

**UNIDADE
DIDÁTICA
BASEADA EM
METODOLOGIAS
ATIVAS PARA
APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA
ESPAÑOLA
NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

**UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA**

**DIDACTIC UNIT BASED ON ACTIVE METHODOLOGIES FOR LEARNING THE SPANISH
LANGUAGE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL**

Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento^{*}

André Fernando Uebe Mansur^{}**

Instituto Federal Fluminense

RESUMO: O cenário de transformações vivenciado nos dias atuais trouxe a necessidade de se repensar o contexto educacional. Como possibilidade de ressignificação do trabalho pedagógico, as metodologias ativas configuram como estratégia importante para os aprendizes de hoje. O objetivo deste artigo é apontar as metodologias ativas como recurso potencial para aprendizagem do espanhol no Ensino Médio Integrado. Para tanto, apresenta-se a proposta de uma unidade didática produto de investigação de

^{*} Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFFluminense). Especialista em Espanhol (UNIFSJ). Especialista em Estudos Linguístico e Literários (UNIFSJ). Licenciada em Letras – Português/ Espanhol (UNIFSJ). Professora de espanhol do IFFluminense. E-mail: anna.nascimento@iff.edu.br.

^{**} Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Mestre em Comunicação (UFRJ). Mestre em Engenharia de Produção (UENF). Graduado em Administração (UCAM). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: andreuebe@iff.edu.br.

mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Para fundamentação teórica, utilizou-se o trabalho de Zabala (1998) sobre práticas educativas a partir da concepção de formação integral. A unidade foi aplicada em turmas do curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal. Na metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como forma de investigação (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que metodologias ativas configuram como alternativa potencial para promover a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no ensino integrado. PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Língua Espanhola. Formação integral. Unidade Didática.

RESUMEN: El escenario de transformaciones vivido hoy trajo la necesidad de repensar el contexto educativo. Como posibilidad de redefinición del trabajo pedagógico, las metodologías activas son una estrategia importante para los educandos de hoy. El propósito de este artículo es señalar las metodologías activas como un recurso potencial para el aprendizaje del español en la Educación Secundaria Integrada. Para ello, proponemos una unidad didáctica como producto de una investigación de maestría en Educación Profesional y Tecnológica. Para la fundamentación teórica, se utilizó el trabajo de Zabala (1998) sobre las prácticas educativas desde la concepción de la formación integral. La unidad fue aplicada en clases del curso de Técnico Integrado en Alimentos en un Instituto Federal. En la metodología, se utilizó como forma de investigación un enfoque cualitativo y la investigación acción (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). Los resultados de la aplicación de la unidad muestran que las metodologías activas son una alternativa potencial para promover el aprendizaje del español como lengua extranjera en la educación integrada.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas. Lengua Española. Formación Integral. Unidad Didáctica.

ABSTRACT: The scenario of transformations experienced today brought the need to rethink the educational context. As a possibility of redefining pedagogical work, active methodologies are an important strategy for today's learners. The purpose of this article is to point out active methodologies as a potential resource for learning Spanish in Integrated High School. To this end, propose a didactic unit as a product of a master's degree investigation in Professional and Technological Education. For theoretical foundation, we used the work of Zabala (1998) on educational practices from the conception of integral formation. The unit was applied in classes of the Integrated Food Technician course at a Federal Institute. In the methodology, a qualitative approach and action research were used as a form of investigation (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). The results of the application of the unit show that active methodologies are a potential alternative to promote the learning of Spanish as a foreign language in integrated education.

KEYWORDS: Active Methodologies. Spanish Language. Integral Formation. Didactic Unit.

1 INTRODUÇÃO

O cenário de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que tem se desenhado nas últimas décadas trouxe mudanças no mundo do trabalho e nas relações interpessoais. Este cenário pode ser melhor entendido a partir das contribuições de Morin (2011) sobre os desafios da Educação e os novos paradigmas da sociedade baseada no desafio da complexidade, a importância da integração e da contextualização de saberes para a aprendizagem cidadã e mais humana, o que nos sinaliza a necessidade de mudanças de paradigma, também, no contexto educacional (Morin, 2018). Essas mudanças evidenciam a necessidade de o docente repensar a formação e aprendizagem dos estudantes a fim de ressignificar as ações práticas em sala de aula, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Autores como Bacich e Moran (2018) mostram, a partir de suas experiências, que atividades pedagógicas baseadas apenas na transmissão de informações já não suprem as demandas de conhecimento e formação dos estudantes na sociedade atual. Zabala (1998) assinala a importância de uma formação que permita aos indivíduos alcançar conhecimentos para desenvolvimento no âmbito profissional, no âmbito pessoal e interpessoal, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e formação integral. O trabalho pedagógico, na perspectiva do ensino integrado, deve ser objeto de reflexão de docentes comprometidos com ações capazes de promover autonomia e a formação ampla (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Estudos atuais apontam as metodologias ativas como possibilidade de se reconfigurar as ações práticas em sala de aula (BACICH-MORAN, 2018), proporcionando aos aprendizes de hoje uma aprendizagem mais significativa. Além disso, os marcos regulatórios para Educação Profissional e Tecnológica trazem em seus princípios norteadores a valorização de metodologias ativas e a

aprendizagem centrada no estudante (BRASIL, 2021). Então, urge a necessidade de discussão da temática no âmbito da prática educativa.

