# UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

# VITÓRIA GARCIA ROCHA

Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo

SÃO PAULO

2016

ROCHA GARCIA VITÓRIA

Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo

Doutorado FFLCH 2016

# VITÓRIA GARCIA ROCHA

Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Profa. Dra. Paola Giustina Baccin

SÃO PAULO

# FICHA CATALOGRÁFICA

Nome: ROCHA,V. G. Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano de Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

A 1	
Aprovada	em:

# Banca Examinadora

Prof. Dr	Instituição:	
Julgamento:	Assinatura:	
Prof. Dr.	Instituição:	
Julgamento:	Assinatura:	
Prof. Dr	Instituição:	
Julgamento:	Assinatura:	
Prof. Dr	Instituição:	
Julgamento:	Assinatura:	
Prof. Dr	Instituição:	
Julgamento:	Assinatura:	

Aos meus pais por tanto amor e carinho. Ao meu marido Alex, por todo amor, respeito e companheirismo.

### **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais por me darem sempre tanto carinho e amor.

Ao meu marido Alex, primeiro e único grande amor, por acreditar em mim, me respeitar, me amar, me fazer sorrir e me apoiar sempre. Obrigada também pelas sugestões e correções da tese e pelo auxílio com os problemas com o computador. Sei que podemos continuar juntos olhando na mesma direção. Muito obrigada! Te amo!

Ao meu irmão Ary, aos meus cunhados e cunhadas e aos meus sogros João e Marta por me fazerem relaxar e rir nos momentos de preocupação e de dor.

Aos meus amigos Milena Zaccaria, Renato Veríssimo, Natali Gaudio, Renan Rodrigues, Marília Asseituno, João Leonardo Rodrigues, Walkiria Egoshi, por estarem presentes nos momentos mais difíceis da minha vida e apoiarem a minha família.

À minha orientadora, Paola Giustina Baccin, pela orientação, pela simpatia, pela delicadeza e por mostrar o que é fazer um trabalho com amor e alegria.

Às professoras Fernanda Landucci Ortale e Isabel Gretel Maria Eres Fernández pelas valiosas sugestões e correções no exame de qualificação.

À CAPES, por financiar parte deste doutorado.

Às professoras dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), por confiarem em mim e na minha pesquisa, por terem sido tão gentis e acessíveis para participar deste estudo. Parabéns pelo trabalho que vocês realizam todos os dias nas salas de aula dos CEL.

Aos amigos professores Adalberto Pinheiro e Bruna Maia pela colaboração e carinho.

À Ana Paula de Oliveira e Jucimeire Bispo da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) pelas informações.

Aos meus ex-alunos e aos colegas professores dos CEL onde trabalhei por seis anos e pude começar a ensinar a língua italiana que tanto amo e refletir sobre o tema desta tese.

### **RESUMO**

ROCHA,V. G. Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um projeto da Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo que oferece aos alunos da rede estadual e, em alguns casos da rede municipal, cursos gratuitos de línguas estrangeiras. Devido à evasão de alunos e ao baixo número de matrículas em alguns idiomas, a cada estágio as turmas ficam menores, exigindo a formação de salas multisseriadas para garantir ao estudante a continuação e a conclusão do curso. As classes multisseriadas dos CEL são compostas por discentes de várias idades e que possuem diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira. Nossa pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias de ensino que os professores de língua italiana dos CEL utilizam para ensinar nas turmas multisseriadas. Fomos orientados pela hipótese de que os professores do CEL empregariam estratégias de ensino iguais ou parecidas às aplicadas pelos docentes que lecionam no ensino multisseriado da zona rural. Para a realização desta pesquisa, fizemos uma revisão sobre o funcionamento dos CEL, sobre as salas multisseriadas do campo e sobre as estratégias de ensino adotadas no contexto multisseriado e em aulas de línguas estrangeiras. Com o propósito de alcançar o nosso objetivo, adotamos a metodologia qualitativa e escolhemos o questionário on-line e a entrevista individual, semiestruturada como técnicas de coleta de dados. As participantes do estudo são professoras de italiano de grupos multisseriados de Centros de Estudos de Línguas da capital e da Grande São Paulo. Cruzamos os dados obtidos pelas duas técnicas e analisamos as três estratégias de ensino mais presentes no discurso das professoras. Comprovamos que as docentes usam estratégias que também podem ser verificadas na zona rural, ou seja, organização dos espaços físico e social, administração do tempo e emprego dos materiais didáticos. O espaço social é mais valorizado que o físico, o que conta é o aprimoramento da aprendizagem e a interação entre os estudantes de estágios diferentes. O tempo é administrado muitas vezes de forma inconsciente, mas está sempre presente na organização do atendimento dos diferentes estágios. O livro didático é essencial, todavia há um empenho em criar outras atividades empregando vários tipos de materiais. A análise nos mostrou que a maioria das professoras decidiu ensinar com os grupos organizados de maneira multisseriada. Na ausência de uma orientação pedagógica específica e do reconhecimento do Estado, as docentes, por meio da prática, criam a forma própria de lecionar, esforçam-se em adequar estratégias de ensino para cada turma.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira. Italiano. Centros de Estudos de Línguas. Salas Multisseriadas. Estratégias de Ensino.

### **ABSTRACT**

ROCHA,V. G. Instructional strategies in italian multigrade classes of Language Study Centers (LSC) of the capital and Greater São Paulo. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The Language Study Center (LSC) is a governmental project of the Education Secretariat of the São Paulo State that offers for the students from state and, in some cases from the municipal, free courses in foreign languages. Due to the evasion students and low number of enrollments in some languages, each stage classes are smaller, requiring the formation of multigrade classrooms to ensure students the continuation and completion of the course. The multigrade classes of LSC are composed of students of different ages and have different levels of knowledge of a foreign language. Our research aims to analyze the use of instructional strategies to teach by the italian teachers in multigrade classes of LSC. We were guided by the assumption that LSC teachers employ teaching strategies in the same way or similar to those applied by the teachers who teach in multigrade teaching the countryside. For this research, we have made a review of the functioning of multigrade classrooms and the teaching strategies adopted for foreign language classes in multigrade context. In order to achieve our goal, we adopted a qualitative methodology choosing the online questionnaire and individual interviews, semi-structured as data collection techniques and well. Study participants are italian teachers of multigrade classes from São Paulo Language Study Centers. We crossed the data obtained by the two techniques and analyze the three instructional strategies more present in the discourse of teachers. We have proved that the teachers use strategies that can also be checked in the countryside, that is, related to physical and social space, time and materials. The social space is more valued than the physical, what counts is the improvement of learning and interaction among students of different stages. Time is administered often unconsciously, but is always present in the organization of care of the different stages. The textbook is essential, but there is a commitment to create other activities using various materials. The analysis has shown that most teachers decided to teach in organized groups multisseriate way. In the absence of a specific tutoring and state recognition, the teachers, through practice, create their own way of teaching, strive to adapt instructional strategies for each class.

Key Words: Foreign Language Teaching. Italian. Language Study Center. Multigrade Classes. Instructional Strategies.

### **RIASSUNTO**

ROCHA,V. G. Strategie di insegnamento nelle salas multisseriadas di italiano dei Centri di Studi de Lingue (CEL) della capitale e della Grande San Paolo. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Il Centro di Studi di Lingue (CEL) è un progetto della Secretaria de Educação del governo dello stato di San Paolo che offre agli alunni delle scuole statali e, in alcuni casi, delle scuole pubbliche municipali, corsi gratuiti di lingue straniere. Dovuto all'evasione e al basso numero di iscrizioni in alcuni idiomi, ad ogni livello si riscontra un calo nel numero degli studenti, i gruppi diventano minori e per garantire allo studente la continuazione e la conclusione del corso viene richiesta la formazione di salas multisseriadas. Le salas multisseriadas dei CEL sono composte da studenti di varie età e che hanno differenti livelli di conoscenza della lingua straniera. La nostra ricerca ha come obiettivo analizzare le strategie di insegnamento che i professori di lingua italiana dei CEL utilizzano per insegnare nelle salas multisseriadas. Siamo stati guidati dall'ipotesi che i docenti del CEL impiegherebbero strategie di insegnamento uguali o simili da quelle adoperate dai docenti dell'area rurale. Il Brasile è un paese di dimensioni continentali, per cui ancora oggi c'è la distinzione tra scuole urbane e scuole rurali. Per la realizzazione di questa ricerca, abbiamo studiato la letteratura sul funzionamento dei CEL; le definizioni e i regolamenti delle salas multisseriadas delle scuole rurali; le strategie di insegnamento adottate nel contesto multisseriado e quelle prese in considerazione nelle lezioni di lingue straniere. Con il proposito di raggiungere il nostro obiettivo, ci siamo serviti dalla metodologia qualitativa e abbiamo scelto il questionario online e l'intervista individuale, semistrutturata come tecniche di raccolta dati. Le partecipanti della ricerca sono docenti di italiano di gruppi multisseriados dei Centri di Studi di Lingue (CEL) della città di São Paulo e della Grande San Paolo. Abbiamo incrociato i dati ottenuti dalle due tecniche e abbiamo analizzato le tre strategie di insegnamento più nominate nel discorso delle docenti. Abbiamo comprovato che le docenti usano strategie che possono anche essere verificate nelle scuole dell'area rurale, ossia, organizzazione degli spazi fisico e sociale, amministrazione del tempo e impiego dei materiali didattici. Lo spazio sociale è più valorizzato di quello fisico, si cerca di rafforzare l'apprendimento e l'interazione tra gli studenti di livelli differenti. Il tempo è amministrato molte volte in modo inconscio, ma è sempre presente nell'organizzazione del lavoro dei docenti nei vari livelli. Il libro didattico è una risorsa essenziale, però le docenti si incaricano di creare altre attività impiegando vari tipi di materiali. L'analisi ci ha mostrato che la maggioranza delle docenti ha deciso di insegnare con i gruppi organizzati di maniera multisseriada. Nell'assenza di un orientamento pedagogico specifico e della riconoscenza dello Stato, le docenti, attraverso la pratica, creano una forma propria di insegnare, impegnandosi ad adeguare le strategie di insegnamento per ogni classe.

Parole-chiave: Insegnamento di Lingua Straniera. Italiano. Centri di Studi di Lingue. *Salas Multisseriadas*. Strategie di Insegnamento.

# LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	CEL participantes	98
Gráfico 2	Sexo dos professores respondentes	99
Gráfico 3	Formação acadêmica	99
Gráfico 4	Tempo de experiência em ensino de italiano	100
Gráfico 5	Livros didáticos	132
Gráfico 6	Recursos tecnológicos	141

### LISTA DE SIGLAS

CEL Centro de Estudos de Línguas

CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CGEB Coordenadoria de Gestão de Educação Básica CGRH Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CIMA Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

EJA Educação de Jovens e Adultos

GEPERUAZ Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação do Campo da Amazônia

IBOPE Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LD Livro didático

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE Língua Estrangeira

LEM Língua Estrangeira Moderna MEC Ministério da Educação

NURC Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil

OT Orientação Técnica

PCLEM-E Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA Programa Escola Ativa

PEB Professor de Educação Básica

SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	19
1.1 A criação e a expansão dos CEL	19
1.2 Funcionamento dos CEL	22
1.3 O que dizem as Resoluções SE nº81, de 4 de novembro de 2009 e SE nº 44, de 13 de 2014	•
1.3.1 Cursos e turmas	25
1.3.2 Matrículas e frequência	26
1.3.3 Avaliação, classificação do aluno e escrituração escolar	27
1.4 Intercâmbio gratuito	28
1.5 O professor dos Centros de Estudos de Línguas	28
1.5.1 Credenciamento e atribuição	28
1.5.2 Avaliação	29
1.5.3 A contratação	29
1.5.4 Cursos e orientações técnicas	29
1.5.5 Perfil do professor do CEL	31
1.5.6 O Professor Coordenador	37
1.6 Conselho Consultivo	38
1.7 Competências do diretor da unidade e da Diretoria de Ensino	39
1.8 O ensino de italiano nos CEL	41
2 O ENSINO MULTISSERIADO	42
2.1 O ensino multisseriado no mundo	42
2.2 As classes multisseriadas no Brasil	44
2.2.1 A Escola Ativa no Brasil	47
2.2.2 Projeto Escolas Rurais	49
2.2.3 O estado de São Paulo	50
2.3 Considerações sobre as classes multisseriadas	51
2.4 As salas multisseriadas nos CEL	55
3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO	58
3.1 Concepções de ensino-aprendizagem e estratégias	

# INTRODUÇÃO

A trajetória do papel da língua estrangeira (LE) no Brasil, que é permeada por muitos percalços, sofreu algumas modificações devido à sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 (SOUZA E DIAS, 2012; ZORZAN, 2015). As discussões e as preocupações quanto ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas intensificaram-se e a necessidade de ensiná-las na rede pública tornou-se indiscutível. Conforme os PCN de 5ª a 8ª séries (1998, p.37):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

A língua italiana não faz parte da grade curricular, mas é oferecida na rede estadual de São Paulo pelos Centros de Estudos de Línguas (CEL). O CEL é um projeto da Secretaria da Educação que oferece aos alunos da rede estadual, e em alguns casos da rede municipal, cursos gratuitos de línguas estrangeiras modernas. Além do italiano, os estudantes podem optar por francês, inglês, espanhol, alemão, japonês e mandarim.

Devido às desistências e/ou ao à diminuição no número de matrículas, a cada estágio em que há redução do número de alunos, escolhas organizacionais exigem, em muitos CEL a formação das chamadas classes multisseriadas para garantir ao estudante a continuação e a conclusão do curso, porém o ensino multisseriado ainda não é reconhecido oficialmente pelo governo de São Paulo.

Sabe-se que o ensino multisseriado é mais comum nas áreas rurais. No Brasil as salas multisseriadas ainda existem, e, segundo vários pesquisadores, apesar de comportarem muitas dificuldades e desafios e serem apontadas como um "mal" no sistema escolar, ainda são, muitas vezes, a única alternativa de escolarização para pessoas que moram em comunidades de difícil acesso.

A decisão por estudar as salas multisseriadas de italiano nesta pesquisa tem origem nos anos em que lecionei em Centros de Estudos de Línguas. A justificativa que apresentamos para a realização desta tese é o silenciamento por parte do governo de São Paulo quanto à existência das salas multisseriadas nos CEL e também o pequeno número de trabalhos que

discutem o ensino de línguas estrangeiras nesse ambiente. Ademais, consideramos que as pesquisas sobre o tema podem auxiliar o trabalho dos professores e dos coordenadores dos CEL e aproximar a universidade do ensino de italiano nas escolas públicas.

Sobre a minha experiência no ensino multisseriado, devo relatar que em 2004, quando estava concluindo a graduação, comecei a lecionar em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da zona norte de São Paulo. Inicialmente fiquei feliz, pois era o meu primeiro trabalho como professora de italiano com turmas, contudo depois de conversar com a coordenadora fiquei apreensiva ao saber que ensinaria um grupo multisseriado. Na verdade, não sabia nem do que se tratava. Estava acostumada a ouvir falar de classes multisseriadas somente na zona rural.

A coordenadora explicou como funcionava o CEL, quais seriam as minhas turmas e mostrou a minha sala. No início, não sabia o que fazer, decidi trabalhar com grupos separados por estágios, cada um com um material. Com o tempo, conversando com os outros professores, percebi que eles tinham liberdade para optar por trabalhar de forma multisseriada ou com um grupo único.

Foram três anos de trabalho nesse CEL e mais três em outro, também da zona norte da cidade de São Paulo. Posso dizer que aprendi muito com os colegas de trabalho e com os alunos. Uma das coisas que mais me encantava, era o primeiro dia de aula quando conhecia os novos estudantes. Sempre pedia para que eles se apresentassem e explicassem porque tinham escolhido estudar a língua italiana. Na maioria das vezes, as respostas eram curiosas, diziam que era por causa das músicas da Laura Pausini, porque gostavam da Ferrari ou porque tinham escutado pessoas conversando em italiano e acharam o idioma bonito. Muitas vezes, a motivação era a origem da família, alunos descendentes de italianos que tinham curiosidade pelo país e pela língua.

Desde o primeiro ano de trabalho, as classes multisseriadas me intrigaram. Durante os seis anos em que trabalhei nesse contexto, não me parecia justo unificar os grupos, pois acreditava que ou os alunos do primeiro e segundo estágios se prejudicariam ou aqueles do quinto e do sexto. Assim, quando precisei deixar as minhas aulas, ainda não sabia avaliar se havia um modo correto de trabalhar com grupos multisseriados. O presente estudo é fruto de indagações e inquietações que até hoje, mesmo não lecionando mais no CEL, povoam a minha mente, e, assim a questão norteadora da pesquisa é: *Quais são as estratégias de ensino mais empregadas pelos docentes de língua italiana nas salas multisseriadas do CEL*?

A hipótese que construímos que orienta esta investigação é que os professores do CEL empregariam estratégias de ensino parecidas com as desenvolvidas nas salas multisseriadas da zona rural.

Esta tese tem como objetivos discutir a existência e o funcionamento das turmas multisseriadas de línguas estrangeiras dos CEL e analisar as estratégias de ensino que são aplicadas pelos professores nas salas multisseriadas de italiano. Para isso, traçamos a história dos CEL; mostramos como funciona o ensino multisseriado na zona rural e refletimos sobre estratégias de ensino empregadas nas salas multisseriadas do campo e em aulas de língua estrangeira. Com o propósito de atingir tais objetivos, a tese foi estruturada da seguinte forma:

Capítulo 1 - Apresentamos o percurso pelo qual o projeto do CEL passou desde a sua criação até os dias atuais. Para tanto são analisados documentos e resoluções que dispõem sobre a criação, a expansão, a organização e o funcionamento dos CEL. Entre outras questões, discute-se o perfil do docente que trabalha no projeto e o oferecimento da língua italiana.

Capítulo 2 - Discutimos o que são as classes multisseriadas, onde estão presentes, os projetos desenvolvidos para melhorar a qualidade de ensino, a estrutura e a formação de professores do ensino multisseriado e, especialmente, as salas multisseridas do CEL. Quanto às classes multisseriadas da zona rural, foram analisados estudos de Arboleda (2004), Azevedo (2010), Ferri (1994), Hage (2010), Little (2004, 2008), dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação (MEC). Resoluções e Godoy (2013) compõe o quadro teórico sobre as classes do CEL.

Capítulo 3 - Primeiramente, por meio de pesquisadores como Almeida Filho (2010), Callegari (2008), Freire (1996), Morin (2000), Roldão (2009), são evidenciadas concepções sobre ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e de aprendizagem para em um segundo momento discutir quais são as estratégias de ensino mais comuns aplicadas em sala de aula por docentes que lecionam em grupos multisseriados na zona rural e em cursos de línguas estrangeiras. As estratégias de ensino nas salas multisseriadas na área rural são discutidas por Araújo (2012), Hage (2010), Ritter (2010), Ximenes-Rocha e Colares (2013) e para fundamentar a parte de línguas estrangeiras são consideradas as pesquisas de Almeida Filho (2012), Coracini (1999), Maciel (2014) e Vilaça (2009).

Capítulo 4 - Tratamos do percurso metodológico empregado na pesquisa. Em um primeiro momento, faz-se uma explanação sobre a metodologia escolhida, ou seja, a qualitativa. Em seguida, são descritas todas as etapas que determinaram o percurso da tese e são justificados os procedimentos e a escolha das técnicas para a coleta de dados. Para colher

os dados, optamos por um questionário *on-line* com questões abertas, fechadas e dependentes e uma entrevista de investigação, semiestruturada, individual e face a face.

Capítulo 5 - Apresentamos a análise de três estratégias de ensino aplicadas pelas professoras nas classes multisseriadas de língua italiana dos CEL selecionados: a organização dos espaços físico e social, a administração do tempo e o emprego dos materiais didáticos. Para alcançar tal objetivo, aproximamos os dados que foram coletados por meio do questionário e da entrevista e nos baseamos em autores como Lamberts (2012), Maciel (2014), Mauro (2013), Paula (2005), Tilio (2008), Vasconcellos (2003), Vieira (2012), Xavier (2013) e Zabala (1998).

Capítulo 6 – Descrevemos as conclusões da pesquisa.

Consideramos que a nossa tese pode contribuir para: que outras pesquisas possam discutir o ensino de línguas estrangeiras, como francês, alemão e espanhol nas escolas públicas, pois nos últimos anos verificou-se o surgimento de muitos estudos sobre o ensino da língua inglesa e pouco tem sido discutido sobre outros idiomas; apresentar os Centros de Estudos de Línguas para aqueles que ainda não o conhecem, pois a divulgação por parte da rede estadual é muito pequena; mostrar a importância dos CEL para o ensino de línguas modernas; discutir a existência e o funcionamento das classes multisseriadas de idiomas e refletir, de forma geral, sobre o trabalho do professor nesse ambiente singular e sobre a aplicação de estratégias de ensino que possam cooperar com a qualidade do ensino e com o trabalho dos docentes. Além disso, esperamos que o nosso estudo colabore com a área de ensino de línguas fazendo com que outros pesquisadores se interessem pelo tema.

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Paulo Freire

# 1 OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

O primeiro capítulo desta tese relata o percurso pelo qual passou o Centro de Estudos de Línguas (CEL) desde a sua criação até os dias atuais, e, para isso, serão apresentados alguns documentos que regulamentam o seu funcionamento, dentre os quais a Resolução SE nº 81, de 4 de novembro de 2009 (que alterou o Decreto nº 54.758) e a Resolução SE nº 44, de 2014, que alterou a SE nº 81, cujo texto "Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CEL, e dá providências correlatas". Para contextualizar o ambiente escolar no qual se inserem as classes multisseriadas, é necessário conhecer a trajetória, os documentos e o atual funcionamento do projeto.

# 1.1 A criação e a expansão dos CEL

A década de oitenta foi marcada por uma série de mudanças políticas para a sociedade brasileira: entre 1983 e 1984 ocorreu o movimento "Diretas Já", quando várias camadas da sociedade exigiram o processo de redemocratização para a participação nas votações; em 1985 Tancredo Neves foi eleito indiretamente<sup>1</sup>, mas faleceu no mesmo ano e José Sarney assumiu a presidência; em 1988 foi promulgada a Constituição que promoveu várias transformações na política e na sociedade brasileiras, trouxe o fim da ditadura, e, a partir de então, a população pôde votar livremente (BRAGA, 1986; MARINI, 1988).

Nesse mesmo período, a integração latino-americana passa a ser objeto de interesse do governo brasileiro e o ensino da língua espanhola no Brasil torna-se uma ferramenta fundamental para atingir esse objetivo. Em 1987, Orestes Quércia, o governador de São Paulo, cria o Centro de Estudos de Línguas (CEL). Em seguida apresenta-se um trecho do discurso de posse do governador sobre o ensino de espanhol:

[...] Em apoio e incentivo a esta integração, neste governo, ainda este ano, ao lado das iniciativas econômicas, vamos estabelecer critérios para o ensino

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Por meio de um Colégio Eleitoral.

da língua espanhola e da história do povo latino-americano nas escolas do nosso Estado (PCLEM-E<sup>2</sup>, 1989a, p.10 apud Santos, 2011, p.68).

Cabe registrar que, antes de 1987, houve uma tentativa de inclusão do ensino de espanhol nas escolas públicas de São Paulo, ideia abandonada por falta de recursos e por problemas com a legislação, determinando então, a criação do CEL (GONZÁLEZ, 1991).

Para a implantação do projeto do CEL, o governo estadual realizou uma pesquisa para verificar: o número de salas ociosas nas escolas estaduais, a disponibilidade de professores habilitados e interessados em lecionar espanhol e quais escolas poderiam instalar o CEL. Com os resultados da pesquisa, iniciou-se a implantação do projeto pelas coordenadorias de ensino (CALLEGARI, 2008; SANTOS, 2011).

O Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, considerava suprir, por meio da criação dos CEL, a necessidade de: "proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão lingüística; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual" (n.p.). Segundo o primeiro artigo do Decreto, era finalidade do projeto:

Proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola (n.p.).

Entre outras questões, o Decreto nº 27.270 afirmava que o CEL fazia parte de um conjunto de medidas que tinha como objetivos modificar e enriquecer a grade curricular de 1º e 2º graus quanto ao ensino de línguas estrangeiras modernas e que competiria à Secretaria da Educação a implantação e a instalação gradual dos Centros de Estudos de Línguas fornecendo recursos materiais e humanos necessários para o seu funcionamento.

Quanto à instalação das unidades dos CEL, as comunidades escolares que demonstravam interesse em abrigá-las, deveriam apresentar uma proposta de instalação elaborada pelo diretor da escola, e, para serem aceitas pelo Secretário da Educação, precisavam atender aos requisitos exigidos pela Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987, tais como: possuir demanda que justificasse a instalação, espaço físico adequado, localização de fácil acesso e horário de atendimento que pudesse atender também, o aluno que necessitasse trabalhar.

Para garantir a qualidade do ensino, ao professor interessado em lecionar no CEL era

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> São Paulo. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. São Paulo: Secretaria da Educação, 1989.

exigida a realização do curso de formação pedagógica e de orientação oferecido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em que o docente conheceria o projeto e discutiria a proposta pedagógica. Além disso, era necessário que cada unidade do CEL possuísse "um apoio técnico pedagógico constituído por um Conselho de Centro, Coordenação de curso e Biblioteca, entre outros recursos didáticos" (n.p.). <sup>3</sup>

A proposta pedagógica foi criada por um grupo de professores e foi considerada progressista, pois não visava ensinar de forma estruturalista ou gramaticalista, mas percebiase a influência da abordagem comunicativa<sup>4</sup> (SANTOS, 2011).

Para o cargo de coordenador foram exigidas a habilitação em Língua Estrangeira Moderna e, preferencialmente, a licenciatura em Pedagogia. A CENP ficou responsável por: "I – elaborar a proposta curricular; II – definir a estrutura e o funcionamento do Centro; III – organizar os cursos de aprimoramento; e IV – dar orientação estratégica aos docentes" (n.p.). <sup>5</sup>

Inicialmente foram instalados 10 CEL em regiões populosas e com menor poder aquisitivo, após um ano de funcionamento eram 22 unidades distribuídas pelo estado difundindo assim, o ensino da língua espanhola. No segundo semestre de 1988, os Centros de Estudos de Línguas possuíam 3.200 alunos (SANTOS, 2011).

Em 1988 foi realizada uma pesquisa pelas Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação nas escolas da rede estadual revelando o interesse dos alunos por outras línguas estrangeiras. Dessa forma, a Resolução SE nº193, de 18 de agosto de 1988, determinou que o ensino de espanhol fosse preferencial, mas não exclusivo, possibilitando a oferta de outros idiomas nos CEL (GASPARELO, 2009).

Em 31 de agosto de 1988, segundo a Resolução SE nº 271, de 20 de novembro 1987 foi criada uma Comissão multissetorial que tinha como objetivos:

[...] incrementar o intercâmbio cultural entre professores e estudantes com os dos países cuja língua é objeto de estudos nos CELs; incentivar a celebração de convênios entre a SE e Instituições ou Entidades Nacionais e Internacionais; definir e implantar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação dos CELs da rede pública estadual; manter contatos com Instituições Culturais, nacionais e internacionais; promover o intercâmbio entre as Organizações e Entidades congêneres, nacionais e internacionais e adotar outras medidas necessárias para o desempenho de suas funções (n.p.).

Segundo o sexto parágrafo da Portaria da CENP de 18 de março de 1988.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> A abordagem comunicativa tem como foco o sentido e não a forma. Para Almeida Filho (2010, p. 47), "o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades / tarefas de real interesse e / ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua".

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Conforme a Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987.

O trecho seguinte exemplifica como a Proposta Curricular Língua Estrangeira – Espanhol (PCLEM-E)<sup>6</sup> também influenciou o percurso inicial do trabalho nos CEL:

É preciso, pois, atentar para a importância do desenvolvimento da capacidade de ouvir e de ler compreensivamente, bem como do desenvolvimento da capacidade de falar e de escrever dentro de um contexto realmente significativo para aquele que emite ou recebe a mensagem, ou seja, o aluno. Em síntese, todo uso da língua, num processo verdadeiramente comunicativo, deve implicar atuação efetiva dos que dele participe (PCLEM-E, 1989, p.10 apud Santos, 2011, p.68).

Desde a sua criação, o projeto tem a preocupação de manter a qualidade de ensino nas unidades. Segundo Godoy (2013), para garantir a qualidade do trabalho atualmente, os CEL realizam ações com o apoio de órgãos competentes que podem oferecer suporte para a manutenção do projeto.

A partir do ano 2000, registrou-se um grande crescimento: na metade da década existiam 77 unidades, em 2011 foram registradas 106 e mais de 60 mil alunos matriculados. Os últimos dados da Secretaria da Educação de 2016 registram 221 CEL em funcionamento, que atendem mais de 50 mil alunos por semestre.

## 1.2 Funcionamento dos CEL

Em 13 de agosto de 2001 foi publicada a Resolução SE nº85 que determinou uma reorganização dos CEL, a qual pretendia:

- favorecer a melhoria dos processos de gestão pedagógica e administrativa dos CELs, dotando-os de novos recursos tecnológicos e equipamentos pedagógicos, de modo a promover o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- adequar os CELs às normas e diretrizes da política educacional para garantir a permanência e progressão nos diferentes níveis de aprendizagem previstos no curso;
- otimizar e potencializar os CELs, a fim de ampliar o percentual de seu atendimento, para que mais adolescentes e jovens estudantes da rede pública estadual tenham oportunidade de acesso aos conhecimentos e habilidades proporcionados pela aprendizagem de mais uma Língua Estrangeira Moderna, contribuindo para sua formação geral enquanto cidadão e futura inserção no mercado de trabalho (n.p.).

Entre as mudanças que a Resolução acarretou pode-se citar: o aumento do número mínimo de alunos por sala de aula (de 20 para 30), o desligamento de professores e o

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> São Paulo. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, 1989.

impedimento da conclusão do curso de língua estrangeira dos alunos que não estudavam mais na rede estadual. As mudanças causaram manifestações contrárias à proposta de reformulação e foram prejudiciais para a qualidade educativa do projeto (SANTOS, 2011).

Entre 2001 e 2015, resoluções e decretos sobre o funcionamento do CEL foram publicados. A seguir trataremos das Resoluções de 2009 e de 2014 que regulamentam a organização e o funcionamento dos CEL.

# 1.3 O que dizem as Resoluções SE nº81, de 4 de novembro de 2009 e SE nº 44, de 13 de agosto de 2014

Em 2014 foi publicada a Resolução SE nº 44 (alterando a Resolução nº 81, de 4 de novembro de 2009) que "Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CELs e dá providências correlatas".

A Resolução de 2009 considerava:

- a organização curricular do ensino fundamental e médio disciplinada pela Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional;
- a necessidade de se reorganizar o Centro de Estudos de Línguas CEL, tendo em vista a legislação vigente;
- a importância do Centro de Estudos de Línguas para o enriquecimento curricular proporcionado aos alunos da rede pública estadual de ensino;
- a avaliação positiva dos centros em funcionamento nas diversas regiões do Estado de São Paulo;
- a importância de se assegurar aos alunos, que buscam nesses centros oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, condições de prosseguir e aprimorar seus estudos da língua estrangeira moderna de sua livre escolha (n.p.).

# Já a Resolução de 2014 discorre que:

- o êxito alcançado pelos Centros de Estudos de Línguas CELs, como espaço de enriquecimento curricular que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística;
- a iniciativa de se expandir esse espaço de enriquecimento curricular para acesso de alunos de escolas de outras esferas administrativas, além do âmbito da Secretaria da Educação (n.p.).

Quanto ao objetivo do projeto, as duas resoluções informam que o CEL visa a proporcionar enriquecimento cultural ensinando várias línguas estrangeiras modernas. O Decreto de 1987 mencionava que seriam oferecidos outros idiomas, porém a prioridade seria

para a língua espanhola.

A Resolução SE nº 81 de 2009 caracterizava o CEL como:

Uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual (n.p.).

O artigo 1 da seção I da Resolução de 2014 descreve:

O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui-se uma unidade de ensino vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola estadual, e se destina a atender alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, que se encontrem com frequência regular na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual ou das redes municipais, que tenham aderido ao Programa São Paulo Faz Escola<sup>7</sup>.

Para conseguir autorização para a criação e a instalação de uma nova unidade do CEL é necessário que a escola interessada envie uma proposta que será analisada pela Diretoria de Ensino da região, pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Conforme o artigo 2 da seção II da Resolução SE nº 44, os quesitos exigidos para a aprovação da escola são: possuir uma lista com nomes de alunos interessados nos cursos; "condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL; docentes habilitados ou qualificados<sup>8</sup>; recursos didático-pedagógicos" e espaço físico para o adequado funcionamento dos cursos e com localização de fácil acesso.

A organização e o funcionamento do Centro de Estudos de Línguas deverão respeitar as Normas Regimentais Básicas instituídas para as escolas estaduais, os objetivos e a organização constarão da proposta pedagógica da escola vinculadora e de seu regimento e as aulas acompanharão o calendário da escola sede, respeitando a carga horária dos cursos de língua estrangeira.

<sup>8</sup> A Resolução SE nº 81 não explica o termo qualificado, todavia segundo o artigo 15 da seção VI caso não houver um candidato habilitado: "Excepcionalmente, poderão ser atribuídas aulas a aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais relacionados nos incisos I e II".

.

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos (SÃO PAULO, 2015).

### 1.3.1 Cursos e turmas

Para o artigo 5 da seção III das Resoluções de 2009 e de 2014, os cursos devem ser oferecidos em todos os turnos da escola vinculadora procurando atender à demanda proveniente dos ensinos fundamental e médio da região. Esse oferecimento deve seguir uma ordem de prioridade, que conforme a Resolução nº 81 é: I – Língua espanhola, II – Continuidade dos outros idiomas em funcionamento e III – Implementação gradativa do ensino da língua inglesa aos alunos do ensino médio. A Resolução de 2014 acrescenta um item: IV – Implementação gradativa do ensino do mandarim aos alunos do ensino médio. Algumas unidades possuem também cursos aos sábados com quatro aulas de cinquenta minutos. Dessa forma, além de italiano, espanhol, inglês, francês, alemão e japonês, o CEL a partir do ano de 2014 começou a oferecer também mandarim.

Quanto à organização dos cursos a Resolução de 2009 determina as seguintes diretrizes:

- Todos os idiomas com exceção do inglês:
  - a) organização em dois níveis (I e II) de estudos, com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir a cada aluno aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;
  - b) constituição de cada um dos níveis I e II por 240 aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (n.p.).

# – Ensino da língua inglesa:

- a) organização em um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de 100 (cem) horas, correspondendo a 120 (cento e vinte) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, ao longo de um ano letivo;
- b) desenvolvimento do único nível/estágio em dois semestres letivos de 60 (sessenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 3 (três) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (n.p.).

A Resolução de 2014 modificou somente a carga horária e o número de aulas do curso de inglês. A carga horária total passou de 100 para 133 horas (correspondendo a 160 aulas) e acrescentou-se uma aula semanal. Percebe-se, assim, que ocorreu uma melhoria para o ensino de inglês.

Verificou-se também que somente para a língua inglesa, nas duas resoluções, existe o parágrafo 2 na seção III determinando que os cursos desse idioma se destinam "precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral".

Quanto à formação de turmas, para as duas Resoluções, o curso de inglês e o primeiro estágio dos demais idiomas devem possuir de 25 a 35 alunos e os demais estágios de 20 a 35. Consideramos o número mínimo de 20 ou 25 alunos como um fator negativo. Além de prejudicar a qualidade do ensino da língua estrangeira, causa certa instabilidade, pois há uma preocupação por parte dos coordenadores e dos professores quanto à criação de novas turmas e a manutenção delas.

Em casos excepcionais, a Diretoria de Ensino autoriza a formação de grupos com no mínimo 15 alunos e, a partir do segundo estágio, poderão ser constituídas turmas com discentes de diferentes estágios de estudo, com a finalidade de garantir aos alunos a continuidade e/ou a conclusão dos cursos. Essa excepcionalidade só não contempla o curso de inglês.

Conforme o artigo 8, semestralmente, o CEL pode abrir novas turmas de alunos em cursos que não tenham apresentado mais de 10% de evasão ou cancelamento de matrícula da quantidade inicial. A abertura de novas turmas com até 20% do índice poderá ser concedida pela Diretoria de Ensino de jurisdição após análise de solicitação do diretor da escola.

# 1.3.2 Matrículas e frequência

Para realizar um curso no CEL, o aluno precisa comprovar matrícula e frequentar regularmente a escola. Segundo a Resolução de 2009, eram aceitos alunos da rede estadual do ensino fundamental a partir do 6º ano, do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A nova Resolução aceita os discentes somente a partir do 7º ano e inclui também os alunos do ensino fundamental da rede municipal de escola que participa do Programa São Paulo Faz Escola.

Caso o aluno não tenha 18 anos, para efetuar a inscrição e a matrícula, é necessária a presença de um responsável. Para renovar a matrícula em um próximo semestre, o aluno não poderá ter o "índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25 % do total de aulas dadas". O cancelamento da matrícula no curso de língua estrangeira ocorrerá se o aluno possuir mais de 20% de faltas injustificadas do total de aulas na escola regular estadual ou municipal.

A Resolução nº 44 realizou outra mudança nas normas. Antes o aluno poderia fazer a inscrição somente em um curso, agora ele pode optar por até dois idiomas, porém a matrícula

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Segundo parágrafo 4 do artigo 9 da seção IV.

dependerá do número de vagas.

Quanto à demanda de vagas, nenhuma alteração foi feita pela SE de 2014, o CEL faz uma distribuição "entre os alunos da escola vinculadora e àqueles das outras escolas estaduais e municipais da região", sendo no mínimo 40% do total de vagas destinadas aos alunos do ensino médio.

Atualmente o discente que conclui o 3º ano do ensino médio pode continuar a frequentar o curso do CEL. O que mostra um progresso na legislação, pois nos anos anteriores o aluno que terminasse o ensino médio na escola estadual perderia o direito de frequentar o curso de língua estrangeira.

# 1.3.3 Avaliação, classificação do aluno e escrituração escolar

Segundo o artigo 12 da seção V das Resoluções, a secretaria do Centro de Estudos de Línguas deve manter a ficha individual para cada aluno com os seguintes dados:

- 1 informações que permitam acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, das habilidades alcançadas nos diferentes estágios do curso, com vistas à sua classificação em estágio adequado ao nível de desenvolvimento atingido;
- 2 síntese dos conhecimentos e das habilidades a serem atingidos em cada estágio e os resultados obtidos pelas avaliações propostas nos planos de ensino de cada idioma.

A responsabilidade da avaliação de aprendizagem é do professor e deve ser contínua e sistemática. A escrituração escolar dos cursos do CEL segue as mesmas determinações dos cursos regulares, obedecendo a uma "escala numérica de notas, com números inteiros, variáveis de zero a 10 (dez)" e a nota 5 é considerada satisfatória para a aprovação do estágio.<sup>11</sup>

A classificação será feita sempre no estágio posterior. Caso o aluno não alcance bons resultados na mudança do primeiro para o segundo nível ou na conclusão do terceiro estágio do segundo nível, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação poderá solicitar mais um semestre de estudos.

