposta pelo entrevistador. (ROSA, 2013, p. 101).

“Uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso são as entrevistas” (YIN, 2001, p. 112). Conforme Yin (2001), as entrevistas podem assumir formas diversas e no estudo de caso é muito comum que estas sejam conduzidas de forma espontânea.

No que tange a entrevista como instrumento de pesquisa, Creswell (2007, p. 190) traz a seguinte abordagem:

Nas entrevistas, o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, entrevista os participantes por telefone ou faz entrevista com grupos focais, com 6 a 8 entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes.

A entrevista como instrumento de pesquisa, constitui segundo Yin (2001) uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso. Para Duarte (2010) a entrevista completa as informações que porventura, são deixadas nas entrelinhas dos diários de campo.

O roteiro de entrevista foi elaborado com oito questões semiestruturadas, conforme anexo, Apêndice A - Roteiro de Entrevistas com Alunos⁷, permitindo ao pesquisador, entrevistados e futuros leitores, maior grau possível de confiabilidade.

Durante a pesquisa foram feitas quatro tentativas de entrevistas junto aos participantes, sendo que na última tentativa, as entrevistas foram efetivadas. As entrevistas foram feitas de forma individual, com tempo mínimo de vinte minutos e máximo de quarenta minutos de duração.

Na realização de cada entrevista foi utilizado gravador de voz com o objetivo de registrar os dados coletados. Posteriormente, as informações obtidas foram

⁶ Grifo nosso

⁷ Grifo nosso

transcritas e armazenadas em um banco de dados (CD ROM), a fim de análise e concretização dos objetivos propostos neste estudo.

2.2 Apresentação e escolha dos sujeitos

A escolha dos participantes da pesquisa se deu mediante processo de observação a estudantes do IV módulo do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, turno matutino, durante o estágio de docência, realizado no período de julho a dezembro de 2017, na disciplina Prática como Componente Curricular III.

As atividades desenvolvidas no estágio docência foram planejadas com base no Plano de Ensino da disciplina juntamente com a professora titular, para definição das temáticas teórico-metodológicas a serem ministradas em sala de aula.

Ao iniciar o período letivo 2017.2, as atividades previstas para o estágio docência e as atividades descritas no Plano de Ensino foram executadas conforme planejamento inicial. Apesar de o estágio docência possuir carga horária obrigatória de apenas 60h/a, participamos das atividades docentes nesta disciplina durante todo o período letivo 2017.2, completando assim, uma carga horária total de 100h/a.

O fator preponderante na escolha dos participantes da pesquisa teve como requisito básico a participação dos mesmos nas disciplinas PCC I, II e III.

Escolhido os participantes buscamos por mais informações, com o objetivo de caracterizá-los. Diante disso, obtivemos junto ao Departamento de Registro Acadêmico (DERA) e do Sistema Q-Acadêmico Web⁸ do IFRR/Campus Boa Vista informações acerca da turma a qual foi realizado o estágio docência e, conseqüentemente, dos alunos participantes da pesquisa.

De acordo com as informações obtidas no DERA e Sistema Q-Acadêmico, no período letivo de 2017.2 (IV Módulo), a turma tinha uma composição inicial com um total de 20 alunos. Do quantitativo apresentado, a turma tinha somente 2 alunos do sexo masculino e na metade do semestre letivo um desses alunos se evadiu, permanecendo na turma, apenas um aluno do sexo masculino. Considerando ainda, o sexo dos estudantes, foram selecionados para participar da pesquisa 3 alunas do sexo feminino, com variação de faixa etária entre os 20 e 45 anos de idade.

⁸ Ferramenta educacional que possibilita uma grande quantidade de informações acadêmicas do IFRR.

Os riscos e benefícios desta pesquisa estão descritos no Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, parte integrante deste trabalho. Iniciada a entrevista, foi feita a leitura do TCLE aos alunos participantes, informando os termos e os trâmites que se daria a partir daquele momento. Apesar dos riscos mínimos, comunicamos aos entrevistados sobre a preservação da integridade física e psicológica em qualquer das fases inicial e final da pesquisa e, conseqüentemente, dela decorrente.

Com o objetivo de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, os nomes dos participantes não foram informados, sendo estes identificados por: “*Participante A*”, “*Participante B*” e “*Participante C*”¹⁰.

2.2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFRR/*Campus* Boa Vista, localizado na Avenida Glaycon de Paiva, nº 2496 – bairro Pricumã, na cidade de Boa Vista-RR. O curso pesquisado foi o de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica (LELH), e a disciplina foi a de Prática como Componente Curricular (PCC), com carga horária de 100h. A disciplina foi ministrada no 2º, 3º e 4º módulo do curso, respectivamente nos períodos letivos 2016.1, 2017.1 e 2017.2, em conformidade com a matriz curricular, parte integrante do Plano Pedagógico do Curso.

2.3 Abordagem teórica sobre o Curso

Em continuidade, abordamos sobre o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, no qual relatamos sobre a identificação e apresentação do curso, as bases legais e o contexto na legislação pertinente, os requisitos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica, o perfil profissional do egresso e o Plano Pedagógico do Curso (PPC).

2.3.1 Identificação e apresentação do Curso

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica (LELH) surgiu, em 2006, quando teve o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aprovado pelo

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Grifo nosso

Conselho Diretor, do então, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RR). Atualmente, o Curso de LELH é ofertado pelo IFRR/*Campus* Boa Vista, e se apresenta nas modalidades, Presencial e Educação à Distância. A modalidade presencial funciona nos turnos matutino e vespertino, com periodicidade anual e oferta de 35 vagas, regime letivo modular e carga horária total de 3.250 horas.

O curso de LELH está estruturado em unidades curriculares obrigatórias de formação específica na área de Letras Espanhol e Literatura Hispânica.

Na perspectiva de atender ao preceito da flexibilização curricular e ao princípio da interdisciplinaridade, a organização curricular do curso está estruturada em unidades curriculares obrigatórias de formação específica na área de Letras Espanhol e Literatura Hispânica, as que se integram o âmbito da formação docente, bem como as que compõem o eixo comum às demais Licenciaturas do *campus*, por meio dos componentes curriculares de Domínio Conexo, tais como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Metodologia Científica e seus desdobramentos, dentre outros. (PPC, 2015, 2018).

Mediante a necessidade de trabalhar uma licenciatura com uma identidade própria, o curso foi instituído com duração de 8 (oito) semestres e carga horária total de 3.250 horas, e de conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002, apresenta em sua organização curricular, a seguinte estrutura:

Este curso terá a duração mínima de quatro anos, oito semestres, com uma carga horária anual média de 880 horas e 200 dias letivos, somando um total de 3.250 horas, sendo 2.250 (duas mil e duzentas e cinquenta) horas/aulas para os componentes curriculares de natureza científico-cultural, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais vivenciadas ao longo do curso. (PPC, 2018, p. 26).

De acordo com o PPC (2015, 2018) são ofertados ainda, componentes curriculares voltados à reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e literatura na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Além disso, a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado constituem espaços privilegiados de saberes acadêmico e de conhecimentos originados da experiência no cotidiano escolar articulando teoria e prática, fundamentando princípios que norteiam a ação pedagógica do futuro professor.

2.3.2 As bases legais e o contexto na legislação pertinente

Conforme descrito no PPC (2015, 2018), o curso está amparado à legislação vigente pertinente à sua natureza, a saber:

- Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Parecer CNE/CP nº. 9/2001, que estabelece as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena;
- Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior; e o
- Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes da educação à distância.

Acerca da Educação Superior, a Lei nº 9.394/96 apresenta no art. 43, inciso II, a finalidade de: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Responsável por estabelecer as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena, o Parecer CNE/CP nº. 9, de 08 de maio de 2001 descreve:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001, p. 11).

Quanto às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, art. 1º, descreve “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização

institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.

A Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece em seu art. 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas.

No que tange a modalidade à distância, a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema, dispondo no art. 1º, § 1º a seguinte redação:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade à distância.
§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (PORTARIA Nº 1.134/2016).

Por sua vez, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, descreve em seu art. 1º que na educação à distância, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Por conseguinte, conforme a Portaria nº 1.134/2016 e o PPC (2018), as disciplinas ofertadas na modalidade à distância preveem as avaliações presenciais, além de encontros presenciais, recorrendo a atividades de tutoria.

2.3.3 Requisitos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica

De acordo com o PPC/LELH/IFRR (2018, p. 21), os requisitos de acesso ao Curso de Letras-Espanhol do IFRR, modalidade presencial, se dá em consonância com o PDI/IFRR¹¹ (2014-2018) mediante:

- Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), usando a nota alcançada no Sistema de Seleção Unificada (SISU) destinando 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas;

¹¹ Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRR. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/pdi>

- Processo seletivo vestibular e/ou demais formas de acesso constante na Organização Didática vigente destinando 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas;
- Plataforma Freire para os professores da Educação Básica autorizados pela Secretaria de Educação a qual pertence, para que este seja aluno pelo PARFOR.

Quanto à permanência do estudante no curso após o ingresso até a sua conclusão, o IFRR dispõe de vários tipos de assistência ao educando, com a finalidade de garantir uma formação superior de qualidade, sendo elas:

- i. Intensificação do acompanhamento das atividades acadêmicas que são orientação pedagógica, frequência e rendimento;
- ii. Cursos de nivelamento para os estudantes;
- iii. Programas de esporte, artes, laser e culturais;
- iv. Programas de bolsas de estudo, monitorias, estágios, e iniciação científica e tecnológica (PIBICT);
- v. Cursos de extensão através do Programa de Bolsas de Ação de Extensão-PBAEX (não se enquadra na modalidade a distância);
- vi. Atividades laboratoriais, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade destacando-se a realização do IF Comunidade;
- vii. Uso do Acervo nos *campi* do IFRR;
- viii. Computadores com acesso a rede sem fio e internet;
- ix. Avaliações contínuas com objetivo da recuperação de possíveis deficiências constatadas nos currículos e nas práticas pedagógicas dos docentes, tendo em vista o alcance de um padrão de excelência na formação acadêmica;
- x. Programa de combate à repetência, evasão e retenção de estudantes, em módulos e disciplinas.

A mobilidade acadêmica é um processo pelo qual o estudante desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições de ensino superior distinta da que mantém vínculo acadêmico. Dessa forma, em conformidade com o PPC (2018) e a Resolução nº 157 de 10 de junho de 2014 do Consup/IFRR, o discente tem a possibilidade de participar também, da Mobilidade Acadêmica, além dos programas descritos anteriormente.