Para analisar as metodologias ativas como possibilidade de ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, realizou-se investigação no contexto de aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio Integrado, considerando as propostas de Zabala (1998) para se construir a Unidade Didática (UD) apresentada no presente artigo.

A partir do referencial teórico já mencionado anteriormente, foi implementada uma UD baseada no esquema apresentado por Matos (2014), para o curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, considerando o perfil das turmas, que apresentavam níveis diferentes de conhecimentos da língua espanhola e certa limitação na realização de produções textuais na língua estrangeira em questão. As atividades então, foram planejadas com a finalidade de promover melhorias no processo de aprendizagem, no engajamento dos estudantes, na interação entre eles e participação nas atividades, sem distanciar dos princípios norteadores do ensino integrado, como a contextualização dos saberes, a interdisciplinaridade e compromisso com a transformação social.

Este artigo, portanto, tem como objetivo apresentar a proposta da UD implementada para a aprendizagem do espanhol na perspectiva de formação integral a partir da utilização de metodologias ativas no Ensino Médio Integrado, descrevendo objetivos pedagógicos, as etapas de planejamento, execução das atividades e breve análise de resultados.

A unidade foi aplicada a 59 estudantes do curso Técnico Integrado de Alimentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia como parte de pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹. Utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como forma de investigação. Tripp (2005) salienta a importância dessa forma de investigação para se aprimorar a prática docente e em decorrência, a aprendizagem dos estudantes. Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que estratégias baseadas em metodologias ativas configuram como alternativa potencial para promover a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no ensino integrado.

O artigo está dividido em sete seções. Na introdução realizou-se a contextualização da pesquisa. Em seguida, apresentou-se uma breve reflexão sobre o papel educativo do ensino de língua estrangeira no ensino integrado e recorreu-se a experiências que utilizam como estratégias metodologias ativas para fundamentar os procedimentos aplicados na UD. A seção do desenvolvimento metodológico traz descrição pormenorizada da unidade didática em relação aos aspectos conceituais que fundamentam as etapas desenvolvidas. A seção de resultados e discussão traz uma breve análise de resultados gerados a partir da aplicação da unidade. Por fim, foram apresentadas as considerações finais e as referências que embasam o artigo.

2 O PAPEL EDUCATIVO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas requer pensar no papel educativo do ensino e no contexto de aplicação do material. Silva Júnior (2020) salienta a importância da escolha de materiais e dos gêneros textuais de forma que sejam potencialmente significativos², e possibilitem promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a discussão e reflexão sobre temas sociais.

A concepção que norteia a elaboração do material apresentado sob a forma de UD no presente artigo é a formação integral. Frigotto

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Está registrada na Plataforma Brasil, CAAE 34612120.4.0000.5288, Parecer 4.281.672.

² Segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) o material potencialmente significativo é necessário para que ocorra o compartilhamento de significados em que se dá o ensino, que no presente trabalho está relacionado com a língua espanhola. A interação com a língua através do contato com diferentes gêneros textuais que representam a língua em uso real, através dos textos em discursos reais favorecem o intercâmbio de signos compartilhados socialmente, e tal contato proporcionará a internalização tanto de mecanismos linguísticos e de determinados signos importantes para a aprendizagem da língua espanhola, quanto das temáticas discutidas nas aulas.

e Araújo (2018) ressaltam que só é possível materializar ações pedagógicas sob esta concepção se as práticas formativas proporcionarem a ampliação da capacidade dos indivíduos compreenderem sua realidade específica em relação à totalidade social. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de formar o aluno em sua totalidade, visando o desenvolvimento de outras dimensões que não se restringem apenas à cognitiva ou ao mercado laboral. Tal ensino deve proporcionar ao aluno uma formação para o mundo do trabalho, aspecto que engloba o mercado de trabalho (PACHECO, 2020). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2000, p.26) ainda propõem

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

A UD foi implementada considerando que o papel educativo para o ensino de línguas estrangeiras considerando que o ensino integrado deve cumprir a função de desenvolver o pensamento crítico acerca de questões relativas ao seu entorno social e levar os estudantes a refletirem conscientemente sobre sua atuação no mundo (OCEM, 2006). Como se pode observar, o ensino do espanhol deve ir além de instrumentalizar os estudantes para uso prescritivo da língua em suas forma e estrutura, por vezes ensinadas de maneira desconectada da vivência e da realidade dos aprendizes.

Nesse sentido é que se propõe, mediante o presente trabalho, a utilização das metodologias ativas como proposta de reconfiguração da prática pedagógica alinhada às vivências e formas de aprendizagens dos estudantes de hoje.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As metodologias ativas dizem respeito a uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de suas aprendizagens e experiências a partir de diferentes formas em que se envolvem no processo para melhor aprender, favorecendo a autonomia e reflexão, superando assim, a ideia de que ensinar é transferir conhecimento e informação (BACICH-MORAN, 2018). Os relatos de experiências apresentados por Mattar (2017) e Bacich-Moran (2018) sobre usos de métodos, procedimentos e técnicas associados às metodologias ativas evidenciam o potencial para engajar os estudantes no processo de aprender, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho para gerar conhecimentos colaborativos, autonomia e reflexão. Embora o conceito de pedagogia ativa seja hoje polissêmico³, é compromisso do docente a escolha do melhor procedimento que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes, assim como a resignificação de estratégias de ensino e de aprendizagem, sem esquecer que não é a escolha da técnica que define o compromisso com a transformação social (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018), mas a funcionalidade que se atribui a estes procedimentos. Os autores ainda destacam que o trabalho pedagógico baseado nas concepções de ensino integrado tem a função de desenvolver nos estudantes “[...] a capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p.262).