Quanto à certificação, a Resolução determina que o aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito ao certificado. Os discentes com bom rendimento terão

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Segundo artigo 10 da seção IV.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Segundo artigo 14 da seção V.

direito também a uma declaração que comprove a conclusão do estágio e, ao término de cada fase do curso de língua estrangeira, o CEL deve fornecer à escola regular do aluno uma declaração com o seu desempenho e com informações sobre a carga horária cumprida e o estágio concluído. Esses dados devem constar no histórico escolar.

# 1.4 Intercâmbio gratuito

Desde 2013, a Secretaria da Educação está oferecendo aos alunos dos CEL bolsas gratuitas de intercâmbio para Argentina, Inglaterra ou França. Esse projeto é inédito e foi criado para comemorar os 25 anos dos CEL (CPP, 2014).

Para participar da seleção o discente necessita estar cursando qualquer estágio da língua inglesa ou um estágio a partir do segundo nível das línguas francesa ou espanhola. Outros requisitos são exigidos como: frequência mínima de 75% nas aulas do idioma e possuir "média igual ou superior 7,0 em Língua Inglesa nos quatro bimestres de Ensino Médio no ano letivo anterior ao da realização da prova" (CPP, 2014).

O intercâmbio ocorre durante as férias escolares. Os alunos realizam um curso de 20 dias no país da língua que estudam, e tudo, desde emissão do passaporte até as despesas (alimentação, estadia, transporte), são responsabilidade da Secretaria (CPP, 2014).

# 1.5 O professor dos Centros de Estudos de Línguas

# 1.5.1 Credenciamento e atribuição

Conforme a seção VI, das Resoluções de 2009 e 2014, para participar das atribuições do CEL, os professores devem estar "inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção da escola vinculadora". Os requisitos exigidos, por ordem de prioridade, são:

a) possuir Licenciatura Plena em Letras, com a habilitação na língua estrangeira desejada ou; b) possuir outras Licenciaturas ou Diploma de Curso Superior, com certificado de conclusão de curso da língua estrangeira de no mínimo 360 horas, com a comprovação das competências e as habilidades de leitura, escrita, conversação, fluência e compreensão no idioma a ser lecionado. Em caso excepcional poderiam ser atribuídas aulas ao aluno do curso de Letras, do último ano, com habilitação na língua estrangeira pretendida.

A Resolução nº 44 altera o artigo, excluindo o caráter de excepcionalidade para o estudante de Letras, ou seja, acrescenta-se um item c para incluir o estudante como possível candidato e foi criado um parágrafo único que determina como excepcionalidade a atribuição de aulas "a profissional graduado em curso de nível superior que seja portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais a que se referem os incisos deste artigo".

A classificação para a atribuição é feita por meio da soma de pontos obtidos respeitando a ordem de prioridade referente ao tempo de trabalho e aos títulos específicos da língua estrangeira pretendida.

# 1.5.2 Avaliação

Segundo as duas Resoluções, para o credenciamento ao final de cada estágio do curso, os professores dos CEL são avaliados conforme os seguintes critérios:

I - a participação em cursos de capacitação e/ou de orientação técnica específicos da língua estrangeira objeto da docência; II - a assiduidade do docente e a qualidade do trabalho por ele desenvolvido, no desempenho escolar dos alunos, em termos de aproveitamento e permanência, em caso de experiência anterior; III - a realização de exame de proficiência, comprovada por instituição de renomada competência (n.p.).

# 1.5.3 A contratação

Algo pertinente a se notar é que o projeto CEL foi criado há quase trinta anos e até hoje não existe concurso público para a contratação e efetivação dos docentes, fator esse negativo que prejudica a carreira do professor e gera grande insegurança.

Segundo a Resolução SE nº23, de 23 de fevereiro de 2012, os novos docentes são contratados por tempo determinado, isto é, para o ano letivo conforme o calendário escolar, e no caso de não terem aulas atribuídas, ficam suspensos os direitos e as obrigações do contrato para a função. Ademais, o professor só poderá ser contratado novamente após 40 dias do término do contrato anterior.

# 1.5.4 Cursos e orientações técnicas

A Resolução SE nº61, de 6 de junho de 2012, dispõe sobre as Orientações Técnicas (OT) de que trata o artigo oitavo da Resolução SE nº58, de 23 de agosto de 2011, informa que uma OT é:

Todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho.

Como vimos em 1.5.2., a participação em OT faz parte da avaliação do professor. As atividades de cada OT devem ter no mínimo quatro e no máximo oito horas diárias e não podem ultrapassar um dia de trabalho por trimestre. Conforme o artigo 5, o professor servidor será dispensado do período de aulas que coincidir com o horário da Orientação Técnica ou poderá receber dispensa do dia de trabalho se:

 I – a carga horária e a distância do local de realização da Orientação Técnica inviabilizarem, em tempo hábil, o comparecimento do participante ao seu órgão/unidade de exercício; ou

II – a carga horária da Orientação Técnica e o tempo necessário ao deslocamento do participante perfizerem a totalidade de sua carga horária de trabalho no respectivo órgão/unidade de exercício.

As Orientações Técnicas são muito importantes para a formação continuada dos professores, pois além de oferecer atualização e divulgação de conhecimentos, promovem o reencontro entre docentes de vários CEL possibilitando o debate de ideias e a troca de experiências.

Consideramos que seja fundamental consultar os próprios professores do CEL sobre possíveis temas para as OT, pois eles podem determinar o que é mais relevante para aplicar nas aulas. Além disso, o trabalho nas salas multisseriadas precisa ser estudado e discutido intensamente.

Para Almeida Filho (1997, p.3):

A formação continuada é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face-a-face ou à distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades).

Falsarella (2004, p.50) ressalta ainda que a formação continuada pode ser considerada como uma proposta que tem intenções e é planejada com o objetivo de transformar o docente por meio da reflexão, da criticidade e da criatividade. Além disso, o professor precisa se sentir

motivado "a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade".

# 1.5.5 Perfil do professor do CEL

A Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, (substituiu a Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010) é a que "Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades dos Professores da Educação da rede estadual de ensino e os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas".

Para delimitar o perfil do professor dos CEL a Resolução de 2010 menciona alguns aspectos gerais, que são comuns a todas as áreas de ensino, e questões relevantes sobre o professor de língua estrangeira moderna. Deve-se ressaltar que os professores dos Centros de Estudos de Línguas são enquadrados na categoria Professor de Educação Básica (PEB-II) – ensino fundamental anos finais (6° ao 9° ano) e/ou ensino médio.

O documento de 2010 explicitava que o docente deve possuir:

- Conhecimentos de cultura geral (conhecer as várias produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e se atualizar quanto às transformações do mundo contemporâneo) e profissional (conhecer o que se refere à atuação do docente no exercício da sua profissão);
- Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação – entender sobre o contexto social e político da sociedade brasileira e a sua influência na educação, isto é, saber contextualizar os conteúdos em sala de aula e ter condições de trabalhar com os temas transversais; 12
- Conhecimento pedagógico ter domínio de temas próprios da docência como planejamento, avaliação, contrato didático, aprendizagem dos alunos, entre outros.
- Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos O professor precisa conhecer:
   "aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto a relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais" (p. 22) e ter

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> São "questões sociais consideradas relevantes", "problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal", os temas propostos são ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual—documento de apresentação dos temas transversais (Documento de apresentação dos Temas Transversais, 1997, p.64).

conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e as definições e representações relacionadas às diferentes faixas etárias. É importante ainda saber identificar as necessidades que os alunos demonstram referentes à socialização, aos processos de aprendizagem, às emoções etc.

A Resolução de 2013 não determina um perfil geral para todos os professores PEB-II, existe um perfil para cada disciplina. O perfil do professor de língua moderna é descrito da seguinte forma:

Ao profissional da área cabe promover a aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular e nos centros de idiomas e o acesso a outras culturas, a outros modos de expressão de valores, ideias e sentimentos. Além de desenvolver os conteúdos instrumentais é importante garantir a relevância dos conteúdos que contribuem para a formação de sujeitos críticos, cuja formação permita o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, cabe o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua estrangeira como instrumento que promova a participação do aluno e a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos histórica e socialmente, contribuindo para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural, respeitadas a singularidade e a especificidade de cada um dos idiomas estrangeiros (p. 40) <sup>13</sup>.

### 1.5.5.1 Competências

Sabe-se que os docentes aprendem a profissão por diferentes trajetos, durante o processo de "formação inicial ou continuada, o aprender a ser professor" precisam se basear nos "objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor" (LIBÂNEO, 2002, p. 73). Autores como Bettega (2009), Gimenez (2005), Mattos (2002) defendem a importância da formação de um professor reflexivo, que possa ter consciência do trabalho que exerce, que reflita sobre a própria prática e para isso é necessário que o docente mobilize várias competências.

Sobre a ação reflexiva e as competências do docente Perrenoud (2001) explica:

Antes de ter competências técnicas, ele deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência (n. p.).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Vale mencionar que, segundo a Resolução, esse trecho indica o perfil do professor, todavia podemos perceber que são descritas funções e atribuições.

Primeiramente torna-se indispensável entender exatamente o que é competência. Perrenoud (2000, p.14) define competência como "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" e Almeida Filho (2006, p.3), quem, quanto às competências na área de ensino de línguas explica que "são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor".

A Resolução SE nº70, de 26 de outubro de 2010, estabelece dez competências do professor de âmbito geral, que falam de conhecimentos relacionados ao funcionamento da escola pública, sobre a importância do currículo, sobre a comunidade escolar, sobre a prática pedagógica, entre outras questões, e dez específicas para o professor de língua estrangeira, que serão tratadas em seguida:

1. "Reconhecer a importância do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira moderna, como instrumento de acesso a outras culturas e a outros modos de expressão da identidade". 2. Compreender que a variedade linguística é um elemento que proporciona "acesso à diversidade linguística e cultural". 3. Entender que o ensino e a aprendizagem são importantes dentro do processo de construção do conhecimento. 4. Fazer com que a criticidade seja um componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. 5. Prezar pela "construção coletiva do conhecimento". 6. "Compreender que a construção dos sentidos no ensino e aprendizagem de uma língua relaciona-se a um conjunto de práticas linguísticas e sociais, situadas em diferentes contextos históricos e culturais". 7. Considerar que a educação deve motivar a formação da juventude para o exercício da cidadania. 8. Lembrar que "as diferentes habilidades e competências" são muito importantes "no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira". 9. Atualizar-se sempre quanto às pesquisas sobre "ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras". 10. "Entender o ensino e a aprendizagem das linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e valores".

As competências na Resolução de 2013 foram reescritas e reorganizadas, todavia a maioria delas permanece, somente a 4 e a 7 foram excluídas. Além disso, seis competências foram acrescentadas:

1) Compreender e analisar as intertextualidades e multimodalidades

inerentes à linguagem e à comunicação na sociedade atual, tanto na língua materna quanto nas línguas estrangeiras; 2) Refletir sobre o papel educacional de LEM, como componente curricular e extracurricular; 3) Ser capaz de perceber no espaço pedagógico possibilidades de investigação sobre a sua prática reconhecendo a escola como espaço de promoção à reflexão e pesquisa; 4) Valorizar a construção coletiva do conhecimento, aproveitando-se dos saberes materiais e imateriais que os envolvidos no processo educacional podem aportar e assimilar; 5) Compreender a importância do diálogo e da interação com professores de outros componentes curriculares de forma a garantir conteúdos e atividades que contribuam para a educação global dos aprendizes; 6) Ser capaz de compreender e reconhecer significados de textos elaborados, além de utilizar a língua estrangeira de forma fluente e espontânea para fins sociais, acadêmicos e profissionais, demonstrando domínio do idioma com relação à organização, articulação e coesão do discurso (p. 42-43). 14

Segundo Almeida Filho (2010, p. 20-21) os professores de línguas precisam possuir cinco competências: competência implícita (é a mais básica, formada pelas intuições, pelas crenças e pelas experiências), competência linguístico-comunicacional (saber utilizar a língua alvo corretamente segundo as situações comunicativas de forma que os alunos aprendam a produzir textos em diversos contextos), competência teórica (produzir referencial de conhecimentos científicos ou formais), competência aplicada (capacita o docente a ensinar conforme "o que sabe conscientemente" fazendo com que ele explique de forma plausível porque ensina da forma como ensina e porque "obtém os resultados que obtém") e a competência profissional (faz com que o professor conheça "seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas").

Para exemplificar as competências descritas por Almeida Filho foram escolhidas algumas apresentadas na Resolução:

- quanto à competência implícita, sabe-se que muitos professores se apoiam em intuições, crenças e experiências, contudo a Resolução não aborda esses aspectos.
- quanto à competência linguístico-comunicacional tem-se o item 10 "Entender o ensino
  e a aprendizagem das linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e
  valores", pois o professor precisa saber utilizar a língua-alvo de forma a poder
  interpretar e produzir sentidos. A Resolução de 2013 também incluiu a competência 6:

Ser capaz de compreender e reconhecer significados de textos elaborados, além de utilizar a língua estrangeira de forma fluente e espontânea para fins sociais, acadêmicos e profissionais, demonstrando domínio do idioma com relação à organização, articulação e coesão do discurso (p. 42-43).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> No documento essas competências estão transcritas nos itens d, e, f, g, h e j.

- quanto à competência teórica, nenhuma delas é muito clara sobre isso, mas pode-se dizer que o item 9 também influencia nessa competência, pois à medida que o (a) docente se atualiza está também produzindo referencial de conhecimentos científicos.
- quanto à competência aplicada pode-se citar o item 6 "Compreender que a construção dos sentidos no ensino e aprendizagem de uma língua relaciona-se a um conjunto de práticas linguísticas e sociais, situadas em diferentes contextos históricos e culturais", isto é, o professor precisa refletir sobre o que estudou, sobre o que leu e saber aplicar na sala de aula, entendendo em qual contexto está inserido para fazer com que suas aulas façam sentido para os alunos.
- quanto à competência profissional cita-se o item 10 que diz: "Atualizar-se sempre quanto às pesquisas sobre "ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras". Para crescer profissionalmente é extremamente relevante que o docente busque sempre formas de se atualizar e de estudar.

#### 1.5.5.2 Habilidades

Conforme Perrenoud (2001) a habilidade determina o "saber fazer". As habilidades demonstram competências, esclarecem o sentido e a concretude de valores e atitudes, isto é, as capacidades são aplicadas a serviço da ação docente.

Sendo assim, analisando as definições de competência e de habilidade, pode-se dizer que para o docente que ensina uma língua são necessárias habilidades específicas como dominar a terminologia e saber explicar as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira.

A Resolução SE nº70, de 26 de outubro de 2010, cita também vinte habilidades de âmbito geral e mais vinte para os professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). É relevante esclarecer que a Resolução define "Língua Estrangeira Moderna - Inglês", em seguida "Língua Estrangeira Moderna - Espanhol" e no final do texto traz a explicação: "Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (italiano), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1<sup>15</sup> e 1.2.6<sup>16</sup> deste documento". Dessa forma, as habilidades descritas abaixo, para os docentes de língua espanhola, também se

\_

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> 1.2.1 Perfil: Comum a todas as áreas

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> 1.2.6 Perfil: Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

aplicam aos professores das outras línguas estrangeiras lecionadas nos CEL, com exceção da língua inglesa.

Seguem as habilidades mencionadas na Resolução:

1. Saber usar "os elementos de coesão e coerência discursiva"; 2. Reconhecer os elementos contrastivos entre o português e a língua estrangeira e refletir sobre eles; 3. "Conhecer e avaliar diferentes estratégias e materiais didáticos" da língua estrangeira em questão; 4. Saber utilizar "recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem"; 5. Ter um olhar crítico quanto as diferentes "propostas metodológicas para o ensino" da língua estrangeira; 6. Determinar associações entre a gramática e o uso efetivo da língua; 7. Usar de forma adequada "estruturas linguísticas e vocabulário" conforme o contexto da enunciação; 8. Identificar e pensar "sobre as variedades linguísticas"; 9. "Conhecer e promover a implementação dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser"; 10. Reconhecer os preconceitos linguísticos presentes em nossa sociedade e refletir sobre sua ocorrência em relação à língua espanhola; 11. Identificar e acabar com os mitos relacionados aos estereótipos e aos preconceitos referentes à língua estrangeira no país; 12. "Refletir sobre a pluralidade linguística como elemento propiciador para a formação de cidadãos"; 13. Saber "articular os conteúdos linguísticos às propostas curriculares para o ensino de língua estrangeira"; 14. Conhecer e utilizar "estratégias de compreensão e produção de textos"; 15. Conhecer e saber analisar textos na língua estrangeira "de diferentes gêneros, produzidos em diferentes contextos sócio-culturais"; 16. "Analisar a estrutura, a organização e a significação de tópicos e aspectos gramaticais da língua espanhola"; 17. Trabalhar os conteúdos linguísticos em "diferentes situações concretas de comunicação"; 18. "Utilizar textos não verbais para a ampliação dos sentidos discursivos"; 19. Reconhecer que os aspectos fonológicos são importantes "para a construção de sentidos do discurso"; 20. "Avaliar e redirecionar o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira".

A Resolução de 2013 reorganizou as habilidades relacionando-as a cada competência, sendo assim algumas permanecem e outras foram incluídas. Não as discutiremos porque são muitas (quarenta e nove) e não farão parte da nossa análise.

Desse modo, verifica-se que a Secretaria da Educação constrói o perfil do professor do CEL mediante a união dos conhecimentos, das competências e das habilidades. Segundo Sadalla et al (2002), o professor precisa refletir sobre o seu trabalho para saber relacionar os

saberes e as competências, pois sem reflexão, as habilidades tornam-se somente técnicas.

## 1.5.6 O Professor Coordenador

Para a Resolução de 2009 o CEL contaria com um professor coordenador se a unidade possuísse um número mínimo de quatrocentos alunos por semestre. A Resolução de 2014 reduz esse número para duzentos e quarenta. O artigo 20 da seção VIII dispõe que o professor candidato ao cargo deve demonstrar:

I – liderança e competência profissional;

II – capacidade para assessorar a direção da escola vinculadora na gestão das ações e atividades do CEL;

III – criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos no CEL, de forma integrada aos da unidade vinculadora:

IV – receptividade a mudanças e inovações pedagógicas;

V – afinidade com a realização de trabalho cooperativo e em equipe.

Segundo Santos (2011, p.82), a junção dos elementos mencionados anteriormente, faz com que a escola se torne um centro, criando uma identidade e "um sentimento de conjunto", e, além disso, se todos esses atributos forem praticados efetivamente "podem funcionar como indicadores de qualidade no ensino" de língua estrangeira nos CEL.

Para se candidatar ao cargo, o professor deve obedecer alguns requisitos como: possuir vínculo com a rede estadual de ensino da Secretaria da Educação, ter no mínimo cinco anos de experiência como professor de língua estrangeira moderna e/ou de língua portuguesa, possuir formação em licenciatura plena em Letras, apresentando preferencialmente a habilitação em uma língua estrangeira moderna, e por fim, necessita entregar uma proposta de trabalho que será avaliada pelo Conselho Consultivo do CEL.

Conforme o artigo 22 da seção VIII são atribuições do professor coordenador:

I – responsabilizar-se pelo cumprimento da proposta pedagógica e normas de funcionamento e organização do CEL;

II – assessorar o Diretor da Escola vinculadora quanto às decisões referentes ao CEL, às matrículas, agrupamentos de alunos, organização curricular, utilização de recursos didáticos, horário de aulas e calendário escolar;

III – assessorar a direção da unidade vinculadora na coordenação das atividades de planejamento e avaliação dos cursos de língua estrangeira, assim como na elaboração dos respectivos planos de curso, zelando pelo seu cumprimento;

IV – desenvolver atividades, em conjunto com o professor coordenador da escola vinculadora, que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;

V – garantir a orientação pedagógica nas diversas etapas do curso, coordenando as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores;

VI – estabelecer, em conjunto com os professores, os procedimentos de controle e avaliação do processo de ensino e aprendizagem continuada;

VII – buscar a colaboração e parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o enriquecimento, tanto da capacitação de professores como da aprendizagem dos alunos;

VIII – informar e orientar a comunidade escolar e local quanto ao funcionamento do CEL, de modo que haja maior colaboração e participação de todos no processo educativo;

IX – elaborar relatório semestral das atividades do CEL;

X – realizar reuniões com professores, pais e alunos.

O professor coordenador deve cumprir a carga horária de quarenta horas semanais, com exceção dos CEL que funcionam somente em um turno, nos quais a sua jornada é de vinte e quatro horas semanais. As férias serão usufruídas conforme o calendário escolar, com os outros docentes.

## 1.6 Conselho Consultivo

Até 2009, o Conselho Consultivo era chamado de Conselho de Acompanhamento e Avaliação e constituído por:<sup>17</sup>

I – Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora:

II – Diretores de Escola das unidades escolares atendidas na região;

III – Professor Coordenador do CEL, quando o centro comportar este posto de trabalho:

IV – dois professores representantes do CEL;

V – dois representantes dos docentes de Língua Estrangeira da escola vinculadora;

VI – representantes dos alunos de cada curso do CEL, preferencialmente os que estejam cursando o Nível II, até o máximo de quatro alunos.

## A Resolução de 2014 modificou a formação do Conselho:

- I Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora, que assumirá a presidência do Conselho;
- II Professor Coordenador do CEL, quando o centro comportar este posto de trabalho;
- III Professor Coordenador da unidade vinculadora;

IV - dois professores representantes do CEL;

V - um representante dos docentes de Língua Estrangeira Moderna da escola vinculadora:

VI - alunos representantes de cursos do CEL, preferencialmente os que estejam cursando o Nível II, até o máximo de 4 (quatro) alunos.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Segundo artigo 25 da seção IX da Resolução SE nº 81.

As reuniões devem ser realizadas antes do início e do término de cada estágio dos cursos, e, quando necessário, por convocação do Diretor de Escola da unidade vinculadora.

São competências do Conselho: 18

I – desenvolver atividades que possibilitem orientar os alunos da região sobre os cursos oferecidos pelo CEL, de forma a evitar escolhas inadequadas e consequentes evasões;

 II – decidir sobre a realização de avaliação de competência de alunos, com vistas a garantir sua inserção em turmas e estágios mais adequados ao conhecimento comprovadamente adquirido;

III – realizar o processo de seleção e classificação dos candidatos ao posto de trabalho de Professor Coordenador, avaliar as propostas de trabalho apresentadas, decidindo sobre a pontuação, de zero a 10 (dez) pontos, a que cada candidato faça jus e que irá integrar a respectiva classificação no processo de seleção;

IV – analisar o relatório semestral de atividades do CEL elaborado pelo Professor Coordenador, comtemplando o desempenho dos alunos, e decidir sobre a manutenção de atividades, a supressão de cursos com pouca demanda ou grande evasão, a correção de possíveis desvios e/ou a adoção de medidas necessárias à otimização de resultados;

V – avaliar, ao final de cada estágio dos cursos, o desempenho do Professor Coordenador e dos docentes em exercício no CEL.

É importante recordar que apesar do CEL estar vinculado administrativamente e pedagogicamente a uma escola estadual e possuir o mesmo nome da escola, ainda assim, constitui uma unidade de funcionamento próprio.

Durante a coleta de dados para a presente tese, conversamos informalmente com alguns professores e coordenadores que disseram que nas unidades onde trabalham não existe o Conselho Consultivo, somente um ex-coordenador afirmou que no ano de 2007, a escola onde trabalhava possuía o conselho e reuniões eram realizadas regularmente.

A respeito da evasão, indagamos também a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a informação que obtivemos é que ela realiza um levantamento anual do número de alunos evadidos em cada idioma, contudo não faz nenhum estudo sobre os motivos dessas ocorrências. Uma funcionária esclareceu que é uma decisão de cada diretoria de ensino avaliar se deve ou não realizar esse estudo.

## 1.7 Competências do diretor da unidade e da Diretoria de Ensino

-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Segundo artigo 26 op. cit..

Segundo o artigo 26 da seção X da Resolução nº 81, são competências do diretor: 19

- I coordenar, avaliar, integrar e articular todas as atividades de planejamento, organização e funcionamento do CEL;
- II organizar o atendimento à demanda do CEL, conjuntamente com a direção das demais escolas da região;
- III efetuar o controle da matrícula, assegurando registros específicos para os alunos matriculados no CEL:
- IV exigir, semestralmente, a comprovação de matrícula e de frequência regular de cada aluno do CEL em sua escola de origem na rede pública estadual;
- V expedir documentos escolares, tais como: atestados e certificados de conclusão referentes ao curso do CEL realizado pelo aluno;
- VI promover e conduzir o processo de seleção, classificação e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, adotando os seguintes procedimentos:
- a) divulgar, por publicação no Diário Oficial do Estado e por edital, na escola vinculadora e na Diretoria de Ensino, durante um período mínimo de 10 dias corridos, a partir do início do ano letivo, os critérios e requisitos do processo seletivo, bem como o prazo para inscrição dos interessados:
- b) após o processo de seleção e classificação realizado pelo Conselho Consultivo do CEL, entrevistar os candidatos classificados, juntamente com o respectivo supervisor de ensino, para avaliar, indicar o Professor Coordenador do CEL a ser designado pelo Dirigente Regional de Ensino.

A Resolução nº 44 substituiu o item IV por: "acompanhar, rotineiramente, no Sistema de Cadastro de Alunos e no Sistema Corporativo da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA, os registros de matrícula dos alunos do CEL nas respectivas escolas de origem".

Conforme o artigo 28 da seção X da Resolução nº 81, são competências da Diretoria de Ensino:20

> I - referendar a indicação do Professor Coordenador do CEL, mediante análise dos procedimentos de seleção, classificação dos candidatos em função dos resultados das entrevistas realizadas com os candidatos classificados;

> II – acompanhar, avaliar e orientar a organização e o funcionamento do CEL.

As competências da Diretoria aparecem na Resolução nº 44 no artigo 27. O item I foi reescrito da seguinte forma:

> Coordenar e acompanhar o processo de seleção, classificação e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, a ser realizado pelo Conselho Consultivo do CEL.

O último item foi mantido e acrescentou-se outra competência:

<sup>20</sup> Cf. Resolução SE nº81.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Cf. Resolução SE nº81.

Homologar o processo de seleção e classificação realizado pelo Conselho Consultivo e designar o Professor Coordenador do CEL, indicado pelo Diretor de Escola da unidade vinculadora;

#### 1.8 O ensino de italiano nos CEL

Sabe-se que no estado de São Paulo, muitos estabelecimentos oferecem o curso de língua italiana, porém, no CEL, os alunos da rede estadual têm a oportunidade de estudar o idioma gratuitamente.

Durante os seis anos que trabalhei nos Centros de Estudos de Línguas, tendo lecionado para mais de trezentos alunos, pude verificar que são várias as motivações que levam o discente a escolher a língua italiana, desde a origem da família até o gosto pela música, pela cultura ou pelo som do idioma. Ademais, alguns alunos do ensino médio, que já escolheram uma área de atuação, como Arquitetura, Direito, Designer, Gastronomia ou Moda, acreditam que o curso de italiano poderá enriquecer o currículo deles.

É importante mencionar também que muitas vezes o aluno do CEL opta pela faculdade de Letras e depois retorna como professor do projeto.

A língua italiana foi instituída nos CEL no ano de 1989 e atualmente o idioma é oferecido em 32 unidades. <sup>21</sup> Infelizmente a procura pela língua italiana não é muito grande e ocorrem evasões, dessa forma, como vimos, torna-se necessária a formação das salas multisseriadas. Os últimos dados divulgados pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) revelam que em 2013 foram 158 alunos evadidos do curso de língua italiana no estado, em 2014 foram 256 e em 215 foram 274. Infelizmente, podemos perceber um aumento a cada ano. Um fator prejudicial, que precisa ser considerado, é a falta de uma política linguística clara.

Neste capítulo, apresentamos a história dos Centros de Estudos de Línguas e discutimos as resoluções que os regulamentam. Passamos, a seguir, para o capítulo que tratará do ensino multisseriado na zona rural e nos CEL.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Dados do primeiro semestre de 2016, fornecidos pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Na história da humanidade (e dos animais também) aqueles que aprenderam a colaborar e improvisar foram os que prevaleceram. Charles Darwin

#### 2 O ENSINO MULTISSERIADO

Este capítulo, primeiramente, define e caracteriza as classes multisseriadas e mostra como esse ambiente está presente no mundo e no Brasil. Em um segundo momento, apresenta-se o ensino multisseriado nos Centros de Estudos de Línguas, objeto de estudo desta pesquisa.

#### 2.1 O ensino multisseriado no mundo

Antes de tratarmos do ensino multisseriado de língua italiana nos Centros de Estudos de Línguas, é importante entender o que são as classes multisseriadas, onde estão presentes e quais são as suas especificidades.

Um verbete do Dicionário Interativo da Educação Brasileira (MENEZES, 2002) define classes multisseriadas como:

Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar.

As salas multisseriadas são encontradas em escolas de pequeno porte em todo o mundo e são mais comuns em países de baixa renda e nas zonas rurais. Em 2006, foi calculado que cerca de 30% das crianças frequentavam classes multisseriadas no mundo (LITTLE, 2008).

As classes multisseriadas nas zonas rurais já existem há muitas décadas em países com qualquer nível de desenvolvimento. Angela Little realizou diversas pesquisas sobre o ensino multisseriado e comprovou a sua existência em países localizados em diferentes partes do

globo como: Austrália, Colômbia, Espanha, Finlândia, Grécia, Índia, Inglaterra, Irlanda do Norte, Nepal, Peru, Sri Lanka, Vietnã, entre outros. Além disso, a autora afirmou que é muito difícil avaliar a extensão que atinge o ensino multisseriado porque os países não coletam dados estatísticos sobre essa realidade com frequência (LITTLE, 2004, 2008).

Nos anos 60, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceu a classe multisseriada como uma das alternativas para se oferecer instrução em várias partes do mundo, principalmente na zona rural, e criou o "Primeiro Projeto Principal" em países da América Latina, que teve como objetivo oferecer o Ensino Fundamental em regiões com baixa densidade da população (ARBOLEDA, 2004).

O Primeiro Projeto Principal da América Latina, desenvolvido sob os auspícios da *UNESCO* na década de 1960, promoveu o ensino multisseriado por meio da metodologia da escola unitária e recomendou aos ministros da Educação que organizassem escolas dessa natureza para oferecer o ensino fundamental completo, insistindo para que desenvolvessem esse programa em seus respectivos países. A escola unitária baseou-se nas idéias da escola ativa. Alejandro Covarrubias e Santiago Hernández Ruiz promoveram a experimentação de escolas multisseriadas em doze países (ARBOLEDA, 2004, p. 21-22).

As escolas unitárias possuíam como características principais: "o ensino individualizado, a metodologia ativa, centrada no aluno, a utilização de fichas de aprendizagem elaboradas pelos professores, a promoção automática e a utilização de diversos quadros-negros" (AZEVEDO, 2010, p. 63).

Em 1975, na Colômbia, surgiu o programa *Escuela Nueva*, com o intuito de solucionar problemas da educação primária rural e superar as limitações do "Primeiro Projeto Principal" da América Latina.

O programa *Escuela Nueva* foi desenvolvido para escolas multisseriadas e tinha como características: a aprendizagem ativa, oferecendo, aos discentes, oportunidades para prosseguir segundo seu próprio ritmo, um currículo adaptado às características socioculturais de determinada região do país e o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade (VILLAR, 1995).

Com a preocupação de solucionar as dificuldades das classes multisseriadas, como o alto índice de repetência, o referido programa desenvolveu como estratégia o uso de guias, que eram materiais autoinstrucionais das quatro áreas básicas (matemática, linguagem, ciências naturais e sociais), para crianças do segundo ao quinto ano (VILLAR, 1995).

Segundo Villar (1995, p. 363), o programa *Escuela Nueva* passou por três fases: "a inovação local e departamental<sup>22</sup>, a implementação nacional" e a adoção "universal do modelo em todas as escolas rurais".

O *Escuela Nueva* foi avaliado algumas vezes e, como qualquer outro programa, apresentou também problemas como: conteúdos e exercícios que não condiziam com a realidade dos alunos da zona rural, inexistência de formação inicial e continuada para os docentes e, em muitos países, falta de estrutura física adequada nas escolas (AZEVEDO, 2010).

Em 1990, o programa foi considerado "um dos cinco pilares do '*Plan Nacional de Desarrollo de Colombia*' para acabar com a pobreza" (FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA, 2013, n.p.). Em 1994, iniciou-se a sua internacionalização, levando professores colombianos a vários países para iniciar os trabalhos. No ano de 2012, o programa *Escuela Nueva* contava com mais de dezoito países participantes e unidades instaladas também em zonas urbanas (FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA, 2013).

#### 2.2 As classes multisseriadas no Brasil

De 1500 a 1759, os jesuítas ofereceram oportunidades de escolarização para quase três mil alunos e eram divididos em "aldeamento dos índios" e "colégios para colonos". Com a expulsão dos jesuítas, foram instituídas as aulas régias<sup>23</sup>, e em 1827 foi criada a primeira lei sobre o ensino elementar (FERRI, 1994, p. 28).

Durante o Império, as escolas ensinavam somente a ler, a escrever e a contar. Com a Proclamação da República em 1829, a 1ª Constituição determinou que o ensino básico seria obrigatório e gratuito, porém atendeu preferencialmente a zona urbana (FERRI, 1994).

Com a chegada de muitos imigrantes no final do século XIX e início do século XX, o governo começou a criar escolas em grandes fazendas e nas proximidades para escolarizar os filhos dos colonos. Essa iniciativa atendia os próprios interesses de fazendeiros e políticos, e eram oferecidos somente os três primeiros anos do ensino primário (FERRI, 1994).

A educação brasileira no início do século foi marcada pela criação dos grupos escolares, e a partir de 1906 foi instituída a seriação. Até aquele momento não era possível

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Refere-se à organização administrativa e financeira.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> "As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja – foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil" (FONSECA, 2013).

dizer que a educação era multisseriada, pois não havia delimitação de séries (FARIA FILHO, 2001).

Nos anos 20, o governo realizou muitos investimentos e mudanças na educação urbana, porém no meio rural não ocorreram modificações significativas (RODRIGUES, 2009).

Na década de 30, com a preocupação de combater o êxodo rural, aumentaram as discussões sobre a educação rural, surgindo assim a corrente do "Ruralismo Pedagógico", que procurou beneficiar a população do campo, determinando ações pedagógicas para reduzir o analfabetismo e evitar o êxodo rural (RAMAL, 2011).

A partir dos anos 40 e 50, programas começaram a ser realizados pensando-se no ensino rural. Desde então, projetos foram desenvolvidos para garantir a alfabetização na zona rural; alguns obtiveram sucesso, outros não (NICÁCIO *et al.*, 2009).

Nos anos 70, determinou-se que as classes multisseriadas deveriam ser vinculadas a uma escola seriada, dado que a sala multisseriada seria dirigida pelo diretor de uma escola seriada urbana à qual estivesse vinculada. Na década de 80, a existência de uma única classe multisseriada já configuraria o espaço como "escola" (STRIEDER, 2009).

A Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram responsáveis por mudanças na legislação educacional brasileira e desencadearam discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei de 1996 quase não discute a educação rural, porém o artigo 28 (na seção I do capítulo II sobre a educação básica) é significativo, visto que assume que a escola rural tem as suas especificidades e deve ser tratada de forma diferenciada:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É relevante recordar que, para tentar amenizar os problemas da educação no campo, usou-se como estratégia a nucleação. O modelo surgiu nos Estados Unidos no século XIX, e no Brasil, na década de 70, deu-se início ao processo no Paraná, depois em Minas Gerais e em

São Paulo (CAVALCANTE; SILVA, 2010). A expansão em território brasileiro ocorreu na década de 90 (FAGUNDES; MARTINI, 2003).

No Brasil, o projeto de Nucleação de Escolas embasou-se na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, que, em seu artigo 10, inciso II, determinava que os estados deveriam:

Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, os quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Silva, Morais e Bof (2006, p. 116), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação (MEC), definem nucleação como "um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais", e explicam que ela tem como princípios: "a) igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural e b) minimização de custos e funcionamento e otimização dos recursos disponíveis nas escolas".

Segundo Barroso (2011, p. 227):

Objeto de polêmica, a nucleação é defendida com argumentos que propalam a superação do isolamento das escolas, eliminação das classes multisseriadas, melhoria das condições de trabalho do professor, ampliação de oportunidades para os estudantes do campo, possibilidade de formação docente, redução do custo por aluno.

A nucleação também possui falhas, uma vez que aumenta o custo do transporte. Existe uma distância maior entre a comunidade e a escola-núcleo, dificultando os deslocamentos dos alunos (GONÇALVES, 2010). Além disso, o autor explica que:

Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB (p. 1-2).

Hage (2010, p. 8) defende que a escola precisa permanecer na comunidade, pois auxilia a afirmação dos valores que unem os sujeitos às suas formas de viver e de conviver. Ademais, a escola conduz os sujeitos a "dialogarem com as questões da realidade em que

vivem ampliando suas capacidades de melhor compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos" e ajuda a fortalecer "os laços identitários" das pessoas com o local onde vivem, compreendendo que todos têm direito a educação e que ela é um "dever do Estado".

O processo de Nucleação Escolar desvalorizou as classes multisseriadas, porém não houve uma extinção do modelo multisseriado, mas sim uma diminuição do número de classes (MOURA; SANTOS, 2012). Dessa forma, com a criação da nucleação e devido ao aumento do oferecimento de transporte escolar do campo para cidade, percebe-se pelos dados do INEP uma diminuição de escolas rurais e, sobretudo, de classes multisseriadas, que em 2006 eram 77.991, e em 2011, 45.716.

Segundo Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 18), em muitas das "pequenas comunidades rurais", as escolas de modelo seriado existentes demonstram:

A única presença explícita do Estado, materializada como equipamento público capaz de assegurar às populações do campo uma formação plena como ser humano, que tem assegurado o direito de acessar os conhecimentos, a cultura, os valores, a memória coletiva, as inovações do progresso tecnológico e os saberes do mundo do trabalho.

#### 2.2.1 A Escola Ativa no Brasil

Devido aos grandes *deficit* de aprendizagem gerados pelas classes multisseriadas, e espelhando-se no modelo colombiano chamado *Escuela Nueva/Escuela Activa*, em 1997 o Programa Escola Ativa (PEA) começou a ser implantado no Brasil, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino e resolver as suas deficiências.

Em 1996, o Projeto Nordeste comandou o Projeto Educação Básica, que reuniu "técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão a convite do Banco Mundial" para participarem de um curso na Colômbia a respeito do modelo *Escuela Nueva* (NICÁCIO *et al.*, 2009, p. 7). Inicialmente o programa foi implementado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em 2005, o MEC publicou que o objetivo do Programa Escola Ativa era "[...] minimizar uma lacuna no sistema educacional brasileiro: a ausência de metodologia adequada para o atendimento de escolas multisseriadas" (p. 7). Nicácio *et al.* (2009) afirmaram que as preocupações principais do programa no Brasil foram: o grau de aprendizagem dos estudantes, que apresentavam índices inferiores aos das escolas seriadas, ao grande número de repetências, evasão e as falhas na formação dos docentes. Ademais, o programa procurou

respostas para várias questões sobre esse contexto, todavia não tinha a intenção de esgotá-las, mas sim almejava apresentar ao professor formas de atuação e mostrar que o importante era pensar a "construção de uma outra identidade da escola do campo, que não seja vista apenas e resumidamente como 'multi' e/ou 'seriada'" (BRASIL, 2010, p. 27).