2.3.4 Perfil profissional do egresso

Conforme descrito no Plano Pedagógico, o curso de LELH tem como objetivo formar profissionais qualificados para atuar no Ensino Básico. Dessa forma, o perfil profissional do egresso deve ser o de um profissional habilitado a atuar como professor, pesquisador e consultor da educação básica, podendo atuar no Ensino

Fundamental II e no Ensino Médio. Além disso, o perfil profissional desse egresso deverá incluir também as seguintes competências:

- i. Domínio teórico e descritivo dos componentes fonéticos e fonológicos, morfossintáticos, léxicos e semânticos da língua espanhola.
- ii. Domínio de diferentes noções de gramática, (re)conhecimento das atividades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem.
- iii. Capacidade de analisar, descrever e explicar diacrônica e sincronicamente a estrutura da língua espanhola.
- iv. Capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e linguagem, através de análise das diferentes teorias, bem como o reconhecimento dos fenômenos da língua em uso.
- v. Domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua espanhola.
- vi. Domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura.
- vii. Capacidade de operar como professor, pesquisador, consultor, tradutor e intérprete com as diferentes manifestações possíveis, sendo usuário enquanto profissional da norma padrão.
- viii. Capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas.
- ix. Atitude investigativa que favoreça um processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias.
- x. Aplicação dos conhecimentos linguísticos pedagógicos, de acordo com a sua experiência prática no ensino da Língua Espanhola L/E nas instituições em que estiverem inseridos.
- xi. Capacidade para Integrar conhecimentos e processos para explicar um fenômeno dado ou resolver um problema que se apresente no seu campo de trabalho.
- xii. Compreender as culturas relacionadas com a Língua Espanhola L/E, e, sua interação com as mesmas.
- xiii. Atitudes críticas de auto avaliação para obter um desempenho digno e de qualidade assumindo com ética sua prática profissional. (PPC, 2018, p. 22-23).

O egresso de Licenciatura em Letras-Espanhol do IFRR poderá atuar nas seguintes áreas:

- i. Ensino da língua espanhola na educação básica, nas modalidades presencial e/ou EaD, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional de nível médio e ensino infantil;
- ii. Cursos livres de língua espanhola e/ou culturas e/ou literaturas hispânicas;
- iii. Revisão de textos em espanhol;
- iv. Tradução de textos do ou para o espanhol;
- v. Assessoria específica. (PPC, 2018, p. 24).

Nesse sentido, observa-se que a área de atuação do egresso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, não estar condicionada apenas às dependências da escola. Há um vasto campo profissional, onde o

egresso pode desempenhar suas funções e/ou atribuições, podendo atuar tanto no setor público quanto no setor privado. Apesar dos entraves educacionais relacionados ao ensino do Espanhol no Brasil, denota-se que este profissional tem constituído um importante papel, ampliando o interesse em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola no âmbito social e educacional.

2.3.5 O Plano Pedagógico do Curso

O Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica (2018) do IFRR foi aprovado pela Resolução nº 358-Conselho Superior, de 9 de maio de 2018, conforme art. 1º da presente Resolução.

Art. 1º. Aprovar, *Ad Referendum* do Conselho Superior, o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), nas modalidades Presencial e à Distância, conforme anexo desta resolução. (RESOLUÇÃO Nº 358/2018-CONSELHO SUPERIOR, ART. 1º.).

De acordo com o PPC (2015), em 2010 houve a primeira reestruturação do Plano mediante a necessidade de adequação na Matriz Curricular, carga horária, localização e inclusão de novos componentes curriculares nos módulos. A segunda reestruturação ocorreu em 2015, com vistas a contribuir para o cumprimento do papel institucional do IFRR, através da promoção do ensino público de qualidade, de forma eficiente, atendendo às demandas de qualificação profissional e de um mercado de trabalho progressivamente exigente.

A elaboração e proposição para os ajustes e atualização das diretrizes gerais do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR foi discutida e sistematizada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Letras, pautada em discussões estabelecidas no grupo de professores que atuam no curso e aprovada pelo Colegiado.

A Resolução CONAES nº 1 de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a Resolução nº 160-Conselho Superior, de 10 de julho de 2014, responsável por aprovar o regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFRR, estabelece nos incisos V e VI as seguintes atribuições:

V. Acompanhar a elaboração e/ou reestruturação, quando necessária do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), definindo sua concepção e fundamentos. VI. Avaliar continuamente o PPC, encaminhando proposições de atualizações ao Colegiado de Curso. (IFRR, RESOLUÇÃO Nº 160-CONSELHO SUPERIOR, 2014).

Os ajustes necessários para a reestruturação do PPC/LELH/IFRR (2018) se deu em virtude do atendimento a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Suscitadas pela publicação de atuais legislações, tais diretrizes incidem diretamente sobre a organização didática pedagógica do curso de LELH do IFRR.

De acordo com o PPC (2018), a atual reestruturação do Plano Pedagógico do Curso de Letras Espanhol do IFRR, cumpre a Matriz Curricular aprovada pelo Egrégio CONSUP, através Resolução nº. 209, de 07 de maio de 2015, já em sua quarta turma, embora tenha ainda duas outras turmas finalizando a Matriz anterior (Matriz 2010).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo descremos e analisamos os dados coletados através dos documentos e/ou instrumentos da pesquisa. Para tanto, apresentamos um paralelo do material bibliográfico e documental, articulando os documentos norteadores (PCNs e OCNs) e o Plano Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR (PPC/LELH/IFRR).

A fim de explicar o processo de construção do conhecimento de estudantes do curso de LELH do IFRR, foi elaborada uma síntese explicativa das informações pertinentes. Ou seja, as informações provenientes das Ementas e Planos de Ensino da disciplina Prática como Componente Curricular (PCCI, PCCII e PCCIII), do Relatório de Estágio Docência na disciplina PCCIII, dos diários de campo e da entrevista com os alunos participantes desta pesquisa.

3.1 O norteamento das Ementas e Planos de Ensino

As Ementas e Planos de Ensino constante nos anexos “D” e “E” deste trabalho descrevem o conteúdo programático, a metodologia de ensino e as atividades propostas nas disciplinas PCCI, PCCII e PCCIII.

As atividades propostas e constantes dos planos de ensino dessas disciplinas foram descritas neste trabalho, com o objetivo de explicar como se dá a prática docente, além de descrever e relacionar à produção dos alunos, através dos trabalhos desenvolvidos no decorrer de cada disciplina. As atividades propostas e descritas nos respectivos planos de ensino foram: diário de campo, oficinas de textos, plano de aula, visita a escolas estaduais de nível fundamental e médio, elaboração de material didático para o ensino de línguas, oficinas, planejamento e elaboração de sequência didática, entre outros.

De acordo com o PPC (2015, 2018) a disciplina Prática Como Componente Curricular (PCC) possui carga horária total de 100h/a. A disciplina foi ministrada respectivamente, no segundo, terceiro e quarto módulos, períodos letivos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, turno matutino, modalidade presencial do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR.

Abordamos de modo particular as atividades propostas e desenvolvidas nas disciplinas PCC I, II e III, conforme segue:

1) Disciplina PCC I

De acordo com a ementa da disciplina PCC I este é um componente integrante da matriz curricular do Curso e apresenta a seguinte definição:

Componente curricular obrigatório que integraliza as atividades acadêmicas da formação docente, e consiste no conjunto de atividades que inter-relacionam o conteúdo próprio das disciplinas de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica com práticas planejadas e executadas pelo licenciando, sob a orientação do docente responsável pelas atividades que correspondem ao componente curricular. A prática Docente. O planejamento. Elaboração do Planejamento. Conteúdos. Plano de aula. Tipos de aula. Recursos de aula. Avaliação. Para PCC1 correspondem Oficinas de texto literário e textos da mídia nas aulas de línguas (PPC, 2018, p. 45).

As competências e habilidades do componente curricular PCCI descritas no Plano de Ensino do módulo II, tem como embasamento a orientação epistemológica marxiana, na qual o discente articula as perspectivas teóricas apresentadas neste componente curricular com as atividades desenvolvidas em classe. Com isso, o discente desenvolve os conhecimentos metodológicos, que fundamentam o fazer docente do professor de língua espanhola no contexto escolar, com o objetivo de elaborar planejamento, culminando na confecção de um plano de aula.

Os procedimentos metodológicos descritos no Plano de Ensino desta disciplina constam da integração entre os componentes curriculares e respectivos docentes. A metodologia utilizada para embasar a disciplina parte da Pedagogia Histórica, que propõe cinco passos fundamentados no método dialético: Prática social inicial, problematização, instrumentalização, mediações de abstrato, catarse e retorno à prática social (PLANO DE ENSINO PCC I).

Como ponto de partida para a execução das atividades, o método utilizado foi à identificação dos eixos da disciplina e a definição do cronograma de atividades, para o desenvolvimento das oficinas de texto. Assim, foi dada ênfase aos aspectos da fundamentação teórica, convergindo para a orientação do discente a respeito do processo de Planejamento e construção do plano de aula.

A instrumentalização e mediações do abstrato se deram mediante o embasamento teórico-metodológico, através de leituras, reflexões e discussões de artigos científicos, filmes e documentários registrados pelos discentes. Para isso, o professor propôs aos alunos à elaboração de um Diário de Campo, descrito de

forma individual, que seria utilizado posteriormente, como instrumento de avaliação ao final do semestre letivo.

Como dado inicial, a primeira atividade solicitada pelo professor da disciplina foi à elaboração de uma apresentação, na qual o aluno deveria relatar sua história e experiências de vida. Foram feitas leituras, discussões e reflexões dos textos apresentados em classe, com embasamento teórico-metodológico na Pedagogia Histórico-crítica.

Na tabela abaixo, apresentamos os relatos e as experiências citados pelos participantes da pesquisa, através das atividades descritas nos diários de campo, considerando as leituras e reflexões dos seguintes textos: *Formação de professor no Brasil: Características e problemas*, de Bernardete A. Gatti; *A natureza e a especificidade da educação*, de Demerval Saviane 2012; *O homem e a cultura*, de Alexis Leontiev 1991; o filme “*O enigma, de Kasper Hauser*”; e atividades sobre as *tendências pedagógicas*. Além disso, os alunos puderam expor suas ideias em relação ao contexto educacional brasileiro, bem como, os objetivos propostos para uma futura formação docente.

Tabela 2: Categorização dos relatos contidos nos diários de campo

ATIVIDADES	PARTICIPANTE “A”	PARTICIPANTE “B”	PARTICIPANTE “C”
Minha apresentação	“Meu nome é [...] tenho 30 anos. Sou casada [...] tenho uma filha [...] escolhi estudar Letras-Espanhol [...] estou amando esta faculdade [...].”	-	“Eu tenho 42 anos [...] sou separada [...] com 4 filhos [...] estou amando ser professora quero ser uma profissional de peso como os professores do Instituto Federal”.
Reflexão sobre o texto: “Formação de professores no Brasil: características e problemas de Bernardete A. Gatti”.	“[...] para ser professor, ou melhor [...] tem que estudar muito, buscar na teoria o que você poderá colocar em prática e provar que podemos ser ótimos educadores”.	-	-

Reflexão sobre o texto: “Sobre a natureza e a especificidade da educação de Demerval Saviane 2012”	“[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e a compreensão dessa educação está condicionada a compreensão do homem”.	-	“[...] fala que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, é um processo de trabalho [...]”
Reflexão sobre o texto: “O homem e a cultura” de Alexis Leontiev 1991 e o filme “o enigma de Kasper Hauser”. ”	“O texto [...] fala sobre a apropriação do instrumento [...] para desenvolver essa apropriação dos instrumentos precisamos que alguém intervenha e nos auxilie nesse aprendizado”.	-	“[...] de que forma vou ser um professor crítico [...] me apropriando do conhecimento científico”.
Tendências pedagógicas	“[...] a educação não é algo terminado, mas sim um processo contínuo que possibilita essa interação aluno-professor [...] como futuros professores [...] temos que tentar sempre ampliar os métodos educacionais [...]”.	-	[...] o que se espera das tendências [...] momento teórico por um paradigma comunicativo [...]”.