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

Dentre as várias estratégias que poderiam ser utilizadas, escolheu-se para aplicar na UD, a sala de aula invertida, por proporcionar a possibilidade de o aluno ter contato com o conteúdo antes da aula, já que os estudantes apresentavam níveis de conhecimentos

³Pode tanto promover o desenvolvimento de competências para a conformação social, quanto o desenvolvimento de capacidades amplas para atuação crítica na sociedade, culminando em um processo de transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2018)

distintos referentes à língua espanhola. Escolheu-se também, o método do caso, para que os alunos pudessem se envolver no processo de aprendizagem como decisores e mobilizassem seus conhecimentos para solução de um caso real, possibilitando assim um envolvimento maior nas atividades comunicativas, visto que apresentaram dificuldade nas suas produções textuais tanto orais como escritas.

Como existem diferentes técnicas e procedimentos com metodologias ativas, o professor pode escolher aquela que mais se adequa à sua necessidade pedagógica. Frigotto e Araújo (2018) ressaltam, portanto, que mais importante do que a técnica que se escolhe, é a prática integradora revelar uma atitude humana transformadora, porque as práticas educativas têm implicações que não se encerram na escola, mas se revelam na realidade social.

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

O papel do professor é fundamental na articulação das etapas tanto individuais quanto grupais, ele precisa ter capacidade para acompanhar e mediar o processo de aprendizagem, reconhecendo as lacunas e as necessidades a partir dos percursos realizados pelos aprendizes. Valente (2014) discorre sobre as razões para se utilizar a sala de aula invertida no ensino superior, indicando que estudos realizados com estudantes mostram melhores desempenhos a partir dessa abordagem.

Outra metodologia que foi utilizada para embasar as atividades, foi o método do caso, mas antes de apresentar suas características, convém ressaltar uma distinção conceitual entre ele e o estudo do caso. Para Mattar (2017) é importante que essa diferenciação seja estabelecida para que não ocorram confusões teóricas na realização de atividades. Segundo o autor, o método do caso é uma metodologia de ensino, enquanto o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa. No método do caso, propõe-se que os alunos discutam e apresentem solução para os casos propostos pelos professores. Mattar (2017) cita esse método como um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque os alunos precisam decidir, gerir uma situação muito próxima do real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de uma fundamentação teórica, debater com os demais alunos e construir coletivamente uma solução para o caso proposto pelo professor.

Para que os professores apliquem a metodologia em questão é necessário que estejam atentos para saber os momentos em que podem contribuir mais com as discussões. A utilização deste procedimento na UD que será apresentada, permitiu que os estudantes ampliassem a visão crítica sobre problemas relacionados ao seu entorno social.

Ao realizar o levantamento de materiais que pudessem fundamentar as ideias tratadas no presente artigo, verificou-se que grande parte das pesquisas acadêmicas que abordam sobre a sala de aula invertida e o método do caso foi realizada no ensino superior, sendo importante, portanto, trazer as discussões para o âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, visto o seu potencial pedagógico para promover uma mudança de paradigma no contexto educacional (MORAN, 2015).

4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para investigar sobre o uso das metodologias ativas nas aulas de língua espanhola, utilizou-se a pesquisa-ação como forma de investigação, a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa, portanto, envolveu identificar os problemas de aprendizagem dos estudantes mediante aplicação de questionário para análise de conhecimentos prévio, monitorar os efeitos da ação através da execução das atividades, e avaliar os resultados da mesma (TRIPP, 2005) a partir da observação do processo. A intervenção foi realizada através da implementação e aplicação de uma UD em turmas do curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia que contempla em seus objetivos o compromisso com a formação integral. Ao final, realizou-se a análise qualitativa dos dados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Segundo a natureza do material produzido, optou-se pelo modelo para a elaboração da unidade baseado no esquema apresentado por Matos (2014), cujo processo envolve o delineamento dos objetivos, escolha do tema, escolha dos textos, as atividades diversas implementadas durante o processo, produção final dos estudantes e por fim, avaliação reflexiva do processo.

Nas subseções posteriores serão apresentadas as etapas de aplicação das atividades que compõem a UD proposta.

4.1 DESCRIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A temática escolhida para desenvolver na Unidade Didática (UD) com os estudantes foi sobre Segurança Alimentar, um tema urgente na atualidade, principalmente em contexto pandêmico, possível de ser trabalhado e debatido sob distintas concepções e perspectivas dos eixos tecnológicos. Como os estudantes do curso Técnico de Alimentos demonstraram possuir conhecimentos técnicos sobre o assunto no que dizia respeito ao processamento e manipulação dos alimentos, percebeu-se a necessidade de ampliar os conhecimentos para situações diversas, agregando a estes, conhecimentos gerais sobre o tema. Como primeiras impressões, os alunos apontaram como interessante a proposta de trazer para o contexto da aula de língua estrangeira um tema relacionado à área técnica e afirmaram ter curiosidade para saber como seria abordado o tema na aula de Língua Estrangeira Espanhol.