Considerando o Programa Escola Ativa como uma política pública para as salas multisseriadas:

[...] os estados e municípios garantem uma escola que tem o compromisso com o sucesso de seus alunos, mostrando que é possível promover a equidade, respeitando a diversidade cultural, regional e comunitária em sua essência e na sua organização (BRASIL, 2005, p. 10).

Os objetivos definidos pelo MEC (2013, n.p.) foram:

Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo e fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Conforme Azevedo (2010, p. 73), o programa favorecia a autoaprendizagem e o trabalho desenvolvido em grupo, possuindo um método modular que utilizava "livros didáticos específicos" direcionados "às diretrizes propostas" e que tinha como orientação mostrar a importância da participação da comunidade nas práticas educativas. Além disso, o programa procurava desenvolver atividades que induzissem o aluno a uma atitude "ativa, livre e social", e o docente a uma participação no "processo de ensino-aprendizagem" "como um facilitador".

Em 2008, o Programa Escola Ativa tornou-se o único programa do governo federal destinado às classes multisseriadas. Segundo dados do MEC, atendeu 42.397 escolas multisseriadas em 2011.

Dessa forma, o Programa Escola Ativa buscou apoiar o professor em seu trabalho e oferecer formação continuada, sobretudo específica sobre o ensino multisseriado. A formação continuada era muito valorizada, e os entes federados eram responsáveis por ela (BRASIL, 2010).

Os docentes do programa, antes de começar a lecionar em classes multisseriadas, recebiam o *Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores*, que tinha como objetivo "fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, preparando educadoras(es) e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo" (BRASIL, 2010, p. 5). O *Caderno* era dividido em vários módulos e trazia temas como gestão, relação escola-comunidade e planejamento. O módulo II da unidade 2 discutia a organização do trabalho pedagógico e propunha alternativas para organizar as turmas e manter o seu funcionamento.

Os *Cadernos de Ensino e Aprendizagem* faziam parte da metodologia do programa. Eram livros específicos por disciplinas, criados para as turmas multisseriadas e elaborados de forma que o aluno pudesse realizar as atividades em sala seguindo as suas instruções, avançando nos seus estudos sem necessitar do acompanhamento do docente o tempo todo. Os *Cadernos* tinham como finalidades: "respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, promover a aprendizagem coletiva, proporcionar o confronto de ideias, estimular a pesquisa e a consulta e provocar questionamentos" (p. 57).

Assim, comparando-se o Programa Escola Ativa com programas anteriores, verifica-se que as melhorias não foram feitas somente quanto aos elementos materiais, mas o programa procurou principalmente "redimensionar a dinâmica de trabalho dos professores em sala de aula através de seus instrumentos pedagógico-administrativos" e obteve sucesso também quanto "às articulações escola-comunidade" pretendidas pela Proposta Pedagógica (ARAÚJO; GUARNIERI, 2010, p. 186).

Em 2013, o Programa Escola Ativa começou a ser substituído pelo Programa Escola da Terra, que propõe transformações na concepção pedagógica. O novo programa visa incentivar as escolas que possuem salas multisseriadas nos primeiros anos do ensino fundamental, beneficiando ações que busquem a melhoria da qualidade educacional, colaborando para que os estudantes da zona rural permaneçam em suas comunidades e estimulando que a escola seja um ambiente de cultura para a família (BRASIL, 2013).

## 2.2.2 Projeto Escolas Rurais

Em 2010, a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) solicitaram que o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística Inteligência realizasse uma pesquisa sobre as escolas rurais multisseriadas (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2010).

A pesquisa qualitativa, intitulada "Projeto Escolas Rurais", teve como objetivo principal "investigar o cotidiano das famílias e as principais dificuldades enfrentadas por elas para manter as crianças na escola" e aprofundar informações quanto "à estrutura e o funcionamento das escolas rurais com turmas multisseriadas". Foram realizadas mais de quatrocentas entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos de todas as regiões do país (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2010, p. 3).

Muitas questões foram analisadas; contudo, sobre as salas multisseriadas, os dados mostraram que: a maior parte dos professores leciona em classes multisseriadas há mais de oito anos; os docentes precisam enfrentar desafios como manter a disciplina e o interesse dos discentes com relação aos conteúdos diversos, aos ritmos de aprendizagem diferentes e às idades ou fases diferentes; precisam fazer vários planejamentos para a mesma classe e adaptar os conteúdos à realidade dos alunos. Além disso, os gestores informaram que, com exceção de uma capacitação técnica específica, que ocorreu em Tocantins, não foram oferecidas formações exclusivas para os docentes de turmas multisseriadas (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2010).

A pesquisa revela também os aspectos positivos do ensino multisseriado: os ritmos diferentes de aprendizagem, que induzem os alunos mais novos a aprenderem com os mais velhos, a socialização que acontece por meio de alunos de idades diversas e "o envolvimento na organização da sala de aula" (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2010, p. 64).

O estudo concluiu que no ensino multisseriado, quando há um docente ou um coordenador que se envolve com o cotidiano da escola e dos discentes, as dificuldades podem ser minimizadas, encontram-se alternativas, e a aprendizagem acontece. O comprometimento do professor, buscando alternativas para manter a disciplina e desenvolver o interesse dos alunos, é um elemento fundamental para as classes multisseriadas (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2010).

#### 2.2.3 O estado de São Paulo

Como os outros estados, São Paulo também possui ensino multisseriado na zona rural e na zona urbana. Segundo Basso (2013, p. 97), em 2010 constatou-se, por meio do Censo Escolar, que de 10.556.175 alunos matriculados na zona urbana, 194.608 estavam em classes multisseriadas, e, no campo, dos 173.115 matriculados, 24.748 estudavam em salas multisseriadas. Nas cidades a multisseriação ocorre, sobretudo, "na primeira etapa do Ensino

Básico (Creche e Educação Infantil) e no Ensino Médio profissionalizante". A cada ano podese constatar uma diminuição no número de classes multisseriadas, que pode ser explicada pela nucleação<sup>24</sup> ou pelo agrupamento das escolas rurais.

O processo de agrupamento escolar começou em São Paulo em 1989 e pretendia melhorar, entre outros aspectos, o acesso e a permanência da criança da zona rural na escola, o desempenho dos docentes e as instalações e os equipamentos. Entre 1988 e 1990, foi possível verificar uma redução de 62% de escolas multisseriadas (VASCONCELLOS, 1993).

O Programa Escola Ativa foi implantado em São Paulo no ano de 2008, em 29 redes municipais. Entre 2008 e 2010, um representante de cada município realizou um curso de formação. Os municípios receberam livros didáticos específicos para os estudantes e para os docentes e conjuntos de materiais pedagógicos (STEFANINI, 2011). Em 2010, ocorreu a implantação na rede estadual (BASSO; GOBATO; ROSA, 2012).

Segundo Stefanini (2011), a presença do programa em São Paulo fez com que melhorassem a formação docente e a infraestrutura nas escolas municipais, ampliando-se também o acompanhamento pedagógico e a oferta de material didático.

## 2.3 Considerações sobre as classes multisseriadas

O ensino multisseriado nas escolas rurais divide opiniões. Muitos pesquisadores o criticam, e outros defendem a sua importância e acreditam que seja necessário estudá-lo mais profundamente e transformá-lo.

Problemas graves atingem as salas multisseriadas nas escolas públicas. Entre eles, podem ser destacados: a falta de infraestrutura, pois na maioria das vezes as escolas têm estruturas precárias e não possuem boas condições higiênicas; os baixos salários e a falta de apoio aos professores, gerando grande rotatividade de profissionais; a falta de um currículo específico para esse modelo de ensino, entre outras questões. Nas escolas rurais com salas multisseriadas, as condições não são iguais àquelas que são oferecidas em outros ambientes escolares (ARBOLEDA, 2007; HAGE, 2011).

Além de ter como desafio, dar atenção a todas as crianças na sala de aula, muitas vezes o professor desempenha outras funções na cozinha, na secretaria e nos pátios da escola. Para Toledo (2005, p. 6), o docente é um malabarista:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Cf. 3.2. As classes multisseriadas no Brasil

Pouco lembrado nas pesquisas sobre educação, o professor de sala multisseriada acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se entre as variadas atribuições que lhe foram impingidas e o professor que consegue mediar aprendizagem para até dezoito crianças simultaneamente.

Segundo Little (2008), a escassez de recursos, a falta de infraestrutura e outros fatores prejudicam a qualidade da educação e geram a desilusão por parte dos alunos, provocando altos índices de evasão. Para Azevedo (2010), a falta de uma prática pedagógica específica é o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Na maioria das vezes atribui-se às classes multisseriadas a culpa pelo fracasso do ensino rural, porém é importante considerar que as circunstâncias citadas anteriormente contribuem para essa situação.

As especificidades das classes multisseriadas exigem do educador muitos saberes para que possa trabalhar com a diversidade. O ensino multisseriado traz alguns desafios para a sala de aula, como o tempo de aula, que acaba sendo menor. Os alunos, além de dividir o mesmo espaço, precisam dividir a atenção do professor, e este tem o trabalho multiplicado; por outro lado, a diversidade pode ser positiva ao oferecer, "na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas" (ROSA, 2008, p. 231).

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ) revelou a insatisfação dos professores em lecionar em turmas multisseriadas "pelo fato de não possuírem formação específica" (BRASIL, 2010, p. 26). Ao trabalhar em classes multisseriadas, o docente encontra dificuldades para organizar o tempo e o espaço e para determinar os conteúdos. Para Santos e Moura (2010), a crença no paradigma urbanocêntrico por parte dos professores gera essas e outras dificuldades; a maneira como o planejamento é feito, considerando um para cada série, traz acúmulo de trabalho e, como consequência, esgotamento físico.

Assim, existe uma desvalorização das classes multisseriadas, mas essas não estão em extinção.

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria (*sic*) ainda mais alarmantes (MOURA; SANTOS, 2012, p.71).

Segundo Molina (2010, p. 34-35), a classe multisseriada pode ser ressignificada e transformada em uma alternativa positiva no ensino rural quando se consideram a necessidade de uma "formação continuada" e a criação de metodologias. É essencial "construir uma orientação pedagógica que atenda à heterogeneidade, à dinâmica e às especificidades" existentes nas salas multisseriadas (AZEVEDO, 2010, p. 95).

Tal afirmação de Azevedo (2010) vem ao encontro da proposta do Programa Escola Ativa de reconhecer as diferenças e as diversidades "étnicas, cultural, política, religiosa e ambiental" e de procurar "condições para a efetivação do princípio fundamental de igualdade no acesso e na permanência na escola" (BRASIL, 2010, p. 28). Afinal, "desconsiderar as especificidades e diferenças humanas é afirmar que todos, sem exceção, somos exatamente iguais, não importando os aspectos social, cultural, psicológico e biológico" (RODRIGUES, 2009, p. 64).

Pinho e Santos (2007, p. 13) destacam: "Enfrentar a heterogeneidade nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como 'anomalia' ou algo 'residual' a ser superado".

Mas será que podemos dizer que a sala seriada é homogênea? Por que a heterogeneidade é vista como um aspecto negativo?

Nas classes seriadas o docente também precisa lidar com diferenças como sexo, condição social, níveis e ritmos de aprendizagem, sonhos, objetivos etc. Conforme Perrenoud (2001, p. 28):

[...] ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades e etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, [...] construir identidades e trajetórias.

Arroyo (2010, p. 12) ressalta que as contraposições entre escola seriada e multisseriada já não fazem mais sentido, pois acredita que "a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto do processo de ensinar-aprender". Além disso, o autor explica que o modelo seriado está em crise, segregando e reprovando muitos alunos, e que, dessa forma, não tem fundamento transformar classes multisseriadas em seriadas.

O paradigma urbanocêntrico tem grande influência sobre as pessoas das zonas rural e urbana e defende que as escolas de boa qualidade são as seriadas e que se encontram na cidade (HAGE, 2010; MORAES *et al.*, 2010). Moraes *et al.* (2010, p. 402) explicam que:

Esse paradigma contribui para homogeneizar as culturas, fortalecendo e massificando valores como individualismo, competitividade, seletividade, meritocracia, valores estes que estão na base do darwinismo social, cuja aplicação na sociedade tem produzido de forma ampliada a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

A sala multisseriada é um ambiente propício para desenvolver autonomia, solidariedade e cooperação.

A diversidade e heterogeneidade da classe multisseriada deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de crianças em idades diferentes, que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos pessoais de aprendizagem e de relações humanas. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las (FERRI, 1994, p. 128).

Freitas (2010, p. 392) complementa a afirmação de Ferri (1994) evidenciando que é justamente "na diversidade e na heterogeneidade que as trocas interpessoais tornam-se ricas, gerando saltos desenvolvimentistas, implementado (*sic*) pela dinâmica entre nível real e potencial do desenvolvimento".

Desse modo, muitas vezes o modelo de ensino multisseriado é considerado precário, ineficaz e problemático, e defende-se que as classes multisseriadas deveriam ser extintas. Contudo, pesquisadores como Ferri (1994) e Rosa (2008) propõem soluções e estratégias para o trabalho com o ensino multisseriado, enfrentando os desafios e aceitando a heterogeneidade como um aspecto positivo que deve ser explorado. Vale recordar que muitas vezes a sala multisseriada é a única forma de garantir a continuidade dos estudos de crianças, jovens e adultos.

É importante que o docente perceba que a aprendizagem também é favorecida pela troca de conhecimentos entre os discentes (ROSA, 2008). Não é fácil para os professores e para a escola entenderem a diversidade, porém é necessário "desenvolver uma educação voltada para a tolerância e respeito às diferenças de todo gênero" (CARVALHO, 2005, p. 1).

Os dados anteriormente citados mostram a situação das escolas rurais, porém Rosa (2008) realizou um estudo sobre as salas multisseriadas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e apontou as diferenças e as semelhanças que existem nesses espaços:

Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso; e na EJA, especificamente, pela vontade de "recuperar o tempo perdido" (ROSA, 2008, p. 228).

## 2.4 As salas multisseriadas nos CEL

Segundo o artigo 7º da Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, sobre a organização e o funcionamento dos CEL, quanto à formação de turmas, esta deve ser realizada da seguinte maneira: no 1º estágio, de 25 a 35 alunos; nos demais estágios, de 20 a 35 alunos. Em casos excepcionais, a Diretoria de Ensino autoriza a formação de grupos com no mínimo 15 alunos, a partir do último estágio do nível II, e a constituição de salas multisseriadas, com exceção do primeiro estágio.

Veja-se o parágrafo sobre a constituição das salas:

§ 2º - Excepcionalmente, a Diretoria de Ensino poderá autorizar a constituição, a partir do segundo estágio do Nível I, de turma com número reduzido de alunos, de diferentes estágios, desde que os estudos não sejam iniciais ou únicos e se destinem a garantir a continuidade e/ou a conclusão do curso.

Deve-se evidenciar que em nenhum momento o documento utiliza os termos "turma ou classe multisseriada"; menciona "turma com alunos de diferentes estágios de estudos". O mesmo parágrafo dispõe que, excepcionalmente, essas classes serão constituídas, porém a excepcionalidade não se configura; as classes multisseriadas são muito frequentes em todo o estado (GODOY, 2013).

Além do 2º parágrafo, não foram encontradas nos regimentos outras informações sobre a formação de salas multisseriadas e seu funcionamento. É como se o Estado ignorasse as classes multisseriadas, e, dessa forma, não há normas que as regulamentem, nem proposta pedagógica, metodologia ou formação continuada específicas. Assim, os professores têm a responsabilidade de encontrar "a melhor estratégia, abordagem e material" (GODOY, 2013, p. 30).

Verificamos também a ocorrência de pesquisas relacionadas ao contexto multisseriado do CEL. Foram encontradas as dissertações de mestrado de Godoy (2013), que discute o ensino multisseriado nas turmas de francês, e a de Carvalho (2016) que analisou a autonomia dos alunos em uma sala multisseriada de alemão.

Nos CEL, o primeiro estágio é formado por um número maior de alunos, oferecendo mais vagas à comunidade, mas, no decorrer dos três anos de curso, ocorrem desistências por diversos motivos, e, dessa forma, com um número reduzido de alunos, torna-se necessária a formação de classes multisseriadas para possibilitar a continuidade e a conclusão dos estudos.

Muitos fatores podem ser apontados para explicar a evasão, contudo a CGEB<sup>25</sup> não possui nenhum estudo sobre isso. Segundo Godoy (2013), algumas escolas, demonstrando preocupação em diminuir a perda de alunos, conversam com os pais dos discentes ou seus responsáveis para saber o motivo do abandono do curso. As justificativas mais mencionadas são: obtenção de um estágio remunerado, realização de um cursinho pré-vestibular ou iniciação de um trabalho para ajudar a compor a renda da família. Ou seja, os motivos para a evasão são externos; não decorrem da falta de motivação em relação ao curso.

Com o intuito de garantir o funcionamento dos cursos, como já citado, além de diminuir o número de matrículas exigidas, houve também mudanças nas resoluções.

Segundo o artigo 10 da Resolução SE nº 85, de 2001:

I - Somente terá (*sic*) direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e freqüentando (*sic*) cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.

Em 2009, ocorreu um avanço significativo na legislação com a criação da Resolução SE nº 81. Até então, muitos alunos não concluíam o curso, pois, conforme a legislação anterior, poderiam permanecer nas aulas de línguas somente aqueles que ainda estavam matriculados na escola estadual. A nova Resolução proporcionou mais tempo para a conclusão do curso, demonstrando respeito a um dos objetivos do CEL, isto é, a garantia da conclusão dos estudos. Segue o dispositivo a respeito:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.

Artigo 11 - Será permitida ao aluno concluinte do 3º ano do ensino médio, a continuidade de estudos no CEL, para possibilitar sua conclusão, desde que esses estudos sejam imediatamente subsequentes ao ano de certificação do ensino médio.

Nas salas multisseriadas dos CEL, encontram-se alunos de diferentes faixas etárias (de onze anos até adultos, em alguns casos idosos), que moram em várias regiões da capital e que possuem diferentes níveis de conhecimento e amadurecimento, sendo alunos dos ensinos fundamental, médio e técnico, do EJA (Educação de Jovens e Adultos), e alguns do ensino superior. Não é possível esquecer o aspecto mais relevante — os diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira, concluindo-se, então, que são grupos muito heterogêneos.

Em conversas informais com professores do CEL soubemos que os idiomas mais afetados pela evasão e com maior número de classes multisseriadas são: o japonês, o alemão e o italiano. Normalmente, a classe passa a ser multisseriada após segundo ou terceiro estágio.

Neste capítulo foi possível conhecer como se revela o ensino multisseriado na zona rural e como se formam as salas multisseriadas do CEL. A seguir, abordaremos concepções sobre ensino-aprendizagem e estratégias de ensino e de aprendizagem, objetivando apresentar, a análise das estratégias de ensino empregadas pelos professores de italiano dos CEL nas classes multisseriadas.

Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido o aluno, não há quem o segure.

Rubem Alves

# 3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Na primeira parte deste capítulo apresentaremos algumas concepções sobre ensinoaprendizagem e sobre estratégias de ensino e de aprendizagem com o intuito de, na segunda parte, discutir as estratégias de ensino empregadas pelos docentes nas classes multisseriadas da zona rural e em salas de ensino de línguas estrangeiras.

# 3.1 Concepções de ensino-aprendizagem e estratégias

Para tratarmos das estratégias de ensino, que são objeto de estudo deste trabalho, algumas reflexões são necessárias. Inicialmente parece óbvio e simples discutir o que significa ensinar e aprender, porém há muitas teorias e escolhemos algumas definições para introduzir o tema em questão.

Sabe-se que ensinar e aprender são processos diferentes. Conforme Santos (2005, p. 19), o processo de ensino-aprendizagem é formado por "duas partes": "ensinar, que exprime uma atividade e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito". Para Freire (1996, p.23), "não há docência sem discência", no ato de ensinar deve haver um sujeito que ensine e outro que aprenda. Além disso, à medida que ocorrem os atos de ensinar e aprender, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Freire (1996, p. 47) complementa: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", isto é, os alunos devem ser orientados a se apropriarem dos conhecimentos e desenvolvê-los. Para Almeida Filho (2009, p.111), o "professor precisa saber como ensina e porque ensina como ensina".

Muitos docentes acreditam que tudo o que é ensinado é aprendido, que entre ensino e aprendizagem existe uma relação de causa e consequência, contudo sabe-se que é preciso haver uma disposição para aprender e que, se os conhecimentos ensinados não têm significado para os alunos, a aprendizagem efetiva não ocorre, ou seja, cabe ao docente pensar qual é o porquê de ensinar determinado conteúdo. Ademais, conforme Zabala (1998), para

ensinar, o professor necessita refletir sobre como os alunos aprendem, reconhecendo que cada aluno tem uma maneira de aprender, aceitando assim, a diversidade dos discentes.

Para Martins (2011, p.8), no processo de ensino-aprendizagem, muitos fatores podem interferir nos resultados desejados, tais como: a estrutura das escolas, "as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis". Mariani (1996), afirma "Sobre a tarefa, sobre o material, sobre a atividade, convergem então, de um lado, os esforços estratégicos do professor, e do outro, os esforços estratégicos do estudante" (p.4, tradução nossa).

Sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2), Almeida Filho (2010, p.15) elucida que:

- Ensinar uma língua estrangeira envolve uma perspectiva sintetizada e muitas vezes contraditória "de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e aprender outra língua" e essa perspectiva é ornamentada por "afetividades específicas" do docente no que diz respeito aos discentes, ao ensino, "à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo".
- Aprender uma língua estrangeira "abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender".

Almeida Filho (2010) afirma que a intenção de aprender uma língua envolve procedimentos e estratégias. Assim, alunos e professores utilizam-se de estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A palavra "estratégia" origina-se do grego antigo *stratègós*, de *stratos* (exército) e *ago* (liderança) e tem como significado original "a arte do general", porém, com o tempo, essa palavra passou a ser usada em outras áreas, com outros significados (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2014). Não existe um sentido único para o termo, ele é amplo e complexo.

Segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 263):

A palavra 'estratégia' possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Para Morin (2000, p. 90):

A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. (...) para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo.

Dessa forma, o termo estratégia tem a concepção de uma ação organizada com objetivo de obter eficácia (ROLDÃO, 2009).

É importante não confundir as estratégias de ensino com as de aprendizagem. As estratégias de ensino podem ser definidas como um conjunto de ações docentes para facilitar a aprendizagem (ROLDÃO, 2009), e as de aprendizagem, que são utilizadas pelos alunos, "são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta" (POZO, 2002, p. 235).

Como já foi mencionado anteriormente, nesta pesquisa serão trabalhadas somente as estratégias de ensino.

Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 60), as estratégias de ensino referem-se a "estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento". Para Azata (2009), elas são procedimentos e recursos empregados pelo professor para promover uma aprendizagem significativa.

Concordamos com as definições de estratégias de ensino mencionadas anteriormente, pois para que ocorra a aprendizagem, não podemos considerar somente a transmissão de conteúdo, precisamos criar condições para que os alunos aprendam, facilitando e otimizando o percurso deles durante o processo de ensino-aprendizagem.

O docente consegue determinar as estratégias de ensino quando tem certeza dos seus objetivos. Conforme Anastasiou e Alves (2005), os objetivos precisam estar bem claros tanto para os docentes como para os discentes, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e, esses objetivos necessitam estar presentes no contrato didático determinado no programa do módulo ou do curso.

Os professores, muitas vezes, elaboram projetos e se preparam para um ambiente estável, todavia a escola se modifica de forma constante, e assim, o projeto que é realizado para um ambiente imutável provavelmente não alcançará os seus objetivos. É essencial lidar com as incertezas do cotidiano escolar e saber utilizar estratégias (GUARDE, 2014).

Quando o professor escolhe uma estratégia precisa estar seguro e confortável para realizá-la, pois "o valor de uma estratégia depende da qualidade de sua execução e de sua

flexibilidade" (LOWMAN, 2004, p. 186). Ademais, as estratégias serão adaptadas segundo os objetivos almejados: "[...] as estratégias, consciente e intencionalmente escolhidas a fim de alcançar um aprendizado efetivo, devem ou deveriam adaptar-se as condições específicas do contexto onde ocorrem" (COLL et al, 2003, p.72).

Para que o docente possa acompanhar o processo de aprendizagem, é imprescindível "criar um ciclo constante de reflexão-ação-revisão ou de modificação quanto ao uso das estratégias de ensino" (ANIJOVICH e MORA, 2009, p. 5, tradução nossa). O planejamento realizado pelo professor e a execução das estratégias é muito importante, contudo a participação do discente no processo é indispensável (GODOY, 2013). A autora também explica que "as estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor devem ser organizadas de maneira coerente em função do programa, dos instrumentos disponíveis, da sua própria cultura pedagógica, dos alunos e, sobretudo, do tempo" (p.101).

Conforme Mariani (1996), o uso e a eficácia das estratégias dependem das diferenças individuais, das características das atividades, das estratégias dos docentes e do impacto entre as estratégias do aluno e as do professor. Para Anijovich e Mora (2009, p. 5, tradução nossa), as estratégias de ensino que o professor escolhe e emprega influenciam:

Os conteúdos que são transmitidos aos alunos; o trabalho intelectual que eles realizam; os hábitos de trabalho, os valores que são colocados em jogo na situação de aula e o modo de compreensão dos conteúdos sociais, históricos, científicos, artísticos, culturais, entre outros.

As estratégias podem ser de diversos tipos e categorias e não seguem necessariamente uma única abordagem, mas devem estar centradas nos discentes (GODOY, 2013) e ter a capacidade "de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe" (MARTINS, 2011, p. 8).

Para definir as estratégias, além de pensar nas características de cada grupo, as especificidades das novas gerações têm que ser consideradas pelo professor, isto é, "aqueles nascidos na era tecnológica ou na sociedade da informação" que "utilizam variados tipos de recursos para obter informações" e "usam e decodificam diferentes tipos de linguagem" como desenhos, fotografias, imagens e hipertextos (ANIJOVICH e MORA, 2009, p. 8-9, tradução nossa).

Quando são aplicadas estratégias diferenciadas na sala de aula, os alunos participam mais, sentem-se desafiados, aprendem de várias formas, desenvolvem a criatividade, enfim, tornam-se mais motivados.

Estudos como os de Callegari (2008) e de Fonseca (2013) têm como objetivo discutir as estratégias motivacionais no ensino nas aulas de língua estrangeira. Callegari (2008, p. 18), afirma que a motivação "é um processo amplo e complexo" e que vai muito além do uso de recursos como jogos e filmes. A autora ainda explica que:

Deve-se conseguir criar um ambiente de ensino e de aprendizagem que estimule uma intensa participação dos alunos durante o maior tempo possível. Não há, e não vai haver, nenhum "truque" que possa ser usado por todos os professores, com todos os alunos, em quaisquer situações (p. 18).

Segundo Bzuneck (2010), os professores se preocupam em desenvolver estratégias de ensino que motivem os alunos, pois existe um grande desinteresse dos discentes pelos estudos.

# 3.2 Estratégias de ensino em classes multisseriadas rurais e classes de línguas estrangeiras

Visto que a presente tese analisa as estratégias de ensino em salas multisseriadas de língua italiana, nesta seção serão discutidas estratégias de ensino empregadas em dois contextos, nas classes multisseriadas da zona rural e em aulas de línguas estrangeiras.

Pesquisadores como Colares, Hage e Ximenes-Rocha relatam em diversos estudos as dificuldades encontradas pelos docentes para conduzir o trabalho em grupos multisseriados e discutem as estratégias que são usadas pelos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos e para facilitar o trabalho pedagógico. Vale recordar que cada comunidade possui as suas próprias características, e os professores precisam trabalhar segundo diferentes condições locais como localização da escola, infraestrutura, espaço, tempo e materiais disponíveis.

No trecho a seguir, Hage (2010, p. 466) enumera as estratégias mais utilizadas pelos professores "para viabilizar o trabalho pedagógico e o planejamento curricular" no ensino multisseriado rural:

A fragmentação da turma em séries, reunindo os estudantes em fileiras ou proximidades dos quadros de giz ou dividindo o tempo de quatro horas diárias para atender os estudantes alternadamente; a elaboração de tantos planos, estratégias metodológicas e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunidas na turma; e a utilização do livro didático como única fonte de acesso aos conteúdos curriculares [...].

Dessa forma, por meio da revisão bibliográfica pôde-se perceber que as estratégias de ensino mais aplicadas nas salas multisseriadas do campo são espaço, tempo e livro didático, e, nas aulas de línguas, o livro didático e outros tipos de atividades.

# 3.2.1 Espaço físico e social

O espaço é definido de formas diferentes por profissionais de áreas como história, arquitetura, sociologia. Segundo Enguita (1989, p. 61):

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O "salto qualitativo" que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se "a partir do fluir da vida" e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

A vida na escola acontece "em um determinado tempo e em determinado espaço" (PEREIRA, 2008, p. 18) e tanto a organização do espaço quanto dos materiais é um "instrumento fundamental para a prática educativa (...)" (PEREIRA, 2008, p. 25).

Portanto, os espaços são ações dos sujeitos históricos. Uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamento e não apenas a determinação da lei de um "lugar próprio", pois a lei de um "lugar próprio" se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo que personalizada/individualizada (CARVALHO, 2004, p. 33).

Segundo Foucault (2004, p. 119), a disciplina é um elemento intra-escolar que sustenta o ambiente da escola e ele a define como "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade". O autor menciona que o modelo arquitetônico das primeiras escolas se baseou nas prisões para possibilitar a vigilância e o controle e que esse modelo demonstra como a disciplina faz "(...) funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (p. 126).

Pode-se perceber ainda hoje que na escola o aluno é controlado em vários aspectos e sobre ele recaem punições. Além disso, verifica-se nos últimos anos a expansão do uso de câmeras para monitorar a segurança dos alunos e, sobretudo, vigiá-los. Melgaço (2012) relata situações em que as câmeras de escolas ajudaram a controlar casos de vandalismo e *bullying*.

Conforme Penin (2001, p. 49), o espaço se distingue em "duas dimensões": "a física e a social". O espaço físico segue a definição da física, segundo a qual é impossível que dois corpos ocupem "ao mesmo tempo o mesmo espaço". O espaço social "é um espaço construído na relação, no coletivo de uma classe entre professor e alunos, ou numa reunião pedagógica de professores, ou, ainda, entre professores e pais de alunos", é um ambiente instável e um erro pode afetar o desenvolvimento da aula ou abalar a autoridade do docente.

Algumas vezes acontece de o espaço físico ser delimitado e sacralizado, por exemplo, o uso da biblioteca só para empréstimo de livros, a sala de vídeo é usada só para passar filmes (PENIN, 2001). Assim, seria mais construtivo "flexibilizar a noção de espaço físico e reinventar seu uso pode ser um exercício interessante de criatividade para os professores e de interesse inusitado para os alunos" (PENIN, 2001, p. 49).

Para Pereira (2008, p. 25), "a organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola". O espaço precisa ser planejado e administrado demonstrando coerência com a metodologia adotada, pois o espaço pode facilitar ou inibir a aprendizagem (ZABALZA, 2001). Segundo Gauthier (2006), para gerir uma classe de forma eficiente, os materiais e o ambiente físico devem ser bem preparados pelo professor.

Segundo (FREITAS, 2008, p. 2), "a sala de aula é o espaço de referência do aluno e precisa ter identidade", referenciais como cartazes, alfabeto, palavras, números são importantes "para a construção do conhecimento" e "devem ser fixados nas salas de aulas" a fim de que "o aluno questione seu próprio saber".

As salas de aula não necessitam ter uma formação fixa, a posição dos móveis deve ser mudada para atender os objetivos do professor (FREITAS, 2008). Normalmente os alunos são posicionados em fileiras e essa organização remete ao modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas tendo como objetivo a memorização de conteúdos, onde o professor é aquele que possui todo o conhecimento, é a figura de poder (SILVA, M., 2009). De acordo com Freitas (2008), o espaço enfileirado não proporciona a interação desejada.

No século XVIII, a distribuição dos alunos em fileiras era uma maneira de manter o controle disciplinar dos docentes sobre os discentes, como ocorria com os operários nas indústrias. A organização em fileiras não aparecia somente na sala de aula, mas também na entrada e na saída dos alunos para aulas, para recreio, para ir embora, assim, "a disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação em arranjos" (FOUCAULT, 2004, p. 125).

Dessa forma, como afirma Valeirão (2008, p. 4):

Na escola moderna, a disciplina é marcada através do tempo e do espaço, que são conceitos imbricados e servem como mecanismos que buscam controlar a vida dos indivíduos. Tempo e espaço se engendram determinando posições, legitimando saberes e produzindo os sujeitos modernos.

Quanto às escolas multisseriadas, seria interessante ampliar a utilização do espaço físico, isto é, "aproveitar as riquezas que podem ser exploradas pedagogicamente do espaço do campo no qual a escola está presente" (ARAÚJO, 2012, p. 104). Segundo o autor:

Se houver o aproveitamento do espaço para além da sala de aula, provavelmente o conhecimento em construção se relacionará mais com a realidade e com a natureza do trabalho do campo. E assim, fortalecerá mais os vínculos da escola com a cultura e as vivências dos povos deste território (p. 104).

Nas escolas multisseriadas rurais, a maior parte dos professores divide os alunos em grupos, por séries, para facilitar o trabalho docente. Como vimos, prevalece a orientação de organizar o ensino de forma seriada, como nas escolas urbanas (XIMENES- ROCHA; COLARES, 2013). Contudo, Hage (2010, p.3) constatou em seus estudos, que ao dividir os grupos em séries, os docentes possuem dificuldades para "conduzir o processo pedagógico" e se sentem angustiados e ansiosos, pois precisam elaborar planos diferentes de ensino e necessitam encontrar "estratégias de avaliação de aprendizagem" para cada série. Muitas vezes, pelo fato de o espaço ser dividido conforme o sistema seriado ocorre uma interferência de uma turma na outra, alunos se desconcentram, prestam atenção na explicação do outro grupo, ficam impacientes, entre outras questões.

Segundo Ximenes-Rocha e Colares (2013, p.94), alguns docentes organizam a turma multisseriada dividindo os discentes aleatoriamente em "círculos ou em fileiras". Já Ferri (1994, p. 115), afirma que a organização em quatro filas é mais comum nas escolas multisseriadas, "uma fila para cada série" e ela ainda explica que esse é um "um mecanismo disciplinar que possibilita demarcar/fixar os lugares das pessoas, para que mais facilmente se exerça o controle sobre as mesmas". Esse formato de classe facilita a localização dos estudantes de cada série e colabora para que o professor se desloque com mais facilidade e acompanhe o trabalho, "os problemas e necessidades de cada um individualmente e por série" (FERRI, 1994, p. 115).

Normalmente a lousa também é dividida em séries (RODRIGUES, C., 2009). Sendo assim, quando se realiza o trabalho na sala multisseriada, não seria uma boa oportunidade repensar a organização dos grupos e realizar mudanças?

O Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Escola Ativa orienta que a classe multisseriada não seja organizada em fileiras, defende a mobilidade dos alunos, dividindo-os em grupos com colegas de diferentes níveis escolares para possibilitar a troca de experiências.

Que, mesmo que os(as) educandos(as) sejam organizados por série para melhor circulação de informações, se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens (BRASIL, 2010, p. 40).

Araújo e Guarnieri (2010) realizaram um estudo que revela quais foram as repercussões da proposta pedagógica da Escola Ativa em escolas da zona rural de Mato Grosso. As autoras puderam constatar que após a implantação da proposta, os professores começaram a modificar o espaço físico da sala de aula. As carteiras de braço foram substituídas por mesas e cadeiras, a organização em fileiras foi abandonada, e, com as crianças reunidas em grupos, os docentes passaram a atender mais de um aluno ao mesmo tempo. Os professores que participaram da pesquisa apontaram que dessa forma poderiam ter uma visão melhor da classe e que conseguiam atender os discentes diariamente verificando "em cada criança a sua individualidade, inclusive seus avanço e retrocessos" (p. 188).

Alguns professores se preocupam em provar uma nova reorganização do espaço da sala de aula. Agrupar os estudantes pode ser um desafio para o docente, dúvidas surgem como: "quem deve/precisa/pode trabalhar com quem? O que deverá ser trabalhado com e pelo grupo? Como os alunos trabalharão juntos? Que tipo de atividade é mais apropriado para cada grupo?" (SILVA, M., 2009, p. 81). Muitas vezes os professores não possuem critérios claros para montar os grupos, simplesmente agrupam os discentes que estão mais próximos ou aqueles que são amigos ou segue a lista de chamada.

Segundo Teixeira e Reis (2012, p. 164), "a forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos". É fundamental refletir sobre a forma de arrumar as carteiras e de se organizar os grupos, pois se deve pensar na aprendizagem cooperativa, como um aluno pode auxiliar o outro e trocar experiências (RICHARDSON, 1997).

A divisão dos alunos em grupos não indica somente a união de sujeitos ao redor de uma mesa, há um trabalho compartilhado (SILVA, M., 2009). A organização em grupos propicia a interação e o diálogo entre os estudantes e facilita a intervenção do docente que se dirige até os grupos para participar das discussões e esclarecer dúvidas (BEZERRA, 2014). Para Gadotti (2003, p. 47):

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender "com". Aprendemos "com" porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Entre outras sugestões, o *Caderno* indica que o docente escolha um monitor para cada grupo para auxiliar os colegas nas atividades, o que demonstra que o controle é compartilhado entre professor e alunos. A autonomia do aluno é defendida e valorizada como se verifica no trecho a seguir:

Que a(o) educadora(or) estimule os(as) educandos(as) para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. É seu papel, mesmo assim, observar de perto o caminho seguido por cada estudante, estimulá-lo a dar passos e auxiliá-lo na busca de respostas ou na solução de problemas com seu próprio grupo. O desenvolvimento da autonomia ocorre tanto na realização de tarefas individuais, quanto coletivas, pois nos dois casos é necessário que o estudante assuma a responsabilidade de planejar, desenvolver e executar tarefas (p. 41).

Estudos comprovam a eficiência de se utilizar um monitor, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva. Os alunos se sentem mais desinibidos ao perguntar, ao solucionar as dúvidas com seus colegas. Ademais, é possível revisar os conteúdos, interagir e desenvolver "um senso de responsabilidade e solidariedade ajudando uns aos outros" e concede mais tempo para que o docente possa "atender aqueles que necessitam de sua atenção" (RODRIGUES, C., 2009, p. 87).

Sobre o espaço físico nas aulas de línguas estrangeiras, foram encontrados somente estudos como o de Rosario et al (2014) e o de Guerra (2007) que defendem o uso de sala-ambiente. Em uma pesquisa sobre o ensino de espanhol na rede pública de Boa Vista (RR), Rosario et al (2014, p. 11) recomendam a adoção da sala-ambiente, pois afirmam que dessa forma "o processo de ensino e aprendizagem" pode se tornar "prazeroso, dinâmico, com capacidade de integrar de forma consistente conteúdos e experiências práticas".

Sendo assim, repensando as definições de Penin (2001) para espaço físico e espaço social e as considerações de Richardson (1997), a maneira como se organiza o espaço físico influencia o espaço social, determinando como são as relações de poder, como se dão a comunicação e as relações interpessoais. A forma como organizamos o espaço físico "pode prejudicar toda uma aula ou a própria autoridade do professor diante dos alunos" (PENIN, 2001, p. 50).