Fonte: Diário de campos dos participantes da pesquisa

A primeira atividade se deu com a descrição das apresentações feitas pelos alunos participantes desta pesquisa. Nesta atividade, as participantes “A” e “C” descrevem o perfil, informando a idade, estado civil e quantidade de filhos. Além disso, informam o motivo da escolha do curso e ambas expressaram satisfação em relação a esta escolha.

Na segunda atividade foi feita a leitura, análise e discussão sobre a Formação de professores no Brasil: características e problemas, de Bernardete A. Gatti, com o objetivo de levar os alunos a refletirem acerca da formação de professores, através da elaboração de texto sobre o tema abordado.

Na atividade proposta, a participante A argumenta que, para ser professor e ótimo educador é necessário muito estudo e, para isso é preciso buscar a construção do conhecimento através da teoria, de forma que esse conhecimento possa ser colocado em prática, transformando-se numa práxis pedagógica. No

entanto, para este quesito não houve descrição das atividades elaboradas pelas participantes “B” e “C”, pelo fato da não apresentação dessas atividades pelas referidas participantes.

Para o desenvolvimento da terceira atividade, também foi feita uma leitura prévia do texto “sobre a natureza e a especificidade da educação”, de Dermeval Saviane (2012). Nesta atividade, a participante A descreve que, a função educativa da escola é de grande importância, e, de acordo com a mesma, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e esta, por sua vez, está condicionada à compreensão do homem. Por conseguinte, a participante C descreve, a educação também é um fenômeno próprio do ser humano, e nesse sentido é atuante como um processo de trabalho.

Em relação à quarta atividade, “o homem e a cultura” de Leontiev (1991) e o filme “o enigma de Kasper Hauser”, a participante A descreve sobre o texto abordando a importância da apropriação do instrumento por parte do aluno. Ou seja, segundo esta participante, para que haja tal apropriação é necessário à intervenção e auxílio de uma terceira pessoa, para a concretização do processo de aprendizagem. Em sequência, a participante C argumenta também, a necessidade de apropriação do conhecimento científico, para que haja o desenvolvimento de um profissional (professor) crítico.

Na quinta e última atividade, os alunos elaboraram uma discussão sobre a temática, Tendências Pedagógicas. Nesta atividade, a participante A argumenta que a educação é um processo contínuo e possibilita a interação dialógica aluno-professor-aluno, frisando que o futuro professor precisa sempre ampliar seus métodos educacionais. De acordo com a participante C, as tendências pedagógicas têm sido um momento teórico de oportunidades, para o desenvolvimento de um paradigma comunicativo.

Em todas as atividades propostas para a elaboração do diário de campo, não houve descrição de atividades para a participante B, em virtude da não apresentação do diário de campo por esta participante.

2) Disciplina PCC II

A disciplina PCC II foi ministrada no terceiro módulo do curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, no período letivo 2017.1, e, em

conformidade com a ementa e o plano de ensino desta disciplina, apresentamos a seguinte definição:

Componente curricular obrigatório que integraliza as atividades acadêmicas da formação docente, e consiste no conjunto de atividades que inter-relacionam o conteúdo próprio das disciplinas de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica com práticas planejadas e executadas pelo licenciando, sob a orientação do docente responsável pelas atividades que correspondem ao componente curricular. Para PCC2 correspondem a oficinas de textos literários e de textos da mídia nas aulas de línguas (PPC, 2018, p. 52).

As competências descritas no Plano de Ensino desta disciplina enfatizam as seguintes questões, analisar as tendências e abordagens relativas ao processo de formação de professores de língua estrangeira. Elencar a abordagem em circulação no campo do ensino de língua estrangeira com o posicionamento valorativo frente ao trabalho educativo. Construir a profissionalidade docente por meio do domínio do manejo dos conteúdos escolares, textos literários e de mídia, voltada para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental, através da transmissão de conhecimentos por meio de uma articulação teórico-metodológica.

Quanto às habilidades especificadas no plano de ensino, o que se espera dos discentes é que estes se posicionem acerca dos materiais e conteúdos de língua estrangeira de modo que sejam garantidas a apropriação e a objetivação dessas habilidades. A organização de situações didáticas selecionadas adequadamente para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados, através dos conteúdos clássicos como o texto literário articulado ao uso de novas tecnologias. O planejamento de uma oficina para alunos do ensino fundamental, tendo como suporte teórico uma abordagem de ensino.

O conteúdo programático da disciplina PCC II foi planejado e dividido em quatro momentos, sendo que no primeiro momento, houve um aprofundamento teórico através de leituras textuais, relacionadas à educação básica, formação de professores e as reformas políticas internacionais. Estudo e didáticas das abordagens atuais de ensino e textos literários e da mídia na aula de língua estrangeira.

O segundo momento voltado para o planejamento de oficinas, através da identificação e desenvolvimento das etapas de elaboração de oficinas; uso das tecnologias na aula de língua estrangeira; a utilização de textos literários (contos),

análise do uso do livro didático; planejamento de atividades com base na pedagogia Histórico-Crítica e no Construtivismo; e rodas de conversas.

O terceiro momento se deu mediante observação e estudos de texto literário e a tecnologia na aula de língua espanhola da rede estadual de ensino. Para o quarto e último momento, foi proposta a socialização das experiências de observação; a produção das oficinas, com apresentação destas nas escolas visitadas.

Na metodologia de ensino, buscou-se oportunizar as atividades de estudo do acadêmico/professor em formação a experiência de uma abordagem estudada. Com isso, as aulas foram ministradas com base nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em conformidade com o plano de ensino da disciplina PCC II, ministrada no terceiro módulo, período letivo 2017.1.

- 1) Prática social inicial: levantamento dos conhecimentos a respeito do que a turma já conhece a respeito das dinâmicas que ocorrem na escola e das abordagens por meio de filmes, músicas;
- 2) Problematização: questionamento dos conhecimentos acerca das abordagens de formação e das relações sociais que medeiam a escola;
- 3) Instrumentalização: com base em arcabouço teórico acerca da educação, formação de professores e do ensino de línguas explorando dimensões científicas, históricas, econômicas, culturais, políticas, linguísticas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas serão realizadas em discussão, leituras em grupos, pesquisas, oficinas e rodas de conversas, observação e visitas às escolas estaduais;
- 4) Catarse: elaboração mental da síntese dos acadêmicos cuja expressão se materializa nas discussões, nas análises da experiência da escola e, principalmente, nos conhecimentos elaborados para confeccionar a oficina na escola;
- 5) Prática Social Final: manifestação da nova postura prática materializado na oficina e, futuramente, na sua prática pedagógica como professor em serviço.

A disciplina PCC II aconteceu em continuidade à disciplina PCC I, pois nos períodos letivos em que estas foram ministradas, houve a elaboração de uma proposta voltada para as atividades que permeiam o fazer docente, levando em consideração as especificações de cada disciplina.

3) Disciplina PCC III

A disciplina PCC III foi ministrada no IV módulo, período letivo 2017.2, período em que foi realizado o estágio de docência, onde acompanhamos de perto todas as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. O percurso

metodológico desta disciplina foi apresentado pelo professor aos alunos do curso, logo no início do período letivo 2017.2.

Como as demais disciplinas apresentadas, a disciplina PCC III descreve em sua ementa um conceito relacionado à abordagem de um espaço interdisciplinar, conforme descrição abaixo:

Espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando à análise global e crítica da realidade educacional, este espaço também deverá ser utilizado para a integração horizontal das disciplinas do semestre, com professores e alunos reunindo-se para debate de temas geradores. Para PCC3 consta a elaboração de material didático para as atividades de compreensão e expressão oral e escrita. (PPC, 2018, p. 60)

Esse espaço interdisciplinar é utilizado para integração horizontal das disciplinas do semestre, abordando temas geradores debatidos com professores e alunos no decorrer das disciplinas PCC I, II e III. Para a execução e desenvolvimento da disciplina PCCIII, constam no plano de ensino e na ementa desta disciplina, a elaboração de material didático para as atividades de compreensão e expressão oral e escrita.

A proposta metodológica descrita na ementa e no plano de ensino é apresentada pelo professor com uma abordagem sociointeracionista e tem por finalidade, possibilitar a integração das ideias, conceitos e tecnologias estudadas ao longo do semestre.

Com o objetivo de conduzir as atividades previstas no plano de ensino durante a execução das aulas em classe e extraclasse, a turma foi dividida em grupos. A cada aula e/ou atividade, formavam-se grupos os quais eram mesclados para que houvesse integração e interação entre si, de modo a se evitar a formação de grupos repetidos, com a participação máxima dos alunos.

A metodologia de ensino propôs o planejamento, o desenvolvimento e a execução de atividades, conforme planejado para a realização e execução do projeto interdisciplinar, ou seja, o projeto integrador que foi dividido em cinco momentos.

O primeiro momento foi dedicado aos estudos teóricos sobre a temática de elaboração de material didático para o ensino de línguas. Conforme plano de ensino da disciplina PCC III, foram realizadas as seguintes atividades: leitura extraclasse; Fichamentos para dar suporte ao registro e armazenamento de informações obtidas

nas leituras extraclases; Elaboração de esquemas e resumos a ser desenvolvida com o intuito de dar suporte à aprendizagem com resultados postados no AVA; Seminários com o objetivo de promover: leitura, análise e interpretação de textos dados sobre a apresentação de fenômenos educacionais; Oficinas de produção de material didático contribuindo para a interação entre acadêmicos e professores do IFRR e de outras instituições, para apresentação de relatos e práticas de produção de materiais didáticos no ensino de línguas.

O segundo momento deu-se com base no delineamento do Projeto Integrador e nas discussões teóricas conduzidas pelos professores. No terceiro momento, foi realizada visita técnica à Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt, localizada no bairro 31 de Março, em Boa Vista-RR, juntamente com a professora da disciplina e alunos, para conhecimento e investigação sobre os recursos e materiais didáticos utilizados no ensino de língua espanhola.

A escola visitada possui apenas o ensino fundamental II, com turmas de 5º ano ao 6º ano, sendo que as aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino.

Ao término da pesquisa de campo, foi dado início ao planejamento dos planos de aula/seqüências didática e confecção do material didático elaborado pelos próprios alunos do curso, para execução da atividade prática (mostra de jogos E/LE), realizada na Escola Estadual Hildebrando Ferro Bitencourt.

O quarto momento se deu mediante a avaliação das práticas desenvolvidas nas oficinas, a partir da reflexão sobre a metodologia e impressões dos participantes sobre a ação, devendo cada grupo elaborar um ensaio teórico sobre o uso dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem em língua espanhola.

O quinto e último momento foi dedicado à socialização das reflexões teórico-práticas, a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo. A culminância do Projeto Integrador da disciplina PCC III, se deu com a execução da “Mostra de Jogos” proposta pelo professor em classe e escolhida pelos alunos através de votação, com realização desta na escola estadual visitada.