Zabala (1998) ressalta a importância do equilíbrio entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais quando se trabalha sob concepção de formação integral. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem e as principais competências que se pretendem alcançar com a UD compreendem como objetivos conceituais, conhecer mecanismos coesivos para comunicação em língua espanhola e ampliar os conceitos de segurança alimentar. Os objetivos procedimentais envolvem utilizar mecanismos coesivos na comunicação em língua espanhola, construir a noção de segurança alimentar com base em pesquisas e formular estratégias de pesquisa. Como objetivos atitudinais, ressalta-se valorizar atitudes colaborativas, respeitar as reflexões do outro durante os debates, analisar o entorno social com maior profundidade.

O ensino tem uma função social (ZABALA, 1998), portanto, deve ir além de instrumentalizar os estudantes. Seguindo essa premissa, a partir da UD apresentada, as principais competências a serem desenvolvidas no âmbito linguístico envolve conhecer mecanismos de coesão para produção textual, ampliar o léxico em língua espanhola, reconhecer marcadores discursivos e a ideia que produzem no texto. No contexto sociolinguístico, conhecer variantes adequadas a contextos comunicativos. Considerando o aspecto interpessoal, comunicar de maneira eficiente e cooperar com os demais na realização de tarefas comuns. No âmbito pessoal, desenvolver a autoconfiança para se comunicar em língua estrangeira, desempenhar as atividades de forma autônoma. Por fim, na área profissional, utilizar conhecimentos para solução de um caso-problema, atuar com responsabilidade, priorizando a sustentabilidade social e qualidade de vida dos outros.

Os materiais selecionados para o desenvolvimento das atividades são materiais autênticos, que representam contextos comunicativos reais, pois, segundo Moreira (2011) a escolha de material potencialmente significativo é fundamental para a aprendizagem significativa.

Com o objetivo de facilitar a organização da unidade, as atividades foram divididas em cinco momentos. Cada momento equivale a duas aulas de cinquenta minutos cada.

No Momento 1, utilizou-se como metodologia de ensino a sala de aula invertida, em que foi proposto aos estudantes que assistissem a um vídeo institucional sobre a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que é uma agência especializada das Nações Unidas que lidera os esforços internacionais para erradicar a fome no mundo e promover ações para o desenvolvimento da agricultura sustentável. O material foi disponibilizado antes da aula, por meio de link disponibilizado para os estudantes no whatsapp, para que os estudantes levantassem temas para discussão em sala de aula a partir dos assuntos abordados no vídeo institucional apresentado na Imagem 1.



Imagem 1: Imagem capturada do vídeo institucional

Fonte: FAO (2017)

Depois de acessarem ao material em casa e realizarem as anotações solicitadas, realizou-se um debate, em que os estudantes foram dispostos em círculo, para que se sentissem mais envolvidos na proposta de atividade.

Alguns dos questionamentos levantados pelos estudantes e pela professora contemplaram: *¿Conoces la FAO? ¿Sabes cuál el objetivo porque fue creada? ¿Cuáles son sus logros desde su fundación en 1945? ¿Conoces la coyuntura social, histórica y económica de este periodo? ¿Cómo la actuación de la organización afecta personas en todo el mundo? ¿Consigues identificar qué logro mantiene relación directa con Latinoamérica y Caribe? ¿Hay logros mantienen relación nuestra región? El hambre es un problema en Latinoamérica y Caribe. ¿qué tú crees que se puede hacer para superar este reto globalmente y localmente?* As lacunas identificadas nas discussões podem ser preenchidas mediante a mediação do professor.

Após o momento de interação inicial entre professora e alunos para introdução do tema, os estudantes registraram na língua alvo um resumo das discussões e entregaram à professora os textos escritos produzidos por eles. Nesse caso, os registros foram recolhidos para que fossem realizadas novas atualizações no decorrer da execução da unidade. Nesse momento, foi possível verificar os conhecimentos que os estudantes construíram sobre o tema, sobre a língua, para gerar novos conhecimentos adquiridos. O levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental para que o professor possa introduzir novos conhecimentos e assim, promover a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). As anotações dos alunos são importantes instrumentos para avaliação e auto avaliação da aprendizagem, tanto dos temas trabalhados, como para a consolidação dos conhecimentos.

Em seguida, com o auxílio de datashow, a professora projetou a agenda da ONU para 2030 que indica os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável.



Imagem 2: Objetivos de desenvolvimento sustentável

Fonte: CEPAL (2021)

Seguiu-se a explicação sobre em que consistiam os objetivos globais e a importância do engajamento pessoal e coletivo para que sejam alcançados. Então, propôs-se que identificassem o objetivo da atuação da ONU para a América Latina e Caribe estabelecendo uma relação entre imagem e o vídeo institucional. O objetivo aqui não é compartilhar respostas advindas do debate porque em cada turma onde a atividade venha a ser realizada haverá questionamentos diferentes, portanto, surgirão respostas diferentes e reflexões conduzidas sob diferentes enfoques e concepções. Cabe ao professor conduzir as discussões e mediar o processo reflexivo para preencher as prováveis lacunas que surgirem.

Após este momento, os alunos foram instigados a levantar hipóteses sobre o que seria tratado a partir do tema proposto “Seguridad Alimentaria”. As respostas foram voltadas aos procedimentos técnicos como manejo e produção, sinalizando a necessidade de promover a ampliação da visão sobre o tema, considerando os conhecimentos gerais.