De acordo com Fernandes (1991, p. 62) o espaço social é entendido como:

(...) um "campo de forças" onde os agentes sociais se definem pelas suas posições relativas. O mundo humano torna-se um espaço de relações construído de acordo com os seus posicionamentos mútuos e com a avaliação que deles fazem os atores sociais.

Entre o espaço físico e o social há uma estreita relação e isso não pode ser desconsiderado. No espaço físico acontecem encontros e desencontros, trocas de experiências, vitórias e frustações. Além disso, conforme Bourdieu (1999, p. 27) "o espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele".

A sala de aula é o espaço escolar onde os alunos passam mais tempo. Ocorrem situações de conflito entre os discentes ou entre o docente e o discente, as emoções são conflitantes e a afetividade está presente (PANIZZI, 2004). Para Poubel e Moura (2009, p. 39):

Pensar o espaço da sala de aula a partir das relações que são travadas/tecidas dentro e fora dele significa considerar um conjunto amplo de relações que o extrapolam, ou seja, aquilo que é vivenciado nesse ambiente escolar jamais poderá ser traduzido na sua complexidade se pensado em si mesmo.

Essa ideia pode ser complementada pela afirmação de Rodrigues (2002, p. 1):

A sala de aula, como espaço social, representa um campo plural e permanente de construção de saberes a partir de interações e representações que constituem as estruturas de produção de saberes. As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, no caso, o espaço geográfico, da sala de aula, da escola ou da sociedade.

Segundo Panizzi (2004, p. 16), para que alguém aprenda deve existir um envolvimento ativo durante a "produção de conhecimento", por meio da "mobilização de suas atividades mentais e na interação" com as outras pessoas. Logo, a sala de aula necessita ser:

Espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade — o desenvolvimento do ser humano (PANIZZI, 2004, p. 16).

# **3.2.2 Tempo**

Para iniciar a presente reflexão sobre o tempo e o tempo escolar apresentamos as palavras de Santo Agostinho (1973, p.17): "Que é, pois, o tempo? (...) Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei".

Pode-se afirmar "que a noção de tempo faz parte da vida do ser humano e remonta aos primórdios da humanidade". O tempo é "um meio de regulação da vida social" e uma maneira das pessoas se orientarem no cotidiano. Antigamente a orientação temporal era feita por meio da natureza e depois, foi "substituída por relógios e calendários" (RODRIGUES, E., 2009, p.14).

A noção de tempo empregada pelas pessoas até alguns séculos atrás auxiliava a determinar o desenvolvimento das práticas sociais (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001). A cronologia tinha como centro o homem e suas ações, como plantar, comer. Dessa forma, "o tempo tinha o caráter de uma instituição social, de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais, de uma modalidade da experiência humana" (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.4).

Com a urbanização e o aumento da comercialização, surgiu a necessidade de sincronizar e coordenar um número maior de atividades e a humanidade ficou mais dependente das medidas temporais (ELIAS, 1998).

O tempo também regulamenta a vida na escola e é um elemento fundamental para organizar o cotidiano de alunos, professores e outros funcionários. As horas passadas no ambiente escolar são divididas entre o tempo na sala de aula e o tempo fora dela como recreios e passeios. Segundo Paula (2008, p. 4):

Distribuir o tempo, fragmentar cronologicamente as atividades, organizar os espaços, do quadro, das paredes, da mesa das crianças, organizar o seu espaço e tempo, é fundamental para mostrar o ritmo da vida social para as crianças. Não se trata apenas de distribuir ou fragmentar cronologicamente e quantitativamente o tempo da aula em atividades, trata-se de organiza-lo e encadeá-lo. Encadeá-lo é além de dar uma cadência e uma decadência ao *continuum* das aulas e conteúdos, evitar o aborrecimento, a inatividade e a monotonia. Encadear é fazer com que as atividades e sua distribuição, ao longo do dia ou ano, tenham um sentido e um significado.

Conforme Foucault (2004, p.129), o tempo também é uma estratégia para exercer controle, e, esse tempo, precisa ser totalmente útil, ele é incorporado pelos sujeitos na escola, "o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder". O aluno sabe que não pode chegar atrasado, sabe que tem um tempo para realizar as atividades e as avaliações. Não é só o discente que tem seu tempo cronometrado, todos os funcionários da escola respeitam a organização do tempo. Dessa forma:

Com a normatização do tempo, a escola começa a exigir que todos internalizem esse tempo que serve como medida comum para todos. Esta perversa estratégia para responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar acaba por determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar (VALEIRÃO, 2012, p. 21).

O tempo escolar pode ser dividido em administrativo e pedagógico. O administrativo auxilia no controle das atividades de docentes e discentes, "por meio de calendários, jornadas e horários" (RODRIGUES, E., 2009, p. 33). Autores como Geraldi (1996), Rodrigues E. (2009), Sampaio (2001) definem o tempo pedagógico, como o tempo utilizado na sala de aula para aprendizagem dos conteúdos. Conforme Rodrigues E. (2009, p. 36):

(...) o professor organiza o tempo pedagógico tendo como parâmetro o programa de ensino, o tempo físico da escola e a duração da aula para desempenhar a sua função, mas, na situação de trabalho, ele faz uma leitura do seu campo de atuação e renormaliza o trabalho prescrito, problematizando o uso de si em confronto com os atos realizados.

Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 8):

O tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica. As principais características do tempo escolar, a sua organização, sua estrutura e suas práticas nos diferentes

sistemas de ensino, implicam em diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação, as quais foram forjadas ao longo de muitos séculos.

Enguita (1989, p. 180) evidencia que a sequência de aulas de menos de uma hora, dedicada a matérias bem diferentes "e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho" dos alunos, isto é, "a organização habitual do horário escolar, ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas a sua duração".

No Brasil, a estrutura do tempo escolar foi influenciada pela educação jesuítica. Para Rodrigues, E. (2009, p. 18) "a organização do tempo escolar caminha junto com a institucionalização da escola pública e ganha legitimação de ritmos e tempos sob o controle do Estado". A autora ainda complementa a reflexão:

Nesse processo, o tempo escolar é marcado pela prescrição do Estado com normas de ensino e pelo controle sobre as atividades dos alunos e dos professores. A prescrição pressupõe a ordenação da burocracia escolar por meio da organização pedagógica e disciplinar do tempo na escola. A prescrição do tempo por meio de calendários, rotinas, programas e projetos na escola tem como foco as práticas escolares, atividade principal da organização do ensino (p.18).

Concebe-se que a distribuição do tempo na escola é feita de forma a atender a todos, porém as ações não são previsíveis, e assim, a cada aluno cabe um tempo diferente (PAULA, 2008). Além disso, o ritmo é um elemento que precisa ser compreendido, cada aprendiz possui um ritmo para aprender. O tempo da escola é diferente do tempo dos aprendizes, muitas vezes o ambiente escolar desenvolve a expectativa de que todos devem aprender em um tempo determinado, ou seja, no mesmo ritmo, e o ensino seriado segue essa concepção. Desse modo, "A escola se prende a um paradigma homogeneizador que nega as diferenças" (SAMPAIO, 2001, p. 6).

No ensino seriado "o ano letivo é considerado tempo escolar modelar, bem como o semestre e o bimestre". A noção de tempo desse sistema reflete "a temporalidade linear, a distribuição das séries, a padronização do ensino" esperando que todos os estudantes "aprendam a mesma coisa no mesmo período de tempo" (RODRIGUES, E., 2009, p. 22).

Oliveira et al. (2009, p. 6) complementam essa ideia explicando que:

A linearidade do tempo faz com que as crianças que não se enquadram nele sejam consideradas como "diferentes". A valorização de uma determinada forma de compreender o tempo, como a valorização do tempo de aprendizagem pela escola, implica em qualificar aqueles que o utilizam da forma esperada. As outras formas de vivenciar o tempo passam a ser

desqualificadas e passam a articular todas as manifestações das crianças em torno do tempo predominante, submetendo-as a seu ritmo. As crianças que não aprendem no ritmo esperado pela escola, por exemplo, estão sempre sendo comparadas àquelas que conseguem acompanhá-lo.

Para Oliveira et al. (2009 p. 8-9): "A rigidez e organização do tempo escolar formatado não atendem as particularidades dos sujeitos do cotidiano, ampliando muitas vezes somente a quantidade de tempo, enquanto a qualidade é posta em segundo plano". Além do mais, Sampaio (2001) assevera que a escola reduz o tempo pedagógico somente à aprendizagem que ocorre na sala de aula. O tempo despendido na entrada, no recreio e na saída, por exemplo, é considerado perda de tempo.

Conforme Vaccas (2012, p. 84), quanto à gestão do tempo na sala de aula, "O momento da aula é extremamente precioso para a aprendizagem dos alunos e matéria prima do professor em seu processo de ensino. O tempo de duração é sempre pré-definido e limitado, devendo ser utilizado da melhor forma pelo professor (...)".

Ao organizar pedagogicamente o tempo na sala de aula exige-se do professor: "desenvolvimento de planejamento, coordenação, controle, envolvendo a manipulação do espaço físico, de recursos didáticos pedagógicos, de coerções verbais e disciplinares visando a realização do seu trabalho" (RODRIGUES, E.,2009, p. 40). Deve-se mencionar também que mesmo com o planejamento de aula e a definição da divisão do tempo, o docente sempre lida com o imprevisível, situações e dúvidas surgem, ocorrendo a necessidade de replanejar o tempo.

Sendo assim, é pertinente refletir sobre algumas questões expostas por Sampaio (2001, p. 8): O tempo na escola poderia ser ressignificado? Não seria então importante, tratar o tempo na escola de forma "mais qualitativa e menos quantitativa"? E de uma maneira que levasse à inclusão e não à exclusão?

A administração do tempo é uma questão muito relevante para as salas multisseriadas, pois conforme Ferri (1994, p.116): "O tempo é determinado pelos horários a serem cumpridos. Há um tempo de aula e tempos dentro de cada aula". O docente que leciona em uma classe multisseriada tem o mesmo tempo de aula que um docente que ensina uma turma seriada, todavia precisa dividir o tempo entre duas ou mais séries.

Ainda segundo a autora (p.117): "Prevê-se uma exaustiva utilização do tempo, onde cada segundo deve ser explorado, como se pudesse ser multiplicado muitas vezes e cada uma dessas vezes pudesse ser mais útil".

Na classe multisseriada as variáveis "tempo e espaço" "são particularmente os pontos mais críticos do desenvolvimento das atividades de ensino", pois é preciso "dividir o tempo com as programações de conteúdos e atividades" para discentes de séries diferentes estudando "no mesmo espaço escolar" (ARAÚJO, 2012, p. 98).

Pode-se dizer então que ao mencionar esses pontos críticos existe o pensamento direcionado à programação seriada empregada nas salas multisseriadas, dado que quando tudo é dividido (planejamento, atividades) o tempo fica limitado (ARAÚJO, 2012). Molinari (2009, p. 32) evidencia a dificuldade dos professores que ensinam em turmas multisseriadas de trabalhar com o tempo:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles - não demandando a intervenção docente -, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

Para Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 94) algumas escolas "dividem o tempo por séries", por exemplo, duas horas para 1ª e 2ª séries e duas horas para 3ª e 4ª séries; outras dividem somente o espaço e atendem "os alunos conforme as demandas ou em regime de rodízio".

Pesquisas realizadas por Barros e Hage (2007) e Ximenes-Rocha e Colares (2013) revelaram que nas salas multisseriadas cada série dispõe de um tempo muito menor que o indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, somente "1/3 do tempo escolar que deveria ser dedicado para cada série é cumprido" (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 95).

Quando todos os alunos estão ao mesmo tempo na classe, é comum que enquanto o professor explique para uma série, as outras realizem exercícios de memorização ou outro tipo de tarefa. Nesse momento, os professores pensam no tempo ocioso, pois enquanto o docente está explicando para um grupo, os outros estudantes estão conversando ou atrapalhando a aula, criando situações de indisciplina. Alguns professores contam com o auxílio de alunos

monitores para tentar diminuir os problemas relacionados ao tempo ocioso (RODRIGUES, C., 2009).

O *Caderno de Orientações Pedagógicas* do Programa Escola Ativa sugere que o tempo das aulas "seja dividido entre atividades dentro da sala, com os livros ou não, e atividades fora da sala de aula, buscando unir todo o grupo" (BRASIL, 2010, p. 64).

Além disso, em uma escola multisseriada rural, é necessário prever o tempo que será dispensado para a preparação da alimentação, o tempo para limpar e organizar, o tempo para a manutenção das áreas externas, entre outras atividades, porque muitas vezes faltam funcionários e os professores ficam responsáveis por realizar essas funções (HAGE, 2006).

Quanto à organização do tempo nas aulas de línguas estrangeiras não foi encontrado nenhum estudo.

#### 3.2.3 Materiais didáticos

Materiais didáticos ou equipamentos didáticos, também chamados de "recursos" ou "tecnologias educacionais"", "são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo" (FREITAS, 2007, p. 21).

Nas escolas, muitos materiais didáticos podem ser encontrados. Ao escolhê-los o professor tem que ter certeza do seu objetivo de aprendizagem atentando-se para que o material didático não se torne "o próprio objetivo" (VACCAS, 2012, p. 84).

Vale recordar que mesmo bem elaborados e pensados, os materiais didáticos não podem "garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático" (FREITAS, 2007, p. 23).

Ademais, o próprio professor com frequência elabora materiais didáticos. Conforme Vilaça (2011, p. 1021), a preparação de materiais didáticos pelos docentes possibilita "maior adequação às necessidades e às características específicas do seu contexto de ensino".

### 3.2.3.1 Livro didático (LD)

O livro é um recurso didático importante, mas se não for utilizado de forma adequada ou se for considerado "único instrumento de mediação de aprendizagem" "pode trabalhar

contra a aprendizagem, contra o ensino", ou seja, ele precisa ser usado criticamente, atuando "como apoio didático e não como condutor do processo de ensino-aprendizagem" e é fundamental que ele interaja com os outros materiais didáticos (FREITAS, 2007, p. 89).

A adoção de um livro didático pode ter pontos positivos e/ou negativos. Alguns dos benefícios do livro didático são: a praticidade; orientar o professor e os alunos, delimitando um progresso no curso; é uma base para o docente preparar as aulas e serve como referência para o professor saber quais conteúdos ensinar e para o aluno saber o que estudar (POTOCKY; VILAÇA, 2012; RAMOS, 2009).

Como pontos negativos, entre outros aspectos, estão: a dependência do livro, tanto pelo docente quanto pelo discente; o emprego dele como um curso e não como ferramenta; distorção de conteúdo; pode não atender as necessidades dos alunos e ser muito caro (FREITAS, 2007).

Antes de ser adotado, o LD precisa ser avaliado pelo professor. Essa é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade. Pesquisadores como Araújo (2014), Ramos (2009) e Vilaça (2010) apontam diversos critérios que podem auxiliar no momento da escolha: refletir sobre o ambiente de ensino, ou seja, se a escola é pública ou privada e se está localizada na zona urbana ou rural; qual será o tipo de público (crianças, adolescentes ou adultos); quais são os objetivos de ensino; quais são as necessidades dos aprendizes; como os conteúdos progridem; como são os textos e as atividades (ARAÚJO, 2014; RAMOS, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é necessário que os docentes "estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições" que os livros didáticos "apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos" (BRASIL, 1998, p. 96). Vale salientar que nenhum livro didático é perfeito ou ideal, mesmo que bem avaliado pelo professor, ele "nunca será autossuficiente", sempre necessitará de adaptação ou complementação com materiais extras (TILIO, 2008, p. 121).

Quanto às salas multisseriadas, estudos como os de Hage (2010, 2011) e de Ximenes-Rocha e Colares (2013) mencionam a falta de infraestrutura e o fato de serem empregados nessas classes materiais didáticos inadequados, obsoletos e que possuem muitas limitações.

Segundo Ritter (2010), muitas vezes o material didático constitui-se do livro didático, do papel, da lousa e do giz. Ocorre também de o próprio professor adquirir "material de uso coletivo para ofertar aos seus alunos condições de realizar determinada atividade" (RITTER, 2010, p. 23) ou produzir material didático por meio do "uso sustentável dos recursos naturais existentes na comunidade", por exemplo, "pedras, grãos de cereais, folhas para fazer tinta, produzem cola caseira" (XIMENES- ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

Quanto aos livros didáticos, a maior parte das escolas usa os de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo Ferri (1994), como o professor de classes multisseriadas acumula muitas funções, não tem tempo suficiente para as atividades docentes, acarretando o uso exagerado do livro em determinadas séries.

Para Hage (2010, p.3), os docentes seguem as indicações dos livros didáticos como alternativa para ensejar o planejamento. Muitas vezes o professor é pressionado a empregar materiais inadequados.

Como a única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que não se relaciona com a realidade, a vida e a cultura das populações do campo.

A pesquisa *A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá*, desenvolvida por Araújo (2012, p. 93) no Pará, comprovou que os livros didáticos não eram apropriados para os alunos do campo, pois não há um "vínculo com a cultura, o trabalho e a vivência" desses estudantes. As professoras entrevistadas mencionaram que produzem materiais "mais aproximados da realidade dos alunos".

A afirmação de Hage (2010), citada anteriormente, é confirmada pelo Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2010, p. 26-27) "o livro didático tem sido um apoio para o trabalho educativo, apesar de, muitas vezes, os profissionais das turmas multisseriadas considerá-lo inadequado por não trabalhar com a realidade do campo".

Assim, as escolas multisseriadas que participavam do Programa Escola Ativa utilizavam o material específico para esse contexto. Os *Cadernos de Ensino e Aprendizagem*, como vimos, eram "livros específicos por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização)" (BRASIL, 2010, p. 37) e elaborados para que o aluno pudesse realizar algumas atividades na sala de aula com auxílio das instruções dos *Cadernos*, desenvolvendo a autonomia e avançando nos estudos sem necessitar que o professor o acompanhasse o tempo todo. Os *Cadernos* tinham como finalidades: "respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, promover a aprendizagem coletiva, proporcionar o confronto de ideias, estimular a pesquisa e a consulta, provocar questionamentos" (p. 57).

O livro do aluno auxiliava, sobretudo, "o trabalho simultâneo com as várias séries" e inseria "novos conteúdos, estabelecendo relações que a criança já sabe, ampliando as atividades escolares de ensino e aprendizagem para além do livro do estudante" (BRASIL,

2010, p. 37). O material não tinha a pretensão de ser um livro didático comum, objetivava ser "um roteiro de aprendizagem" que poderia ser complementado ou modificado segundo a dinâmica das aulas.

Os *Cadernos de Ensino e Aprendizagem* funcionavam para o professor "como um espaço formador" para aprender "a elaborar e expressar melhor suas ideias ao ser introduzido no universo da análise, da interpretação e da transformação da realidade" (BRASIL, 2010, p. 57). A estrutura dos *Cadernos* buscava favorecer a aprendizagem de maneira "dinâmica e cooperativa", procurando "integrar os conteúdos e remeter à pesquisa e à discussão problematizadora" considerando "que a realidade é interdisciplinar" e que "o conhecimento sobre ela pode ser relacionado com os interesses dos sujeitos, a partir do contexto em que estão inseridos e pelo qual são motivados" (BRASIL, 2010, p. 57).

Com essa metodologia, o estudante trabalhava segundo o seu ritmo e quando faltasse, era auxiliado pelo(a) docente para prosseguir os estudos de onde tinha parado sem prejudicar a aprendizagem dele.

No que concerne o ensino de línguas estrangeiras, Ticks (2005, p.17) esclarece que o docente necessita "pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence", ou seja, ao analisar um material didático o professor precisa refletir sobre "os objetivos que os alunos devem alcançar com a aprendizagem da língua estrangeira" e "para isso, é preciso conhecer os alunos e o meio social em que o livro será utilizado". É possível também "avaliar um livro didático" tendo como critérios o docente, os estudantes e as atividades (BORELLA; SCHROEDER, 2013, p. 233).

Nos anos 90, os docentes de língua estrangeira, que defendiam o método comunicativo<sup>26</sup>, começaram a criticar o LD, "os quais alegavam que o LD constituiria um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade" (CORACINI, 1999, p. 34).

Por um tempo os professores(as) de LE deixaram de adotar livros didáticos, porém xerocavam ou copiavam os textos dos livros na lousa (CORACINI, 1999). Atualmente, mesmo os docentes que defendem a abordagem comunicativa, na maioria das vezes, fazem uso do LD.

A maior parte dos docentes prefere adotar materiais, alguns os produzem. Eleger

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> O movimento comunicativo surgiu nos anos 70. Para Almeida Filho (2010, p. 47), o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

"materiais é tarefa para todos os professores profissionais independentemente de sua experiência", contudo produzir "é missão daqueles profissionais que reúnem mais condições de enfrentamento" (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 62). Adotar um material "é sempre pensado" como algo prático e:

Equivale a subscrever eventuais pressupostos de fundamentação e atividades julgadas apropriadas para toda e qualquer situação de ensino dessa língua, ainda que prevejam inserções, cortes e adaptações dos professores adotantes a título de complementação (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 61).

Como vimos, normalmente o livro didático precisa ser adaptado ou/e complementado. No que se refere ao ensino de línguas, a prática de adotar "diferentes materiais" para complementá-lo é frequente, dado que os próprios livros didáticos possuem muitas vezes outros componentes como CD, CD-ROM, manual do professor, livro de exercícios, entre outros (VILAÇA, 2009, p. 8).

É comum a adoção de livros importados, mesmo quando o professor tem à disposição os nacionais. Os materiais que são elaborados e produzidos em outros países são mais valorizados (TILIO, 2008; VILAÇA, 2009), os "livros são os mais aceitos no mercado, por serem escritos por autores falantes nativos do idioma", o que teoricamente lhes atribuiria "maior autoridade e legitimidade" para ensinar a língua do que a "um falante não-nativo" (TILIO, 2008, p. 131).

#### 3.2.3.2 Outros materiais

Note-se pelo exposto, que o livro didático é um apoio nas aulas, "é um recurso e não o curso" (VASCONCELLOS, 2009, p. 148). É indispensável que os docentes recorram a outros materiais e atividades para conduzir e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Trabalhar com diferentes tipos de materiais e atividades faz com que as aulas sejam mais prazerosas e favorece a motivação dos estudantes. Segundo Anijovich e Mora (2009, p. 6, tradução nossa):

As atividades são tarefas que os alunos realizam para apropriar-se de diferentes saberes, são instrumentos com os quais o docente conta e que põe à disposição na aula para ajudar a estruturar as experiências de aprendizagem.

Ao empregar atividades diferentes, cria-se a possibilidade de "construir cenários diversos que" propiciam aos alunos "processos interativos entre os novos significados que o docente quer ensinar e os já conhecidos", isto é, aqueles que os estudantes trazem com eles (ANIJOVICH; MORA, 2009, p. 6, tradução nossa). Além disso, para escolher as atividades, deve-se considerar:

Os estilos de aprendizagem, os ritmos, os interesses, os tipos de inteligência, entre outros; o tipo de demanda cognitiva que se pretende do aluno; o grau de liberdade que terão os alunos para tomar decisões e propor trocas e caminhos alternativos (ANIJOVICH; MORA, 2009, p. 6, tradução nossa).

Por meio da revisão bibliográfica sobre atividades e materiais empregados nas classes multisseriadas e nas salas de aula de línguas estrangeiras, foram encontradas pesquisas que discutem o trabalho com textos didáticos, textos autênticos, jogos e tecnologia, principalmente em aulas de línguas (incluindo a língua portuguesa). Em vários estudos sobre o ensino multisseriado verificou-se que os professores se queixam que, devido à inexistência de materiais didáticos, não conseguem desenvolver atividades diversificadas.

O estudo de Barros e Hage (2007, p. 4), desenvolvido na Amazônia Paraense, mostrou que "Sem recursos didáticos os educadores não conseguem ampliar as suas práticas pedagógicas e o processo educativo se reduz a copiar e a escutar".

Já no primeiro ano das salas multisseridas existe "uma grande preocupação com o processo de aquisição da leitura, da escrita e das operações matemáticas fundamentais". Há uma aceleração da "apropriação da leitura e da escrita" quando os alunos do primeiro ano possuem um contato maior com diferentes tipos de textos e gêneros e quando participam de jogos realizados por colegas de outras turmas (RITTER, 2010).

A diversidade de gêneros literários dá significação ao seu uso, ampliando o letramento de todos os alunos envolvidos no processo. O aprendizado deixa de ser fragmentado. A sala de aula torna-se um espaço rico em estímulos de aprendizagem que promove situações de uso real da leitura e da escrita, no qual os educandos têm a oportunidade de participar (RITTER, 2010, p. 20).

Os livros didáticos de ensino de línguas, inclusive de língua portuguesa, comumente apresentam textos didáticos, ou seja, aqueles "elaborados por autor de material didático com objetivos puramente metacognitivos" (SILVA, 1999, p. 39). Vieira (2012) nos recorda que textos didáticos são também produzidos pelos próprios professores para serem trabalhados nas aulas deles.

Além dos textos didáticos, o docente pode se utilizar de materiais autênticos:

O termo material autêntico refere-se aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes (VIEIRA, 2012, p. 14).

Assim, convém destacar a importância do uso de materiais autênticos nas aulas de línguas, pois "apresentam a língua em uso, a língua em situações reais de comunicação" (VIEIRA, 2012, p. 17) e podem proporcionar "motivação, diversão, prazer e conhecimentos culturais" (VIEIRA, 2012, p. 141).

Os gêneros textuais podem ser didáticos ou autênticos. Muitos gêneros textuais que são veiculados nos livros didáticos são construídos com objetivos didáticos, porém nos últimos anos os livros didáticos vêm publicando um maior número de "textos autênticos que se materializam em diversos gêneros" (VIEIRA, 2012, p. 9).

Os gêneros são criados por meio de um trabalho coletivo e colaboram para "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia" (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 64): "Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem".

Existe uma grande heterogeneidade de gêneros orais e escritos. Podemos citar: cartas, determinados tipos de diálogo oral, receitas, dramas, romances, e-mail.

Os gêneros surgem devido às "necessidades", "às atividades socioculturais" e às novas tecnologias. Dessa forma, o repertório de gêneros textuais é extenso e infinito, novos gêneros são sempre criados (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Um dos gêneros textuais autênticos mais empregados em atividades nas aulas de línguas é a canção. Ela promove a interação e normalmente desperta o interesse dos alunos, motivando-os para aprender a língua em questão. Por possuir dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, a canção é considerada um gênero textual híbrido (COSTA, 2003).

Nas aulas de línguas o docente pode realizar muitos tipos de atividades com a canção. Para Gomes (2012, p. 38):

Trata-se de uma estratégia que aprimora a fixação de conteúdos, além de estimular as habilidades e competências para aprende(e)r uma LE,

desenvolver a pronúncia, a interpretação, a tradução, o vocabulário e a intertextualidade, dentre outras contribuições.

A canção não é útil somente nas aulas de línguas estrangeiras, de forma geral ela tem várias funções no ensino como: auxiliar na alfabetização, memorização de conteúdos (números, fórmulas), lembrar eventos históricos, além de trazer o lúdico para a sala de aula. Conforme Manzoni e Rosa (2010, p. 16):

O gênero canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical (letra e melodia), mas, também, pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos e tornar os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano.

Dessa forma, cabe ao professor saber trabalhar com a canção, tendo certeza dos seus objetivos, preocupando-se com a qualidade das atividades e empregando-a com equilíbrio, pois caso a canção seja usada com muita frequência, o aluno pode acostumar-se e começar a se desinteressar das aulas sem música (SOUZA, 2014).

Além do trabalho com a canção, outras atividades lúdicas podem compor o repertório do professor. Lúdico do latim *ludus*, refere-se "a jogo ou divertimento" e o "que serve para divertir ou dar prazer" (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2008-2013). Por meio dos jogos os sujeitos podem brincar de maneira natural e "testar hipóteses". Conforme Pedroso (2007, p. 22), "os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual".

Para Hage, Medeiros e Costa (2012, p. 5), "[...] trabalhar de forma lúdica é interagir e extrair a criatividade e a imaginação em função do prazer e satisfação no processo de ensino aprendizagem". O lúdico é um "recurso pedagógico e facilitador no processo de ensino", porém exige "metodologia e planejamento", as atividades realizadas precisam estar em conformidade "com o cotidiano e os recursos" devem ser "adaptados às necessidades" dos grupos (HAGE; MEDEIROS; COSTA, 2012, p. 6).

A pesquisa de Hage, Medeiros e Costa (2012, p. 8) revelou que o jogo "pode contribuir de forma significativa no processo de aquisição da escrita e da leitura" dos discentes de salas multisseriadas e que para o docente "ter o jogo como subsídio é alavancar e diferenciar a realidade das escolas" que possuem esse tipo de sala.

Quanto ao ensino de línguas, as atividades lúdicas "são importantes instrumentos que podem ser utilizados em todas as etapas da unidade didática: motivação, introdução,

apresentação, exercícios de fixação e revisão e até na avaliação de conceitos gramaticais" (BACCIN, 2007, p. 11). Ainda segundo a autora, os jogos propiciam o ensino não só de estruturas gramaticais, mas também das "funções comunicativas" e dos "elementos culturais".

Sabendo que o objetivo do professor de ensino de línguas é conduzir "o aluno à competência linguístico-comunicativa, que consiste na aquisição das habilidades básicas orais" (ouvir e falar) "e escritas" (ler e escrever) "de compreensão e comunicação" (BACCIN, 2007, p. 11), torna-se essencial observar as relações que podem ocorrer entre o objeto de ensino e a estratégia, "quando a estratégia escolhida está em função do objetivo de ensino e quando o objetivo de ensino está em função da estratégia escolhida" (VACCAS, 2012, p. 113).

A estratégia de ensino selecionada deve ser uma operação que está em função de uma ação por sua vez em função de uma atividade de ensino que tem um objetivo claro, consciente e proposital (VACCAS, 2012, p. 113).

Segundo Vaccas (2012, p. 84), "quando jogos e brincadeiras são utilizados em aulas, por exemplo, eles devem estar em função do objetivo de ensino, como uma estratégia para alcançá-lo". É fundamental que a atividade não seja utilizada pela atividade (jogo pelo jogo, música pela música), ou seja, com outros objetivos que não propiciem o "ensino dos conteúdos científicos", como tranquilizar os discentes, ou somente diverti-los ou mesmo para ocupar o tempo.

Para que a estratégia esteja "em função do objetivo de ensino" da atividade escolhida é imprescindível que o professor, na fase de planejamento, preocupe-se em definir "qual será a forma de uso deste material; como se dará detalhadamente; quem o irá manipular/ ensinar" e porque se optou por esse material (VACCAS, 2012, p. 113).

Apesar de existir um discurso "impregnado no fazer educativo", assegurando que o discente é "o centro do processo ensino-aprendizagem", mesmo assim, o aluno "não encontra respaldo nas práticas educacionais vigentes" (FREITAS, 2007, p. 16). A autora ainda explica que:

Muitas vezes, a falta de estrutura adequada ou de tempo suficiente para o planejamento das atividades docentes e a ausência de apoio técnico especializado no manuseio e na implementação dos recursos didáticos contribuem para certo abandono ou subutilização dos equipamentos existentes (p. 16).

Por essas dificuldades e também por "superestimar a capacidade dos" estudantes ou por julgar que seria complicado ou trabalhoso administrar atividades com outros recursos além do livro, o professor renuncia ao emprego de outros materiais "que poderiam enriquecer e mediar a construção do saber, optando por aulas apenas expositivas ou com poucos recursos (FREITAS, 2007, p. 17).

Além dos materiais e das atividades discutidos anteriormente, nos últimos anos aumentou a preocupação das escolas em inserir tecnologias em sala de aula. Para (STEFANI, 2010, p. 21), "o avanço tecnológico contribui não somente para o aumento da velocidade da informação, mas também para o estreitamento do contato entre os povos". Hoje podemos conversar com alguém que está do outro lado do mundo, há grande facilidade de acesso à notícias, vídeos, e, ainda, é possível visitar museus e bibliotecas sem sair de casa, fazendo um passeio virtual.

As tecnologias devem ser empregadas para apoiar a educação (STEFANI, 2010, p. 21). Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 140):

O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais.

Apesar de existirem vários programas do Ministério da Educação e da Cultura para disponibilizar o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nas escolas públicas, muitas das escolas multisseriadas não podem empregar recursos tecnológicos porque não os possuem.

Pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) revelam que na zona rural o uso de celulares, rádio e TV é bem difundido, porém o acesso à *internet* ainda é precário (KERBER, 2012). Além disso, algumas vezes as escolas do campo têm problemas até mesmo de falta de energia elétrica. Segundo Carissimi (2013, p. 4), são grandes os desafios para introduzir as TIC em escolas rurais, sobretudo, quando se trata da ação do poder público para investir na educação, todavia:

Promover e dotar as escolas públicas, especialmente aquelas localizadas nas áreas periféricas e rurais, de infraestrutura e de equipamentos contextualizados com necessidades tecnológicas demandadas na sociedade capitalista do Século XXI, torna-se imprescindível para que nós educadores, tenhamos condições de formarmos cidadãos preparados, conscientes e críticos.

Outra questão a ser discutida é a falta de capacitação dos professores para utilizar os recursos tecnológicos. Torna-se essencial "fomentar e incentivar a formação e capacitação docente, visando integrar" alunos e professores ao emprego das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver "uma aprendizagem mais significativa" (CARISSIMI, 2013, p. 9).

Com o intuito de asseverar aprendizagens significativas, é indispensável que o docente considere a experiência anterior dos estudantes no tocante "ao recurso tecnológico que será utilizado e ao conteúdo em questão" e que "organize as situações de aula em função do nível de competência dos alunos" (BRASIL 1998, p. 153). Para planejar as aulas o professor deve analisar:

Os objetivos e os conteúdos de aprendizagem; as potencialidades do recurso tecnológico para promover aprendizagens significativas; os encaminhamentos para problematizar os conteúdos utilizando tecnologia; e os procedimentos da máquina que são necessários conhecer para sua manipulação (BRASIL, 1998, p. 153).

Assim, "faz-se necessário lançar um olhar crítico para os reflexos do avanço tecnológico no âmbito educacional" e, em particular, no que se refere "ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras". Sabe-se que muitos professores enriquecem suas aulas com vídeos da *internet* e filmes. A *internet* oferece "uma rede de conteúdos interrelacionados, acedendo-se a estes por meio de janelas", estimulando o usuário, de forma automática, a exercer "um papel mais ativo" (RAFAEL, 2014, p. 51).

Segundo Rafael (2014, p. 51), "o filme é um recurso autêntico de comunicação oral e coloquial, permitindo aos alunos fazerem parte dos atos comunicativos". A autora ainda ressalta que o filme ao propagar:

Aspectos da cultura alvo, como as formas de vida, os valores, as convenções sociais, as crenças, as convicções ideológicas ou as ações paralinguísticas, associados à sua capacidade de construir uma realidade que tem sentido em si mesma e cuja significação se desprende da relação sequencial das imagens, permite ao aluno percecionar os intercâmbios comunicativos em toda a sua complexidade (p. 53).

Conforme (STEFANI, 2010, p. 59), "o filme possibilita discussões sobre diversos temas de real interesse do aluno, estimulando a interação e negociação de sentidos em sala de aula". Dessa forma, o filme também pode proporcionar um vasto repertório de atividades para o professor.

Muitas questões podem ser estudadas e discutidas nas aulas de língua estrangeira, entre elas, Rafael (2014) cita: no campo da semântica, a relação entre som e imagem que possibilita ao estudante compreender "não só o valor semântico das palavras, como também o de construções frásicas e expressões" (p. 62); elementos como "mentalidades, costumes, atitudes e valores" podem ser explorados de vários modos, envolvendo o discente em um "ambiente cultural específico" (p. 64); variedades regionais, registros relacionados a classes sociais e gírias muitas vezes estão presentes e podem ser analisadas.

O filme nas aulas de língua pode ser "um recurso apropriado para o estímulo à reflexão e à compreensão de mundo", auxilia a "estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e compreensão textual", traz o uso da língua dentro de um contexto; instiga o estudante a trabalhar as "habilidades linguísticas no uso da língua na comunicação" e favorece "a autonomia na aprendizagem" (STEFANI, 2010, p. 66).

Napolitano (2003, p. 41) também assegura que "como toda obra de arte, o cinema pode estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual", porém, assim como a canção e os jogos, se o filme é passado para os alunos sem planejamento e objetivos, transforma-se somente em um momento de diversão. A forma como o filme vai ser explorado didaticamente depende do docente e da disposição dos discentes, mas a atividade deve ser significativa (STEFANI, 2010).

Dessa forma, pode-se dizer que se os materiais didáticos forem selecionados em conformidade com "as concepções de ensino" eleitas pelo professor, segundo o "planejamento do curso" e se houver um pensamento crítico "sobre os resultados decorrentes" de seu emprego, "podem favorecer a interação entre o tema ensinado com a aprendizagem e, assim, aproximar os aprendizes à realidade linguística e cultural que se quer ensinar" (MACIEL, 2014, p. 86). Ressaltamos que essa ideia vale não só para os materiais didáticos como também para os materiais autênticos.

Além disso, dispor de um repertório variado de atividades é primordial, pois "o aborrecimento, a falta de surpresa e o afastamento das próprias necessidades costumam associar-se à apatia e à falta de disposição afetiva positiva para a aprendizagem" (ANIJOVICH; MORA, 2009, p. 8, tradução nossa). Conforme Freitas (2007, p. 17):

Mais que uma instituição de ensino, em que a educação acontece apenas com apoio nos livros didáticos, a escola deve construir uma relação prazerosa entre as várias áreas do conhecimento e o aluno. Mais ainda, deve ser um espaço onde o saber transita em todas as instâncias, criativa e livremente, com o apoio de recursos que facilitem sua apreensão de forma inovadora, motivadora, aguçando a curiosidade e o desejo de aprender.

Neste capítulo discutimos algumas concepções sobre ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e de aprendizagem com o objetivo de tratar das estratégias de ensino empregadas pelos professores no ensino multisseriado da zona rural e em salas de ensino de línguas estrangeiras.

No próximo capítulo, abordaremos o percurso metodológico do presente estudo, justificaremos a escolha pela pesquisa de cunho qualitativo e serão apresentados os instrumentos da coleta de dados, o questionário e a entrevista.

(...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia... João Guimarães Rosa

# 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata dos percursos metodológicos escolhidos para a tese. Em um primeiro momento é apresentada e definida a pesquisa qualitativa, escolhida para o desenvolvimento do presente trabalho, e, em um segundo momento, descrevem-se as etapas do processo da pesquisa.

### 4.1 A definição da pesquisa qualitativa para a escolha metodológica

Para realizar uma pesquisa é necessário definir qual será o percurso a seguir, "tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.33).

Nesse sentido, a explicação de Minayo (2010, p. 14) sobre metodologia é pertinente:

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Como a maior parte das pesquisas em educação, a metodologia escolhida no presente trabalho é de caráter qualitativo.

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 (MINAYO, 2010, p. 21).

As pesquisas qualitativas, diferentemente das pesquisas quantitativas, possuem caráter interpretativo. O pesquisador interpretativo registra eventos, recolhe dados transformando-os e algumas vezes recorre a sumários e a tabelas utilizando a estatística de forma descritiva.