As atividades avaliativas e aferição de notas sobre os conteúdos ministrados e atividade prática, foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os alunos elaboraram reflexões sobre os trabalhos teórico-práticos desenvolvidos, relatando as experiências vividas por eles no decorrer da disciplina.

3.2 Descrição e análise das entrevistas

Neste subtópico apresentamos a análise das entrevistas, que estão estruturadas conforme especificação na tabela 2. As questões da entrevista foram descritas em formulário próprio e aplicadas a estudantes do curso, previamente escolhidos no início do semestre letivo (2017.2) da disciplina PCCIII.

Acerca do procedimento de entrevista (PIMENTA, GHEDIN e FRANCO, 2006), argumentam que o procedimento de entrevistas apresenta vários aspectos que merecem nossa atenção, sendo que o principal deles relaciona-se a interação sujeito-pesquisador. Estes autores descrevem esse procedimento, abordando o seguinte:

Ambos participam ativamente de um processo de construção de conhecimento sobre o objeto ou tema em questão, porém com olhares diferentes: o sujeito possui o conhecimento ao qual o pesquisador precisa ter acesso, mas é a relação dialógica/interativa/partilhada que possibilitará tal processo (PIMENTA, GHEDIN e FRANCO, 2006).

A fim de entender e compreender o processo de análise das entrevistas, elaboramos em tabela, de forma categorizada, a apresentação das questões e respostas dos entrevistados. A tabela foi dividida em quatro colunas, sendo que na primeira coluna, se encontram as questões da pesquisa (entrevista), composta por um total de oito questões. Na segunda, terceira e quarta colunas, estão descritas as respostas de cada participante correspondente a cada questão. De forma mais clara e objetiva, ressaltamos que na segunda coluna constam as respostas da participante A; na terceira coluna estão descritas as respostas da participante B e na quarta coluna, as respostas da participante C.

Conforme descrito acima, as respostas foram categorizadas, de modo a se fazer uma comparação entre si, destacando as palavras e respostas semelhantes, com o propósito de se obter melhor análise desses dados. Para preservar a identidade dos estudantes participantes desta pesquisa, e em continuidade ao desenvolvimento deste estudo, mencionamos neste caso, a partir de agora, os participantes aqui denominados: Participante A, Participante B e Participante C.

Com base na Tabela 3, apresentamos as questões e respostas dos participantes.

Tabela 3: Questões e respostas da entrevista

QUESTÕES	PARTICIPANTE A	PARTICIPANTE B	PARTICIPANTE C
1) O que levou você a fazer o curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica?	“falou muito bem do curso e que aqui no Instituto têm muitas oportunidades pra você crescer profissionalmente, [...] que seria o melhor pra mim no momento, comecei a estudar e fui ficando apaixonada pela língua espanhola”.	“sempre fui apaixonada pela língua espanhola, eu faço outra faculdade que é Direito [...] eu sou apaixonada pelas duas áreas, [...] Direito da Educação pra eu puder casar as duas, as duas profissões [...] o ensino fundamental tive contato com a língua espanhola, com os professores, foram um dos meus melhores [...]”.	“[...] sonho de ter um ensino superior [...] pesquisa de mercado de trabalho”.
2) Você quer atuar como professor de língua estrangeira? Por quê?	“[...] sim, [...] sei que posso lecionar língua espanhola, pois durante esses dois anos de formação já tive contato com a sala de aula através do PIBID, [...]”.	“Sim eu pretendo, [...] quero atuar é com crianças com deficiência auditiva, eu quero fazer essa especialização [...] o meu tema no meu TCC é justamente esse, a questão do ensino-aprendizagem da língua espanhola pra crianças surdas, [...] tem muita coisa pra aprender, pra desenvolver [...]”.	“[...] eu quero atuar como professor de língua estrangeira [...] é um leque de oportunidade posso é.., trabalhar e me desenvolver profissionalmente é [...]”.
3) Como é seu conhecimento de língua espanhola considerando as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral?	“[...] já falo e escrevo em língua espanhola, [...] minha experiência em sala de aula como bolsista do PIBID, [...]”.	“[...] eu já falava o espanhol [...] hoje eu falo fluentemente, [...] posso dizer que tenho o que melhorar, [...] considero que sou uma boa falante, uma boa escritora né e uma boa ouvinte da língua espanhola”.	“[...] ainda não adquirir essas habilidades integralmente, [...] compreensão escrita [...] pouco regular, [...] oral [...] regular, [...] no momento é tudo regular [...]”.

<p>4) Em sua opinião, a fundamentação teórica oferecida durante curso tem sido suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?</p>	<p>“Sim, pois a ementa do curso é bastante rica e isso possibilita ao aluno, melhor preparação em sua formação, fazendo com que ao chegar à sala de aula saíamos da mesmice [...] uma questão bastante relevante é quanto cada aluno aproveita dessa fundamentação teórica, [...] aluno que não se apropria muito dessas teorias pra escola, [...]”.</p>	<p>“[...] ser professor você não vai aprender em quatro anos né, [...] arcabouço teórico é enorme, [...] e a preparação para o exercício na docência, os professores tentam ao máximo porque nós não vamos aprender tudo na universidade, [...] nós como professores em qualquer outra profissão passamos a vida inteira estudando porque tudo se renova tudo se atualiza”.</p>	<p>“Sim [...] fundamentação teórica ela tá sendo muito boa porque são ótimos autores [...]”.</p>
<p>5) Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular favorece a articulação do conhecimento com atividades práticas?</p>	<p>[...] ao final de cada módulo dessa disciplina [...] não me apropriei muito de nenhuma delas ainda [...] preciso me inteirar mais sobre cada uma delas e decidir”.</p>	<p>“Sim[...] a teoria e a prática não se distanciaram [...] favoreceu e nos proporcionou sim uma visão acerca do que é as duas, a diferença, [...] o que uma aborda e a outra não aborda [...]”.</p>	<p>“Sim [...]”.</p>
<p>6) As atividades realizadas dentro e fora da sala de aula foram suficientes para relacionar os conteúdos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular com a prática, contribuindo para a construção do seu conhecimento cognitivo e a sua formação profissional?</p>	<p>“[...] o aprendizado que tive dentro de sala de aula pude levar para fora e apresentar como conclusão da disciplina com a mostra de jogos didáticos e também pude levar para a escola onde exerci o PIBID [...]”.</p>	<p>“[...] as teorias eram suficientes né, não são [...] as atividade realizadas dentro de sala de aula não são suficientes [...] aplicar a atividade ali é muito rápido [...] contribui com certeza significativamente [...] pra construção do meu conhecimento cognitivo e pra minha formação [...]”.</p>	<p>“É tá de acordo com, com a minha construção cognitiva [...] não devemos ficar só no autor ou no professor [...]”.</p>

<p>7) O que você poderia falar sobre sua aprendizagem em relação à língua espanhola? Comente apontando os pontos positivos e/ou negativos e as atividades que foram significativas para seu aprendizado.</p>	<p>“[...] sobre uma abordagem [...] como negativo destaco a questão de não se ter com quem praticar essa nova língua [...] questão de atividades que foram bem significativas para o meu aprendizado é.., foram seminários, vídeos gravados em língua espanhola [...]”.</p>	<p>“[...] As atividades realizadas foram sim muito importantes no conhecimento desses conteúdos... tanto gramaticais, como culturais, sociais [...] ponto negativo [...] quando nós resolvemos a trabalhar uma língua nós entramos em questões social, política, econômica [...] questão de viagens [...]”.</p>	<p>“[...] a minha aprendizagem em relação à língua espanhola [...] O ponto negativo [...] eu como docente é.., me enquadrar melhor no meu desenvolvimento da língua [...] ter mais conhecimento da língua estrangeira [...] os jogos didáticos que a gente fez no PCC, nós confeccionamos nosso material [...]”.</p>
<p>8) Caso queira comentar alguma questão ou assunto que não foi proposto aqui e você considere bastante relevante em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, você tem liberdade para fazer neste espaço.</p>	<p>-</p>	<p>“[...] programa de extensão [...] então é muito importante que essa prática realmente venha o mais cedo possível [...] ter PCC logo no primeiro semestre, é muito importante porque vai fazer com que eu decida se eu quero ser ou não professor [...] nos ajuda a entender a seriedade que é ser um professor porque não é fácil, exige organização, você tem que escolher uma teoria, saber o que você vai passar pra os seus alunos porque tudo tem um significado, eu não posso passar um conteúdo sem que aquele conteúdo faça sentido pro meu aluno, então eu tenho que, tenho que casar conteúdo com conteúdo, o que quer dizer qual a mensagem que eu quero passar pro meu aluno, então isso é muito importante, [...] a questão no amadurecimento profissional eu posso dizer que eu tive bastante [...]”.</p>	<p>-</p>

Fonte: Entrevistas com os estudantes participantes da pesquisa

Para obtenção de êxito na análise desses dados, além da apresentação em tabela, descremos também, as respostas dos três participantes de modo sequencial e em forma de citação, para que assim possamos ter um melhor entendimento acerca destas.

Em seguida, enunciamos aos entrevistados a primeira pergunta: **O que levou você a fazer o curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica?**

Vejamos as respostas apresentadas para este quesito.

Participante A – *“Bom, primeiramente queria fazer um curso superior e como minha cunhada se formou aqui em Letras-Espanhol também e falou muito bem do curso e que aqui no Instituto têm muitas oportunidades pra você crescer profissionalmente, decidi arriscar e tentar uma vaga aqui, e dentro das opções ofertadas pelo Instituto decidi por Letras-Espanhol por achar que seria o melhor pra mim no momento, comecei a estudar e fui ficando apaixonada pela língua espanhola e por todo o conhecimento adquirido”.*

Participante B – *“Primeiro que eu sempre fui apaixonada pela língua espanhola né, eu faço outra faculdade que é Direito porque eu sou apaixonada pelas duas áreas, tanto licenciatura como Direito, tô pensando em fazer em Direito da Educação pra eu poder casar as duas, as duas profissões porque me encanta e quando nós tivemos contato com a sala de aula né, com os professores explicando pra gente na sala de aula as teorias, tudo que foi visto me ajudou a me apaixonar ainda mais né unindo o útil ao agradável porque desde o ensino fundamental tive contato com a língua espanhola, com os professores, foram um dos meus melhores professores foram de língua espanhola então me ajudou bastante a decidir por isso, então digo que foi escolha minha fazer o curso de letras espanhol e literatura hispânica aqui do IFRR, tô muito satisfeita por isso”.*

Participante C – *“O que me levou fazer esse curso foi que eu tinha um sonho de ter um ensino superior e eu fui fazer uma pesquisa de mercado de trabalho no estado e eu vi que a área da educação seria mais é, mais apropriada pra mim, é está inserida no mercado de trabalho através da do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol”.*

Nas respostas deste quesito, as participantes expõem de forma clara, os motivos que as levaram a fazer o referido curso, enfatizando principalmente, pela identificação e paixão pelo curso, e em outro caso, a vontade de se fazer um curso superior.

Em relação ao segundo quesito perguntamos aos entrevistados o seguinte:

Você quer atuar como professor de língua estrangeira?

Diante desse questionamento, a resposta foi unânime, uma vez que todos disseram querer atuar como professor de língua estrangeira.