No Momento 2 utilizou-se inicialmente o ambiente flexível de aprendizagem proporcionado pela sala de aula invertida para introduzir novos conhecimentos àqueles já adquiridos, buscando avançar dos mais simples para os mais complexos. Segundo Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e de competência em todas as dimensões da vida”. Para isso, foi disponibilizado para os estudantes, via whatsapp, o link de um vídeo que relata a relação da FAO com a ciência e a sociedade civil, assim como o objetivo de buscar ações para o problema da fome na América Latina e Caribe.

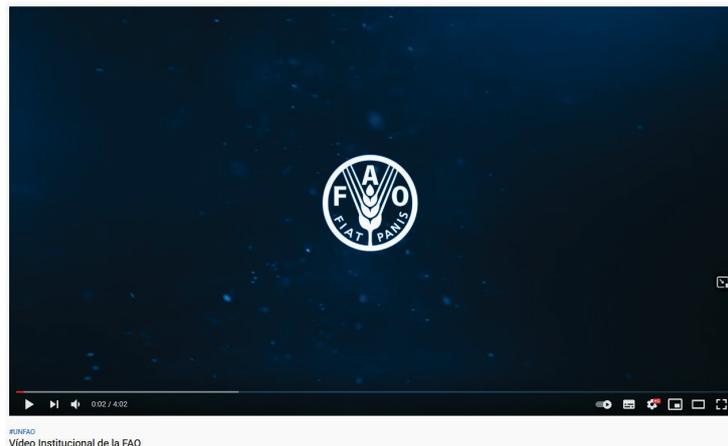


Imagem 3: imagem capturada do vídeo institucional da FAO

Fonte: FAO (2016)

Além do vídeo, foi entregue aos estudantes, um material publicitário impresso para leitura referente a uma campanha global da FAO (#mujersindigenas) sobre “*El empoderamiento de las mujeres indígenas y rurales para lograr el Hambre Cero, la Seguridad Alimentaria y nutricional*”.



Imagem 4: Imagem capturada do material da campanha global

Fonte: FAO (2018)

Depois de acessarem a estes dois materiais em casa e refletirem sobre eles, os estudantes realizaram anotações para discussão em sala das questões mais relevantes. Alguns dos questionamentos apresentados sobre o vídeo foram: *¿Por qué necesitamos a la alimentación? ¿Cuáles son los objetivos de la Fao? ¿Cómo la Ciencia ayuda en el logro de estos objetivos? ¿De qué manera la FAO se relaciona con la sociedad civil? ¿Qué es la generación Hambre Cero?*

Os questionamentos sobre a campanha foram: *Por las imágenes de la campaña se puede observar que es un movimiento global. Comenta destacando aspectos culturales. ¿Por qué hay que buscar la valoración de la mujer indígena y rural para el logro del hambre cero a través de una campaña? ¿Cuál es el papel de las mujeres para lograr la Seguridad Alimentaria y Nutricional? ¿En nuestra región se pasa la misma situación de invisibilidad de las mujeres que trabajan en el campo? ¿Por qué crees que se pasa esto? ¿Qué se puede hacer para cambiar la realidad de las mujeres indígenas y campesinas de nuestra región?*

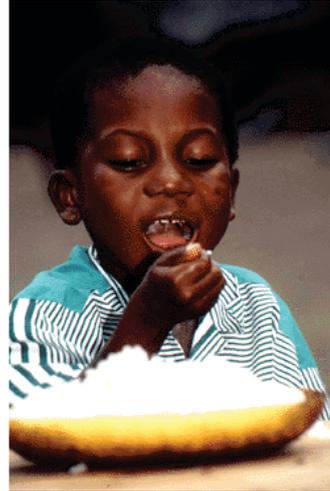
Após a conversa inicial sobre os temas discutidos, a professora distribuiu o texto informativo impresso *“La seguridad alimentaria es un derecho fundamental”*.

La seguridad alimentaria es un derecho fundamental

FAO Home

Tener acceso a una cantidad adecuada de alimentos es lo más fundamental de las necesidades y de los derechos humanos. La obligación moral del Estado no sólo consiste en garantizar que su pueblo tenga suficiente qué comer, sino que además es de su interés económico y político. Las personas hambrientas no pueden trabajar; los niños con hambre no pueden aprender. Sin una población bien nutrida y saludable, es imposible el desarrollo.

La seguridad alimentaria depende de tres factores: disponibilidad, estabilidad y accesibilidad a las reservas de alimentos. Para alcanzar la seguridad alimentaria nacional, un país debe ser capaz de



- 200 millones de niños menores de cinco años padecen de carencia de calorías

Imagem 5: imagem capturada do site institucional

Fonte: FAO (2018)

Em seguida, os alunos realizaram a leitura prévia e apresentaram suas reflexões em um momento de discussão relacionando a campanha, o vídeo e o texto, fomentando assim, a cultura da aprendizagem através de conteúdo intencional e estratégias que estejam centradas na aprendizagem do aluno (MORAN, 2018). Os estudantes juntamente com a professora mediadora levantaram questões que foram discutidas após a leitura. Algumas das reflexões levantadas foram: *¿Qué es la Seguridad Alimentaria según la concepción propuesta por los organismos internacionales? ¿Cuál es la importancia de la temática en la actualidad? ¿Cómo la pandemia puede perjudicar a la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Latinoamérica? ¿Conoces alguna acción en nuestra escuela que mantiene relación con la Seguridad Alimentaria?*

Após o momento de debate, os estudantes identificaram os marcadores do discurso utilizados para articular as ideias no texto, inferindo o significado de cada um no contexto em que foi aplicado.