Além disso, o pesquisar interpretativo difere-se do quantitativo porque narra o percurso e concentra-se mais nos resultados do que nos procedimentos (MOREIRA, 2011).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender qualitativamente as motivações e as razões ocultas e possui uma amostra pequena de casos (MALHOTRA, 2006). O primordial na pesquisa qualitativa não é o número de sujeitos, mas sim, "o significado que os sujeitos têm", conforme o que se busca durante a pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 53).

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa pode ser dividida em três partes: 1) Fase exploratória, quando se determina o caminho da investigação, delimitando o objeto, construindo o quadro teórico, selecionando os instrumentos de pesquisa; 2) Trabalho de campo, realizando a coleta de dados; 3) Análise e tratamento do material empírico e documental, quando o pesquisador organiza, classifica, interpreta os dados articulando-os com a teoria.

Quando falamos em uma pesquisa qualitativa em educação, deve-se considerar que percursos metodológicos são definidos inicialmente, porém o desenvolvimento do estudo pode sofrer transformações e adequações segundo as necessidades da pesquisa (CORES, 2010).

### 4.2 Técnicas de coleta de dados

### 4.2.1 O questionário e a sua construção

Gil (2008, p. 121) define questionário como:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário, também conhecido como *survey* (pesquisa ampla), nos últimos anos tem tido destaque também em pesquisas qualitativas. O pesquisador traduz os seus objetivos da pesquisa construindo questões específicas e tem a oportunidade de "testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa" (GIL, 2008, p.121). A aplicação do questionário é simples e pode ser feita por meio impresso ou digital.

Como qualquer técnica de coleta de dados, o questionário tem vantagens e desvantagens. Entre os aspectos positivos pode-se destacar o anonimato; a facilidade de atingir um maior número de pessoas ao mesmo tempo; a objetividade das questões facilitando a escolha das respostas; a padronização das perguntas garantindo uniformidade e o tempo para o informante pensar antes de responder. Por outro lado, o baixo número de devoluções dos questionários respondidos e retorno tardio; a inviabilidade de esclarecer respostas; a dificuldade para pontuar questões abertas e a restrição aos informantes que sabem ler são aspectos negativos (GIL, 2008).

Para desenvolver um questionário, algumas etapas têm que ser observadas: justificar o questionário e definir os objetivos; redigir as questões; escolher o formato, refletindo sobre a quantidade, a ordem das questões e as alternativas; realizar um pré-teste e revisar (BARBOSA, 2008; GIL, 2008).

Conforme Marconi e Lakatos (1999, p. 100):

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Deste modo, alguns aspectos precisam ser respeitados para o sucesso do questionário. Antes das questões, é fundamental constar um texto que apresente o pesquisador, que exponha o tema, a justificativa e os objetivos do trabalho.

As questões devem ser claras, simples e precisas, evitando a ambiguidade. As respostas não podem ser sugeridas e evitam-se questões que possam constranger o informante. São tipos de questões comuns nos questionários: abertas (o respondente tem liberdade para responder), fechadas (é preciso fazer uma escolha entre as alternativas) e/ou dependentes (uma questão depende da outra) (GIL, 2008).

As questões fechadas podem ser de alternativas ou dicotômicas (apresentando somente duas opções, como por exemplo: sim e não). Não existe uma regra para o número de alternativas e podem-se utilizar alternativas gerais e específicas, as escolhas dependem de cada tipo de pesquisa.

Quanto ao número das questões, não existe um padrão fixo, depende dos objetivos e do assunto, o pesquisador formula um número de perguntas que responda o seu problema de pesquisa. Normalmente a ordem é determinada pela técnica chamada de "funil", isto é, cada pergunta tem relação com a anterior, progredindo do geral para o específico. É aconselhável

que o questionário comece com questões mais gerais e que não sejam constrangedoras (GIL, 2008).

O conteúdo das questões é variado, pode se referir a fatos (dados concretos como idade, naturalidade, estado civil, entre outros), atitudes e crenças (ideias mais subjetivas como opiniões), comportamentos (fatos ocorridos no presente ou passado e ações), sentimentos (reações emocionais) e padrões de ação (ações praticadas e comportamentos prováveis). Ademais, uma única pergunta pode englobar "crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos" (GIL, 2008, p. 125-126) tendo como intuito encontrar os "porquês".

Como já foi mencionado anteriormente, o questionário concluído é revisado e passa por um pré-teste, que visa "assegurar-lhe validade e precisão". Essa é uma etapa muito importante, pois é o momento de verificar as falhas e realizar as correções finais, garantindo que o "questionário esteja bem elaborado" (GIL, 2008, p. 134).

# 4.2.1.1 O questionário on-line

O uso da *internet* vem sendo cada vez mais difundido em pesquisas tanto empresariais quanto acadêmicas. Dessa forma, é cada vez mais comum a aplicação de questionários por meio de *e-mail* ou ferramentas como o *Google Docs, Surveymonkey*, entre outros.

Da mesma forma que a aplicação de questionários por meio impresso ou telefônico, a pesquisa pela *internet* também possui vantagens e desvantagens. Pesquisadores como Malhotra (2006) e Neto (2004) mencionam vantagens como a conveniência, o baixo custo, a facilidade de atingir um maior número de pessoas e a velocidade do processo de participação. Entre as desvantagens ressaltam-se: a baixa taxa de resposta, a impessoalidade, a falta de habilidade dos informantes com a tecnologia e a dependência de recursos tecnológicos.

#### 4.2.2 Entrevista

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada em pesquisas qualitativas de diversas áreas. Segundo Rosa e Arnoldi (2008, p. 17):

[...] não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Essa técnica é um instrumento adequado para a "avaliação, a investigação e/ou intervenção" favorecendo a validação dos resultados finais transformando-os em científicos (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 7).

Considerando que a entrevista qualitativa tem como propósito atingir diferentes objetivos de pesquisa, vale recordar que ela pode ser "a única técnica de pesquisa" ou uma preliminar ou pode vir também combinada com outras técnicas (FRASER; GONDIM, 2004, p.145).

Na pesquisa qualitativa, não é possível determinar quantas entrevistas serão necessárias para a análise, pois quando a entrevista é realizada de forma profunda, não existe uma preocupação com a quantidade, o que importa é a representatividade, isto é, as entrevistas precisam alcançar os objetivos do pesquisador (FRASER; GONDIM, 2004; ZAGO, 2003).

A entrevista possui vantagens como: permite que o entrevistador esclareça fatos, dúvidas; é uma técnica barata, flexível e dirigida; favorece a obtenção de informações ricas e detalhadas; oferece tratamento qualitativo dos resultados obtidos; promove muitas vezes uma relação íntima e recíproca entre o entrevistado e o entrevistador (FRASER; GONDIM, 2004; ROSA; ARNOLDI, 2008). Além disso, por meio da entrevista é possível obter informações sobre diversos assuntos de forma "imediata e corrente" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Quanto às desvantagens podemos citar: exige uma disponibilidade maior de tempo por parte do informante; a informação só pode ser concretizada de acordo com a relação entre entrevistador e entrevistado; é necessário que ocorra confiabilidade e espontaneidade; tem como limitação a ausência da observação e não tem o mesmo efeito sinérgico da investigação em grupo (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Existem duas modalidades mais comuns de entrevista: a face a face e a mediada. A primeira ocorre quando uma pessoa se encontra diante da outra e dependem da comunicação verbal (o uso das palavras), da comunicação não verbal (silêncios, pausas, expressões corporais) e das "influências decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor" (FRASER; GONDIM, 2004, p.143). A segunda se refere às entrevistas feitas por e-mail, por telefone, por meio de questionários, que mesmo estando "sujeitas às influências verbais e nãoverbais", ocorrem de maneira diferente.

As entrevistas podem ser realizadas individualmente ou em grupo. A pesquisa acadêmica prioriza a entrevista individual e a pesquisa de mercado, a grupal, porém nos

últimos dez anos, na área das ciências sociais, está crescendo o uso da entrevista em grupos (FRASER; GONDIM, 2004).

A entrevista realizada individualmente é bastante aplicada pela história oral, nos estudos de caso e outros tipos de pesquisa que necessitam de uma maior quantidade de detalhes, também é muito utilizada quando são tratados assuntos delicados ou quando os entrevistados demandam uma maior flexibilidade de local ou de horário, por exemplo, idosos, crianças e enfermos. A entrevista grupal é recomendada em pesquisas que tratem de temas "de interesse coletivo ou preocupação comum, por exemplo, política, mídia, lazer [...]" (FRASER; GONDIM, 2004, p.149).

# 4.2.2.1 Classificação das entrevistas

As entrevistas qualitativas em educação podem ser classificadas conforme o "nível de estruturação e o roteiro de questões" (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 29). Os principais tipos são:

- Estruturadas Muitas vezes utilizada em pesquisas quantitativas. As questões são elaboradas em uma sequência padronizada preocupando-se com respostas curtas e concisas. A linguagem é sistematizada e normalmente fechada.
- Semiestruturadas Muito utilizadas em pesquisas qualitativas. As questões são mais subjetivas, profundas e abertas, possibilitando que o entrevistado fale sobre suas opiniões e sentimentos. A estrutura do roteiro é flexível e a sequência pode mudar consonante a dinâmica do processo.
- Livres N\(\tilde{a}\) o utiliza roteiro de perguntas. O questionamento ocorre por relato oral,
   considerando a sequência de fatos e lembranças do entrevistado.

Para as pesquisas realizadas na área de educação, são mais adequadas as entrevistas com roteiros com pouca estrutura e que proporcionam mais liberdade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Fraser e Gondim (2004, p. 145) também justificam o uso da entrevista semiestruturada:

Um outro aspecto que justifica a defesa da não estruturação ou semiestruturação da entrevista na pesquisa qualitativa é que esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa.

A classificação pode ser realizada também segundo o objetivo da entrevista. Alguns exemplos são:

- Entrevista de Diagnóstico É realizada por meio da biografia do sujeito, utilizada,
   por exemplo, no diagnóstico de doenças, distúrbios etc.
- Entrevista de Investigação Mais utilizada em pesquisas científicas, é realizada com pessoas competentes, que conhecem determinado assunto e tem a finalidade de obter dados para hipóteses pensadas anteriormente.
- Entrevista Terapêutica Utilizada na readaptação social de pessoas, refletindo sobre o contexto social.

## 4.2.2.2 Construção do roteiro

Quando o pesquisador escolhe a entrevista como técnica de coleta de dados, antes de construir o roteiro, precisa definir se ela será individual ou em grupo e também delimitar qual será o tipo empregado, ou seja, escolher a entrevista segundo a estrutura e o objetivo, como foi explicado em 3.2.2.1.

Para a construção de um bom roteiro, o entrevistador necessita conhecer bem o tema e definir e refletir sobre o tipo de entrevista que será mais adequada para poder validar os resultados da pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2008; ZAGO, 2003). Durante a entrevista, ocorrerá um processo de construção, gerando ajustes e redefinições, que surgem por meio da reflexão do entrevistado (ZAGO, 2003). No caso da entrevista semiestruturada, o roteiro servirá como guia, não será seguido de forma fixa.

# 4.2.2.3 Seleção dos sujeitos

A escolha dos sujeitos depende dos nossos objetivos de pesquisa e não pode ser conduzida por "critérios quantitativos", mas sim pelo significado da experiência do sujeito (ALBERTI, 2004, p.31-32). Convém escolher sujeitos "entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações" relacionadas ao tema que se pretende investigar e que podem proporcionar ideias significativas.

Quando o pesquisador trata de assuntos referentes ao sistema escolar, pode estar tranquilo que ao entrevistar docentes, coordenadores(as), diretores(as), pais e discentes, não estará falando de "uma problemática estranha", os assuntos são familiares e serão discutidos por eles com certa facilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

É aconselhável que ocorra um primeiro contato com o informante antes da entrevista. Ademais, o respeito pelo entrevistado é primordial, é ele quem escolhe a data e o local para a realização da entrevista.

# 4.2.2.4 Preparação para a entrevista

Antes que o pesquisador aplique uma entrevista, alguns fatores devem ser estabelecidos, por exemplo, refletir se essa técnica auxiliará a solucionar o problema de pesquisa, se entre todas as técnicas de coleta de dados, essa é a mais adequada, se o entrevistador conhece bem o tema, se está preparado para a realização da entrevista, entre outras questões (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Para que a entrevista seja bem-sucedida, o entrevistador necessita possuir ou desenvolver algumas características, entre elas ser cordial e um bom ouvinte, demonstrando interesse pelo discurso do outro, sem julgar o relato do entrevistado, expressando as suas opiniões somente quando solicitado (ROSA; ARNOLDI, 2008). Ademais, é importante estar atento também às expressões, aos gestos, às mudanças de ritmo que são traços da comunicação não verbal (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Conforme Fraser e Gondim (2004, p. 146), na abordagem qualitativa, o principal "é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo", dessa forma o entrevistador assume uma posição menos diretiva, contribuindo para uma conversa mais livre, a fim de que apareçam outras perspectivas significativas sobre o assunto em questão.

É aconselhável que o entrevistador procure não se envolver emocionalmente e que deixe o informante à vontade para falar e expressar as suas opiniões e os seus sentimentos. Dessa forma, ocorre a interação e por meio da cordialidade será desenvolvida a confiabilidade, promovendo a validação das informações (ROSA; ARNOLDI, 2008; ZAGO, 2003).

Ainda quanto à interação, Lüdke e André (1986, p. 34) assinalam que:

Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista revela "realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa" (ZAGO, 2003, p.301). Muitas vezes, durante o questionamento, os informantes revelam frustrações, fazem reivindicações e confidências.

Antes de começar a entrevista, o entrevistador explica para o sujeito selecionado sobre a pesquisa, de forma simples, clara e objetiva. São informações importantes: apresentar-se explicando do que se trata a pesquisa; conscientizar que está fazendo um convite para a participação; dizer qual é a duração prevista; qual será o meio de registro dos dados (gravação, filmagem); quais são os prováveis benefícios da pesquisa e a importância e as vantagens de sua participação (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 51). Essas informações devem constar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no protocolo de entrevista, se houver.

### 4.2.2.6 Questões éticas

Além das informações sobre a pesquisa, são também pertinentes as questões de sigilo e de liberdade na participação. Segundo Rosa e Arnoldi (2008, p. 70), para selar o compromisso entre o entrevistador e o entrevistado, é essencial esclarecer aspectos como:

Local de realização, duração dos questionamentos, quantidade de encontros, como os registros serão efetuados, preservação da identidade, danos, riscos e benefícios possíveis, a importância da veracidade e do rigor das respostas dadas etc.

Para finalizar o participante assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que traz todas as informações sobre a pesquisa e o pesquisador.

# 4.2.2.7. Registro dos dados, lugar e tempo

Os meios para registrar os dados, a escolha do lugar e o tempo podem agir de maneira positiva ou negativa durante a entrevista, por isso cabe ao entrevistador refletir sobre toda a preparação e sobre o processo de modo cuidadoso (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Para registrar os dados o pesquisador/entrevistador poderá dispor de caderno de anotações e/ou *Lap Top*, e/ou filmagem e/ou gravação. Sabe-se que a gravação é o meio de registro mais utilizado (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 51).

A gravação permite "registrar todas as expressões orais" possibilitando que o entrevistador possa prestar atenção ao entrevistado, porém alguns informantes podem se sentir incomodados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Além disso, por meio da gravação não é possível obter gestos e expressões faciais.

O registro de notas, não é suficiente para dar conta de tudo o que foi dito, contudo pode auxiliar o pesquisador a selecionar e interpretar informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O espaço deve ser de preferência agradável, silencioso e promover a privacidade para que não ocorram interrupções. Quanto ao tempo, o sujeito escolhe o horário mais adequado e o entrevistador informa quanto poderá durar a entrevista (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 51).

# 4.2.2.8 Transcrição

É mais produtivo que o pesquisador não faça muitas entrevistas ao mesmo tempo. Seria ideal que realizasse uma, escutasse a gravação e fizesse a transcrição, pois, dessa forma, pode reavaliar o processo, pensar em modificações e melhorar a condução das entrevistas (ZAGO, 2003).

### 4.3 A pesquisa

Optamos pela pesquisa de cunho qualitativo por vários motivos, todavia o principal aspecto que determinou a seleção é bem explicado por Fraser e Gondim (2004, p. 146): a abordagem qualitativa pretende "dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala".

Como a maioria das pesquisas qualitativas, o percurso metodológico foi definido previamente, porém durante a realização do estudo ocorreram alterações e transformações para superar determinados obstáculos ou para atender às necessidades do desenvolvimento da pesquisa.

Nosso objetivo foi analisar as estratégias de ensino empregadas pelos professores nas salas multisseriadas de italiano do CEL, e, para isso, decidiu-se que os instrumentos de coleta de dados seriam o questionário e a entrevista. A seguir descrevemos o percurso metodológico da tese.

### 4.3.1 Construção do quadro teórico

Primeiro foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os CEL, sobre as classes multisseriadas rurais, sobre as estratégias de ensino e sobre a metodologia de pesquisa. Determinou-se o objeto do estudo e o objetivo e os instrumentos de pesquisa foram selecionados. Para atingir o objetivo, percebeu-se que as técnicas de coleta de dados mais adequadas seriam o questionário e a entrevista.

#### 4.3.2 Seleção e perfil das escolas e dos sujeitos

Como se trata de um ambiente social muito específico, o número de sujeitos é limitado, todavia, para um estudo qualitativo o que mais importa não é o número de entrevistados, mas a qualidade das informações. Para Duarte (2002, p. 143-144), o número de entrevistados dificilmente pode ser determinado antes de começar as entrevistas, ou seja, "tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações".

Como vimos anteriormente, os sujeitos são escolhidos por vivenciar ou acompanhar situações vinculadas ao tema da pesquisa, oferecendo assim, depoimentos significativos (ALBERTI, 2004). No presente estudo, usamos dois critérios para a seleção dos sujeitos. O primeiro critério foi que lecionassem no curso de italiano dos CEL e o segundo estabeleceu que só os docentes que possuíam turmas multisseriadas responderiam à pesquisa. Inicialmente, selecionamos como sujeitos os professores de italiano da capital, porém durante a aplicação do questionário percebemos que os dados não seriam suficientes para a análise, então convidamos também os docentes da Grande São Paulo.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação nos forneceu uma lista de escolas que possuíam CEL (106 unidades em 2012). Fizemos um levantamento das escolas da capital (20 CEL) e da Grande São Paulo (18 CEL) e telefonamos para verificar quais ofereciam curso de italiano (15 CEL).

Nas escolas que ofereciam o curso de língua italiana, pedimos para falar com o coordenador do CEL. Depois das devidas apresentações, explicamos qual era o motivo do telefonema e perguntamos se o(a) professor(a) de italiano que trabalhava lá possuía um grupo multisseriado. Em caso de resposta negativa, agradecemos as informações e em caso de resposta afirmativa pedimos nome, *e-mail* ou *facebook* do(a) docente. Em um primeiro momento, os(as) coordenadores(as) informaram que teriam que conversar com o(a) professor

(a) para pedir autorização para informar os dados. Telefonamos novamente, depois de alguns dias e conseguimos as informações.

Quanto às escolas participantes vale mencionar que apesar do Estado não reconhecer as classes multisseriadas oficialmente, os dados do questionário revelaram a existência de 15 turmas multisseriadas em 12 CEL no curso de língua italiana entre 2012 e 2014.

Uma parte do questionário que faz um questionamento sobre as turmas, indagando em quantas salas multisseriadas o(a) professor(a) trabalha, a quantidade de alunos por classe e a quantidade de alunos em cada estágio, nos permitiu confirmar a grande presença das classes multisseriadas e o pequeno número de alunos na maioria dos grupos.

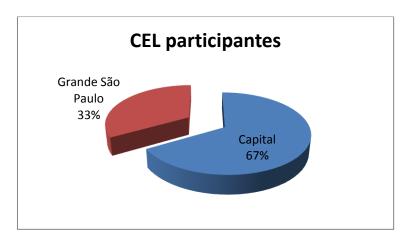


Gráfico 1 - CEL participantes

Por meio do questionário também traçamos o perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Pode-se observar que:

- Foram convidados 12 professores, 10 preencheram o questionário. Dois professores não retornaram mais os contatos, por isso não foi possível realizar a entrevista. Desse modo, 8 professoras compõem a análise das estratégias de ensino. Deve-se esclarecer ainda que duas das professoras entrevistadas lecionavam na época em dois CEL, por isso responderam duas vezes o questionário. A entrevista foi única, pois informaram que adotavam as mesmas estratégias nas duas escolas.

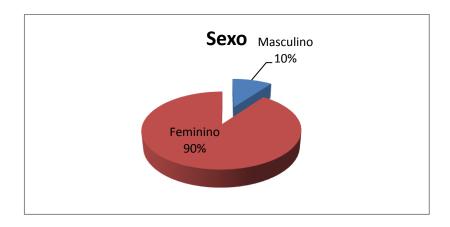


Gráfico 2 – Sexo dos professores respondentes

- Todos indicaram a faixa etária de 26 a 49 anos.
- Quanto à formação acadêmica verifica-se que quase todos possuem a faculdade de Letras com habilitação em língua italiana:



Gráfico 3 – Formação acadêmica

- Quanto ao tempo de experiência em ensino de italiano percebe-se que a maioria trabalha há poucos anos na área.



Gráfico 4 – Tempo de experiência em ensino de italiano

Quando foi perguntado se tiveram alguma Orientação Técnica (OT)<sup>27</sup>, curso ou palestra sobre o trabalho nas salas multisseriadas, todos responderam que não. Mostrando que além da legislação que regulamenta o funcionamento dos CEL não assumir que as salas multisseriadas existem, os docentes também não participam de nenhuma preparação ou formação continuada para esse tipo de trabalho.

### 4.3.3 Questionário

Escolhemos o questionário para iniciar a coleta de dados, pois é uma técnica simples, a aplicação poderia ser feita por meio digital, atingiria um número maior de docentes e eles poderiam escolher onde e quando respondê-lo.

Como vimos, segundo Marconi e Lakatos (1999), antes do questionário publicou-se uma nota explicativa sobre a pesquisa, que além de informar, auxilia a despertar o interesse do participante. Assim, o nosso questionário possui inicialmente um texto que explica do que se trata a pesquisa, quem são os pesquisadores e qual é a importância da colaboração dos docentes.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Vide 2.5.4. Cursos e orientações técnicas do capítulo 2.

Prezado professor,

Sou aluna de Doutorado da área de Língua Italiana da USP e estou pesquisando sobre as classes multisseriadas nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) da capital de São Paulo.

Por esse motivo, venho pedir a sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. As respostas são anônimas e serão analisadas em seu conjunto.

Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração esperando que os resultados obtidos possam colaborar com o trabalho dos docentes de línguas nas classes multisseriadas.

O questionário<sup>28</sup> traz questões abertas (o respondente tem liberdade para responder), fechadas (deve-se fazer uma escolha entre as alternativas) e dependentes (uma questão depende da outra), segundo a classificação de Gil (2008). Entre as questões fechadas constam algumas com várias alternativas e outras dicotômicas (somente as opções sim ou não). As questões estão divididas em quatro partes:

- 1) Formação acadêmica e experiência profissional (4 perguntas)
- 2) Informações sobre as turmas (5 perguntas)
- 3) Trabalho nas salas multisseriadas (9 perguntas)
- 4) Dados pessoais (2 perguntas)

Ao final da indagação, perguntou-se se o (a) informante gostaria de colaborar com a pesquisa em uma segunda etapa, ou seja, a entrevista.

O questionário foi construído e aplicado por meio do *Google Docs*. Primeiramente passou por um pré-teste, sendo respondido e comentado por um professor de italiano de um CEL do interior de São Paulo. Verificou-se, conforme Gil (2008) explica, que o pré-teste foi muito importante para encontrar os erros e saber se as questões estavam claras. Pequenas modificações foram feitas e iniciou-se a aplicação do instrumento.

Por meio de *e-mail* ou *facebook* conversei com os(as) professores(as), mandei o questionário e a maioria deles em poucos dias nos enviou respondido. Algumas professoras eu já conhecia, nesses casos obtive um retorno ainda mais rápido do contato.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Anexo A

Entre os participantes, somente um não sabia como responder o questionário pelo *Google Docs*, ele disse que não tinha muito domínio do uso do computador e pediu para que eu enviasse as perguntas por e-mail. Duas professoras responderam no papel porque nos encontramos em uma Orientação Técnica (OT) dos CEL e elas preferiram já responder durante o encontro.

Dessa forma, a *internet* mostrou-se como aliada, tornou o trabalho mais simples e de baixo custo. A única desvantagem foi o atraso do envio das respostas por parte de alguns professores. O questionário foi essencial para construirmos o perfil dos professores e para podermos iniciar a análise.

O questionamento sobre as turmas, indagando em quantas salas multisseriadas o(a) professor(a) trabalha, a quantidade de alunos por classe e a quantidade de alunos(as) em cada estágio, nos permitiu confirmar a grande presença das classes multisseriadas e o pequeno número de alunos na maioria dos grupos.

#### 4.3.4 A entrevista

A entrevista foi utilizada para aprofundar as respostas obtidas por meio do questionário. Ela possui objetivos diferentes do questionário e procura atestar as informações de maneira mais profunda do que garante o outro instrumento, que normalmente propõe questões fechadas (ZAGO, 2003). O que pode também ser explicado pela afirmação de Kaufmann (1996)<sup>29</sup> citada por Zago (2003):

Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir: não se deve, pois, procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é o seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido por outros métodos, notadamente estatísticos (p. 298).

Para a presente pesquisa foi construída uma entrevista de investigação, semiestruturada, que atende melhor os objetivos do estudo, possuindo questões mais abertas que propiciam flexibilidade tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador. A entrevista foi individual e face a face, contando com toda a colaboração das docentes entrevistadas.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> KAUFMANN, Jean- Claude. L'entretien compréhensif. Paris: Nathan, 1996.

Escolheu-se a entrevista individual porque para a pesquisa é relevante conhecer bem as experiências individuais e as escolhas do docente no ambiente profissional, porque ela complementa o questionário e também porque não é possível reunir no mesmo dia e no mesmo local, docentes que lecionam e moram em diferentes regiões do estado.

Para Bourdieu (1999) é aconselhável entrevistar também pessoas conhecidas, pois quando existe uma familiaridade ou proximidade social o entrevistado se sente mais à vontade e seguro para colaborar com a pesquisa. Nem sempre é possível conhecer previamente o sujeito que irá participar da investigação, mas pude comprovar as palavras de Bourdieu. Como já foi exposto anteriormente, eu já conhecia algumas das professoras entrevistadas e esse fato facilitou e acelerou o processo de escolha de uma data para o encontro e proporcionou uma conversação mais tranquila, informal e detalhada.

Entre os participantes pode ocorrer certa violência simbólica, como um mecanismo de censura que faz com que entrevistador e entrevistado se cerceiem para não transmitir determinadas informações. Dessa forma, Bourdieu (1999) aconselha ainda que o pesquisador diminua a distância que existe entre ele e o entrevistado, isto é, que se coloque no lugar do investigado, que não assuma uma posição de superioridade e que evite constrangimentos.

Em nenhum momento sentimos essa violência simbólica, tratava-se de uma conversa entre colegas da mesma área e que conhecem o ambiente da sala multisseriada. Todas foram receptivas. Além disso, antes de começar a entrevista, solicitávamos se poderíamos gravar o encontro, todas concordaram, nenhuma se mostrou incomodada com a presença do gravador e não houve comprometimento das respostas.

Uma entrevista foi realizada por Skype, pois a entrevistada escolheu que fosse assim.

As entrevistas nos possibilitaram dar voz às docentes, compreender os diferentes pontos de vista, entender melhor como cada uma trabalha e conhecer quais são as dificuldades enfrentadas por pessoas que vivenciam uma experiência em comum.

#### 4.3.4.1 O roteiro

O roteiro foi construído pela pesquisadora, avaliado pela orientadora e discutido e comentado pela professora e pelos colegas da disciplina "A Escola como Objeto de Estudo: Contribuições da Psicologia Escolar e da Perspectiva Etnográfica", realizada na Faculdade de Educação da USP.

O roteiro possui uma fala de abordagem para apresentar a pesquisa e a pesquisadora. Inicialmente ele possuía oito questões, porém por meio da discussão na disciplina e pensando nas sugestões do grupo, foi possível desenvolver mais três: a número um, um questionamento que foi acrescentado na pergunta três e outro na pergunta sete. As primeiras perguntas são mais simples e amplas, conduzindo o (a) docente a relembrar um pouco o seu passado profissional, depois o roteiro traz questões mais específicas e que exigem mais detalhes e reflexões por parte do (a) entrevistado (a).

Procurou-se construir o roteiro de forma coerente, que não manipulasse o(a) entrevistado(a), com perguntas que convidassem o(a) entrevistado(a) a desenvolver as suas ideias, evitando questões que conduzissem a respostas rápidas e sintéticas e procurou-se usar uma linguagem simples e clara.

Segue abaixo o roteiro:

- 1) Vamos voltar um pouco no tempo. Gostaria que comentasse um pouco sobre a sua formação docente e como se tornou professor (a) do CEL.
- 2) Como foi a sua primeira aula em um grupo multisseriado? Quais foram os seus sentimentos, as suas sensações e percepções?
- 3) Com o passar dos anos a sua concepção sobre a classe multisseriada mudou? Onde você busca apoio para lidar com esse tipo de classe?
- 4) Agora vamos falar sobre o tempo e o espaço físico. Existem divisões? Como por exemplo: dividir os alunos em grupos por estágio, dividir o tempo para cada grupo, dividir a lousa...
- 5) Fale sobre o planejamento e a preparação de aulas para essas classes.
- 6) Fale sobre o livro ou o material didático utilizado. Quem o escolheu, quais foram os critérios adotados para a escolha do material, se atende as tuas necessidades, como são trabalhadas as unidades (conteúdos gramaticais, áudio etc). São usados também materiais complementares (jogos, filmes, revistas, jornais etc)?
- 7) Como funciona a interação na sala de aula (entre os alunos e entre os alunos e o professor). Como os alunos veem a sala multisseriada?
- 8) Fale sobre as estratégias empregadas para aprimorar a habilidade oral dos alunos.
- 9) Fale sobre o método de avaliação.

Como já foi dito anteriormente, um dos objetivos da entrevista é complementar as informações do questionário. Tanto no questionário quanto na entrevista existe uma divisão por temas: primeira parte (1 e 2) – formação do professor e início da carreira nos CEL, segunda parte – informações sobre as classes multisseriadas e a visão do professor e do aluno sobre este tipo de sala (3) e terceira parte – dados mais específicos sobre o trabalho com os grupos multisseriados (4 a 9).

No início do questionário, aplicado na presente pesquisa<sup>30</sup>, pergunta-se qual é a formação do docente e qual o tempo de serviço no ensino de italiano. Dessa forma, as

-

<sup>30</sup> Anexo A.

perguntas 1 e 2 da entrevista buscam conduzir o professor a uma reflexão sobre o passado, falando sobre a sua formação e sobre o início de seu trabalho nos CEL, complementando os dados necessários para a análise. Aspecto esse evidenciado por Rosa e Arnoldi (2008, p. 41):

Com questionamentos diversos, o entrevistador conduz o entrevistado para que se volte para si próprio, fazendo-o lembrar de acontecimentos, datas, relações por ele vividas, de modo a compor um relato coerente e organizado para si mesmo e para aquele que o ouve.

Em um segundo momento, o questionário trata das turmas, prosseguindo para a seguinte questão "Quais são os problemas enfrentados no trabalho com as salas multisseriadas de italiano nos CEL"? Dessa forma, no roteiro da entrevista a questão 3 busca detalhar o que foi solicitado no questionário.

As perguntas de 4 a 9 da entrevista tratam de informações bem específicas sobre o trabalho do professor nas salas multisseriadas de italiano. O questionário na terceira parte aborda questões gerais como: Que outras estratégias você utiliza neste tipo de sala? Elas também podem ser empregadas para outros idiomas?; Qual o livro didático adotado?; Quais os recursos tecnológicos existentes na sala de aulas? E quais são utilizados pelo professor?. Já a entrevista, nas questões de 4 a 9, busca coletar dados significativos e mais detalhados para dar conta das hipóteses da pesquisa.

O roteiro criado foi satisfatório, serviu como apoio e permitiu flexibilidade. Ele auxiliou o nosso trabalho para que os conceitos fossem organizados previamente, para que houvesse uma organização da interação social durante a entrevista e para que não acontecesse nenhum esquecimento.

As questões possibilitam que o(a) entrevistado(a) tenha liberdade para falar, quando se inicia o questionamento com "fale sobre...", "vamos falar...", o informante produz o seu discurso da forma que desejar e depois o entrevistador faz perguntas mais específicas se necessitar e que auxiliem a conduzir o discurso. Dessa forma, em cada questão, optou-se por indagar de uma forma mais geral e aos poucos ir especificando.

## 4.3.4.2 Condução das entrevistas

Para que as respostas sejam reais e para que os resultados ocorram de maneira espontânea e rápida, é interessante que aconteça "um contato inicial entre entrevistado ↔

entrevistador fora do contexto da entrevista" com a finalidade de criar confiança e afinidade (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 40). É preciso mencionar que primeiro foram realizados contatos por e-mail, telefone e/ou *Facebook* e em alguns casos já conhecíamos a docente.

O horário e o local para a entrevista foram escolhidos pela entrevistada. Poucas interrupções ocorreram e não afetaram o desenvolvimento do diálogo.

Antes de iniciar a entrevista, explicou-se tudo sobre a pesquisa e a pesquisadora, sobre o anonimato, reforçando que os nomes dos informantes e das escolas não seriam citados, perguntou-se se a entrevista poderia ser gravada e para finalizar foi apresentado o Termo de Livre Consentimento<sup>31</sup>, respeitando assim, o contrato ético.

O roteiro da entrevista é usado o tempo todo como um guia, pois considerando que a entrevista não é linear e que não há uma estrutura rígida, o entrevistado pode seguir o seu discurso livremente.

Procurou-se desenvolver uma escuta atenta percebendo quando o informante antecipava uma informação ou, quando necessário, solicitava-se que o participante retomasse ou explicasse algum argumento já mencionado, pois, conforme Zago (2003, p. 305) "seguir um roteiro fechado impede todo o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria a cada encontro". Entre outras questões, é válido recordar que a entrevista provém de uma relação social e durante o processo podem ocorrer imprevistos ou declarações que podem sugerir pistas, mostrando que cada entrevista é singular.

Durante a entrevista recorreu-se a três táticas que são enumeradas por Rosa e Arnoldi (2008): tática do silêncio, tática da animação e elaboração e tática da pós-entrevista. A primeira fala da importância do silêncio nos momentos corretos, pois se o entrevistador ficar muito tempo em silêncio pode parecer que não está apoiando o discurso do entrevistado; quanto à segunda, animação se refere a ruídos e gestos que mostram que o entrevistador está atento e que o entrevistado pode continuar e a elaboração corresponde a solicitar que o informante continue respondendo, que se estenda. Dessa forma, procurou-se equilibrar as duas táticas, percebendo êxito no discurso.

A terceira tática tem como funções: ter um diálogo agradável para manter uma boa impressão para um contato futuro e muitas vezes conseguir ainda informações relevantes para a pesquisa, então, continua-se a conversa mais um pouco, depois das entrevistas. Evitou-se também fazer anotações durante a entrevista.

\_

<sup>31</sup> Anexo B

Devemos mencionar que procuramos manter a atenção também à linguagem não verbal, como os gestos, as expressões, a entonação para validar as respostas. Muitas vezes um caso contado pelo entrevistado pode não parecer importante para os objetivos do estudo, porém para ele existe um significado e esse caso pode auxiliar posteriormente no entendimento da resposta dada (QUEIROZ, 1991).

# 4.3.4.3 Transcrição

A transcrição é uma fase posterior à entrevista e alguns autores a consideram como uma pré-análise. É uma tarefa árdua e cansativa, porém pudemos comprovar como é imprescindível que o próprio pesquisador faça a transcrição porque durante o processo tivemos várias impressões, hipóteses surgiram e aparecem ideias muito úteis para a análise.

Para Bourdieu (1999, p.708), "a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase", por isso procuramos prestar muita atenção no momento de transcrever para não mudar a intenção que as entrevistadas queriam transmitir.

A transcrição deste trabalho é baseada no Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (NURC)<sup>32</sup>. O nome das professoras foi substituído pela letra P e um número, para garantir o anonimato. O símbolo [] foi usado para substituir trechos de falas suprimidos que poderiam revelar e comprometer a identidade da participante.

#### **4.3.4.4** Análise

A análise dos dados obtidos foi realizada conforme a metodologia descrita anteriormente. Primeiramente, em concordância com os objetivos da tese, foram determinadas quais questões do questionário e da entrevista comporiam a análise. As perguntas que geraram dados, sobre as estratégias de ensino aplicadas pelas professoras, foram as escolhidas.

O critério para a escolha das estratégias a serem analisadas baseou-se no trabalho dos professores do ensino multisseriado rural, isto é, construímos a hipótese de que as estratégias de uso mais frequente entre os docentes de classes multisseriadas rurais também seriam

\_

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Anexo C

aquelas mais utilizadas pelos professores de salas multisseriadas de italiano dos CEL. A hipótese foi comprovada nos dados.

Para realizarmos a análise, seguimos a fundamentação teórica do capítulo três e aproximamos as informações coletadas por meio do questionário e da entrevista. Estudos de autores como Araújo (212), Ferri (1994), Freitas (2007), Hage (2010), Vaccas (2012), Ximenes-Rocha e Colares (2013) contribuíram para a construção do referencial teórico.

As informações do questionário serviram como ponto de partida, todavia as respostas da entrevista têm um papel mais relevante na construção da análise, que está organizada segundo as estratégias de ensino: espaço físico e social; tempo e materiais didáticos.

Após discutirmos a pesquisa de cunho qualitativo e o percurso metodológico do presente estudo, passaremos ao próximo capítulo, no qual cruzamos os dados obtidos pelo questionário e por meio da entrevista, analisando os três tipos de estratégias de ensino já citadas.

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.

Paulo Freire

# **5 ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo trata da análise dos dados coletados referentes às estratégias de ensino que os professores utilizam para facilitar o trabalho pedagógico e para melhorar a aprendizagem dos alunos nas classes multisseriadas de língua italiana de alguns CEL.

O critério para a escolha das estratégias a serem analisadas baseou-se no trabalho dos professores do ensino multisseriado rural, isto é, construímos a hipótese de que as estratégias de uso mais frequente entre os docentes de classes multisseriadas rurais também seriam aquelas mais utilizadas pelos professores de salas multisseriadas de italiano dos CEL.

As estratégias são divididas neste capítulo em três eixos temáticos: 1) Organização dos espaços físico e social; 2) Administração do tempo; 3) Emprego dos materiais didáticos. Sendo assim, a análise foi construída por meio das questões do questionário e da entrevista relativas a esses três eixos e o nosso referencial teórico está descrito no terceiro capítulo. Futuros estudos poderão desenvolver os outros temas averiguados como a formação dos professores, a experiência profissional e a avaliação.

As transcrições das entrevistas seguem as normas do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) e para a análise foram realizados recortes das falas. São trechos escolhidos segundo as necessidades e objetivos da pesquisa.