Participante A – *“Bom, hoje eu posso afirmar que sim, por mais que eu esteja em processo de formação sei que posso lecionar língua espanhola,*

pois durante esses dois anos de formação, já tive contanto com a sala de aula através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, e que apesar das dificuldades de lecionar em uma escola pública sei que irei somar muito para a educação em nosso Estado principalmente ensinar uma língua estrangeira, no caso a língua espanhola”.

Participante B – “Sim, eu pretendo mais é, a área que eu quero atuar é com crianças com deficiência auditiva, eu quero fazer essa especialização porque no decorrer do curso nós tivemos contato com a Libras né, e eu me apaixonei por libras, tive o contato também na escola adventista ali no coral que eu fazia parte, então eu gosto muito de libras e o meu tema no meu TCC é justamente esse, a questão do ensino-aprendizagem da língua espanhola pra crianças surdas, [...], então eu sei que eu tô iniciando, tem muita coisa pra aprender, pra desenvolver é...a pesquisa de campo que vai ser feita vai abrir a minha mente num leque de opções, mais pretendo trabalhar nessa área sim”.

Participante C – “É eu quero atuar como professor de língua estrangeira porque é uma área que me chamou a atenção no qual eu estou me identificando é, e é um leque de oportunidade posso é, trabalhar e me desenvolver profissionalmente é.., encima dessa profissão”.

Analisando as respostas acima, observamos que a participante A, argumenta que já teve contato com a sala de aula através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A participante B, disse querer atuar como professora de língua espanhola, com a pretensão de se especializar na área da educação especial, voltada para crianças surdas. Já a participante C, frisa a importância da aprendizagem da língua espanhola para atuar no mercado de trabalho.

Em continuidade perguntamos as participantes o terceiro quesito da entrevista: **Como é seu conhecimento de língua espanhola considerando as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral?**

Notamos que a seguinte pergunta aborda as quatro habilidades presentes na aprendizagem da língua espanhola, e observando a fala de cada participante obtivemos as seguintes respostas:

Participante A – “Bom, conforme a professora de língua espanhola, é.. estou me saindo muito bem nesta disciplina, pois tenho ótimas notas e já falo e escrevo em língua espanhola, já apresentei trabalhos como oficinas, comunicação oral e posso apresentar também minha experiência em sala de aula como bolsista do PIBID, que fizeram com eu crescesse dentro dessa disciplina”.

Participante B – “Ok! É durante os anos de curso né, no primeiro semestre eu já falava o espanhol né, com a minha vó que ela foi pra Venezuela minha tia nasceu lá também na Venezuela e ela veio pra cá, então eu sempre tive esse contato com a língua espanhola, eu falava o espanhol né, no primeiro semestre diria que era regular, mais quando nós fomos estudando com a professora Natália, maravilhosa, tudo de bom, nós fomos estudando e tivemos contato com a língua né, pude perceber que eu cresci bastante e

nas avaliações, avaliação oral e escrita né, sempre recebi uma boa pontuação, os professores sempre diziam que eu fui bem, que hoje eu falo fluentemente, ouvi isso de uma das minhas professoras né, então posso dizer que tenho o que melhorar, não vou dizer ótimo mais está bom né, na questão da escrita, do oral né da leitura, de se lê também o espanhol porque são essas quatro habilidades né, oral, escrita, a fala né, então desenvolvi bastante considero que sou uma boa falante, uma boa escritora né e uma boa ouvinte da língua espanhola”.

Participante C – “É no momento eu ainda num, ainda não adquirir essas habilidades integralmente, mais estou nessa luta para que eu possa obter e desenvolver o meu trabalho é, em pleno, desenvolver o meu, as minhas habilidades e poder trabalhar com o desenvolvimento. A minha compreensão escrita ela ainda, ela não está ótima, posso, posso considerar ela um pouco regular mais que preciso melhorar. A oral também, eu preciso ter mais conhecimento e mais desenvolvimento eu ainda, também está sendo regular. Acredito que preciso está de acordo com todas as habilidades que no momento é tudo regular ainda. A expressão oral também”.

Em relação a este quesito, a primeira participante disse falar e escrever bem em língua espanhola e frisou o fato de ter atuado em sala de aula através do PIBID. A segunda participante destacou o fato de que, antes de entrar no curso, já falava a língua espanhola e atualmente se considera boa falante, boa escritora e boa ouvinte do idioma espanhol. A terceira participante relatou não possuir integralmente as quatro habilidades, para ela, a compreensão escrita e a compreensão oral são regulares, considerando, portanto, todas as quatro habilidades regulares.

Na questão 4 pedimos aos entrevistados para responderem o seguinte questionamento: **Em sua opinião, a fundamentação teórica oferecida durante curso tem sido suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?**

Participante A – “Sim, pois a ementa do curso é bastante rica e isso possibilita ao aluno, melhor preparação em sua formação, fazendo com que ao chegar à sala de aula saíamos da mesmice com a qual temos observado durante esses dois anos de formação, uma questão bastante relevante é quanto cada aluno aproveita dessa fundamentação teórica, pois muitas vezes não é a culpa do professor e às vezes sim do aluno que não se apropria muito dessas teorias pra escola, simplesmente fazendo o mesmo que os outros fazem por aí”.

Participante B – “Bom, ser professor você não vai aprender em quatro anos né, porque é um curso que exige muito em tão pouco tempo, então, na minha opinião não é suficiente porque o arcabouço teórico é enorme, é muito grande né, e depende de nós alunos também, [...] e a preparação para o exercício na docência, os professores tentam ao máximo porque nós não vamos aprender tudo na universidade, a universidade prepara a gente pra poder ter uma visão do que é ser professor, como é que é em sala de aula, [...] nós como professores em qualquer outra profissão passamos a vida inteira estudando porque tudo se renova tudo se atualiza”.

Participante C – “Sim, essa fundamentação, a fundamentação teórica ela tá sendo muito boa porque são ótimos autores é então ela deixa a gente bem, bem esclarecido na questão da, da língua estrangeira”.

Considerando as respostas das entrevistadas para o quesito 4, observamos a existência de controvérsia entre as respostas destas. Ou seja, nas respostas das participantes A e C há uma concordância sobre a fundamentação teórica, no que tange à formação escolar e a preparação para o exercício da docência. No entanto, a participante B, enfatiza que, o ser professor não é algo que se aprende em quatro anos, o arcabouço teórico apresentado em classe é enorme e que a preparação para o exercício da docência é algo que exige muito do professor.

Quanto ao quesito 5 obtivemos as respostas abaixo, ao perguntar aos entrevistados: **Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular favorece a articulação do conhecimento com atividades práticas?**

Participante A – *“Bom, tivemos duas linhas teóricas no decorrer dessa disciplina, tivemos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Sócio interacionista, fiquei um pouco confusa, pois ainda não sei a que linha seguir, então posso dizer que ao final de cada módulo dessa disciplina que não me apropriei muito de nenhuma delas ainda e que preciso me inteirar mais sobre cada uma delas e decidir”.*

Participante B – *“Sim, no primeiro e no segundo PCC né, PCCI e PCCII nós trabalhamos com a abordagem histórico-crítica que foi a pedagogia histórico-crítica, Saviani né e tendo por base o Vygotsky também e no PCCIII, nós trabalhamos o Sociointeracionismo porque foi à perspectiva que quando nós fomos fazer a visita técnica na escola, o PPP ali da escola né dizia que ele seguia essa teoria, então ele é sociointeracionista. Então nós trabalhamos encima dessas duas teorias, as duas sim foram bem trabalhadas né, a teoria, a prática não se distanciaram, tudo organizado, é tudo dentro de cada teoria, então sim, favoreceu e nos proporcionou sim uma visão acerca do que é as duas, a diferença, o quê que uma aborda e a outra não aborda, então foi importante sim, articulou bem não se distanciou não de teoria e prática foi muito bem conduzido”.*

Participante C – *“Sim, tem, tem favorecido sim, em todos os sentidos até porque são ótimos autores inclusive um deles já veio até aqui em Boa Vista e eu tive o prazer de conhecer que é o Almeida Filho, então eu tenho é, me sentido muito feliz com esses autores, esses teóricos é muito bom. [...]”.*

As participantes B e C, disseram que os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor de PCC, favorecem a articulação do conhecimento com as atividades práticas. Por outro lado, a participante A, disse estar em dúvida, uma vez que até o momento, foram apresentadas e trabalhadas com a turma apenas duas linhas teóricas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Sociointeracionista, e, diante disso, disse ainda não ter se apropriado dessas linhas teóricas, necessitando, portanto, conhecer mais sobre essas teorias e assim, decidir sobre qual teoria seguir.

No sexto quesito foi feita a seguinte pergunta: **As atividades realizadas dentro e fora da sala de aula foram suficientes para relacionar os conteúdos**

apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular com a prática, contribuindo para a construção do seu conhecimento cognitivo e a sua formação profissional?

Participante A – *“Então, para responder a sua pergunta, vou focar em PCC3, pois posso dizer com toda certeza que o aprendizado que tive dentro de sala de aula pude levar para fora e apresentar como conclusão da disciplina com a mostra de jogos didáticos e também pude levar para a escola onde exerci o PIBID que foi de muito proveito né, relacionado o que aprendi e o que levei para a sala de aula”.*

Participante B – *“Como né foi perguntado se as teorias eram suficientes né, não são, e a mesma coisa aqui, as atividades realizadas dentro de sala de aula não são suficientes né porque ali, por exemplo, nós fizemos a visita técnica, nós temos só um dia pra aplicar a atividade ali é muito rápido, então não são suficientes né pra minha prática como professora né, mais contribui com certeza significativamente pra minha, pra construção do meu conhecimento cognitivo e pra minha formação porque ali naquela experiência eu vou já, vou vê, vou vivenciar situações que já não vão ser novidades pra mim no futuro, então não são suficientes mais contribuem bastante”.*

Participante C – *“É tá de acordo com, com a minha construção cognitiva, mais que também nós não devemos ficar só no autor ou no professor, nas coisas teóricas e na prática, buscar além dos professores e dos autores outros meios de pesquisa e de conhecimento”.*

Ao responder esse quesito, a participante A frisou o aprendizado que teve durante a disciplina PCC, principalmente em PCC III, onde teve a oportunidade de levar o conhecimento construído para fora e apresentá-lo a terceiros, através de uma transposição de conhecimentos. A participante B argumentou que apesar das teorias apresentadas e das atividades realizadas não serem suficientes, houve sim uma contribuição significativa destas, para a construção do seu conhecimento cognitivo, e também, para a sua formação acadêmica. A participante C, também disse estar de acordo com as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, colocando o fato de que o aluno não deve se prender apenas a teoria, ou seja, em autores ou naquilo que o professor ensina.

O quesito 7 questiona aos participantes sobre: **O que você poderia falar sobre sua aprendizagem em relação à língua espanhola? Comente apontando os pontos positivos e/ou negativos e as atividades que foram significativas para seu aprendizado.**

Participante A – *“Como ponto positivo destaco sobre uma abordagem, não se pode chamar abordagem mais por enfoque por tarefa seguido pela professora de língua espanhola, pois por esse método pude aprender e colocar em prática tanto a falar quanto a escrever em língua espanhola, e como negativo destaco a questão de não se ter com quem praticar essa nova língua né, pois ajudaria muito o nosso desenvolvimento como futuros*

professores e docentes em língua espanhola, e em questão de atividades que foram bem significativas para o meu aprendizado é.., foram seminários, vídeos gravados em língua espanhola é, é isso.”