Segundo a perspectiva da aprendizagem significativa ausubeliana, um momento importante para a aprendizagem, é a consolidação do conhecimento (AUSUBEL, 2003). Para isso, os alunos produziram um resumo acerca dos temas discutidos, utilizando marcadores do discurso. Os registros ocorreram na mesma folha em que produziram o texto escrito no Momento 1, permitindo assim, observar a evolução da competência discursiva dos estudantes.

Como fonte complementar de leitura e pesquisa foi disponibilizado para os estudantes, via whatsapp, um arquivo em PDF do material informativo da Imagem 6, que é atualizado anualmente pela FAO. O material possibilita uma vasta diversidade de abordagem pedagógica, como trabalhar a perspectiva multicultural, a identidade, questões de desigualdade, de gênero, de problemas sociais, entre outros.



Imagem 6: imagem capturada do material institucional

Fonte: FAO (2020)

No Momento 3, foi trabalhado um assunto específico no contexto da *Seguridad Alimentaria*, que é um problema que tem se agravado na atualidade: as alergias alimentares. Os alunos foram separados em grupos, para aplicar o método do caso, que consistiu em solucionar um caso real, a partir do gênero notícia.

Cada grupo recebeu a notícia impressa, que foi lida de forma coletiva. A notícia foi retirada de um jornal digital argentino de atualidade e economia.

INFOBAE

Una niña de 11 años murió después de lavarse los dientes en EEUU: era alérgica a los lácteos

20 de Abril de 2019

Imagem 7: imagem capturada do site de notícias

Fonte: INFOBAE (2019)

Após realizar a leitura, os estudantes relataram experiências próprias e de pessoas próximas que sofrem em decorrência da alergia alimentar. Discutiu-se sobre o aumento no número de casos de quadros como esses, a distinção entre alergia e intolerância alimentar, levantou-se hipóteses sobre o aumento de problemas com alergia alimentar. Entendeu-se que, no caso específico da notícia, um descuido culminou com a fatalidade. Por meio do gênero notícia, também foi possível trabalhar a variação lexical, mecanismos coesivos e o sentido dos marcadores discursivos utilizados no texto. Então, foi proposta a resolução de um problema que foi discutido em pequenos grupos:

Problema: *Tras leer la noticia y considerando tu formación en el área de la alimentación, discuta con tu equipo la cuestión: ¿Qué medidas podrían evitar la muerte de la niña?*

A narrativa apresentada por meio de uma notícia real, apresenta apenas o problema, requerendo discussão para solução do caso. Moran (2018) ressalta que este método é um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque o estudante precisa decidir, gerir uma situação real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de fundamentação teórica, discutir com os demais e construir colaborativamente uma solução para o caso proposto.

Os estudantes discutiram o caso e apresentaram soluções para se evitar o final trágico da notícia, através de apresentação oral e registro escrito. Para material de pesquisa e fundamentação teórica utilizaram um marco legal da ANVISA que regulamenta a obrigatoriedade de as empresas colocarem expressos nos rótulos os alimentos com potencial alergênico e também foram utilizadas embalagens de produtos alimentícios e de higiene pessoal (trazidas pelos estudantes). Comparando as embalagens, verificaram que no Brasil existe a obrigatoriedade de descrição dos alérgenos apenas no rótulo de produtos alimentícios, enquanto nos rótulos dos produtos de uso pessoal não há essa obrigatoriedade, concluindo que um rótulo quando ausente de suas informações dados importantes para uma parte da população, está promovendo a exclusão de pessoas do contexto comunicativo.

Além disso, como futuros profissionais da área de produção alimentícia devem pensar no outro como consumidor que precisa de uma rotulagem não apenas adequada, mas eficaz e eficiente em sua comunicação, para que as pessoas que sofrem com alergia alimentar não se sintam excluídas pelas informações insuficientes ou inadequadas. Pensar no outro também é questão de cidadania, esta é uma das funções educacionais do ensino na escola (PCN, 2000). Neste momento da atividade foram inseridas na discussão reflexões sobre a importância de se atuar com responsabilidade na vida profissional, priorizando a sustentabilidade social e qualidade de vida dos outros, reconhecendo que toda forma de trabalho impacta na vida dos demais. Frigotto e Araújo (2018) salientam que a prática educativa não se encerra na escola, mas é levada para a vida social do estudante. Após, cada grupo, colaborativamente, fez um resumo da atividade realizada, utilizando os mecanismos linguísticos que apreenderam na língua espanhola, onde foi possível observar o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

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

No Momento 4, os alunos auto revisaram os textos que foram desenvolvidos durante a unidade. Mattar (2017), salienta a importância dos diversos registros durante os momentos de aprendizagem para que se possa avaliar o desempenho dos estudantes e da própria atuação docente.