Quanto à terminologia adotada é necessário recordar a Resolução nº 44, de 2014, determina que os cursos de línguas do CEL, com exceção da língua inglesa, sejam divididos em dois níveis e cada nível é formado por três estágios, então, quando mencionamos a classe multisseriada de italiano, estamos falando em um espaço dividido em diferentes estágios. Consideramos os termos sala, classe, turma e grupo como sinônimos.

É importante destacar que não há nenhum tipo de julgamento quanto às decisões das professoras, nem pretendemos sugerir como o trabalho deveria ser realizado. Nosso interesse está em conhecer e entender as estratégias de ensino escolhidas pelas docentes para ensinar a língua italiana nos grupos multisseriados.

Assim, para realizarmos a análise relembramos a definição de estratégias de ensino. Como vimos, segundo Roldão (2009), elas são um conjunto das ações docentes para facilitar a aprendizagem.

Começaremos pelos modos de empregar o espaço e o tempo, que apesar de não serem muito ressaltadas, "são duas variáveis" que influenciam crucialmente na definição das diversas "formas de intervenção pedagógica" (ZABALA, 1998, p. 130). O mesmo autor também afirma que:

As características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem, assim como manifestações marcadas por determinados valores éticos, de saúde, de gênero, etc (p. 130).

## 5.1. Espaço físico e espaço social

Segundo Ribeiro (2004, p. 103), "O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais", e, além disso, o espaço, que parece estático, "é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações" (p. 105).

É essencial que o espaço escolar seja coerente com a escolha metodológica do professor, pois é ali que ocorre a prática pedagógica, o espaço pode proporcionar possibilidades ou limites. O docente deve se sentir bem ao ensinar e os discentes precisam se sentir acolhidos para aprender (RIBEIRO, 2004). O "meio físico da escola" influenciará "o estado de ânimo, o interesse e a motivação" (ZABALA, 2010, p. 132).

Para Zabala (1998, p. 132), "Criar um clima e um ambiente de convivência e estéticos, que favoreçam as aprendizagens, se converte numa necessidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num objetivo de ensino". Concomitantemente, as exigências da organização do espaço serão definidas "pelas características dos conteúdos a serem trabalhados" (ZABALA,1998, p. 132).

A Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), comtempla poucas informações sobre o espaço dos CEL. O artigo 1 da seção I determina que cada CEL "constitui-se uma unidade de ensino vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola estadual" e o artigo 2 da seção II diz que, entre outras questões, para instalar uma unidade a escola precisa

apresentar "espaço físico adequado ao funcionamento do CEL e que garanta a continuidade dos cursos, tendo localização estratégica, com facilidade de acesso". Sobre as salas de aula, a Resolução define somente o número de alunos, nada é dito a respeito do espaço ou da organização dele.

A Resolução SE nº 52, de 15 de agosto de 2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, no anexo A, traz as competências que todo docente precisa ter para trabalhar nas escolas da rede estadual de São Paulo e em outros anexos é descrito o perfil específico para o professor de cada disciplina. Na parte específica sobre os profissionais de línguas estrangeiras não existe nenhuma informação sobre o espaço, contudo na seção 2 da parte geral descreve que uma das competências do professor é:

Saber planejar e desenvolver os trabalhos em sala de aula, privilegiando rotinas que atendam às necessidades dos alunos, tendo em vista a diversidade, adequação, periodicidade das atividades, organização do tempo/espaço e o agrupamento dos alunos de modo a potencializar as aprendizagens dos diferentes conteúdos/áreas [...].

Além disso, como essas resoluções não declaram a existência de salas multisseriadas, também não há menção sobre as especificações do espaço físico das salas de aula dos CEL e nem orientações para o professor de como organizá-lo e utilizá-lo.

Por meio de conversas informais com as professoras entrevistadas foi constatado que seis delas lecionam em sala-ambiente e normalmente a compartilham com docentes de outros idiomas.

A sala-ambiente possui uma configuração diferente da sala de aula tradicional, "pois se direciona especificamente a uma disciplina, com ênfase na disposição dos materiais didáticos pedagógicos" e tem como objetivo proporcionar "uma maior interatividade entre os discentes, de modo que possam construir saberes vinculados à realidade" (ROSARIO et al, 2014, p. 5-6).

Guerra (2007, p. 94) recomenda que a sala-ambiente de língua estrangeira seja organizada para "estimular que compreensão oral, a leitura e a escrita se desenvolvam de forma significativa" e que nela sejam inseridos materiais variados de leitura, quadros, murais, jogos, CDs.

Além da TV, do DVD e do aparelho de som, que na maioria das vezes estão presentes nas salas dos CEL, em algumas salas-ambiente são expostos quadros, mapas, livros, jornais e

revistas que despertam a atenção dos alunos para o país e a cultura dos quais a língua que eles estudam está relacionada.

A seguir, veremos como o espaço funciona como uma estratégia empregada pelos professores nas aulas das salas multisseriadas de italiano. Os resultados aqui obtidos foram coletados somente por meio da entrevista e a questão norteadora foi:

Agora vamos falar sobre o tempo e o espaço físico. Existem divisões? Como por exemplo: dividir os alunos em grupos por estágio, dividir o tempo para cada grupo, dividir a lousa....

Outras perguntas da entrevista como estratégias utilizadas, a experiência inicial com a sala multisseriada ou a interação também propiciaram dados para a análise sobre o espaço.

Primeiramente, um aspecto que deve ser esclarecido é que quando falamos de organização da sala multisseriada do CEL, pensamos em duas questões: a opção por dividir os alunos em estágios ou não, e a posição dos estudantes dentro do espaço físico, isto é, enfileirados, em círculos, em grupos menores ou maiores etc.

As sequências discursivas que seguem revelam que 6 das 8 entrevistadas dividem os alunos em estágios.

P1 - então é::: eles interagem bem

o relacionamento deles é muito bom assim mas como AUtomaticamente a gente divide por estágio eles não têm a mesma interação que uma sala de estágio único entendeu?

## P2 - divido a classe em grupos

eu começo assim suponhamos que eu tenha que explicar os artigos pra esse nível então eu começo explicando pra um primeiro estágio ou retomando no segundo estágio retomo os artigos no segundo estágio e peço a participação dos outros estágios também não é pra ficar viajando na maionese eu peço e intimo fulano, que artigo eu uso aqui?

eu adotei a seguinte postura no início trabalhava separadamente ... porque eu aCHAva que estava sendo desonesta com os alunos ... dos estágios mais avançados

P4 - mas eu ponho eles assim ... o grupo mais novo junto e o grupo mais antigo junto né às vezes eu ponho eles para interagirem pra eles se sentirem parte

P5 - é bem complicado porque como eu disse três turmas na mesma sala três aulas diferentes no mesmo momento NÃO tem como cada um tá num ponto estou fazendo reajustes porque essas salas minhas três vão virar uma só no semestre que vem então eu já tô fazendo ajuste pra melhorar

TUDO uma turma eu divido e a outra não tudo dividido essa sala minha é uma sala grande minhas salas do CEL são pequenas essa é uma sala normal de aula como ela é grande uma turma no canto outra no outro não tem outro jeito

P8 - éh:: tem nível um nível dois dou a matéria pro nível um dou a matéria pro nível dois e depois pego uma música pra trabalhar com os dois níveis juntos faço isso () aí eu vejo () fica melhor até filme também é interessante que aí pego e junto as turmas eu trabalho com elas aí ... só que infelizmente se tem que parar mesmo tem que parar um tempo e tem que explicar separado mesmo não tem como

Quando perguntei a P3 se ela dividia o espaço, disse que não, porém quando indagada se dividia a turma em estágios respondeu:

P3 - divido por estágios a sala divido de um canto fica um no outro canto fica o outro

P1 divide a sala em grupos por estágios e às vezes trabalha com todos ao mesmo tempo, ela justifica o trabalho coletivo dizendo que assim os alunos se sentem "mais acolhidos". É interessante verificar que ela adotou a divisão em estágios para não se sentir mal ou culpada, ela acredita que quando a sala é unificada, isto é, ensinar como se existisse somente um estágio, ela estaria enganando os alunos.

No excerto transcrito há um desabafo, a entrevistada mostra preocupação com os discentes e a fala "prefiro dividir a minha atenção" pode exemplificar o esforço que faz para organizar o trabalho. Ademais, os trechos sublinhados nos sugerem que P1 se sente impotente ao fazer escolhas quanto à divisão do grupo, há uma repetição de "não consigo", "não consegui".

as estratégias que eu utilizo como eu te falei assim eu faço a divisão faço o coletivo quando necessário né sempre que possível quando necessário não sempre que possível pra que eles se sintam mais acolhidos

vamos dizer assim né mas <u>é um problema que eu não consigo trabalhar em mim mesma porque isso é uma coisa que me faz mal entendeu? eu não consegui eu NÃO consegui não consigo trabalhar de outra maneira com sala multisseriada</u>

no sentido que vários colegas já me falaram não faz assim que está tudo bem eu não consigo enganar o meu aluno NÃO consigo porque eu sei que estou enganando então digo que não vou fazer prefiro dividir a minha atenção a não ser que alguém me explique uma mágica porque até agora ninguém foi capaz

Da mesma forma que P1, P2 optou pela divisão em estágios para não se sentir mal, ela considerava desonesto ensinar como se o grupo possuísse somente um estágio.

eu adotei a seguinte postura no início trabalhava separadamente ... porque eu aCHAva que estava sendo desonesta com os alunos ... dos estágios mais avançados

A forma de agrupar os alunos depende dos objetivos do docente, o conteúdo deve ser observado, não é aconselhável trabalhar sempre com o grande grupo ou com um grupo fixo. O grande grupo pode ser organizado em equipes fixas (quando são os mesmos alunos exercendo cargos e funções, durante período de tempo longo) e equipes móveis ou flexíveis (quando os alunos são reunidos para realizar uma tarefa e o tempo é aquele necessário somente para desenvolvê-la) (ZABALA,1998).

Para Zabala (1998, p. 125), como a estrutura dos grupos móveis permite a distribuição de trabalhos em pequenos grupos, os professores podem auxiliar "àqueles grupos ou alunos que mais o necessitem, que distingam as tarefas a serem realizadas conforme possibilidades ou interesses, ou que exijam diferentes níveis de colaboração".

Algumas escolhas, quanto ao agrupamento dos estudantes, são evidentes nos depoimentos de P1, P2, P4, P5 e P8 e servem para exemplificar a fala de Zabala (1998) sobre a importância de se ter objetivos para agrupar os discentes. A divisão de grupos em estágios é mais empregada para aulas de gramática e o coletivo para outros tipos de aulas, por exemplo, aquelas que pretendem aprimorar a habilidade oral ou utilizar jogos, música e/ou filmes. Dessa forma, as professoras conseguem manter a divisão por estágios como preferem e unem todos os estudantes quando desejam promover uma interação maior e trabalhar com outros recursos.

P1- as estratégias que eu utilizo como eu te falei assim eu faço a divisão faço o coletivo quando necessário né sempre que possível quando necessário não sempre que possível pra que eles se sintam mais acolhidos

inclusive atividade coletiva por exemplo nessas salas multisseriadas o que que eu faço aula de conversação por exemplo eu trago um texto polêmico por exemplo *è possibile l'amicizia tra i ragazzi e le ragazze*? cada um tem uma opinião diferente e aí gera-se a discussão que é feita em italiano entendeu?

existe a interação porque eles se veem sempre se relacionam bem e enfim tem a interação por conta das atividades que a gente faz que são as atividades coletivas que nem por exemplo esses dias eu joguei com eles um jogo que se chama *La Ghigliottina* 

é possível por isso que eu falei o cinema os jogos né... que ajuda também a trabalhar com a sala multisseriada que a gente faz uma atividade que une todo mundo né?

P2 - eu fazia eu mesclava as aulas um dia da semana eu focava o conteúdo que cada nível precisava ter ... e no outro dia...isso na quinta-feira no caso eu procurava uma atividade única mas focava determinados exercícios para aquele nível então suponhamos iríamos trabalhar ... ah uma música ... não sei... um exemplo a parte de *ascolto* todos faziam ... a produção oral também quem era de níveis mais avançados eu cobrava mais

é que a saída é trabalhar em grupos no mínimo em dupla ... senão você enlouquece

P4 - é eu faço assim começo aula tipo conversando com eles sobre a semana que passou procurando falar um pouco em italiano pra eles irem se acostumando faço perguntas pra todos em geral peço pra os alunos entre si um perguntar para o outro então pra esses que já tem mais experiência perguntas que tenha a ver com o conteúdo deles e os outros... tento muito fazer essa interação aluno aluno

P5 - eu tô usando muito aquele <u>Canta che ti passa</u> porque é bem interessante fazer aula do multisseriado junto

P8 - éh:: tem nível um nível dois dou a matéria pro nível um dou a matéria pro nível dois e depois pego uma música pra trabalhar com os dois níveis juntos faço isso () aí eu vejo () fica melhor até filme também é interessante que aí pego e junto as turmas eu trabalho com elas aí

é eu gosto às vezes por exemplo a conversação quando dá pra mesclar eu gosto de mesclar colocar os que estão no nível mais adiantado com os que não estão é interessante isso

A entrevistada P2 quando diz "é que a saída é trabalhar em grupos no mínimo em dupla senão você enlouquece" nos leva a concluir que dentro dos grupos maiores ela os dividia em duplas ou grupos menores. Quando indagada sobre o tempo, P8 menciona que às vezes pede para os alunos fazerem duplas.

não não divido não eu sou assim explico aí eu né eu vi que eles estão lá então agora vocês vão fazer duplas né ou exercícios alguma coisa assim

P3, P4 e P5 mencionam ainda uma divisão de grupos no espaço físico, todavia a maior parte dos dados analisados não revela como as docentes organizam cada estágio. Não se sabe se os alunos se posicionam em fileiras ou grupos. Quando as entrevistadas falam de grupos referem-se a cada estágio e não à organização espacial dentro de cada um deles. Como se verifica nos trechos:

P4 - mas eu ponho eles assim ... o grupo mais novo junto e o grupo mais antigo junto né

P5 - como ela é grande uma turma no canto outra no outro não tem outro jeito

Outra questão que vale ser apontada é que somente P8 mencionou a ocupação de outro espaço da escola para a aula:

eu utilizo o laboratório que tem acesso ao computador tudo mas às vezes nenhuma sala tá funcionando

É perceptível o fato de que, em seus discursos, P1, P3 e P4 expressam preocupação com a interação. Elas mencionam as atividades realizadas com a turma toda como facilitadoras para promover a interação e também a cooperação de alunos de estágios mais avançados ajudando os de estágios iniciais.

As frases sublinhadas são muito significativas, demonstram que apesar dos alunos serem de estágios diferentes, existe harmonia. Vimos que as salas seriadas também são heterogêneas, todavia há uma crença de que a heterogeneidade nas salas multisseriadas é um aspecto negativo. Nos excertos seguintes é possível perceber que as professoras, na maioria das vezes, veem de forma positiva a heterogeneidade.

P1 - as estratégias que eu utilizo como eu te falei assim eu faço a divisão faço o coletivo quando necessário né sempre que possível quando necessário não sempre que possível pra que eles se sintam mais acolhidos

existe a interação porque eles se veem sempre se relacionam bem e enfim tem a interação por conta das atividades que a gente faz que são as atividades coletivas

eles interagem eles se conhecem eles se respeitam eles se ajudam também quando alguém do estágio inferior está com um pouquinho de dificuldade o outro vai lá e ajuda e tal mas não é tão dinâmica quanto uma sala só

então é::: <u>eles interagem bem o relacionamento deles é muito bom</u> assim mas como AUtomaticamente a gente divide por estágio eles não têm a mesma interação que uma sala de estágio único entendeu?

P3 - eu penso em facilitar o processo de aprendizagem e a interação ... trabalhar com essas tarefas em que um estágio avançado possa ajudar o outro porque senão eu enlouqueço

acho muito boa a princípio tem um pouco de resistência quando multisseria e entram os elementos novos porque os grupos que estão nos níveis mais altos se sentem um pouco superiores sempre tem (risos)

### P4 - às vezes eu ponho eles para interagirem pra eles se sentirem parte

é eu faço assim começo aula tipo conversando com eles sobre a semana que passou procurando falar um pouco em italiano pra eles irem se acostumando faço perguntas pra todos em geral peço pra os alunos entre si um perguntar para o outro então pra esses que já tem mais experiência perguntas que tenha a ver com o conteúdo deles e os outros... tento muito fazer essa interação aluno aluno

é:: a gente se vira né toda semana eu batalho bastante pra pra:... manter a interação

As falas de P1 e P3 demonstram que existem dificuldades, mas que elas são superáveis. No início há um estranhamento, depois os estudantes se ajudam.

P1 - o outro vai lá e ajuda e tal mas não é tão dinâmica quanto uma sala só

então é::: eles interagem bem o relacionamento deles é muito bom assim mas como AUtomaticamente a gente divide por estágio eles não têm a mesma interação que uma sala de estágio único entendeu?

P3 - acho muito boa a princípio tem um pouco de resistência quando multisseria e entram os elementos novos porque os grupos que estão nos níveis mais altos se sentem um pouco superiores sempre tem ((risos))

Esse auxílio que acontece entre os alunos, descrito pelas docentes, pode ocorrer também por meio da monitoria. Conforme Vasconcellos (2003, p. 76) a monitoria "tem se revelado de grande valia, seja pela ajuda efetiva que o aluno pode dar ao colega com dificuldade, seja pelo caráter formativo desta vivência, ou ainda por sua concreta viabilidade".

Constatamos, anteriormente, que o *Caderno de Orientações Pedagógicas* do Programa Escola Ativa sugere que o docente da classe multisseriada rural escolha um aluno monitor e que procure promover a autonomia e a responsabilidade dos estudantes.

P2 em outro momento da entrevista comenta que é difícil trabalhar com tantos estágios em uma sala só e relata que conta com o apoio de uma aluna de quinto estágio para auxiliar os outros alunos. Não é possível afirmar que a estratégia da monitoria adotada pela docente é planejada e organizada previamente.

penso neles obviamente mas eu penso em facilitar o processo de aprendizagem e a interação... trabalhar com essas tarefas em que um estágio avançado possa ajudar o outro porque senão eu enlouqueÇO

então eu estou com o segundo terceiro quarto e QUInto na mesma sala uma loucura é uma única aluna de quinto estágio isso ainda me favorece um

pouco... e ela é uma boa aluna... então eu dou um direcionamento... <u>dou uma</u> tarefa pra ela ela faz e depois ela acaba me ajudando com os outros alunos

O aluno monitor pode ensinar os outros e ao mesmo tempo aprender, porém a monitoria deve ser orientada, "não se trata de fazer pelo colega", é preciso auxiliá-lo a compreender "o que o professor (ou o texto) está dizendo e pedindo" (VASCONCELLOS, 2003, p. 76).

Questionou-se também se existe uma divisão da lousa e essas foram as respostas obtidas:

P2 - divido a lousa em estágios também

eu chamo os dos outros níveis pra ajudar pra compor a lousa pra compor a parte gramatical da lousa dou os exercícios novamente impressos em xérox aí vou corrigindo e falo olha ela usou tal artigo nessa palavra por que está errado? fulano por que está errado? aí eu procuro fazer isso

P3- não eu uso a lousa toda quando eu to dando aula pra um () aula pra/aqueles que já terminaram os outros estão fazendo exercícios

P4 - não são poucos alunos

P6 - não ficou uma coisa só

P8 - eu chego a dividir eu tenho que dividir (porque) você tem que explicar colocar exemplos tudo aí () dividir a lousa

Quando indagada sobre o seu trabalho, P6 respondeu:

só que eu que eu vi que não ia ser necessário porque como eles estavam no mesmo nível eu acabei ::: trabalhando com todos de forma igual porque não tinha ninGUÉM que tivesse visto alguma coisa que o outro não tinha visto estavam TOdos iguais então eu acabei tendo que nivelar a sala mesmo sendo uma sala multisseriada eles acabaram todos juntos com o mesmo conteúdo

eu acabo não não tendo que trabalhar de maneira diferente nada porque eles estão todos iguais mas... o que eu tinha pensado inicialmente era... é:: o conteúdo acho que em si né o:: é:: o ponto gramatical né que seria diferente entre os grupos eu iria trabalhar mesmo em grupos separados dentro da sala né...passando esses conteúdos pontuais e depois em alguns momentos fazer o intercâmbio entre eles até pra ter essa troca na parte da oralidade né e eles poderem se comunicar porque todos são alunos da mesma língua eles iriam conseguir mesmo em níveis diferentes conseguir se comunicar em algumas atividades com o grupo geral mas infelizmente não foi possível porque não foi esse o quadro que eu acabei pegando acabei pegando uma coisa MUIto homogênea infelizmente

A entrevistada P6 indica uma situação rara, pois ela se mostra descontente por ter que trabalhar com a turma como um estágio unificado, o mais surpreendente é que ela se lamenta

pela sala não ser multisseriada, por não poder dividi-los em estágios, o que contraria a opinião da maioria dos docentes que reclama por ter que trabalhar com a turma multisseriada. A docente informou que a professora que lecionava nessa turma antes dela, decidiu trabalhar com o grupo como um só estágio para facilitar e, assim, quando P6 assumiu os alunos, avaliou que todos precisariam continuar dessa forma.

A parte final do discurso da professora nos faz aventar a hipótese de que quando ela diz "não foi possível porque não foi esse o quadro que eu acabei pegando acabei pegando uma coisa MUIto homogênea infelizmente", está pensando na sala seriada como homogênea e na multisseriada como heterogênea.

A professora acredita que seria difícil trabalhar com uma sala multisseriada, porém, ao mesmo tempo, seria um aprendizado.

não consegui senti quais seriam as minhas dificuldades :: né os desafios ali de trabalhar com a sala multisseriada que eu acho que seriam vários acredito que não ia ser fácil trabalhar mas ia ser um aprendizado né:::

É válido verificar que P6 faz hipóteses de como realizaria o trabalho em um grupo multisseriado. Em outro momento da entrevista, quando questionada sobre o planejamento, ela explica até que notificou a coordenadora sobre o porquê da decisão de deixar a sala unificada.

é infelizmente eu fiz um planejamento diferenciado no início aí quando eu vi que não ia ter como trabalhar aí deixei bem explícito no diário de classe dizendo que por problemas mesmo né anteriores a sala havia sido unificada explicando os motivos isso foi passado também para a coordenação a coordenação colocou isso em ata tudo né pra que fosse enfim aquilo fosse concretizado porque não dava não tinha como e não era uma falha minha né

Já P7 considerou que o grupo estava no mesmo nível e que não era necessário fazer divisões.

eu comecei tentando nivelar um pouco a turma tinha uma turma de primeiro NÍvel eu trabalhei metade de um semestre com eles pra tentar igualar com a turma de segundo nível que eu já tinha então quando eu juntei as duas turmas

P7 explica ainda que a turma era muito pequena e que não fazia sentido dividir espaço, lousa e o programa.

não mas eu tenho que falar também que a sala é muito pequena são seis alunos então ficou bem fácil porque esses três alunos que vieram do primeiro que sobraram do primeiro nível eles conseguiram acompanhar o outro nível porque eram alunos que eles é é:: ...tinham muita vontade de tá acompanhando eles faziam os exercícios em casa às vezes eu pegava o horário do intervalo eu ficava um pouco a mais COM eles passava coisas pra eles fazerem e eles faziam tudo eles tavam com muita vontade e eram só três da outra turma tem uns 4 então é uma turma pequena facilita muito você trabalhar com uma turma menor talvez se a turma fosse grande ()

As duas professoras que trabalham com os grupos nivelados justificam-se dizendo que analisaram as turmas e decidiram que todos poderiam seguir o curso como se fossem de um único estágio, contudo P6 fez essa opção contra a própria vontade.

A passagem que segue evidencia que P5 está fazendo o possível para transformar a sua turma em um estágio.

é bem complicado porque como eu disse três turmas na mesma sala três aulas diferentes no mesmo momento NÃO tem como cada um tá num ponto estou fazendo reajustes porque essas salas minhas três vão virar uma só no semestre que vem então eu já tô fazendo ajuste pra melhorar

Considerando que somente duas professoras escolheram dar um tratamento diferenciado ao grupo multisseriado, os trechos analisados comprovam que a prática quanto à opção por dividir as turmas em estágios é a mais adotada pelas professoras.

Como já exposto, as Resoluções do CEL determinam que os cursos, com exceção do inglês, sejam divididos em dois níveis e três estágios e que em casos excepcionais autoriza-se a constituição de salas com mais de um estágio, porém não há nenhuma instrução sobre como trabalhar com essas turmas. Assim, temos como hipótese que se opta pela divisão em estágios devido à diretriz da Resolução sobre a divisão dos cursos em estágios, à inexistência de normas para as classes multisseriadas, à preocupação em cumprir o conteúdo programático para cada estágio e ao "mal estar" que a situação gera para os professores, pois alguns não se sentem bem em unificar a turma, acreditando estar "enganando os alunos".

Conforme os depoimentos, 6 das 8 professoras preferiram dividir os grupos em estágios, contudo não podemos afirmar que para elas essa seja a melhor forma de conduzir o

processo de ensino-aprendizagem, dado que muitas reclamações foram observadas na análise dos dados quanto às dificuldades para conduzir o trabalho na sala de aula.

P1 - eu me sinto muito mal e outra eu me sinto mal emocionalmente porque eu sei que eu não to cumprindo ... apesar deu estar dando o máximo de mim eu não estou atingindo o MÁximo da minha capacidade porque eu tenho que dividir a minha atenção então isso é uma coisa que me deixa mal emocionalmente e uma coisa que me deixa mal fisicamente também porque eu tenho que pensar QUAtro coisas diferentes ao mesmo tempo então eu acabei de explicar um conteúdo aí vem um aluno e fala assim professoressa não entendi isso me explica aqui só que ele está pensando outro assunto aí eu automaticamente tenho que voltar no outro assunto então o meu pensamento oscila sem parar né então eu me desgasto fisicamente

P2 - eu penso em facilitar o processo de aprendizagem e a interação ... trabalhar com essas tarefas em que um estágio avançado possa ajudar o outro porque senão eu enlouqueço

P3 - e explicar uma matéria nova ... é:: uma estrutura nova é :::... pras três num dia só eu não conseguia ... no começo foi muito difícil então eu sempre explicava uma estrutura nova pra uma turma só enquanto isso as outras ficavam fazendo atividades sozinhas

P5 - eu ainda me sinto MUIto cansada quando eu faço eu falo a gente não pode NEM respirar nem porque sabe dar três aulas dentro de uma então é muito corrido é muito cansativo mas:: que eu tô conseguindo e ainda tenho que melhorar e trabalhar isso também né não vai ter outro jeito vai ter sempre multisseriada

P8 - foi isso no começo eu ficava muito ansiosa e:: não chegava a lugar nenhum porque porque pelo que eu percebi com a experiência é que você tem que mesclar tem aula que ... digo assim ... éh:: tem nível um nível dois dou a matéria pro nível um dou a matéria pro nível dois e depois pego uma música pra trabalhar com os dois níveis juntos faço isso () aí eu vejo () fica melhor até filme também é interessante que aí pego e junto as turmas eu trabalho com elas aí ... só que infelizmente se tem que parar mesmo tem que parar um tempo e tem que explicar separado mesmo não tem como

A análise dos dados vem de encontro com a situação das escolas rurais, como foi visto anteriormente, segundo Hage (2010, p. 3) a maior parte dos professores das classes multisseriadas na zona rural adota o modelo seriado das escolas urbanas, todavia em suas pesquisas o autor demonstrou que os docentes enfrentam dificuldades para "conduzir o processo pedagógico", sentem-se ansiosos e angustiados porque para cada série precisam preparar aulas diferentes e têm que encontrar "estratégias de avaliação de aprendizagem".

Vimos que não se pode separar o espaço físico do social. O espaço da sala de aula é rico em significados, alunos e professores passam horas da vida ali. Desse modo, "o espaço não é algo dado, natural, mas sim o produto de interações que gestam sentidos e práticas

humanas, marcados pela cultura, pelas relações de poder e pelas condições de existência dos sujeitos" (SILVA; UZÊDA; ALMEIDA, 2011, p. 163). Além do mais:

O espaço não se esgota na paisagem na qual os indivíduos se inserem em seus contornos objetivos, sejam eles mais ou menos aprazíveis. Em suas dimensões subjetivas e objetivas, o espaço indica as posições ocupadas pelos sujeitos, suas práticas e relações no e com o mundo (SILVA; UZÊDA; ALMEIDA, 2011, p. 163).

As professoras entrevistadas demonstraram em suas falas que o espaço social tem mais relevância do que o espaço físico. Elas falam pouco do espaço físico, não falam dos móveis e dos outros objetos, não mencionam a posição das carteiras, quase não reclamam da estrutura da sala, no entanto a interação é sempre discutida, as ações delas e dos alunos estão em primeiro plano. A opção por dividi-los no espaço em estágios muitas vezes demonstrou a preocupação das docentes e a evidente relação de afetividade entre elas e os alunos.

A afetividade não pode ser desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem, para Panizzi (2004, p. 2):

A afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da atividade; organizam-se em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processor individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Há grande preocupação com a interação, com a participação de todos os estágios. A afetividade está muito presente, pois as professoras pensam nos sentimentos dos alunos, querem garantir que não se sintam excluídos e, elas demonstram receio de que algum estágio se sinta desamparado.

# 5.2 Tempo

Não só a gestão do espaço escolar é importante, organizar o tempo também é imprescindível. A escola organiza as suas atividades segundo o tempo determinado pelo calendário escolar.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p. 1017)

O tempo escolar é aquele que o aluno passa na escola e ele é ao mesmo tempo "um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo" (BARELLA; KURPIEL, 2014, p. 3). Para Rodrigues, E. (2009), o tempo na escola pode ser administrativo e pedagógico. O administrativo, por meio de calendários, horários, controla as atividades dos alunos e dos professores e o pedagógico é o que rege a aprendizagem durante as aulas. Consideraremos para a análise a seguir o tempo pedagógico.

Muitas horas são passadas na sala de aula. O professor é quem organiza o seu tempo e o dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Zabala (1998, p. 134), para ajustar as propostas pedagógicas, o tempo sempre teve e ainda tem um papel indiscutível e a partir de uma concepção racional considera-se que "a variável temporal seria resultado e consequência das decisões tomadas em relação às outras variáveis: a sequência didática, o tipo de atividade, a organização de conteúdos, etc".

Antes de iniciarmos a análise dos trechos das entrevistas, precisamos retomar o único artigo que encontramos nas Resoluções que contempla o tempo. O sexto artigo da Resolução SE 44, de 13 de agosto de 2014, trata da organização dos cursos de línguas e determina que o curso de italiano terá:

a) dois níveis de estudos (Nível I e Nível II), com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;

b) cada um dos níveis, a que se refere a alínea anterior, será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

### Constituem também o artigo 6, os parágrafos abaixo:

- § 1° O horário das aulas será organizado de forma a compatibilizar os interesses e necessidades da escola e dos alunos, observando-se, no caso de oferta de horário com 4 (quatro) aulas sequenciais, um intervalo de até 20 (vinte) minutos para recreio, entre as 2 (duas) primeiras e as 2 (duas) últimas aulas.
- § 2º Para atender prioritariamente, ainda que não exclusivamente, alunos trabalhadores, que cursem o ensino fundamental ou o médio, poderão ser criadas turmas de alunos aos sábados, com 4(quatro) aulas sequenciais, na forma prevista no parágrafo 1º deste artigo.

Como exposto na estratégia espaço, a seção 2 da Resolução SE nº 52, de 15 de agosto de 2013 dispõe que o docente de línguas, entre outras questões, deve "saber planejar e desenvolver os trabalhos em sala de aula" considerando vários fatores, entre eles, "organização do tempo/espaço e o agrupamento dos alunos de modo a potencializar as

aprendizagens dos diferentes conteúdos/áreas [...]". Essa é uma informação geral do CEL, vimos que não existe nenhuma instrução específica quanto às salas multisseriadas.

O questionário que desenvolvemos não comtempla a estratégia tempo. A questão que suscita a discussão sobre o tempo na entrevista é a mesma da seção anterior.

Agora vamos falar sobre o tempo e o espaço físico. Existem divisões? Como por exemplo: dividir os alunos em grupos por estágio, dividir o tempo para cada grupo, dividir a lousa...

É muito difícil de administrar o tempo no ensino multisseriado da zona rural porque os professores ajudam com outras tarefas que não são próprias da função deles, como merenda, limpeza e arrumação. Conforme (FERRI, 1994, p. 95), "a dinâmica da escola multisseriada exige um professor múltiplo, que desempenha ao mesmo tempo muitas funções e isto faz com que não tenha tempo para dedicar-se integralmente às atividades docentes".

Os excertos analisados a seguir mostram que não existe um rígido controle temporal nas aulas das professoras do CEL, ou seja, o tempo de 01h40min de aula não é dividido em minutos para cada grupo. A administração do tempo é feita segundo as necessidades das docentes e dos alunos em cada atividade.

As professoras P4 e P8 afirmam que não dividem o tempo. P4 justifica a sua decisão dizendo que tem poucos alunos, mas, apesar de P4 e P8 dizerem que não dividem o tempo, verificou-se que, se ocorre uma divisão das turmas em estágios e a divisão da atenção das professoras entre os estudantes, consequentemente existe também uma divisão do tempo, mesmo que não planejado ou administrado de forma consciente. O que entendemos é que quando elas dizem que não dividem o tempo, querem dizer que não o cronometram.

#### P4- não são poucos alunos

P8 - não não divido não eu sou assim explico aí eu né eu vi que eles estão lá então agora vocês vão fazer duplas né ou exercícios alguma coisa assim aí nisso eu já vou pra outra turma não tem como assim eu colocar um tempo né mas acaba acaba até que dando certo isso não sei se é meio que a gente já começa com um jogo de cintura melhor então já tem aquilo né do tempo a gente vê às vezes lógico por exemplo o primeiro estágio a gente gasta muito mais tempo () muito tudo novo pra eles né os outros não

No excerto anterior, P8 aponta também que ensinar o primeiro estágio requer mais tempo, pois para esses estudantes tudo é novidade. Além disso, P5 ao comparar duas salas multisseriadas nos lembra que o tempo de aprendizagem é diferente para cada aluno, não só pelo fato dos estágios serem diferentes. Ela percebeu que uma turma necessitava de mais atenção que a outra.

P5 - então o que eu consegui fazer foi isso porque mesmo eu tenho tendo são duas salas multisseriadas mas uma rende muito mais... a outra não rende então emperra demora tenho até aquele sentimento de frustação agora o que eu consigo eu mudei se eu tenho um pouquinho mais de tempo eu pego o material extra pego faço umas duas aulas

É pertinente neste momento lembrar que cada pessoa tem um tempo diferente para aprender, pois conforme Silva, J. (2009, p. 230):

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade.

E, assim, segundo Hoça (2009, p. 8183), quando falamos de aprendizagem, a entidade tempo não pode se referir "somente ao caráter cronológico", indica associá-lo "à realização de tarefas que utilizaram procedimentos cada vez mais abstratos". Além do mais, vale lembrar que o tempo do ensino, na maioria das vezes, não é o mesmo da aprendizagem, o tempo do docente não é o mesmo do aprendiz e relacionar o tempo dos alunos e do professor com a escola é desafiador (MONTEIRO; CUNHA, 2003; XAVIER, 2013).

Em outra parte da entrevista, quando questionada sobre o planejamento e a preparação das aulas, P8 explica que divide os horários de aula segundo o que planeja trabalhar com cada estágio. Os períodos sublinhados indicam que existe uma organização do tempo e que ela necessita dessa organização para não se atrapalhar. Além disso, ela justifica essa estrutura como "uma questão de didática". É necessário recordar que os alunos de italiano dos CEL possuem duas aulas de 01h40min por semana, em dias alternados, no entanto as aulas dessa professora ocorrem aos sábados. Assim, são duas aulas seguidas de 01h40min com um intervalo de 20 minutos.

é é uma questão de didática também né e também pra por conta do tempo né porque se eu ficar NOSSA ... até eu me achar deixo tudo separadinho eu gosto muito de trabalhar com:: música então eu sempre faço assim sempre não né? às vezes eu mudo a primeira turma a gente trabalha até nove:... e

quarenta? não até nove e meia primeira parte né depois a gente retorna às nove e cinquenta então até nove e quarenta eu gosto de deixar tudo bem dividido né uma turma vai trabalhar isso a outra coisa depois do intervalo eu costumo trabalhar ou com filme ou com música pra poder trabalhar junto né eu trabalho com vídeo aí a gente vê vocabulário atividade pra preencher né de escuta essas coisas até dá pra trabalhar com os dois

Já P2, P3 e P5 confirmam que dividem o tempo.

P2- sim divido o tempo também no início eu divido eu começo assim suponhamos que eu tenha que explicar os artigos definidos então eu começo explicando pra um primeiro estágio ou retomando no segundo estágio retomo os artigos no segundo estágio

P3 – o tempo sim é assim enquanto um grupo tá fazendo exercícios no outro eu tô dando uma atenção

P5 – divido tudo

P3 quando questionada se cronometra o tempo, se divide 1:40h entre os grupos, explica:

não porque dependendo da dificuldade do exercício não dá a gente não tem tempo de fazer isso

Como vimos anteriormente, P6 e P7 optaram por não dividir a turma em estágios, por isso é dispensável dividir o tempo e o espaço. P7 também aproveita para explicar que as divisões não são necessárias também porque possui poucos alunos.

P6- não ficou uma coisa só

P7- não mas eu tenho que falar também que a sala é muito pequena são seis alunos

Durante a entrevista, outros comentários das professoras nos surpreenderam. P1 avalia que a carga horária do curso de italiano é suficiente, pois ela pode se programar para realizar outras atividades além do livro.

P1 - então tem um conteúdo que eu me proponho a dar e eu tenho oitenta horas pra trabalhar certo? assim então esse conteúdo ele não vai usar as oitenta horas de curso então eu sei que tenho uma margem de de tempo que eu posso fazer essas atividades com eles inclusive atividade coletiva por exemplo nessas salas multisseriadas o que que eu faço? aula de conversação por exemplo eu trago um texto polêmico

Em outro momento, a mesma professora reflete sobre a divisão do tempo e da atenção nas salas multisseriadas. Ela considera que quando leciona na classe multisseriada se sente mal psicologicamente por ter que dividir o tempo e a atenção entre os grupos, que não pode aproveitar toda a sua capacidade para ensiná-los e afirma que também se sente mal fisicamente, que existe um desgaste por ter que pensar muitas coisas ao mesmo tempo.

P1- apesar deu estar dando o máximo de mim eu não estou atingindo o MÁximo da minha capacidade porque eu tenho que dividir a minha atenção então isso é uma coisa que me deixa mal emocionalmente e uma coisa que me deixa mal fisicamente também porque eu tenho que pensar QUAtro coisas diferentes ao mesmo tempo então eu acabei de explicar um conteúdo aí vem um aluno e fala assim <u>professoressa</u> não entendi isso me explica aqui só que ele está pensando outro assunto aí eu automaticamente tenho que voltar no outro assunto então o meu pensamento oscila sem parar né então eu me desgasto fisicamente

P5 e P8 também reclamam que a divisão do tempo e da atenção para vários estágios causa cansaço.