Participante B – “[...] as atividades realizadas foram sim muito importantes [...] um ponto negativo é que quando nós tratamos de língua nós entramos num contexto muito grande né, porque quando nós resolvemos a trabalhar uma língua nós entramos em questões social política, econômica, então seria muito bom se nós como aluno tivéssemos contato com essa cultura, questão de viagens pra podermos entender melhor ter um ponto de vista melhor, esclarecer a nossa mente né, melhor e não ficarmos assim uma visão estreita mais bem ampla né, esse é um dos pontos negativos que eu vejo assim, não por conta da Instituição mais por culpa da política né de questões governamentais, mais seria muito interessante sim se nós pudéssemos fazer viagens assim né, [...] o nosso olhar, não pra fazer interpretação de acordo com as nossas vivências mais de acordo com aquela cultura porque é justamente isso que nós estamos trabalhando né, nessa perspectiva, então foram muito significativo sim né, muito importantes pra que a gente venha a ter esse conhecimento e saiba como passar esse conhecimento para os nossos alunos”.

Participante C – “Correto, a minha aprendizagem em relação a língua espanhola, eu creio que eu estou me desenvolvendo bem até porque nas práticas de PCC nós desenvolvemos o nosso trabalho, apresentamos em espanhol e os professores que nos orientaram disseram que nós estávamos perfeitamente muito bem, [...]. O ponto negativo no momento eu só é, eu como docente é, me enquadrar melhor no meu desenvolvimento da língua mesmo, da, e ter mais conhecimento da língua estrangeira. Sim a questão do desenvolvimento do, de fazer os, os trabalhos pra gente trabalhar com os alunos as, os jogos didáticos que a gente fez no PCC, nós confeccionamos nosso material, no PCC II também, confeccionamos os material no qual levamos à escola e apresentamos e foi, tivemos um bom êxito”.

Como ponto positivo, a participante A destaca a forma de abordagem chamada, enfoque por tarefa, proposta por uma professora de língua espanhola. Como ponto negativo, à referida participante argumenta o fato de não ter com quem praticar essa nova língua, frisando os seminários e os vídeos gravados em espanhol como as atividades que foram bastante significativas para o seu aprendizado.

Para a participante B, as atividades realizadas na disciplina PCC tiveram ponto bastante positivo na construção de seu conhecimento. Como ponto negativo, argumenta que a aprendizagem de outro idioma envolve outras questões como: sociais, política e econômica. Segundo esta participante, tais questões requerem do aluno um contato maior com a cultura de outros países, onde a transposição de conhecimento se daria mediante o conhecimento construído em classe e através do contato direto com esses países.

A participante C, também destaca ter tido um bom desempenho na aprendizagem de língua espanhola. Como ponto negativo argumenta a necessidade de melhorar sua aprendizagem, buscando expandir o conhecimento em língua

espanhola. Como ponto positivo, abordou a prática dos jogos didáticos e a oportunidade dos alunos poderem confeccionar seus próprios materiais (jogos didáticos).

Quanto ao quesito de numero 8, foi colocado aos entrevistados o seguinte posicionamento de forma livre, para responderem ou não: **Caso queira comentar alguma questão ou assunto que não foi proposto aqui e você considere bastante relevante em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, você tem liberdade para fazer neste espaço.**

Participante A – “*Nada a declarar*”.

Participante B – “*Bom, eu sou muito agradecida pelo PCC ter entrado, ele entrou no segundo semestre não foi, entrou no segundo semestre, então sou muito grata a isso porque muitas vezes nós só vamos ter contato com sala de aula no estágio ou e algum programa de extensão (PIBID, PIBICT ou PIBAEX), então é muito importante que essa prática realmente venha o mais cedo possível né.., se for possível ter PCC logo no primeiro semestre, é muito importante porque vai fazer com que eu decida se eu quero ser ou não professor [...] Prática como Componente Curricular, que nós temos esse primeiro contato com a sala de aula não é? [...] então essa, essa disciplina essa disciplina ela ajuda a gente a decidir se realmente se nós queremos ser ou não né, e nos ajuda a entender a seriedade que é ser um professor porque não é fácil, exige organização, você tem que escolher uma teoria, saber o que você vai passar pra os seus alunos porque tudo tem um significado, eu não posso passar um conteúdo sem que aquele conteúdo faça sentido pro meu aluno, então eu tenho que, tenho que casar conteúdo com conteúdo, o que quer dizer qual a mensagem que eu quero passar pro meu aluno, então isso é muito importante, [...] a questão no amadurecimento profissional eu posso dizer que eu tive bastante [...] essa disciplina nos ajuda a pensar assim a agir dessa forma e entender o que é ser um professor”.*

Participante C – “*É. Eu acredito que tem sido até agora o que eu tenho feito tem sido muito bom, [...] seria bom que todas as nossas aulas fosse mais voltada e falada em espanhol, mais nós temos alguns professores que nos pede pra que a gente possa fazer os trabalhos em espanhol e nós temos procurado a, é, responder os objetivos dos professores e tem sido muito significativa”.*

Em resposta ao questionamento acima, não houve comentário da participante A. Por conseguinte, a participante B agradeceu o fato de a disciplina PCC fazer parte da matriz curricular do curso de LELH/IFRR, argumentando que muitas vezes, o aluno só tem contato com a sala de aula no estágio supervisionado ou programa de extensão. Frisou ainda, que essa disciplina possibilita experiência profissional através da vivência na prática em sala de aula. Já a participante C relatou que apesar de ter conseguido bons resultados até o momento, tem procurado melhorar naquilo em que não apresenta bons resultados.

Os resultados da entrevista complementam o desenvolvimento deste trabalho, trazendo informações importantes para os sujeitos envolvidos diretamente neste estudo, e a todos que buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua espanhola. Diante disso, percebemos que através do conhecimento crítico/reflexivo, o aluno passa a construir e ampliar seu próprio conhecimento, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências, com uma visão que orienta todo este processo, articulando a teoria à prática.

3.3 Discussão dos Resultados

Com o objetivo de responder a problemática proposta neste estudo, faremos uma breve discussão dos temas abordados, dos dados apresentados e analisados, articulando e relacionando as informações obtidas com a Taxonomia de Bloom.

Vale lembrar que a problemática proposta para esta pesquisa foi, relacionar o processo de construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica com a metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular?

A análise bibliográfica e documental foi feita com base em estudos realizados sobre as Teorias da Aprendizagem Cognitiva, a Taxonomia de Bloom, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), o Plano Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica e os Planos de Ensino e Ementas da disciplina Prática como Componente Curricular (PCC I, II e III).

Sobre as teorias de aprendizagem, discorreremos acerca desta temática apresentando definições de autores que falam sobre a aprendizagem cognitiva, enfatizando a importância desta na construção do conhecimento cognitivo no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda sobre o ensino e aprendizagem, destacamos que a Taxonomia de Bloom tem sido utilizada por alguns educadores, como ferramenta educacional, servindo de auxílio pedagógico para estabelecer definições e classificações precisas de termos e objetivos educacionais. Além disso, a taxonomia tem sido utilizada também, para comparar e trocar testes e outros projetos de avaliação entre

instituições de ensino, com o propósito de determinar a efetividade de seus programas.

Os PCNs e as OCNs são documentos regulamentadores que norteiam o ensino de línguas, enfatizam a importância do ensino do espanhol, abordando questões essenciais para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

De acordo com esses documentos, para que haja aprendizagem de uma determinada língua, é necessário também que haja uma continuidade desse estudo e a sustentabilidade de seu ensino.

Diante disso, Brasil (1998) aborda que não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série.

O Plano Pedagógico do Curso apresenta uma proposta de ensino voltada para a formação docente, para o Ensino Fundamental II e para o Ensino médio. Considerando sua extensão, optamos por descrever apenas alguns tópicos que compõem o PPC de LELH, sendo: identificação e apresentação do Curso; as bases legais e o contexto na legislação pertinente; os requisitos de acesso, permanência e mobilidade acadêmica e o perfil profissional do egresso.

A organização curricular do Curso de LELH do IFRR possui identidade própria, proposta pedagógica e estrutura curricular diferenciada. Visa ampla formação acadêmica, busca a valorização do professor enquanto profissional do ensino, através de uma sólida base científica, humanística, ética e democrática.

Nos planos de ensino constantes no anexo E deste trabalho, estão descritos as competências e habilidades, os procedimentos metodológicos, o conteúdo programático, a metodologia de ensino e o método de avaliação.

A proposta metodológica apresentada na disciplina PCC I e II teve embasamento teórico na Pedagogia Histórico-crítica. Por outro lado, a disciplina PCC III foi embasada na teoria Sociointeracional. No entanto, deixamos claro que não iremos abordar essas teorias, uma vez que esse não é o objeto deste estudo.

De acordo com as ementas das disciplinas PCC I, II e III verificamos que estas foram ministradas nos módulos 2, 3 e 4 do Curso de LELH, respectivamente, nos períodos letivos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, no turno matutino, modalidade de ensino presencial.

A proposta metodológica de PCC I foi à construção de diários de campo, com base em discussões e reflexões feitas pelos alunos, a partir de leitura prévia de

textos selecionados e apresentados pela professora da disciplina. Como proposta final foi sugerida aos alunos a elaboração de um plano de aula, construído a partir da realização de visitas técnicas a escolas estaduais, para observação da prática pedagógica dos docentes em serviço.

Na metodologia proposta para PCC II consta a realização de oficinas de texto literário e textos da mídia nas aulas de línguas, também com visitas técnica a escolas estaduais, objetivando conhecer a metodologia utilizada pelos professores de espanhol nessas escolas.

Em PCC III foi trabalhada uma proposta metodológica com ênfase na abordagem sociointeracional, tendo como foco o planejamento de sequências didáticas e o uso de jogos como síntese ou avaliação de conhecimentos linguísticos.

Mediante a prática docente e propostas metodológicas apresentadas nessas disciplinas, observamos que há uma distinção das abordagens teóricas com linhas teóricas diferentes, sendo que PCC I e II dá ênfase a Pedagogia Histórico-Crítica, e PCC III dá ênfase à abordagem sociointeracional.

Em continuidade, discutimos a aprendizagem sob a ótica da Taxonomia de Bloom.

3.3.1 A aprendizagem sob a ótica da Taxonomia de Bloom

A análise da aprendizagem se deu com base nas dimensões do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom, subdivididas em seis categorias que são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Cada categoria apresentada corresponde ao nível de aprendizagem do aluno. As dimensões correspondentes às categorias do domínio cognitivo são expressas por níveis de complexidade, representados na figura 3, e por meio de verbos de ação, conforme tabela 1.

De acordo com os conteúdos apresentados e os documentos pesquisados e analisados, observamos que a construção do conhecimento cognitivo dos alunos do curso de LELH/IFRR, se dá conforme a abordagem dos trabalhos desenvolvidos e executados em classe e extraclasse. Durante os períodos letivos em que essas disciplinas foram ministradas, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer a respeito das duas abordagens utilizadas pelos professores, a saber, a Pedagogia Histórico-crítica e a teoria Sociointeracionismo.