Em um segundo momento, conheceram dois projetos que são desenvolvidos na escola e envolvem a temática de Segurança Alimentar, que são: Rede de Sabores e Saúde e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Foi solicitado que os alunos se organizassem em grupos e elaborassem vídeos apresentando algum conhecimento que adquiriram durante a realização das atividades, e que utilizassem aspectos linguísticos da língua espanhola para compor a apresentação, seja uma tradução, legenda ou comentário. Para isso, foram separados em grupos de acordo com a frente de trabalho que se sentiram mais aptos a realizar: filmagem, entrevistador (a), fotografia, roteiro, transcrição, tradução, edição de vídeos e seleção de textos, cenário, entre outras funções.

No Momento 5 cada grupo exibiu sua produção final para a turma, como forma de valorizar a atividade que desenvolveram coletivamente e como maneira de fomentar a divulgação do que aprenderam. Convém destacar que a valorização do produto final desenvolvido pelos estudantes é um ponto importante quando se trabalha com metodologias ativas. A participação ativa dos alunos durante toda a progressão temática, desde a abordagem mais simples até a abordagem que exige conhecimentos mais complexos e reflexões mais críticas para que, como salienta Moran (2018) de fato ocorra aprendizagem ativa e significativa.

Para avaliação da aprendizagem, por parte da professora mediadora, foram utilizados os registros escritos dos estudantes e participação durante todo o processo de aprendizagem.

Ao final da unidade, os estudantes receberam um link de formulário virtual para auto avaliar as competências e os objetivos de aprendizagem que alcançaram por meio da realização das atividades. Tais objetivos e competências foram descritos na subseção 4.1 deste artigo.

A avaliação também pode ser considerada uma metodologia ativa, no momento em que o estudante desloca da posição de receptor

e passa a ser observador da própria participação e desempenho (MATTAR, 2017).

Embora esta UD tenha sido aplicada presencialmente, pode ser adaptada para o contexto de atividades pedagógicas não presenciais, conforme a necessidade provocada pela pandemia, utilizando-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem para disponibilizar os materiais para os estudantes ou qualquer outra ferramenta digital. Para criar grupos de discussão pode-se utilizar *Breakout Rooms*⁴.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A imagem 8 representa um vídeo de autoria que os estudantes produziram no momento 4 da Unidade Didática (UD), evidenciando resultados de aprendizagens gerados.



Imagem 8: Imagem capturadas do vídeo de autoria dos estudantes

Fonte: Protocolo de pesquisa (2020)

Na imagem 8 os estudantes criaram uma narrativa com objetivo didático de esclarecer a distinção entre alergia alimentar e intolerância. Os estudantes dão voz às personagens criadas dublando-as em espanhol. Na concepção de formação integral proposta por Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem não se reduzem às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, mas são todos aqueles que de alguma forma possibilitam desenvolvimento de capacidades afetivas, de inserção social e também de relações interpessoais.

Outro produto resultante da aprendizagem dos estudantes foi uma dramatização em vídeo, em que abordavam sobre a necessidade de ações estruturais para se promover a segurança alimentar, como emprego e saúde, através da agricultura sustentável e incentivos à agricultura familiar. Este resultado mostra que a educação profissional deve conectar-se à realidade do mundo do trabalho, e esta apresenta um estado permanente de mudança e alterações tanto estruturais, quanto conjunturais (BRASIL, 2013).

As informações coletadas por meio dos formulários virtuais evidenciam, conforme o gráfico 1, que os objetivos de aprendizagem baseados nas concepções de formação integral, como proposto por Zabala (1998) foram alcançados, e a função educacional do ensino de línguas pautada no desenvolvimento da reflexão crítica, foi materializada através desta UD.

⁴Os *Breakout Rooms* são sub salas que podem ser criadas através de uma extensão do Google Chrome e possibilita o docente acompanhar as discussões de grupos dentro do Google Meet e assim intervir e conduzir as discussões conforme a necessidade. A utilização da ferramenta possibilita uma maior interação entre os estudantes e entre professor e estudantes.

O gráfico 1 representa a perspectiva dos estudantes sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da utilização do método do caso. Segundo as respostas coletadas através de questionário os estudantes indicaram e pode se observar que foi possível desenvolver aprendizagens voltadas para comunicação, análise do entorno social e solucionar problema real, reiterando o que Mattar (2017) propõe acerca da utilização no método do caso no contexto de aprendizagem.

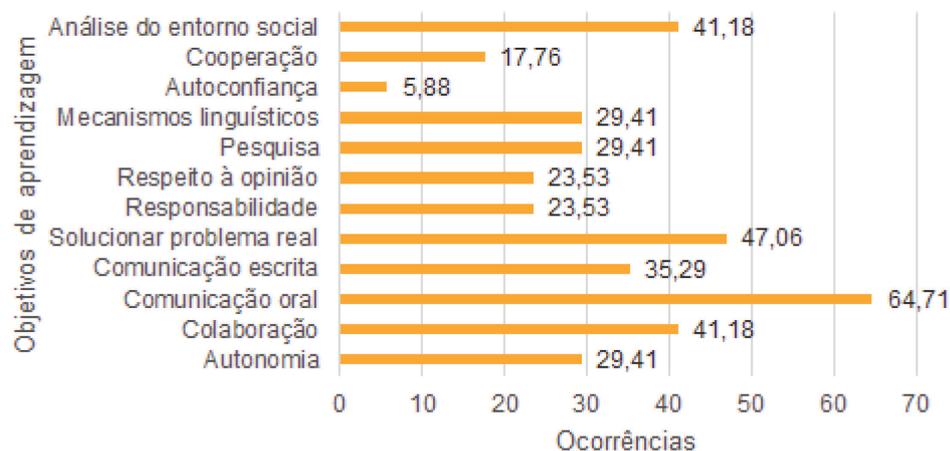


Gráfico 1: Método do caso: objetivos de aprendizagem x percentual de ocorrências

Fonte: Próprios autores, a partir de dados da pesquisa (2020)

Acerca da percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a sala de aula invertida, foram agrupadas em duas categorias de análise: vantagem e desvantagem.