P5- eu ainda me sinto MUIto cansada quando eu faço eu falo a gente não pode NEM respirar nem porque sabe dar três aulas dentro de uma então é muito corrido é muito cansativo mas:: que eu tô conseguindo e ainda tenho que melhorar

P8- assim é trabalhoso né não é fácil trabalhar eu acredito que não é qualquer um que consiga porque dá muito trabalho e a gente tem que preparar a aula e ainda você tem que preparar várias aulas em uma mesma aula né no mesmo espaço e no mesmo tempo praticamente é difícil

P1 complementa o seu pensamento analisando a posição dos alunos com relação à divisão. Ela enfatiza que eles se sentem inseguros e abandonados quando ela está atendendo outro grupo.

então pra eles á ruim... é assim os meninos o que que acontece ELES querem a presença do professor o tempo todo mesmo que não seja para fazer nenhuma pergunta mesmo que for pra ficar só olhando pra cara dele nesse sentido ele faz a atividade mas ele se sente inseguro se o professor não está presente presente o que eu quero dizer fisicamente eu tô mas quando eu estou dividindo a minha atenção com outro aluno eles se sentem abandonados entendeu?

Assim, vimos que apesar do tempo não ser tratado como uma estratégia privilegiada pelas professoras, ele é importante, mesmo que inconscientemente para dar ritmo às aulas e organizar o trabalho, já que a ação docente exige muitas tarefas. Para Paula (2005, p. 4), algumas das tarefas que precisam ser administradas pelo professor e organizadas dentro de um período de tempo são: a administração do tempo que ainda dispõe; "a atenção voluntária e involuntária" dos estudantes; "a progressão do trabalho; a distribuição do material", responder às dúvidas e questionamentos.

Saber como lidar com o tempo é parte integrante do trabalho do professor, constitui um elemento significativo na rotina da sala de aula.

No caso das salas multisseriadas do CEL podemos acrescentar também que o(a) docente necessita: organizar-se bem previamente para administrar o tempo de 1h:40min e não se sentir tão desgastado(a); separar o que vai fazer com cada estágio, escolhendo a unidade do livro ou a atividade que cada grupo irá desenvolver; procurar dividir a atenção de forma equilibrada, para que nenhum estágio se sinta abandonado; manter a concentração para não confundir o que está trabalhando com cada grupo e lembrar que muitas vezes os estágios iniciais demandarão mais tempo. Ademais, verifica-se que as professoras que decidiram trabalhar com as classes de forma multisseriada trabalham com um tempo pedagógico mais limitado.

Cabe refletir ainda que mesmo que o professor planeje todas as aulas cuidadosamente, não tem garantia da qualidade do tempo na "sala de aula, pois esse tempo não envolve apenas a cronologia das ações pensadas, mas também a vivência dessas ações na prática" (XAVIER, 2013, p. 1098). Algumas ações, situações ou dúvidas, que surgirão, são difíceis de prever. Cada turma tem uma dinâmica e, mesmo no mesmo estágio, há diferentes tempos de aprendizagem.

#### 5.3 Materiais didáticos

A concepção de material didático é ampla, pode se considerar "como todo material empregado com fins didáticos pelo professor ou pelo aprendiz de forma a contribuir para a aprendizagem" (POTOCKY; VILAÇA, 2012, p. 950).

Pesquisadores como Mauro (2013) e Vieira (2012) discutem o emprego de materiais autênticos ou não autênticos no ensino de línguas estrangeiras. Existem muitas definições para

material autêntico, uma das mais reconhecidas é a de Coste<sup>33</sup> (1970, p. 36 apud VIEIRA, 2012, p. 9-10), que diz "tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de francês como língua estrangeira (...), aquilo que não é adaptado ou retocado (...) que não se limita somente a formas escritas". Já o material não autêntico é aquele preparado para fins didáticos, fabricado exclusivamente para ensinar determinados conteúdos (MAURO, 2013).

Quanto ao ensino de línguas, há uma dicotomia do que é "'autêntico"/"natural" *versus* "não-autêntico"/ "artificial"", o autêntico é conceituado como algo positivo e o não-autêntico, negativo (VIEIRA, 2012, p. 24). Para Mauro (2013, p. 20), "o material autêntico traria consigo uma ideia de "realidade" e de "verdade"" para as aulas, o que não ocorre com o material criado de forma exclusiva para os estudantes de línguas. Além disso, o material autêntico proporciona aos alunos "um contato mais amplo com diferentes exemplos da língua-alvo, como textos de diferentes gêneros, filmes e canções" (MAURO, 2013, p. 22).

Não somente a decisão pelo uso do material autêntico é importante, considerar "o que será feito dele" é imprescindível "para um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com a realidade" (MAURO, 2013, p. 24). Para Potocky e Vilaça (2012, p. 951) "o uso didático é atribuído pelo professor ao observar possíveis contribuições destes materiais para a aprendizagem ou uso da língua. Muitas vezes este uso é motivado para promover o contato dos alunos com textos (escritos e orais) autênticos".

A Resolução SE nº 44, de 2014, que regulamenta o funcionamento dos CEL, não comtempla nenhuma informação sobre material didático. Já a Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, quando determina as habilidades que o docente de língua estrangeira precisa ter para trabalhar no CEL, descreve que o professor deve:

- f.2) Avaliar materiais didáticos quanto à relevância das atividades propostas para o público-alvo.
- f.3) Avaliar atividades propostas em materiais didáticos e saber adequá-las quanto ao grau de dificuldade e objetivos de aprendizagem.
- m.1) Estar apto a analisar e fazer uso de diferentes ferramentas de apoio didático (Cadernos do Aluno e do Professor, dicionários bilíngues e monolíngues, livros didáticos e paradidáticos, equipamentos audiovisuais, laboratório de informática) para a promoção da aprendizagem.
- m.2) Conhecer os níveis e objetivos descritos para as cinco habilidades comunicativas no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e saber analisar materiais didáticos segundo essa descrição.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> COSTE, Daniel. *Hipothèses methodologiques pour le niveau 2*. Le français dans le monde. Paris: Clé International, 1970.

m.6) Conhecer e avaliar diferentes estratégias e materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Pode-se notar que a Resolução trata principalmente da análise e da avaliação do material didático para os cursos. Não existe nenhuma informação sobre a escolha e o emprego de material didático para as salas multisseriadas.

A seguir discutiremos o papel do livro e de outros materiais didáticos nas salas multisseriadas de italiano dos CEL.

#### 5.3.1 Livro didático

O nosso intuito não foi avaliar os livros didáticos. Primeiramente verificamos quais foram os livros adotados pelas professoras, quem os escolheu e quais foram os critérios estabelecidos para essa decisão. Em um segundo momento, analisamos os discursos das docentes sobre o emprego do livro na sala de aula.

Vimos anteriormente que os livros importados são mais valorizados pelos professores de línguas. O fato de o livro ser importado e ser escrito por um falante nativo garante legitimidade e autoridade (TILIO, 2008).

Segundo Vilaça (2009, p. 9), podem existir consequências para o ensino de línguas quando livros importados são adotados, "é maior a probabilidade de incompatibilidade entre contextos, objetivos e recursos de aprendizagem" e existe "a generalização da cultura do aluno-alvo".

No caso da língua italiana, nos últimos anos, vem crescendo a produção de materiais didáticos, exemplo disso, é o material *Dire, Fare, Partire*, lançado em 2014. É um conjunto de materiais gratuitos pensados para os discentes e docentes brasileiros, e, até o momento, destinados aos níveis A1 e A2. É disponibilizado *online* e produzido pelo:

Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas e da Área Didática em Língua e Literatura Italiana da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas em parceria com a Superintendência de Tecnologia da Informação / Diretoria de Mídias Digitais da Universidade de São Paulo, sob a coordenação didática da Profa. Dra. Paola Baccin (USP, 2016).

Vale dizer que um material específico para os CEL está em processo de construção. Conforme Peleteiro (2016), o material trabalhará a abordagem comunicativa tendo como base Proposta Curricular do Estado de São Paulo e do Quadro Europeu Comum de Referências

para línguas. Os objetivos dos criadores do material "apresentam-se definidos como uma integração de componentes interculturais, linguístico-discursivos e práticas verbais", essa integração é definida como multidimensional (PELETEIRO, 2016, p. 36). A autora ainda explica que o novo material servirá como base para o docente, mas não pretende ser completo, dado que não tem a intenção de restringir "a prática docente ao seu uso" (p. 36).

Atualmente, para comprar os livros, é realizado "um repasse de verbas da Secretaria de Educação pra a própria unidade do CEL", é responsabilidade do coordenador distribuir "a verba entre os idiomas" e fazer uma solicitação por meio do site BEC, no qual deve ser feito um cadastramento da escola (PELETEIRO, 2016, p. 84).

Escolher o livro didático não é uma missão fácil. O conhecimento sobre o contexto de ensino em que irão lecionar e sobre qual é o perfil dos alunos, são essenciais para auxiliar na escolha do manual didático.

Sabe-se também que o livro precisa ser atrativo para os alunos. Atualmente, escolher um material, é uma tarefa ainda mais difícil para o professor porque os discentes estão acostumados com modernos recursos tecnológicos e os "aspectos visuais e simbólicos" são mais atrativos que os textos escritos (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 97). Para as autoras, um material que tenha:

Diversidade de ilustrações, textos pequenos, jogos, letras de músicas, textos em quadrinhos, palavras cruzadas, poesias, etc. é, sem dúvida, mais atraente e desperta mais atenção e interesse, pois estes recursos certamente abrirão novos horizontes para o aluno, podendo aguçar-lhe a imaginação e propiciar-lhe condições para reflexão (p. 97).

Além disso, o professor quando está responsável pela seleção do material, pode ser influenciado por fatores como: "estratégias de *marketing*" das editoras, preço, "aspectos visuais", "disponibilidade no mercado e sua abordagem de ensinar e aprender". Ao optar por determinado livro, os "aspectos técnicos, financeiros e práticos podem sobrepor-se a aspectos pedagógicos" (XAVIER; URIO, 2006, p. 32).

De qualquer forma, é pertinente recordar que não há livro perfeito ou ideal, por mais que o professor se esforce para escolhê-lo considerando "seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada", adaptações e complementações são fundamentais (TILIO, 2008, p. 5). Para Lamberts (2012, p. 18), o fato de o docente não questionar o material, "pode reforçar a visão de produto pronto", isto é, considerar que o LD não necessita ser analisado ou adaptado.

Nesse caso, a formação do professor e o desenvolvimento da flexibilidade podem minimizar o problema, fazendo com que ele seja reflexivo e que tenha condição de apresentar os conteúdos de formas variadas. Conforme Diaz (2011, p. 619), o docente "é quem vai determinar o melhor uso deste recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático". O exercício da autonomia do profissional e o senso crítico são essenciais para decidir qual percurso percorrer no ensino da língua tendo o livro como principal recurso ou utilizando-o somente como guia (LAMBERTS, 2012; XAVIER; URIO, 2006).

Para o professor que ensina em classes multisseriadas de língua estrangeira, outras questões dificultam a escolha do livro, pois é complicado determinar um manual que atenda alunos de várias idades e cursando diferentes estágios do idioma.

Na presente pesquisa, a primeira informação sobre LD que precisávamos obter era com qual livro os professores trabalham, para isso as questões do questionário foram:

Você usa livro didático? Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, qual é o livro didático?

Todos os professores responderam que sim e os nomes apontados foram:

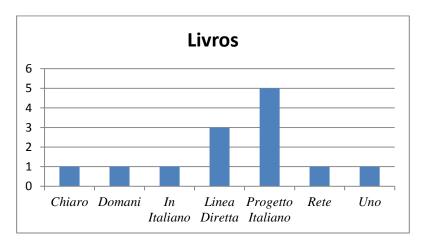


Gráfico 5 – Livros didáticos

O livro mais citado foi o *Progetto Italiano* ou o *Nuovo Progetto Italiano*. O material foi desenvolvido por Telis Marin e Sandro Magnelli pela editora *Edilingua*.

Segundo a premissa do *Nuovo Progetto Italiano*, a nova edição de 2010 é fruto de uma cuidadosa revisão e foi pensada a partir do *feedback* de profissionais que usaram o *Progetto Italiano*. Os autores afirmam que a edição nova mantém os pontos fortes da edição anterior e foi modificada para se tornar mais moderna do ponto de vista metodológico e também para fazer com que o livro seja mais comunicativo e indutivo, convidando o estudante a descobrir

novos elementos gramaticais e não gramaticais. Informam ainda que o livro atende as novas exigências das teorias mais recentes e a realidade do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e as certificações de italiano (MARIN; MAGNELLI, 2010).

É considerado pela editora como um curso moderno, com multimídia, direcionado a adultos e jovens adultos. São três livros (*livello elementare* A1-A2, *livello intermedio* B1-B2 e *livello intermedio-avanzato* B2-C1) e o material é composto por: livro do aluno, caderno de exercícios, dois CDs de áudio, CD-ROM interativo, DVD e manual do professor. São oferecidos também livro de leitura, atividades *on-line*, *software* para lousa digital, glossário *on line* etc.

Uma das professoras entrevistadas utiliza o *Progetto Italiano Junior* que é indicado para adolescentes de 11 a 17 anos. São três livros (*livello elementare* A1, *livello elementare* A2 e *livello intermedio* B1) e são compostos por: livro de classe, caderno de exercícios, CD de áudio, DVD e manual do professor. Oferece também atividades *on-line*, *blog* musical, *software* para lousa digital e livro de leitura.

Conforme Borella e Schroeder (2013, p. 3), para escolher um livro didático é necessário determinar quais objetivos os discentes devem atingir "com a aprendizagem da língua estrangeira", e para isso, "conhecer os alunos e o meio social em que o livro será utilizado" é indispensável.

Com o intuito de aprofundar o assunto, na entrevista perguntamos aos docentes:

Fale sobre o livro ou o material didático utilizado. Quem o escolheu, quais foram os critérios adotados para a escolha do material, se atende as tuas necessidades, como são trabalhadas as unidades (conteúdos gramaticais, áudio etc). São usados também materiais complementares (jogos, filmes, revistas, jornais etc)?

Demos liberdade para que cada professora pudesse falar tudo que quisesse sobre o livro. Abaixo seguem as respostas quanto à escolha do livro:

P1 - então como eu ia te dizendo com comparando com o espanhol esse ano e com o inglês a gente tem QUAntidade da material didático muito menor certo? então por exemplo qual é o livro mais popular e que a gente encontrava mais facilmente aqui no Brasil em relação ao ao italiano era o Linea Diretta inclusive utilizado no Italiano no Campus e etc e tal ou Instituto Italiano de Cultura e por aí vai

bom então o que que fizeram o CEL recebe uma verba éh:: semestral às vezes anual que ela serve essa verba serve para comprar material didático [] então foram comprados alguns <u>Linea Diretta</u>

P3- o material sou eu que escolho se eu acerto ótimo se eu errei eu tenho que assumir o risco de ter errado na escolha porque eu não tenho com quem discutir

então eu tive a opção de escolher o que eu quisesse o <u>Linea Diretta</u> já não tava mais tão barato () os livros da editora Alma que tavam mais barato então o critério de escolha não foi só o preço mais:: pensando no CEL foi...o primeiro livro que eu escolhi foi o <u>Domani</u> mas () método do <u>Domani 1</u> os alunos tiveram um pouco de dificuldade porque eu não tavam acostumados com o <u>Domani 1</u> então quando eu tive oportunidade de novo eu escolhi o <u>Chiaro</u> mas essa turma que hoje tá no quinto semestre e usa o <u>Domani</u> apesar das dificuldades do começo eles se adaptaram bem ao livro porque alguns alunos mais ou menos desistiram e os bons ficaram então eles estão com o <u>Domani</u> agora as turmas novas estão entrando com o <u>Chiaro</u>

P4 - o material que norteia é o <u>Uno</u> né mas eu uso outros materiais

P5 - nós usamos um material que é o <u>Progetto</u> mas eles têm os outros lá embora incompleto não tem o caderno de exercícios não tem resposta então eu tenho que me virar então dá trabalho

P6 - quem escolheu foi a outra professora é o <u>Nuovo Progetto</u> bom eu até agora desde que eu comecei a dar aula de italiano só trabalhei com o <u>Nuovo Progetto</u> em todas as escolas está sendo o livro mais usado apesar da grande dificuldade pra achar

aí todo mundo tá usando ele substituiu o <u>Espresso</u> e o <u>Linea</u> ele é mais comunicativo né mais moderno entre aspas então foi ela que escolheu na verdade ela queria trabalhar com o <u>Nuovo Progetto Junior</u> aí não sei o que que foi que deu confusão enfim sei que foi comprado só o <u>Nuovo Progetto 1</u> por enquanto aquele o completo sem os exercícios aquele que é o <u>Libro dello studente</u> o caderno de exercícios a gente faz a apostila

P8 - então quando eu fui para lá eu escolhi o <u>Linea Diretta</u> porque é o que estava sendo utilizado () não gostava muito mas inclusive é o que a gente viu que estava sendo utilizado nas OTs passadas aí depois nós recebemos o Progetto

Ao analisarmos os trechos, o primeiro fato que foi possível depreender é que as professoras possuem autonomia para escolher o livro, não existe determinação ou interferência da escola ou do(a) coordenador(a). Caso esse surpreendente, pois em outros locais que oferecem cursos de línguas, normalmente o professor deve aceitar o material que é estabelecido, poucas vezes tem a oportunidade de discutir com alguém sobre a escolha do LD ou a possibilidade de trocar o manual que já é oferecido pelo estabelecimento.

Quanto aos critérios de seleção, podemos perceber que alguns são comuns entre as professoras. Um fator que colabora para a adoção de um livro é o emprego desse livro em muitos locais ou em instituições valorizadas pelas docentes. Segundo P1, o livro *Linea Diretta* era mais popular, com uma maior facilidade de aquisição no Brasil e, como exemplo de instituições que o utilizavam, a professora cita os cursos do Italiano no Campus<sup>34</sup> e do Instituto Italiano de Cultura<sup>35</sup>. P8, apesar de não gostar do livro, também escolheu o *Linea Diretta* pela aceitação das escolas e porque ele foi indicado em Orientações Técnicas.

Frangiotti (2014) durante a sua pesquisa, enviou um questionário para vinte instituições de São Paulo, que ofereciam o curso de italiano, e, constatou que no ano de 2009 o livro *Linea Diretta* era o mais empregado. Nossos dados foram coletados a partir de 2012 e revelam que esse material nos CEL pesquisados foi substituído principalmente pelo *Progetto Italiano*.

P3 relata que quando começou a trabalhar no CEL verificou que o *Linea Diretta* estava caro, então, ela inicialmente optou pelo *Domani*, ressalta que não fez a escolha baseada somente no preço, mas que pensando no CEL considerou que fosse uma boa opção. Depois, no decorrer das aulas, avaliando as dificuldades da maioria dos alunos em se adaptar ao livro, decidiu trocá-lo pelo *Chiaro*. A professora explica também que os alunos que se adaptaram, continuaram com o *Domani* e os novos estudantes com o *Chiaro*. Além disso, ela expõe a sua opinião avaliando porque o livro *Domani* não foi adequado para algumas turmas.

agora as turmas novas estão entrando com o <u>Chiaro</u> porque:: justamente por eu me lembrar das dificuldades com o <u>Domani</u> geraram no início porque tem muitos jogos eles não gostam muito daqueles jogos os enunciados muito grandes tem enunciados no início do livro estrutura de palavras que os alunos ainda não conhecem enunciados enormes e o aluno não consegue fazer o livro isso não porque o exercício é difícil é porque ele não consegue entender o enunciado

Na fala de P6 verifica-se que quando ela começou a lecionar no CEL optou por continuar com o livro que já havia sido escolhido pelo(a) docente anterior, "quem escolheu foi a outra professora é o <u>Nuovo Progetto</u>", ela explica também que ouve um erro na compra "ela que escolheu na verdade ela queria trabalhar com o <u>Nuovo Progetto Junior</u> aí não sei o que que foi que deu confusão enfim sei que foi comprado só o <u>Nuovo Progetto 1</u>". A docente

<sup>35</sup> É um órgão oficial do governo italiano que entre outras atividades, oferece cursos de língua italiana (IICSP, 2015).

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Curso de extensão universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ainda relata que o livro era o mais utilizado nas escolas, que substituiu os materiais *Espresso* e *Linea Diretta*, mas que eram grandes as dificuldades para comprá-lo devido aos problemas de importação.

P6 reproduz um discurso que não é seu no momento em que explica: "ele é mais comunicativo né mais moderno entre aspas". Podemos constatar que quando ela diz "entre aspas" não está de acordo com a opinião que ela acredita ser comum ou geral entre os professores da área, ou seja, para ela o livro não é tão comunicativo e moderno.

Já P4 e P5 dizem qual é o livro, não explicam quais foram os critérios para adotá-lo.

Outra questão a se discutir é a impossibilidade de os alunos comprarem os livros, pois os materiais são importados e o preço é alto para essa clientela. As partes selecionadas dos fragmentos abaixo exemplificam esse problema:

P1 - então foram comprados alguns <u>Linea Diretta</u> para o aluno usar em sala de aula mas ele não pode levar para casa o que é muito ruim porque o menino ele precisa trabalhar com com o material em casa para poder estudar para poder fazer os exercícios enfim eles precisam dessas diretrizes entendeu?

P2 - eles não compram eu percebi isso no início eu tentei insistir pra que eles comprassem o <u>Linea</u>

mas não deu certo eu vi que eles não compraram

P4 - o livro é muito caro pra eles nem podemos né

Uma das entrevistadas comentou que seria mais fácil se os alunos tivessem o livro, pois ela considera que o LD é um "porto seguro" e diz que seria mais confortável lecionar com um material que conhece muito bem e que já está até decorado. Na falta de um livro único para seguir, ela explicou que mescla exercícios de três livros didáticos diferentes.

O LD não é o único recurso na sala de aula, porém é o principal. Observa-se pelos discursos das professoras que a falta dele para os alunos traz implicações para o ensino. O trecho a seguir mostra que para P1 a ausência do material prejudica o desempenho do aprendiz: "ele não pode levar para casa o que é muito ruim porque o menino ele precisa trabalhar com com o material em casa para poder estudar para poder fazer os exercícios enfim eles precisam dessas diretrizes entendeu?".

Os livros adotados no curso de italiano do CEL são importados e caros. Os estudantes não têm condição de comprá-los, a cópia integral do livro não é permitida por lei e, quando fornece, o Estado só distribui alguns volumes, a quantidade não atende todos os grupos. Para

complicar mais a situação, o livro não pode ser levado para casa, e, então, o professor que quiser pedir tarefa, deve solicitar outra atividade que não precise do livro e o discente necessita buscar outros meios se desejar estudar fora da sala de aula.

Assim, para solucionar o problema em questão, algumas professoras preparam o próprio material, uma apostila que mistura vários tipos de exercícios ou trazem cópias de exercícios avulsos. Os depoimentos revelam como as docentes fazem para suprir a ausência ou a pequena oferta de materiais ou ainda para complementar o livro didático.

P4 - o nosso coordenador pediu pra trazer porque ele não tinha material nenhum nosso Centro de Línguas lá não tem NADA de italiano pra dizer que não tem nada tem um dicionário um dicionariozinho assim fininho pediu que eu trouxesse tudo que eu tivesse material que eu tinha usado então mostrei para ele ele gostou e tá pedindo pra eu montar esse esqueletão [] para nós aí que vai dar apostila bonitinho então ele pediu para eu fazer isso pros estágios

P5 - não tenho até tentei começar a buscar os outros CELs pra ver se tinha alguma coisa na escola eu tenho bastante material até que eu tenho assim... os outros nós usamos um material que é o <u>Progetto</u> mas eles têm os outros lá embora incompleto não tem o caderno de exercícios não tem resposta então eu tenho que me virar então dá trabalho mas material então aí pra eu poder juntar e montar o meu apoio que eu faço é na própria escola porque também não tem tanta disponibilidade pra fazer material para xerocar pra nada mas um pouco ela me faz aí ela me fazendo eu consigo adiantar um pouco porque daí eles não perdem tempo copiando e adianto um pouquinho

Analisamos também se o livro satisfaz as professoras e como elas trabalham com ele. Sabe-se que cabe ao professor refletir e saber avaliar o livro. Para Verceze e Silvino (2008, p. 90), a participação do docente é muito importante, porque eles necessitam reconhecer "as qualidades e limitações" dos materiais para poderem "repensar as práticas pedagógicas conscientes de que o livro ainda apresenta conteúdos linguísticos e textos de apoio que apontam para realidades específicas e para problemáticas locais".

P1 e P2 lecionavam com o *Linea Diretta*, todavia P1 demonstrou descontentamento, pois o considerava desatualizado.

mas eu tô começando a me incomodar com esse material de verdade tá me irritando profundamente porque eu acho que está muito antigo... tá desatualizado então são coisas assim que estão me irritando um pouco

P2 explicou que não usava o livro inteiro e que não lhe agradava o fato de o material ensinar o tempo verbal *Passato Prossimo* do modo Indicativo já no início do curso de italiano, na unidade cinco. Devido a sua experiência negativa na rede privada, ela decidiu não ensinar

o *Passato Prossimo* nos primeiros estágios do CEL porque acreditava que se eles ainda não tinham aprendido bem o Presente do Indicativo, não entenderiam o Passado.

P2- raramente eu uso o <u>Linea</u> de cabo a rabo nunca usei percebi também que por exemplo ele sugere a gente trabalhar a lição cinco que é a do <u>Passato Prossimo</u> com níveis elementares ainda da língua eu não faço isso ((risos)) eu percebi que foi um desastre nos primeiros grupos não funcionava isso eu estou dizendo na rede particular não dava certo aí eu pensei ainda na questão do CEL não vai rolar eles mal internalizaram o presente do indicativo

Cabe verificar que P8, que lecionava com o livro *Progetto Italiano Junior*, tinha a mesma opinião que P2 quanto ao ensino do tempo *Passato Prossimo*, contudo ela reflete sobre a escolha do livro, ou seja, ela acredita que o intuito do *Progetto* é encaminhar o aluno para a conversação descrevendo ações do passado ou ações no futuro quando a unidade traz o Futuro do modo Indicativo. A professora também avalia que dessa forma o ensino não seria tão fragmentado, apesar de ela julgar que o ensino do idioma exige fragmentação.

não eu vi que na quarta unidade eles já colocaram o passado <u>Passato Prossimo</u> que é um horror para os alunos né? até que passei passei por ele assim ((risos)) porque não adianta você fica só nele porque você não vai avançar nunca né depois mais pra frente você tem que retornar mas eu achei que eles misturam muito embora eu ache que o intuito lá é você tá conversando você vai falar no passado né se vai falar no futuro não fica aquela coisa meio fragmentada eu acho que é isso eles não querem fragmentar tanto mas a gente vê que pro idioma tem que ser um pouquinho fragmentado

Como vimos, P3 precisou mudar o material. Ela avaliou que o livro *Domani* oferecia um número maior de textos, porém os alunos menores se adaptaram melhor ao ao livro *Chiaro*. Ela confirma que como deveria adotar um livro para os dois períodos, optou por um material que atendesse as necessidades dos alunos mais novos para que eles pudessem acompanhar os colegas.

eu faço assim eu tenho que complementar tem poucos textos o <u>Domani</u> tem mais nesse ponto de vista comparando os dois livros o <u>Domani</u> os exercícios do final do livro tem bem mais textos o <u>Chiaro</u> não tem mas os alunos que eu tenho agora são muito novinhos então o <u>Chiaro</u> atende melhor nesse sentido porque os alunos que vêm eles têm muita dificuldade os alunos do período da tarde a maioria é ensino médio de manhã são tudo pequenininhos de sétimo ano o livro que eu tenho que escolher tem que servir pras duas turmas então se eu escolho um livro mais forte os pequeninhos não conseguem acompanhar então você tem que descer

Como P6 e P7 unificaram as turmas, isto é, não trabalhavam com a sala de maneira multisseriada, então seguiam a ordem das unidades do livro, no caso de P6 o *Nuovo Progetto 1* e P7, *Progetto Italiano Junior*. Já P8, quando questionada sobre o planejamento e a preparação de aulas, relatou que não segue a ordem do livro *Progetto Italiano*. Ela escolhe para cada grupo determinadas unidades.

então assim eu divido tanto que nossa tem sábado que eu fico nossa louquinha porque é tanta coisa (que eu tenho que passar)

mas enfim aí eu tenho que marcar o que tô dando pra um e o que eu tô dando para o outro é:: as páginas eu já consegui () o que eu tô passando pra um o que eu tô passando pro outro eu separo mesmo deixo tudo separadinho é isso é pra eu ter o meu controle senão depois eu não sei o que eu tô dando pra um ou pro outro

É válido analisar o excerto a seguir em que P7 faz uma reclamação que se baseia no fato de ela considerar que no livro *Progetto Italiano Junior* faltam textos autênticos e como ela procura sanar o que, para a docente, poderia ser uma deficiência do material.

uso <u>Progetto Italiano Junior</u> o problema é que não tem muito texto autêntico né às vezes trago coisas de casa e aí adoto material paradidático também livros de leitura

Várias são as definições para textos autênticos, adotaremos o conceito de Kramsch (1993), na qual o autor determina que o termo para texto autêntico significa o oposto da linguagem artificial que é criada para os livros e diálogos instrucionais, faz referência à linguagem aplicada à uma situação natural de comunicação, sem intenção pedagógica. Para o autor:

O termo 'autêntico' é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação' (p. 175).

Em contrapartida, como vimos, os textos didáticos são aqueles "elaborados por autor de material didático com objetivos puramente metacognitivos" (SILVA, 1999, p. 39). Nesse caso, o professor é um "autor de material didático" (VIEIRA, 2012, p. 9).

Os livros de línguas estrangeiras trazem muitos textos didáticos, contudo, nos últimos anos, constata-se uma maior publicação de "textos autênticos que se materializam em diversos

gêneros, entre os quais: a receita culinária, o cardápio, o bilhete de trem, o poema, a entrevista, entre outros" (VIEIRA, 2012, p. 25).

Segundo Vieira (2012, p. 28), "é preferível trabalhar com textos autênticos sem modificações, adaptações ou simplificações, pois, fora da sala de aula, é com essa categoria de textos que os aprendizes se defrontarão".

Assim, como discutido anteriormente, para Freitas (2007), o livro didático é um recurso importante, no entanto deve ser empregado com cuidado, o professor precisa refletir sobre o uso desse recurso. Conforme Verceze e Silvino (2008, p. 88), o livro "é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho" do docente e mesmo sendo muito bom "pode ser ampliado com exercícios e atividades de acordo com a realidade de cada localidade ou clientela a ser atendida".

Normalmente, quando se discute o emprego do livro didático em ambientes de ensino de línguas, nota-se que muitos professores se sentem pressionados a concluir todas as unidades do livro e a segui-lo do início ao fim sem realizar modificações. São várias as causas desse comportamento, desde exigências do local de trabalho, quanto pressão dos próprios alunos. Há, na maioria das vezes, uma determinação de se concluir todo o conteúdo e de se fazer todos os exercícios.

Entretanto, nas entrevistas que analisamos, não houve relato sobre pressão de coordenadores, da escola ou de alunos quanto ao LD. Os dados revelaram que no CEL as docentes possuem mais liberdade, podem flexibilizar o modo de conduzir o trabalho com o livro, adequando-o a cada grupo.

Por fim, os trechos estudados mostram qual é o papel do LD nas aulas das professoras e como elas se relacionam com ele. Percebeu-se que nenhuma das docentes dispensa completamente o trabalho com o livro, ele é um guia, todavia elas têm consciência que ele não é autossuficiente e que necessita ser adaptado ou complementado. O livro tem o papel de orientar, facilitar o trabalho e determinar conteúdos. Vale ressaltar a preocupação das professoras em diversificar as aulas e em adequar os materiais às necessidades dos aprendizes.

#### **5.3.2 Outros materiais**

Como vimos, todas as professoras têm um livro como apoio para conduzir o curso de italiano, porém atividades com outros materiais também são realizadas. Sendo assim, esta seção apresenta os materiais e as atividades que foram descritos durante as entrevistas.

### Conforme Zabala (1998, p. 182):

O livro é útil como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumidos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar, fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais.

Para diversificar as atividades, os professores precisam ter à disposição outros materiais e recursos tecnológicos. Os PCN (1998, p. 141) afirmam que a tecnologia eletrônica - a TV, o computador – permite melhorar a qualidade dos momentos de aprendizagem, criando "ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiados".

O questionário enviado para os docentes por meio do *Google Docs* apresenta uma questão fechada, com possibilidade de opção por várias alternativas e que tem como objetivo saber quais são os recursos tecnológicos existentes na sala de aula. Para apresentar os resultados construiu-se o gráfico a seguir.

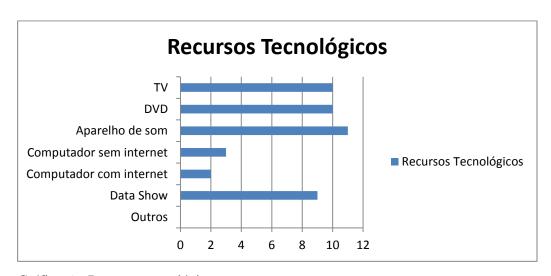


Gráfico 6 – Recursos tecnológicos

Fica evidente que todos os CEL representados no gráfico, isto é, 11 unidades, possuem aparelho de som e somente 2 oferecem acesso à *internet* para as aulas.

Já a entrevista possibilitou resultados mais detalhados quanto à forma de se usar os materiais e de se realizar as atividades nos grupos multisseriados.

As respostas analisadas nos itens a seguir foram norteadas pela questão 6 do roteiro da entrevista, a mesma da seção anterior:

Fale sobre o livro ou o material didático utilizado. Quem o escolheu, quais foram os critérios adotados para a escolha do material, se atende as tuas necessidades, como são trabalhadas as unidades (conteúdos gramaticais, áudio etc). São usados também materiais complementares (jogos, filmes, revistas, jornais etc)?

Assim como a questão 6, a pergunta 8 (Fale sobre as estratégias empregadas para aprimorar a habilidade oral dos alunos), também contribuiu para fornecer dados relevantes para a análise.

Conforme observamos, as informantes preferem organizar as classes em estágios quando trabalham com o livro, e, principalmente quando ensinam conteúdos gramaticais. As aulas que contemplam outras atividades, com diferentes materiais didáticos, normalmente são realizadas com a turma em formato único, como se todos estivessem no mesmo estágio.

A fala de uma professora ilustra essa escolha:

é possível por isso que eu falei o cinema a canção os jogos né... que todos... que ajuda também a trabalhar com a sala multisseriada que a gente faz uma atividade que une todo mundo né?

A seguir, veremos que algumas docentes somente citaram as atividades que realizam, outras preferiram descrevê-las. Começaremos pelo trabalho com canções, pois foi o mais referido.

### 5.3.2.1 Canção

A música relaxa, provoca sentimentos, emoções e auxilia no desenvolvimento da concentração, da criatividade e da sensibilidade, facilitando "alguns processos cognitivos, como a memorização do léxico e de estruturas linguísticas" (VIEIRA, 2012, p. 168).

A canção é um gênero textual autêntico e híbrido, pois possui dois tipos de linguagem, a verbal e a musical. O ensino-aprendizagem de uma língua por meio de canções favorece não só o domínio da competência linguística como também da intercultural (ANJOS, 2006, p. 105). Os estudantes aprendem de forma mais espontânea palavras e expressões próprias da língua em questão.

Nas aulas de língua estrangeira o uso da canção pode ter diferentes objetivos, por exemplo, enriquecer o vocabulário, discutir tópicos gramaticais, melhorar a escuta, ludicidade. O modo como o docente faz uso da música em sala de aula também está relacionado às crenças que esse professor tem (PEREIRA, 2007).

Dessa forma, ao escolher trabalhar uma canção com enfoque em tópicos gramaticais, lexicais ou semânticos, por exemplo, o professor aciona o seu sistema de crenças, mais especificamente as relativas à sua visão do processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2007, p. 38).

Os excertos analisados apontam que as professoras escolheram atividades diferentes para trabalhar com a canção.

P1 ressalta a importância de melhorar a memorização. Conforme Pereira (2007, p. 47), o emprego das "canções nas aulas de LE pode auxiliar a consolidar a aprendizagem por conterem, frequentemente, um grande número de repetições, o que torna a memorização mais fácil e prazerosa".

No final do seu discurso, P1 comenta que a letra da música suscitou dúvidas. A nossa hipótese é que a dúvida está relacionada ao uso do *c'è*, Presente do Indicativo do verbo *esserci*, porém o excerto não nos permite comprovar essa hipótese.

P1 - e tal trabalho com música tá? que pra eles também é importante trabalhar eles gostam muito porque isso ajuda na memorização eu tenho por exemplo uma aluna que se chama Laura aí eu falei para ela ah tem uma música que fala <u>Laura non c'è, è andata via</u>... nossa ela FOI lá baixou sozinha aí ela decorou a música tirou no violão canta a música inteira aí ela pergunta <u>professoressa</u> porque <u>Laura non c'è</u>? não entendi aí já vem com dúvida porque tem outras explicações e por aí vai né

P2, em um primeiro momento, explica que a atividade foi executada por todos, entretanto fez exercícios determinados para cada estágio. A atividade mencionada posteriormente tinha como finalidade desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral. A ação começava pela escuta da música e em sequência era realizada uma produção oral. A professora afirma que durante a conversação exigia mais dos alunos de estágios mais avançados.

P2 - isso na quinta-feira no caso eu procurava uma atividade única mas focava determinados exercícios para aquele nível então suponhamos iríamos trabalhar uma música não sei um exemplo a parte de <u>ascolto</u> todos faziam a

produção oral também quem era de níveis mais avançados eu cobrava mais falava não você vai ter que produzir melhor agora você eu pego mais leve

Assim como P2, P5 usa a canção para encaminhar os estudantes para a produção oral. Ela também aproveita para exercitar a pronúncia.

né música pra eles pronunciarem também hoje

P5 e P7 não descrevem as atividades, apenas apontam que seguem o livro *Canta che ti passa*. Esse material é importado, vem com um CD, foi atualizado (*Nuovo canta che ti passa*) e é usado para atividades suplementares. Cada unidade do livro traz uma canção famosa italiana, uma ficha com informações sobre os trechos e o autor ou intérprete e diversidade de atividades para motivar a escuta, a compreensão, produções oral e escrita, gramática, jogos (TORRESAN; NADDEO; TRAMA, 2013).

P5 - eu tô usando muito aquele <u>Canta che ti passa</u> porque é bem interessante fazer aula do multisseriado junto

P7 - eu trabalho com aquele Canta che ti passa

P6 também confirma que trabalha com uma atividade única para todos os estágios. O tipo de atividade descrito por P6 e P8 tem como objetivo ensinar gramática e aperfeiçoar o léxico.