Considerando os conteúdos apresentados e os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, aplicamos a Taxonomia de Bloom, no sentido de verificar se houve ou não aprendizagem em relação aos conteúdos propostos pelo professor da disciplina. Para tanto, dividimos a análise das categorias do domínio cognitivo, em dois grandes níveis de habilidade.

O primeiro nível de habilidade, composto pelos níveis mais baixos do domínio cognitivo, chamado de habilidades de pensamento de ordem inferior, que incluem pensamento concreto, memorização e entendimento, ou seja, são os níveis que abrangem as categorias conhecimento, compreensão e aplicação.

O segundo nível de habilidade foi composto pelos níveis superiores, ou seja, análise, síntese e avaliação, que se referem às habilidades de pensamento de ordem superior, e incluem pensamento abstrato, crítico, metacognitivo e criativo.

Tabela 4: Níveis da aprendizagem em PCC I, PCC II e PCC III

NÍVEIS DE HABILIDADE	CATEGORIA	NÍVEIS DA APRENDIZAGEM								
		Participante A			Participante B			Participante C		
		PCC I	PCCII	PCCIII	PCC I	PCCII	PCCIII	PCC I	PCCII	PCCIII
Habilidades de pensamento de ordem inferior	Conhecimento	I	II	III	I	II	III	I	II	II
	Compreensão	I	II	III	I	II	III	I	II	II
	Aplicação	I	II	III	I	II	III	I	II	II
Habilidades de pensamento de ordem superior	Análise	II	II	II	II	II	II	I	II	II
	Síntese	II	II	II	II	II	II	I	II	II
	Avaliação	II	II	II	II	II	II	I	II	II

Fonte: elaboração própria/dados da pesquisa.

Para as habilidades de pensamento de ordem inferior e ordem superior, atribuímos grau I, II e III, para analisar em que nível de aprendizagem o aluno se encontra. Ou seja, nos níveis de habilidades inferior e superior os graus I, II e III se referem a:

Grau I – aprendizagem em nível básico.

Grau II – aprendizagem em nível intermediário.

Grau III – aprendizagem em nível avançado.

Considerando que a categoria conhecimento requer do estudante a habilidade de lembrar com exatidão, informações e conteúdos previamente abordados, a análise para esta categoria foi realizada levando-se em consideração o conhecimento prévio do aluno. Em articulação com o Plano do Curso, a metodologia apresentada pelo professor da disciplina e as atividades práticas realizadas em classe, relatamos a seguir, o nível da aprendizagem em cada categoria proposta no domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.

1) Aprendizagem na categoria conhecimento

Em PCC I as participantes A, B e C estão no mesmo nível de aprendizagem, apresentando um conhecimento de nível básico. Em PCC II, as participantes A, B e C, também se encontram no mesmo nível de aprendizagem, que é o nível II ou nível intermediário. Já em PCC III, somente as participantes A e B se encontram no nível intermediário, ou seja, no nível de grau II. Por outro lado, nesta disciplina, a participante C se encontra no nível básico que é o primeiro nível de conhecimento.

2) Aprendizagem na categoria compreensão

Na categoria compreensão, Nicolini e Andrade (2015) afirmam que não é esperado do estudante o entendimento completo e final do conteúdo trabalhado. Essa condição é construída de forma evolutiva, conforme o domínio das habilidades inerentes às outras dimensões que seguem na classificação.

Com isso, ao analisarmos a aprendizagem dos estudantes nesta categoria, constatamos que em PCC I, o nível de aprendizagem para as participantes A, B e C se deu no nível I, ou seja, nesta categoria, todas as participantes demonstraram um nível básico de compreensão em relação à aprendizagem de língua espanhola.

Em PCC II, as participantes A, B e C tiveram um nível de grau II para esta categoria, ou seja, essas participantes possuem uma compreensão intermediária dos conteúdos metodológicos apresentados pelo professor da disciplina.

Em seguida, na disciplina PPC III as participantes A e B apresentam um nível avançado de compreensão. Já a participante C apresenta um nível de compreensão intermediário para esta categoria.

3) Aprendizagem na categoria aplicação

Segundo Nicolini e Andrade (2015), esta categoria requer que o estudante seja desafiado com uma situação inédita para ele. Ou seja, o estudante precisa sentir-se desafiado a resolver uma questão nova de fato, para que ele produza habilidade de adotar um modelo de resolução. Neste caso, Nicolini e Andrade (2015) enfatiza que “é importante pedir, num primeiro momento, que essa busca seja individual, pois, ao trabalhar em grupo as primeiras etapas podem ser negligenciadas, na medida em que o problema pode ser familiar para alguns e não para outros”.

Considerando que as disciplinas PCC I, II e III foram ministradas de forma integrada com as demais disciplinas, e ao final de cada módulo foram apresentados trabalhos em grupos, é possível a ocorrência de variação nos níveis de aprendizagem para esta categoria, afetando diretamente no resultado, devido a realização dos trabalhos em equipe.

Para a disciplina PCC I, a aprendizagem das participantes A, B e C apresentou nível de conhecimento básico na construção do conhecimento dessas participantes.

Em PCC II, o nível de aprendizagem para as participantes A, B e C teve grau II, ou seja, um nível intermediário em relação à aprendizagem dessas estudantes.

Por conseguinte, na disciplina PCC III as participantes A e B apresentaram nível de grau III, isso demonstra que essas participantes possuem um entendimento capaz de aplicar o que se aprendeu em uma nova situação hipotética. A participante C demonstrou um nível intermediário para essa categoria, significando dizer que tem a capacidade de conhecer e compreender o assunto ou questão, porém, ainda apresenta dificuldade em aplicar tal categoria em uma nova situação ou evento.

4) Aprendizagem na categoria análise

Bloom et al. (1972) descreve que as habilidades envolvidas no nível *análise* se encontram em um nível mais avançado do que as implicações na *compreensão* e

aplicação. Para este autor, esta categoria focaliza o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização. Diante disso, obtivemos a seguinte compressão para esta categoria.

Por representar a primeira categoria da habilidade de nível superior, a categoria análise requer do aluno, um maior entendimento das categorias anteriores representadas no nível da habilidade de pensamento de ordem inferior.

Com isso, verificamos que na disciplina PCCI as participantes A e B demonstraram um nível de conhecimento intermediário. A participante C apontou um nível básico para esta categoria, conforme descrito na entrevista, acerca das dificuldades e da necessidade de aprimorar a construção do conhecimento no aprendizado de língua espanhola.

Na disciplina PCCII, todas as participantes apresentaram conhecimento intermediário, com nível de grau II para a categoria análise. Para PCCIII, todas as participantes também, demonstraram ter conhecimento intermediário acerca desta categoria.

5) Aprendizagem na categoria síntese

A categoria síntese propicia ao estudante o desenvolvimento de sua capacidade criativa, na medida em que engendra novas ideias como recombinações de elementos anteriores. Para Nicolini e Andrade (2015), uma boa ilustração de síntese é a elaboração de uma dissertação ou tese, ou ainda, um curso, disciplina ou aula, pois combina objetivos, referências e metodologias.

Nesta categoria, para a disciplina PCCI as participantes A e B, demonstraram grau de conhecimento intermediário em relação à aprendizagem da língua espanhola. Por outro, nesta categoria, a participante C apresenta grau de conhecimento básico.

Em PCCII e PCCIII, todas as participantes acusaram ter conhecimento de nível intermediário.

Diante disso, podemos considerar nesta categoria, que as participantes A e B conseguem elaborar uma síntese de determinado assunto ou questão, e isso foi demonstrado em PCC I, II e III, onde ambas tiveram um bom desempenho nas atividades propostas. Porém, observamos que a participante C, quando trabalhado em grupo demonstra ter facilidade na realização e/ou sintetização de determinado

assunto ou tarefa, e quando trabalhado de forma individual é perceptível certa dificuldade na realização e/ou sintetização dessas mesmas tarefas.

6) Aprendizagem na categoria avaliação

A categoria avaliação consiste no processo de julgamentos acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais etc, realizado com um determinado propósito. Nicolini e Andrade (2015) descreve que essa dimensão se encontra no estágio mais avançado do Domínio Cognitivo porque engloba todos os comportamentos observados anteriormente: conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese.

Com isso, vimos que em PCCI as participantes A e B apresentam nível intermediário para esta categoria, e a participante C apresenta conhecimento de nível básico.

Para as disciplinas PCC II e III, todas as participantes demonstram conhecimento no nível intermediário para a categoria avaliação.

Percebemos que as participantes A B expressam certa capacidade ao avaliar algumas questões quando solicitadas pelo professor da disciplina. Em contrapartida, a participante C manifesta dificuldade na avaliação de assuntos ou questões abordados pelo professor, talvez pelo fato de se sentir receosa em não atingir os resultados esperados, ou mesmo por nervosismo ou insegurança.

Diante disso, denota-se que a utilização da Taxonomia de Bloom, como ferramenta educacional, possibilita verificar se os diversos níveis de aprendizagem obtidos pelos estudantes, articulados à metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular, estão de acordo com os objetivos traçados no PPC de LELH, Ementas e Planos de Ensino da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi idealizado a partir da concepção de projeto apresentado ao Mestrado em Educação da UERR/IFRR, para realização de pesquisa, com o objetivo de analisar os fundamentos teórico-metodológicos do professor de Prática como Componente Curricular e a construção do conhecimento de estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, articulado à Taxionomia de Bloom.

O corpo teórico desta pesquisa fundamentou-se na teoria de Bloom (1972), especificamente, nos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom, e em educadores que abordam conhecimentos relacionados à aprendizagem cognitiva, embasados na abordagem cognitivista desenvolvida por Vygotsky.

O percurso metodológico teve como abordagem e procedimentos, a pesquisa qualitativa e o método de estudo de caso. Além dos estudos e autores apresentados, foram utilizados outros documentos e referenciais teóricos, que serviram de suporte para o desenvolvimento e concretização deste estudo.

Dentre esses documentos referenciais, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais abordam sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil. Ademais, utilizamos também, o PPC de LELH, os planos de ensino e as ementas das disciplinas PCC I, II e III.

Em paralelo aos estudos realizados, foi feita entrevista com os estudantes participantes da pesquisa, os quais contribuíram para o enriquecimento teórico deste trabalho. No procedimento de entrevistas percebemos vários aspectos relacionados à interação sujeito-pesquisador e constatamos a participação ativa dos entrevistados no processo de construção do conhecimento sobre o objeto ou tema em questão. Além do procedimento de entrevista, foram analisados também, os diários de campo elaborados pelos estudantes pesquisados.

Mediante a análise, categorização e discussão dos dados coletados, alcançamos os resultados esperados, através da articulação entre os objetivos propostos para a realização da pesquisa com a metodologia apresentada pelo professor de Prática como Componente Curricular. Conforme apresentado, os

parâmetros de análise se deram mediante a articulação dos resultados obtidos com as seis categorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.