Na categoria vantagem, os estudantes destacaram oito fatores: a importância de aprender previamente sobre o tema, maior envolvimento com a disciplina e a atividade, possibilidade de recorrer a mais materiais para estudar, saber mais do assunto que será abordado, ganhar tempo para o debate em sala de aula, pesquisar antes sobre o tema, poder opinar sobre a temática sugerida e colocar em debate os conhecimentos adquiridos.

Na categoria desvantagem, os estudantes destacaram os quatro fatores: alguns alunos poderiam não ler o material disponibilizado antes da aula, nem todos têm acesso à internet, a sobrecarga de atividades extraclasse ou esquecer de acessar o material.

A partir dessas análises é possível pensar ações em que se possa contornar essas possibilidades apresentadas pelos estudantes.

As metodologias ativas, segundo Mattar (2017) representam uma mudança da visão pedagógica, que passa a privilegiar o senso de responsabilidade do estudante, assim como o desenvolvimento de tarefas colaborativas em detrimento da competição. As atividades desenvolvidas, segundo a perspectiva dos estudantes, buscaram enfatizar a importância da reflexão e da autonomia, desenvolver habilidades tanto cognitivas quanto socioemocionais, estimular o reconhecimento de problemas do mundo atual, ressaltando a capacidade de o aluno intervir e promover as transformações necessárias.

Ao final da execução da UD, os estudantes preencheram um questionário de avaliação das atividades realizadas, cujo objetivo foi sondar a percepção dos mesmos para aperfeiçoar a prática educativa. Os resultados coletados mostram que os respondentes utilizaram os adjetivos dinâmico (e suas variantes) e interativo para descreverem as atividades executadas utilizando metodologias ativas, conforme se observa nos excertos extraídos desse instrumento de pesquisa: “o habito de praticar o idioma em grupo e da forma **dinâmica** que foi passada, contribuiu para o desenvolvimento do corpo estudantil de uma maneira fácil e mais divertida”, “pois de maneira **dinâmica** a professora envolveu todos os alunos nas atividades”(destaques realizados pela pesquisadora para evidenciar as categorias de análise). Na resposta abaixo, pode-se perceber que a escolha por metodologias ativas possibilitou uma melhor aprendizagem “de maneira **dinâmica** aprendemos mais pois elas nos ajudaram a compreender a língua de modo **interativo**”. (destaques realizados pela pesquisadora para evidenciar as categorias de análise).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no contexto social trouxeram a necessidade de se repensar a educação nos dias atuais. O trabalho pedagógico baseado apenas na transmissão de informação não faz mais sentido no âmbito educacional. Tornou-se necessário buscar caminhos para se ressignificar a prática educativa pautada nos novos paradigmas da sociedade. Experiências sobre a aprendizagem centrada no estudante têm se mostrado como possível caminho para materializar ações pedagógicas mais contextualizadas e para se criar ambientes de aprendizagem significativa a partir de metodologias ativas.

Este artigo teve como objetivo apresentar uma unidade didática baseada em metodologias ativas e implementada a partir das concepções de formação integral. A unidade foi aplicada a cinquenta e nove estudantes do Ensino Médio Integrado na disciplina de Língua Espanhola para analisar o uso de métodos ativos nesta modalidade de ensino.

Os resultados da investigação apontam que as metodologias ativas configuram como recurso potencial para ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, pois possibilitam promover a formação ampla dos estudantes para autonomia e processo reflexivo, além de uma aprendizagem mais contextualizada. Ao implementar práticas a partir da utilização de metodologias ativas, deve-se conjuntamente desenvolver a visão crítica dos estudantes em relação à sua realidade social, para que este possa atuar sobre ela adaptando-a à sua necessidade. Portanto, é necessário estabelecer objetivos de aprendizagem que estejam alinhados com a formação de cidadão crítico e engajado no mundo civil e que promova uma educação consciente, reflexiva relacionada à realidade e à prática social.

Espera-se que este trabalho contribua para outras investigações no contexto da formação integral tanto no Ensino Médio Integrado quanto nas demais etapas de ensino para que as práticas educativas sejam construídas sobre bases mais críticas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2xKelle>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 127-164.

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

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

- FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Gaudêncio Frigotto (org.). *Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266.
- MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelha*, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.
- MATTAR, J. *Metodologias ativas para educação presencial, blended e à distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. (org.). Ponta Grossa: Foca-Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 2. ed.rev. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: à teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, p.4-22, 2020.
- PARAQUETT, M. Gêneros discursivos em contextos de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH, 2006. p. 83-89.
- SILVA JÚNIOR, A. F. Unidade didática para a aula de espanhol no contexto da pandemia de covid-19. *Revista Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras, Paraíba, v. 5, n. 1, jan.-jun., 2020.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, ser./dez. 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTE, José Armando. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição especial n. 4, p.79-97, 2014.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Recebido em 30/07/2021. Aceito em 05/11/2021.