Por se tratar de questões relacionadas a teorias ou paradigmas que norteiam a formação docente, as discussões e reflexões realizadas pelos discentes demonstram um entendimento sobre o que é ser professor. Contudo, em alguns casos, notamos que houve distanciamento na apropriação dos conceitos e discussões realizados em classe. No entanto, podemos dizer que este foi um procedimento válido, visto que há uma relação direta entre a metodologia apresentada pelo professor e a construção de conhecimento dos estudantes.

Diante dos resultados, verificamos que o processo de construção de conhecimento dos estudantes, neste caso, em específico, se deu através da realização e execução dessas atividades teórico-práticas e da proposta metodológica do professor da disciplina PCC I, II e III. Contudo, percebemos que essas reflexões e discussões, contribuíram de forma considerável para a construção do conhecimento desses estudantes.

Apesar das dificuldades enfrentadas em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, vimos que a construção do conhecimento acontece de forma gradativa e na medida em que há o enfrentamento dessas dificuldades, percebemos que acontece a construção desse conhecimento.

Para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a utilização dos objetivos educacionais do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom precisa ser conduzida corretamente. Nesse caso, é necessário que o docente estabeleça com nitidez e exatidão, os objetivos da instrução, visando que o aluno perceba como as aulas são conduzidas, avaliando os conteúdos ministrados, a metodologia de ensino, a definição e condução sistemática na realização desse processo.

Vale ressaltar que no desenvolvimento deste trabalho, não houve descrição de textos em língua espanhola, considerando que esta pesquisa foi realizada na disciplina Prática como Componente Curricular (PCC), que integraliza as atividades acadêmicas da formação docente, fazendo ponte com a realidade dos alunos através da prática em sala de aula, não sendo, portanto, obrigatório nesta disciplina, o uso do espanhol como língua estrangeira.

Diante do exposto, reforçamos a importância em se utilizar a Taxonomia de Bloom como ferramenta educacional, para direcionar objetivos educacionais. Por fim, concluímos, enfatizando que este trabalho traz aos participantes desta pesquisa

e demais estudantes do curso de LELH do IFRR, a comunidade acadêmica em geral e a quem mais possa interessar benefícios e reflexões, acerca da formação acadêmica do profissional docente, possibilitando o aprofundamento e a construção de conhecimento em relação à natureza do ensino e aprendizagem da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. D. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1972. 180 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____, **Resolução CONAES nº 1 de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: Da teoria à prática. 23ª. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30 cm, 2010. 211 p.

GERHARDT, TATIANA ENGEL; SILVEIRA, DENISE TOLFO. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRANA, L. D. D. Los Objetivos Educativos: Criterios Claves para la Evaluación del Aprendizaje, 1994. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PUueNISx3HEC&printsec=frontcover&dq=taxonomia+de+bloom&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjv46-Z0YnUAhUHQZAKHTcID644MhDoAQghMAA#v=onepage&q=taxonomia%20de%20bloom&f=true>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

GUERRA, E. L. D. A. Manual de pesquisa qualitativa, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

IFRR. **Resolução nº 160 de 10 de julho de 2014**. Aprova o regulamento do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação. Boa Vista: IFRR, 2014. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/cursos/graduacao/licenciatura-em-matematica/documentos-1/resolucao-nucleo-docente-estruturante>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Resolucao nº 147 de 18 de fevereiro de 2014**. Aprova o regulamento do dos Colegiados dos cursos superiores. Boa Vista: IFRR, 2014. Disponível em: <http://boavista.ifrr.edu.br/cursos/graduacao/Licenciatura-em-Letras-Espanhol-e-Literatura-Hispanica/copy_of_documentos/regulamentos/regulamento-dos-colegiados-dos-cursos-superiores-do-ifrr>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Resolucao nº 358-Conselho Superior, de 9 de maio de 2018**. Aprovar, Ad Referendum do Conselho Superior, o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), nas modalidades Presencial e à Distância. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2018/resolucao-n-o-358-conselho-superior>>. Acesso em: 10 maio 2018.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. rev. e atual. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 93 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, C. D. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. Brasília, DF: UNESCO: Cortez, 2002.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. D. **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom**. São Paulo: Atlas, 2015.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, ; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2^a. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2^a. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. 88 p.

ROSA, P. R. D. S. Uma introdução a pesquisa qualitativa em ensino de ciências, 2013. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Uma_Introducao_Pesquisa_Qualitativa_Ensino_Ciencias.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, v. 18, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2^a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A:
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Entrevista referente ao Projeto de Pesquisa: A construção do conhecimento de estudantes de licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica sob os níveis da Taxionomia de Bloom.

Pesquisadora: Maria da Conceição Moraes de Oliveira

- 1) O que levou você a fazer o curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica?
- 2) Você quer atuar como professor de língua estrangeira? Por quê?
- 3) Como é seu conhecimento de língua espanhola considerando as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral?
- 4) Em sua opinião, a fundamentação teórica oferecida durante curso tem sido suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?
- 5) Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular favorece a articulação do conhecimento com atividades práticas?
- 6) As atividades realizadas dentro e fora da sala de aula foram suficientes para relacionar os conteúdos apresentados pelo professor de Prática como Componente Curricular com a prática, contribuindo para a construção do seu conhecimento cognitivo e a sua formação profissional?
- 7) O que você poderia falar sobre sua aprendizagem em relação à língua espanhola? Comente apontando os pontos positivos e/ou negativos e as atividades que foram significativas para seu aprendizado.
- 8) Caso queira comentar alguma questão ou assunto que não foi proposto aqui e você considere bastante relevante em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, você tem liberdade para fazer neste espaço.



ANEXO A

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Ilma. Senhora
JOSEANE DE SOUZA CORTEZ
Diretora do *Campus* Boa Vista /IFRR

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “*A construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica sob os níveis da taxonomia de Bloom*”, a ser realizada no *Campus* Boa Vista/IFRR, pela aluna **Maria da Conceição Moraes de Oliveira**, do Curso de Mestrado em Educação, sob orientação da **Profa. Dra. Rosângela Duarte**, com o seguinte objetivo: averiguar a construção do conhecimento de estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, na disciplina Prática como Componente Curricular, sob os níveis do domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nos seguintes Setores da Instituição: Departamento de Ensino, Coordenação do Curso de Letras-Espanhol e Setor de Registros Acadêmicos (DERA). Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta Instituição possa constar no relatório final, bem como, em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda, que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista-RR, 20 de setembro de 2017.

Pesquisador (a) Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa
Assinatura e Carimbo



ANEXO B

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / **Curso:** Mestrado em Educação

Título: A construção do conhecimento de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica sob os níveis da taxonomia de Bloom.

Pesquisador(a): Maria da Conceição Moraes de Oliveira

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é Analisar a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos do professor de Prática como Componente Curricular e a construção de conhecimentos cognitivos de estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) com base na Taxionomia de Bloom. A justificativa desta pesquisa aborda o interesse em levantar questões sobre o ensino do Espanhol como segunda língua, através da realização de pesquisa com alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, enfatizando a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelo professor com o processo de construção de conhecimentos cognitivos desses alunos. Com isto, destaco a importância do tema por se tratar de uma pesquisa embasada na Taxonomia de Bloom a qual servirá de suporte para análise do processo de construção do conhecimento relacionado à aprendizagem da língua espanhola, e também pela situação atual a qual o Estado de Roraima vem enfrentando com o grande fluxo de imigrantes venezuelanos. Diante do exposto, com o propósito de fazer um link entre a teoria e a prática, a comunidade acadêmica e a sociedade, através desta, serão realizados estudos acerca da Teoria de Bloom, do Plano de Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, documentos que regulamentam e norteiam o ensino do espanhol no Brasil, como, PCNs, OCNs entre outros, além disso, serão analisadas também, Plano do Curso e as ementas da disciplina Prática como Componente Curricular, Relatório de Estágio Docência realizado na disciplina PCC III/IV módulo do referido Curso e Diários de Campo dos estudantes acerca dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Prática como Componente Curricular e Entrevista Semiestruturas com os participantes da pesquisa (gravação em áudio) sendo que o tipo

de mídia utilizada será um gravador de voz. Informamos, igualmente, que os dados coletados nesta investigação serão armazenados em banco de dados, para investigações futuras e/ou publicações de artigos acadêmicos, cujo objetivo será analisar a realidade do ensino e aprendizagem da língua espanhola, no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, a partir da percepção dos estudantes, participantes da pesquisa. Para tanto, faz-se necessária(o) a execução de uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva, através do método de estudo de caso, a ser realizada com estudantes do IV módulo / turno matutino, do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, abordando especificamente a disciplina Prática como Componente Curricular. Quanto às fontes e instrumentos de coletas de dados serão: Levantamento bibliográfico e documental (PCNs, OCNs, PPC de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Ementas da disciplina Prática como Componente Curricular (PCC), Relatório de Estágio Docência realizado na disciplina PCC III/IV módulo do referido curso e outros), Diários de campo dos estudantes acerca dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Prática como Componente Curricular e Entrevista semiestruturada e individual com os participantes da pesquisa, para isto, serão selecionados 03 (três) alunos do módulo, os quais serão entrevistados durante o processo de investigação deste estudo.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas, o relatório final contendo citações anônimas estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, serão mantidas em sigilo as informações relacionadas a privacidade dos participantes da pesquisa, garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano durante toda a fase da investigação.

Como benefícios o estudo permitirá aos participantes da pesquisa e aos demais estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR, reflexões acerca da formação acadêmica permitindo-lhes aprofundar o conhecimento em relação à natureza do ensino e aprendizagem da língua espanhola, bem como, o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, favorecendo-lhes amadurecimento na vivência acadêmica e profissional. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob Parecer nº 2.487.102 e a Gestora do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Roraima, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias** declara que recebi uma cópia e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, certifico ainda que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos mínimos aparentemente não explícitos, tendo em vista que a integridade física e psicológica dos participantes será preservada em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente conforme a Resolução CNS 466/12. Igualmente, quando expostos aos riscos mínimos, estes não estarão sujeitos à perda de sua integridade, tendo em vista que este estudo emprega métodos e técnicas aos quais não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis físicas, psíquicas ou sociais dos participantes da pesquisa, sendo esta, uma estratégia que minimiza os riscos deste estudo.

Estou ciente de que não terei direito a nenhum benefício direto e não terei ainda nenhum tipo de despesa, bem como, não será pago nenhum valor para participar desta pesquisa. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para a sociedade, para a comunidade científica e para a instituição de ensino que proporciona o estudo, assim o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades ou qualquer prejuízo.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

RG: _____

Data: ____/____/____

Eu **MARIA DA CONCEIÇÃO MORAES DE OLIVEIRA** (pesquisador(a) responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12:

- a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
- c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
- d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador(a) responsável: Maria da Conceição Moraes de Oliveira
Endereço: Av. Nazaré Filgueiras, 1332 - Dr. Sílvio Botelho, Boa Vista-RR CEP: 69.314-550
Telefone: (95) 98101-1212 (Particular) / (95) 3623-1910 (Trabalho)
CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tel.: (95) 2121-0953

ANEXO C**EMENTAS DAS DISCIPLINAS PCCI, PCCII E PCCIII**

ANEXO D

PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS PCCI, PCCII E PCCIII

ANEXO E

PROJETO INTEGRADOR – ATIVIDADES PROPOSTAS