P6 - sim uma mesma coisa para todo mundo acabo levando as músicas tentando relacionar com o ponto gramatical trabalhando um pouco de vocabulário diferenciado que eles sempre veem uma palavra diferente eles gostam muito de fazer a tradução da música ((risos)) adoram levo música mas sempre nivelado pra todos a mesma coisa

P8 - eu também trabalho por exemplo eu tenho uma música que é do <u>Francesco Sarcina</u> é uma música até nova ele lançou agora o CD dele ih:: eles preencheram né o negócio de preencher lacunas só que eu vi um pouco dos verbos que tinha dentro da música trabalhei com os verbos irregulares lá que tinha né mas era uma letra fácil eu não peguei difícil porque tem essa mistura de turma também não dá para trabalhar palavras muito difíceis com eles que eles não sabem mas aí eu trabalhei dessa maneira às vezes a gente pega um trechinho e faz a tradução também aí eu falo pra eles cuidado que a gente não pode traduzir ao pé da letra olha o sentido né senão é () do dicionário

As professoras demonstraram foco na forma, aprimoraram tópicos gramaticais, mas também desenvolveram a escuta e o vocabulário. P6 relacionou um ponto gramatical com a tradução. P8 descreve uma atividade na qual os alunos preencheram lacunas na canção com verbos. O objetivo era estudar os verbos irregulares. A professora diz que escolheu uma letra fácil para que todos os estágios pudessem acompanhar a aula. Além disso, realizou-se a tradução e P8 chamou a atenção dos alunos para o fato de que não se pode fazer uma tradução literal, que é preciso se preocupar com o sentido da letra. As compreensões oral e escrita foram valorizadas.

Vale informar que a Resolução nº 52 estabelece que uma das habilidades que o docente que trabalha no CEL deve possuir é "Reconhecer e interpretar como quinta habilidade a prática da tradução utilizada nas aulas de LEM". Dessa forma, nota-se que se a tradução é reconhecida como uma quinta habilidade comunicativa, então as atividades que a incluem são valorizadas.

Segundo Leffa (2000, p. 8), o ensino de vocabulário compreende aspectos externos no qual "temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno", "valorizando o input" e aspectos internos no qual "temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário", "valorizando as estratégias".

Quanto ao desenvolvimento dessa competência lexical, temos que diferenciar duas abordagens de aprendizagem, a primeira é intencional ou explícita, os estudantes fazem exercícios direcionados, planejados para facilitar a aquisição de palavras e expressões. As atividades descritas por P6 e P8 podem ser classificadas dentro da segunda perspectiva, que é a incidental ou implícita, quando os alunos aprendem vocabulário sendo expostos ao léxico da língua estrangeira, ou seja, aprendem palavras mesmo sem terem a aquisição de léxico como foco principal.

A canção surge como um instrumento que trata de vários temas, "os quais, por sua vez, englobam diversos campos semânticos", colaborando para que os discentes adquiram mais vocabulário (PEREIRA, 2007, p. 45).

A seguir, P8 fala sobre outra atividade que preparou com música. Podemos perceber que as habilidades de audição e leitura foram privilegiadas. Viu-se que houve uma combinação de materiais, a letra da música, o desenho, o texto das cenas, o texto da fábula e o *videoclipe*. A associação de materiais diversifica e enriquece a aula, motivando os alunos.

muito legal eu peguei a Bela e a Fera também o que que eu fiz eu peguei a música peguei o começo do desenho a fala que ela fala do castelo peguei em italiano aí peguei o texto da Bela e a Fera que tinha esse início e tinha depois a fábula fizemos a leitura da fábula também () o vídeo com a música e letra depois que eles fizeram a escuta tudo eles fizeram com a letra aí um trecho do desenho foi muito legal eles gostaram também de trabalhar dessa maneira

Para finalizar a docente diz que utiliza canções antigas para os alunos conhecerem a cultura italiana, no entanto dá preferência para as canções mais modernas porque os estudantes as preferem.

P8 - aí eu sempre procuro pegar sempre coisas mais atuais que () tudo bem eles têm que conhecer cultura né pego as coisas mais antigas tudo mas eu gosto de pegar coisa mais recente porque eles ficam com aquele ah só música antiga aí eu trago umas músicas mais radicais também ((risos)) eu peguei desse <u>Francesco</u> é bem agitada a música né e a letra tem um outro sentido né já ficaram olha o que ele tá falando ((risos)) mas é legal

Conforme Pereira (2007, p. 48), "A música é um importante elemento cultural, uma vez que trata de uma manifestação individual, porém construída socialmente, que veicula os parâmetros e ideias de um tempo e de um grupo".

Nas aulas de língua estrangeira a música deve ser considerada, pois existe uma relação inquestionável entre língua e cultura, e, entre outras funções, a música: modifica a rotina; oferece "novas informações linguísticas, através de diferentes registros e variantes"; veicula dados "culturais e sociais"; desenvolve as compreensões auditiva e leitora e as produções oral e escrita (CALLEGARI, 2008, p. 150).

Para Alvarez (2002, p. 166):

Inserir conteúdo cultural no ensino de LE, além de significar retirar a língua do vazio e restituir-lhe vida, significa também emprestar-lhe o papel catalisador de crescimento pessoal, promovendo um interesse crescente pela cultura que se desestrangeiriza, além da tolerância e do respeito pela identidade e pelos valores de seu povo.

# 5.3.2.2 Filmes, vídeos e áudio

Além da canção, os vídeos e os filmes são materiais autênticos que podem enriquecer as aulas de LE. São recursos que quando bem empregados diversificam as aulas e motivam os alunos.

Para que ocorra sucesso na aula, o docente deve ter um objetivo claro quanto qual atividade realizará na sala de aula e deve conhecer os estudantes para escolher um vídeo ou um filme que corresponda à idade e aos interesses deles. Quando o recurso vem acompanhado de legendas em português, o estágio de língua estrangeira pode ser reavaliado, e, no caso das salas multisseriadas as legendas podem ser imprescindíveis.

P1 mostra uma abordagem diferente ao elaborar atividades com filme. Ela descreve que além de ensinar a língua italiana, debate com a turma temas de política, cultura. Assuntos como o figurino, a direção e a trilha sonora também são abordados e ela explica que esses itens são importantes, mas não são valorizados no Brasil. Ademais, P1 aponta que o aluno precisa saber diferenciar o cinema europeu do produzido em Hollywood.

P1 - EU utilizo filmes passo filme pro aluno porque o cinema europeu é completamente diferente daquele conceito hollywoodiano que a gente conhece então eu trabalho as partes de figurino direção música o som:: que tudo isso é extremamente importante e não é valorizado aqui no Brasil então eu trabalho isso com eles além do tema não é o filme só por assistir o filme é porque nós fazemos atividades em cima desse filme atividades que muitas vezes tem um escopo gramatical mas não só isso principalmente o lado cultural o lado político da Itália e etc

Uma das professoras respondeu que não trabalha com filmes italianos porque é difícil de comprá-los e porque não tem tempo para preparar atividades, contudo ela afirma que os estudantes necessitam fazer atividades com filmes e que esperam que ela as faça.

P5 - filme muito pouco por que? primeiro tenho dificuldade até de comprar os filmes aqui no Brasil e sem contar também como sou só eu de italiano assim você compro filme tem que fazer atividade agora que eu vou conseguir preparar a atividade de um filme porque eu preciso passar pelo menos esse próximo semestre porque eles esperam e eles precisam disso eu não fiz porque não tive condições

Quanto aos vídeos de *internet*, P3 valoriza partes de telejornal e a previsão do tempo.

baixar trechos de telejornal a dicção do jornalista ali é diferente não o repórter de rua aquele que apresenta o apresentador então ele consegue compreender bem quando ele ouve o jornal a previsão do tempo

Já P3 expôs uma atividade com *video tag*. Primeiro os estudantes assistem um *video tag* como modelo, depois constroem o discurso, produzem um parecido e o apresentam para a

turma. É um trabalho diferente, completo, que envolve novas tecnologias e aprimora as quatros habilidades.

vou para a produção oral agora por exemplo que eles estão trabalhando é o video tag eles ouvem eles não conheciam o video tag eu falei eu demonstrei mostrei alguns pra eles agora eles estão produzindo que vai ter a primeira nota do bimestre que é Che cosa c'è nella mia borsa no mínimo tem que ter dez coisas diferentes de dez pra mais e não adianta ficar falando () la chiave você tem que amarrar é:: Questa è mia borsa eles têm que construir o discurso não adianta fica falando as palavras soltas dia vinte e um de agosto é a data da entrega eles vão gravar um vídeo né na internet é video tag eles vão gravar um vídeo eles vão fazer () das palavras vão ensaiar em casa assistindo o vídeo aí eles vão apresentar pra sala

P7 informa que gosta de usar vídeos do *Youtube*. Quando questionada se tem acesso à *internet* na sala de aula, diz que sim, mas que prefere já levar o vídeo salvo em *pendrive*. A atividade descrita aprimora o vocabulário e o estudo dos verbos. As quatro habilidades são aperfeiçoadas, pois os alunos escutam a receita, leem os ingredientes e o modo de preparar, escrevem o que entendem e depois apresentam oralmente para os colegas em italiano.

mostrei as receitas para eles coloquei assim o vocabulário principal tanto dos ingredientes como da da do mecanismo principal <u>aggiungere qualcosa tagliare</u> quais são as principais formas aí eu passei os vídeos para eles eles tinham que ouvir e pegar o que era principal depois eles tinham que pegar uma das receitas e apresentar para a turma como se fazia aquela receita essa segundo e terceiro níveis

O emprego de vídeos e filmes muitas vezes não ocorre ou acontece raramente porque as professoras disseram que nas escolas não há filmes italianos, elas têm dificuldade de comprá-los e o acesso à *internet* na maioria dos casos não existe ou é precário. Uma das professoras diz que gosta de trabalhar com vídeos, prepara as atividades, contudo depende do acesso à *internet*.

tenho tenho sim às vezes eu fico com raiva né porque () sábado retrasado () chego lá cadê? não tá pegando a rede não tem rede eu tive que (usar) o plano a b c d e aí vai né ((risos))

as escolas públicas é () os recursos né tecnológicos e midiáticos na minha escola tem multimídia eu utilizo o laboratório que tem acesso ao computador tudo mas às vezes nenhuma sala tá funcionando

aí os computadores não estão funcionando direito nossa é nada feito

As docentes servem-se muito do CD do livro, mas comprovamos também que a canção, os filmes e os vídeos são excelentes fontes de áudio.

Como vimos, P2 e P5 partem do áudio para conduzir os alunos à produção oral.

P2 - isso na quinta-feira no caso eu procurava uma atividade única mas focava determinados exercícios para aquele nível então suponhamos iríamos trabalhar uma música não sei um exemplo a parte de *ascolto* todos faziam a produção oral também quem era de níveis mais avançados eu cobrava mais falava não você vai ter que produzir melhor agora você eu pego mais leve

P5 - né música pra eles pronunciarem também hoje eu tenho o cd que eu falei que não tinha porque eu falo só a minha voz só o jeito que eu falo será que é o certo? então aí no cd do áudio ajuda muito né? todos os dias eles têm que falar todo dia tem que falar alguma coisa

P3 explica que os discentes não gostam muito do CD do livro e que seria maçante ensinar só por meio dele. Ela valoriza, sobretudo, atividades com áudio livro.

eles ouvem bastante eu dou muitas atividades de escuta eu não fico só no material didático até porque se torna maçante eles não gostam muito de ficar ouvindo o CD do livro

eu já peguei áudio livro que eu uso bastante e eles gostam muito dessas coisas e menos do áudio do manual didático

Menezes e Franklin (2008, p. 61) definem o áudio livro como:

Um livro em áudio, no qual "os ledores", voluntários ou profissionais contratados para esta finalidade, interpretam textos literários, científicos, ou didáticos, que, utilizando sonorizações em suas narrativas, transmitem sentimentalismo em suas apresentações.

O áudio livro coopera com a inclusão de deficientes visuais e leitores que estão impossibilitados de ler, mas também pode ser usado como material didático no ensino de língua estrangeira. Ao selecionar um áudio livro para a aula, alguns fatores devem ser observados: "o tipo de texto que será adotado, o tempo de duração do áudio e a presença (ou não) de efeitos especiais sonoros" (SANTOS, 2014, p. 48).

Santos (2014, p. 43) avalia que alcançamos "um instrumento cultural capaz de oferecer estímulos importantes à imaginação e reflexão de quem ouve" por meio de "uma recitação de qualidade, dos efeitos sonoros e da relevância do texto de origem".

P4 informou que além de usar o CD do livro, leva os alunos ao laboratório para realizar atividades com áudio.

# sim bastante audição né laboratório atividades de áudio

Vale recordar que tanto a Resolução SE nº 52 do CEL quanto os PCN valorizam o trabalho nas aulas de línguas por meio de textos orais e escritos. Para Moran (2007, p. 162) "os meios de comunicação audiovisuais" como "a televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD" exercem de forma indireta "um papel educacional relevante". Eles nos transmitem "informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e privilegiam alguns valores em detrimento de outros".

Conforme Silva (2013, p. 5-6), o emprego da TV, da *internet* e a criação de vídeos pelos alunos contribuem "significativamente para ampliar o acesso à cultura e à informação e desenvolver alunos mais críticos e autônomos". Além disso, sabendo que "a proficiência oral em língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz", os meios digitais tornam-se importantes meios para "oferecer recursos que contribuam com tal processo de aquisição" (ORTALE; FERNANDES, 2012, p. 31).

### **5.3.2.3 Jogos**

As professoras também citaram o uso de jogos. Os jogos podem introduzir conteúdos, aprofundá-los ou contribuir para uma revisão e podem proporcionar cooperação e entrosamento. Eles auxiliam no desenvolvimento da linguagem e da imaginação estimulando a fala e a escrita, pois o lúdico gera descontração e diminui a inibição dos estudantes, que muitas vezes têm medo de errar, assim os jogos abrem "espaço para perguntas e questionamentos fazendo com que" o aluno "participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem" (CARVALHO, 2009, p. 19).

O jogo descrito por P1 pode ser realizado de várias maneiras, uma forma muito difundida pode ser explicada por Letzz (2011) como um jogo para enriquecer o léxico, com um mecanismo simples, no qual são dadas cinco palavras e se deve encontrar uma palavra que tenha relação com essas cinco. Exemplo: lousa – professor – aluno – carteira – caneta = sala de aula.

P1 - então trabalho também com jogos que eu acho que isso é muito importante que ajuda é é:: bastante no aprendizado...

tem a interação por conta das atividades que a gente faz que são as atividades coletivas que nem por exemplo esses dias eu joguei com eles um jogo que se chama la ghigliottina que é pra adivinhar a palavra aí eles fazem juntos aí começa a brincar um com o outro então eles interagem

P7 utiliza um livro, porém não se recordava bem do nome dele. Pesquisamos e encontramos o nome é *Tante idee per (far) apprendere l'italiano*. A autora Angela Anelli, na introdução, o descreve como uma seleção de quarenta sugestões didáticas para trabalhar com jovens e adultos. Entre as atividades estão *quiz*, palavras cruzadas, jogos de tabuleiro e por meio delas os professores podem desenvolver a língua italiana com atividades criativas e estimulantes, recordar conteúdos já apresentados nas aulas, exercitar estruturas gramaticais e motivar os estudantes.

P7 - aquele livro de jogos não tenho certeza do nome é <u>Tante idee per imparare l'italiano</u> que já tinha lá no Centro de Línguas

P8 respondeu que para aprimorar a habilidade oral, além de leitura e exercícios, emprega jogos. No primeiro jogo descrito, ela utiliza figurinhas com desenhos ou fotos de pessoas e solicita que os alunos criem uma descrição física e psicológica.

P8 - aqueles jogos que a gente faz eu tenho duas caixinhas de jogos são interessantes você pode jogar de várias maneiras pode fazer com as figurinhas porque são várias aí você vai fazer a característica física e psicológica a gente faz um jogo com aquilo

O segundo jogo foi adaptado pela própria professora, realizam-se trocas de cadeiras por meio de instruções da docente, o aluno que ficar por último responde a perguntas em italiano.

não sei se você sabe <u>tormenta</u> que você a gente põe as carteiras na verdade eu fiz uma adaptação porque era...uma vez que eu fui numa dinâmica e o () deu essa dinâmica aí você fala direita esquerda levantam sentam na cadeira direita né depois você fala esquerda sentam numa cadeira à esquerda quando você fala <u>tormenta</u> você tira uma cadeira e eles têm que trocar né sempre sobra um aí tem que ser aquele aquela quantos anos você tem? como você se chama? como é a tua família? aí então ele vai ter que falar

P5 não trabalha com jogos porque a escola não os tem. A professora está procurando jogos para comprar porque ela julga que seria bom tê-los para o grupo ficar mais contente e dinâmico.

P5 - não trabalho porque eu NÃO TEnho estou procurando aonde comprar é lógico não vou comprar tudo de uma vez mas eu tô procurando aonde eu vou comprar eu preciso porque aí ajuda porque a classe fica muito mais contente dinâmica eles precisam disso aí também eles voltam né não vão embora

Uma opção seria construir jogos com o auxílio dos próprios alunos. Algumas atividades também podem ser realizadas com o uso da lousa, do giz e/ou de uma folha de caderno.

#### **5.3.2.4** Leitura

Sabemos da importância da leitura para a aprendizagem dos alunos, não só na área de línguas, mas em todas as disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do ensino fundamental (1998, p. 20) defendem que:

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.

Além disso, os PCN (1998, p. 66) esperam que a língua estrangeira faça com que o aluno seja capaz de "ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados". O documento explica que os estudantes devem ter condições de dominar as quatro habilidades comunicativas, todavia prioriza a leitura.

Segundo a Resolução SE nº 52, muitas são as habilidades que os docentes do CEL precisam ter referentes à leitura:

- a.2) Comparar temas e visões de mundo expressos em textos diferentes, sejam eles ficcionais ou não ficcionais para despertar nos alunos a consciência crítica em relação às diversas interpretações possíveis de um mesmo fato.
- c.3) Ler, analisar e interpretar textos em LEM, de diferentes gêneros, produzidos em diferentes contextos socioculturais;

- d.2) Reconhecer a ideia central de um texto, tanto em situações em que é possível recuperar informações explícitas quanto naquelas em que as informações não estão proeminentes e é necessário fazer inferências.
- j.3) Inferir o objetivo de um texto e a quem ele se dirige com base em pistas verbais e não verbais.
- j.12) Fomentar a aplicação de estratégias de leitura que destaquem a diferenças entre o contexto de leitura e o contexto de produção do texto.
- 1.3) Propiciar ao aluno contato com materiais autênticos que contemplem a diversidade linguística e cultural relacionada ao componente curricular de língua estrangeira em questão.

A leitura está presente em quase todas as atividades, porém os trechos a seguir mostram momentos em que a leitura é privilegiada. Percebe-se novamente que nesses casos, a classe trabalha como se fosse um estágio único.

P1 realiza atividades mediante a leitura de trechos de clássicos, mas também escolhe outros livros de coleções para adolescentes. Ela afirma que é muito importante que os estudantes conheçam os autores italianos.

P1 - leitura de literatura assim é procuro trabalhar os clássicos falar alguma coisa assim não não a literatura em si mas falar de <u>Dante Alighieri</u> que é é é extremamente importante inclusive para o conhecimento da língua italiana

exatamente eu faço um resumo da Divina Comédia leio alguns versos daquela versão que a gente tem que é que é bilíngue mas eu também pego aqueles livrinhos que a gente tem assim de historinha adolescente pra eles poderem trabalhar

A docente comentou que para aperfeiçoar a habilidade oral e unir a classe multisseriada, lê textos polêmicos com os alunos e depois realiza um debate em italiano. É interessante verificar que P1 afirma que as 80 horas da carga horária do curso são suficientes para a conclusão do conteúdo e ainda sobra tempo para fazer atividades coletivas.

então tem um conteúdo que eu me proponho a dar e eu tenho oitenta horas pra trabalhar certo? assim então esse conteúdo ele não vai usar as oitenta horas de curso então eu sei que tenho uma margem de de tempo que eu posso fazer essas atividades com eles inclusive atividade coletiva por exemplo nessas salas multisseriadas o que que eu faço? aula de conversação por exemplo eu trago um texto polêmico por exemplo <u>è possibile l'amicizia tra i ragazzi e le ragazze</u>? cada um tem uma opinião diferente e aí gera-se a discussão que é feita em italiano entendeu?

P4 também trabalha muito com leitura. Disse, inclusive, que comprou na Suíça um livro infantil para as suas aulas.

muito diálogo e muita leitura eu trouxe né estive na Suíça agora em julho trouxe livrinho inFANtil não é leitura facilitada não é leitura para crianças se chama ah:: como se chama? esqueci o nome ...[...]

Por meio da leitura de textos, P5 aprimora a produção oral.

a leitura que eles amam tá lendo eu vou incentivando eu tô conseguindo tirar bem deles eu tive uma aluna no CEL que eu tô novo que ela realmente não queria falar uma palavra mas depois eu descobri ela saiu não deu nem tempo de trabalhar que ela tem essa dificuldade de falar em português também então eu trabalho isso os textos que eles leem que TOda aula tem que ler alguma coisa tem que falar fico incentivando pra que fale italiano na aula

P7 prefere livros de leitura facilitada, porém não descreveu como os utiliza. É possível perceber que ela escolhe o livro segundo o estágio dos alunos.

adoto material paradidático também livros de leitura nessa multisseriada eu trabalhei com <u>Dov'è Yukio?</u> e <u>Signor Rigoni</u> já mostrei alguns pedaços do filme <u>Decameron</u> porque a gente trabalhou com <u>Federigo e il suo falcone</u> mas numa turma de quarto nível não da multisseriada mas eu gosto de trabalhar... peguei <u>Tanti racconti di Navi in Bottiglia</u> também que eu tô trabalhando com o quinto nível

Após uma pesquisa, averiguamos que *Dov'è Yukio?* e *Signor Rigoni* são publicações italianas da editora Alma, fazem parte de uma coleção que apresenta livros divididos em cinco níveis e que propõem exercícios e atividades didáticas.

Federigo e il suo falcone e Altri racconti da 'Navi in Bottiglia' (acreditamos que a professora tenha se enganado com o nome) são produzidos pela editora Guerra, também fazem parte de uma coleção, são considerados pela editora como leitura facilitada, as histórias são adaptadas de obras italianas e classificadas conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (A1, A2, B1).

Assim, os trechos evidenciam que a leitura está muito presente na sala de aula e que há o emprego de diferentes materiais de leitura.

Em vista do apresentado, pode-se depreender que há uma grande preocupação por parte das docentes em variar os materiais e as atividades. O livro didático é muito presente, é base para o planejamento e para o desenvolvimento das aulas, contudo vários tipos de atividades são criados segundo os objetivos pré-estabelecidos para cada grupo multisseriado e

para cada aula, contemplando pelo menos uma das quatro habilidades e privilegiando a interação entre os estágios.

O uso exclusivo do livro didático pode deixar os alunos desinteressados, gera rotina e desânimo (ALMEIDA FILHO, 2010). Quando o professor diversifica os materiais muda a rotina, melhora a motivação e beneficia a aprendizagem (MACIEL, 2014).

Anteriormente, comentou-se também como é fundamental a formação dos professores e ser flexível para a escolha correta dos materiais e o uso que se faz deles, determinando objetivos claros e conscientes para as atividades de modo que elas não sejam utilizadas somente para matar o tempo ou divertir os alunos, ou seja, sem que propiciem uma aprendizagem significativa. As professoras entrevistadas comprovam que não basta somente usar o material, é primordial conhecer a turma e planejar a aula sem perder o foco nos objetivos.

Escolhemos um fragmento da entrevista de uma docente que exemplifica essa discussão:

o que dá um certo suporte são os materiais que eu tenho e assim pela formação que a gente tem a gente sabe tem uma certa autonomia um certo um autodidatismo olha isso talvez dê certo ou não e pela experiência em outros grupos mesmo na na na rede particular a gente sabe ah essa ideia essa didática foi uma catástrofe

Apesar das dificuldades, a maioria das docentes mostrou-se flexível e preocupada em diversificar as atividades para motivar os estudantes, pois elas reconhecem que é de grande interesse deles ter aulas com materiais como filmes, músicas, jogos, e, principalmente, conteúdos e vídeos encontrados na *internet*. Deve-se recordar que "a democratização cada vez maior" de recursos tecnológicos mostra ao docente de LE a urgência "de recorre a atividades que ultrapassem as paredes da sala de aula e as páginas do livro didático impresso" (ORTALE; FERNANDES, 2012, p. 28).

Entre outras questões, a análise revela que em alguns CEL faltam materiais didáticos, fazendo com que algumas professoras comprem, por conta própria, filmes, livros e CDs de áudio. O acesso à *internet* é muito limitado, prejudicando a possibilidade de se aprender a língua estrangeira também por meio de novos recursos tecnológicos, e, ainda, porque "os avanços tecnológicos nos permitem dispor de instrumentos com novas utilidades e capacidades" (ZABALA, 1998, p. 185).

Além dos trechos apresentados, outros discursos das professoras indicam a falta de material.

se a gente tivesse material seria excelente professor de italiano lá na escola não tem nada não tem filme CD nada nada nada a única coisa que nós temos são aqueles dicionariozinhos pego tudo na *internet* e levo pra eles

quando eu uso um material só aí eu junto eu inclusive agora agora eu consegui o CD porque a gente não tinha CD áudio é uma turma é um CD essa sala minha é uma sala grande minhas salas do CEL são pequenas

Sendo assim, observa-se uma atitude positiva por parte das professoras diante dos materiais. Foi possível comprovar a afirmação de Vilaça (2011, p. 1020) de que alguns materiais "não são produzidos para fins pedagógicos", contudo são frequentes nas aulas de línguas, por exemplo, "letras de músicas, filmes, jornais". É essencial assentir "que podemos empregar como materiais didáticos materiais que não foram produzidos com esta finalidade" (POTOCKY; VILAÇA, 2012, p. 951).

Note-se ainda que o elemento cultural também foi lembrado, quando falamos das canções e dos filmes, professoras comentaram que procuram fazer atividades que abordem a cultura italiana, elemento esse, que não pode ser esquecido nas aulas de línguas estrangeiras.

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

A Resolução nº 52 do CEL também menciona a presença da cultura nas aulas por meio das habilidades do professor:

- a.3)Refletir sobre a pluralidade linguística e cultural como elemento de enriquecimento na formação de cidadãos.
- c.1) Reconhecer, em situações de sala de aula, as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que subsidiam as práticas, relacionando-as a objetivos estritamente linguísticos daquelas que combinam objetivos linguísticos, culturais e educacionais.

Acreditamos que não seja possível separar a língua da cultura. É essencial que o aluno conheça e compreenda a cultura do país da língua estudada, por isso devemos considerar

também as atividades realizadas fora da sala de aula que valorizem a cultura. Uma das entrevistadas relatou que sempre que possível leva os alunos a passeios relacionados à língua italiana.

faço atividades extrassala vou com os meninos todas as atividades que estão relacionadas ao italiano eu levo os meninos onde eu posso levar então por exemplo os meninos já foram comigo no MASP pra ver <u>Caravaggio</u> eles foram comigo para ver os imperadores romanos eu consegui ingresso para levá-los pro pro pra ver a exposição do Vaticano lá lá na OCA eles foram comigo no show do <u>Zucchero</u> eles foram comigo no Teatro Municipal eles já foram comigo ao cinema assistir filmes italianos

eles foram comigo agora lá no Centro de Cultura Judaica pra a gente ver a exposição do <u>Carlo Levi</u> então eu acho que é assim... sempre que eu posso sair com eles da sala de aula fazer atividade extracurricular eu faço né sempre relacionado ao italiano

As professoras demonstraram preocupação e interesse em realizar um trabalho específico para as salas multisseriadas, adequando as estratégias de ensino para cada turma, diversificando materiais e atividades, sempre com o foco na aprendizagem do aluno, apesar da falta de orientação pedagógica específica e do reconhecimento do Estado.

Além das habilidades já discutidas, presentes na Resolução SE nº 52, para concluir é essencial refletir que outras habilidades foram reconhecidas na análise dos trechos, entre elas podemos citar:

- √ i.3) Entender a gramática da língua como meio, e não como objetivo final, e saber apresentá-la em sala de aula de forma contextualizada, reproduzindo o uso em situações de comunicação real. As docentes ensinam conteúdos gramaticais não só por meio do livro. As atividades relatadas demonstram o ensino de gramática de forma contextualizada e conduzem os alunos a realizarem produções orais. Concordamos com Almeida Filho (2010) quando propõe que as aulas de língua estrangeira associem a gramática e o vocabulário aos conteúdos comunicativos.
- ✓ m.1) Estar apto a analisar e fazer uso de diferentes ferramentas de apoio didático (Cadernos do Aluno e do Professor, dicionários bilíngues e monolíngues, livros didáticos e paradidáticos, equipamentos audiovisuais, laboratório de informática) para a promoção da aprendizagem. A última parte da nossa análise mostra justamente como as professoras dos CEL diversificam essas ferramentas de apoio didático e como as empregam.

✓ m.3) Preparar e ministrar aulas em que todas as competências comunicativas (falar, ouvir, escrever, ler) sejam contempladas. Nem sempre todas as competências foram aperfeiçoadas na mesma atividade, contudo percebe-se um esforço para enriquecer as aulas e desenvolver ao máximo as competências.

A seguir, apresentaremos as conclusões que auferimos com o nosso estudo.

# 6 CONCLUSÕES

Apesar das melhorias trazidas pela Lei de Diretrizes e Base de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na rede pública ainda passa por muitas dificuldades e desafios. Os professores dos idiomas que são oferecidos na grade curricular lidam, entre outras questões, com falta de estrutura, com salas com grande número de alunos, com carga horária reduzida e com descrenças quanto à possibilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola regular pública.

Pudemos verificar que os CEL representam uma realidade diferente e tem um papel fundamental no âmbito educacional de línguas estrangeiras no estado de São Paulo. Mesmo enfrentando diversos tipos de problemas, o projeto oferece ensino gratuito, e, na maioria das vezes de qualidade, propiciando várias opções de línguas modernas à escolha dos estudantes, com carga horária de quatrocentas horas divididas em três anos (exceto para língua inglesa, quando a carga horária é de cento e trinta e três durante um ano) e horários de aulas no contra turno do horário escolar, com disponibilidade inclusive aos sábados em algumas escolas.

Vale ressaltar o oferecimento de línguas diferentes da língua inglesa, pois favorece o pluralismo linguístico e oferece a oportunidade de os estudantes poderem optar pela língua que mais lhes interessa.

Constatamos, por meio de nossa pesquisa, a relevância do projeto, todavia cabe salientar que para um bom funcionamento dos cursos e para a manutenção da qualidade de ensino, o governo do estado precisa garantir estrutura, manutenção, oferta de materiais e melhorias na carreira do professor. Temos que recordar que não existe concurso público para efetivação dos cargos, os docentes de alguns idiomas carecem de formação continuada e não há uma política linguística clara. Ademais, como as classes multisseriadas não são reconhecidas pela legislação, não há uma proposta pedagógica específica nem cursos de formação para professores que lecionam nessas turmas.

O projeto do CEL, em mais de vinte e cinco anos de trabalho, já proporcionou o ensino de línguas estrangeiras a muitos alunos, contudo falta divulgação. Por meio de conversas informais com várias pessoas, inclusive professores de escolas públicas, percebemos que o projeto ainda é desconhecido para muitos, e, assim, em alguns semestres sobram vagas em determinados idiomas.

Devido ao pequeno número de alunos no início do curso de algumas línguas e/ou da evasão no decorrer deles, faz-se necessária a formação das salas multisseriadas. Assinalamos

que a Resolução do CEL não discute a existência do ensino multisseriado, somente determina que há a possibilidade de se formar turmas com estágios diferentes, caso não se atinja o número mínimo de vinte alunos nos cursos a partir do segundo estágio.

Acreditamos que vinte alunos para uma turma de língua estrangeira é um número alto, e não seria recomendado para garantir a qualidade do ensino. Além disso, o inglês e o espanhol sempre têm uma procura maior. Os outros idiomas encontram dificuldades para conseguir a matrícula de no mínimo vinte e cinco alunos para o primeiro estágio. Assim, é um obstáculo para os CEL abrirem turmas novas e mantê-las por causa das exigências.

Os próprios PCN de Língua Estrangeira do ensino fundamental (1998) afirmam que determinadas condições como classes com muitos alunos e ausência de determinados materiais nas salas de aula de língua estrangeira das escolas brasileiras, podem impossibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas, porém os CEL precisam lidar com esses entraves.

As classes multisseriadas nos remetem ao ensino fundamental na zona rural, onde essa modalidade ainda é frequente. Há grande preconceito com relação a esse tipo de configuração, bem como um silenciamento e abandono dos Estados. Faltam investimentos e as salas multisseriadas são "vistas como o grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo" (SANTOS; MOURA, 2010, p. 37).

Segundo HAGE (2010), o ensino seriado urbanocêntrico influencia a forma como os docentes olham para a multissérie, todo o trabalho é realizado de modo fragmentado, planejamentos, avaliações, tudo é preparado para cada série. Os professores sentem dificuldade para guiar o processo pedagógico. Da mesma forma, nos CEL, os relatos das professoras comprovaram que há dificuldades em conduzir o processo pedagógico e que existe a preocupação de manter a classe no fomato multisseriado para que possam atender um estágio de cada vez.

Diante desse quadro, verifica-se que não existe uma proposta pedagógica própria do ensino multisseriado da zona rural. É necessário ouvir os docentes para conhecer as histórias deles e o cotidiano da sala de aula, e, investigar como os saberes docentes são construídos para que se possa elaborar e organizar conhecimentos que auxiliem na criação e na realização de políticas públicas direcionadas ao ensino multisseriado rural (SANTOS; MOURA, 2010).

Percebe-se assim, que da mesma forma que no ensino rural multisseriado, as classes multisseriadas do CEL também sofrem com o silenciamento do Estado e com a falta de uma prática pedagógica específica. Mencionamos que as Resoluções que regulamentam o

funcionamento dos CEL não discutem a situação das salas multisseriadas, por isso não existem orientações metodológicas para amparar as decisões dos professores.

Por meio de nossa pesquisa, podemos afirmar que, para que uma proposta pedagógica específica seja construída, os Centros de Estudos de Línguas deveriam se apropriar das salas multisseriadas, o governo do estado de São Paulo deve assumi-las oficialmente nas Resoluções, a fim de que sejam ressignificadas. As Orientações Técnicas (OT) e outros cursos também podem ser importantes aliados para a troca de ideias, sugestões e construção de conhecimentos sobre o ensino multisseriado nas aulas de língua estrangeira dos CEL.

Os professores desenvolvem ideias e conhecimentos que foram criados por meio das experiências e das práticas deles, e, segundo Anjos (2006, p. 104) "é através das escolhas que o professor realiza em termos de atividades, tarefas, estratégias usadas, que a transmissão do conhecimento se dá de forma mais ou menos adequada e eficaz". Escutar os professores e considerar a experiência que eles possuem, pode ser um caminho para a criação de uma proposta pedagógica para o ensino multisseriado de língua estrangeira.

Assim, para conhecer melhor o trabalho dos docentes das classes multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas, decidimos ouvi-los, dar-lhes voz, pois como vimos nos dados coletados pelo questionário, na maioria das vezes, eles não têm em quem se apoiar e com quem discutir sobre as dúvidas que surgem quanto ao ensino em grupos multisseriados. É evidente que conversam entre eles, mas muitas vezes, a inquietação e a indecisão continuam a incomodá-los.

Organizamos esta tese de forma a apresentar a história dos CEL e discutir as Resoluções que os regulamentam, e, em um segundo momento conhecemos como funcionam as classes multisseriadas da zona rural para depois podermos nos ater ao ensino multisseriado de língua italiana.

Estudamos, principalmente, as questões referentes às estratégias de ensino empregadas nas salas multisseriadas do campo e fizemos um paralelo com aquelas mais presentes nas aulas de língua estrangeira. As estratégias de ensino verificadas na multissérie da zona rural serviram como base e nos auxiliaram a perceber que também são comuns nos grupos multisseriados de língua italiana dos CEL da capital e da Grande São Paulo.

Ademais, autores como Anijovich e Mora (2009), Godoy (2013), Hage (2010), Penin (2001), Vaccas (2012), Ximenes-Rocha e Colares (2013), entre outros, contribuíram para que pudéssemos entender as estratégias de ensino e analisar os dados.

Neste estudo tivemos o propósito de saber como funciona o trabalho dos professores de língua italiana que lecionam nas salas multisseriadas, refletindo sobre as estratégias de ensino usadas para organizar o trabalho deles e aprimorar o ensino do idioma em questão.

Com intuito de alcançarmos os nossos objetivos, escolhemos a pesquisa de cunho qualitativo e nos servimos de dois instrumentos de coleta de dados: um questionário aplicado *on-line* e uma entrevista semiestruturada individual. Consideramos que a metodologia empregada foi adequada para a nossa investigação.

O questionário nos possibilitou obter informações de vários professores ao mesmo tempo e sem custo. Foi possível traçar um perfil inicial dos professores, fazer uma análise quantitativa do número de turmas multisseriadas e do número de alunos por sala, saber quais são os recursos disponíveis em sala, como TV, aparelho de som, computador e realizar algumas perguntas sobre o trabalho na sala de aula. A entrevista aprofundou esses dados e acrescentou muitos outros. As estratégias de ensino foram discutidas sobretudo na entrevista.

Para a análise, a partir do estudo teórico, cruzamos os dados das duas técnicas. A pesquisa se iniciou com a hipótese de que as estratégias de ensino escolhidas pelos professores de italiano do CEL eram semelhantes ou iguais àquelas utilizadas pelos professores que ensinam nas classes multisseriadas do campo. Dessa forma, faz-se necessário retomar a nossa pergunta de pesquisa: *Quais são as estratégias de ensino mais empregadas pelos docentes de língua italiana nas salas multisseriadas do CEL*?

Os dados analisados comprovaram nossa hipótese e as estratégias mais discutidas foram: espaço, tempo e materiais didáticos.

Quanto ao espaço, verificou-se que o espaço social se sobrepõe ao espaço físico. Pouco foi dito a respeito do espaço físico, como posição das carteiras e objetos. A preocupação principal está em garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos e favorecer a interação. Para isso, as docentes avaliam se devem ou não ensinar os alunos como grupo único ou multisseriado.

Deve-se recordar que somente duas das participantes optaram por trabalhar com a turma como se fosse um único estágio de forma permanente. As outras entrevistadas normalmente fazem as atividades do livro e ensinam o conteúdo gramatical para cada estágio dentro de uma estrutura multisseriada e quando usam outros materiais didáticos, unem os alunos em um grupo só.

Dessa forma, sem orientação das escolas ou da Resolução, as docentes decidem por conta própria se lecionam para um estágio único ou se organizam o grupo de maneira multisseriada. Muitas professoras explicaram que ao unir os estudantes em um estágio único

se sentiriam mal, como se estivessem enganando os alunos, por isso preferem dividir tudo. Em alguns trechos das entrevistas constam reclamações sobre cansaço ou sensação de não dar conta desse tipo de sistematização, mas mesmo assim elas optam por manter as salas multisseriadas.

Percebe-se então que a escolha das professoras do CEL vem de encontro com a decisão dos docentes da zona rural. Aventamos a hipótese de que, como não existem normas para as classes multisseriadas, além do desconforto que as professoras sentem em unificar as turmas, há preocupação em seguir à diretriz da Resolução do CEL sobre a divisão dos cursos em estágios e cumprir um conteúdo programático para cada estágio.

No que concerne à estratégia tempo, temos que considerar que apesar das professoras dizerem que não existe uma divisão do tempo, há uma organização inconsciente dele. Elas mencionam que dividem a atenção entre os estágios; que ensinar o primeiro estágio demanda mais tempo; uma docente explicou que aos sábados uma aula é para lecionar com a turma organizada de forma multisseriada e o outro horário para fazer outras atividades com os alunos sistematizados de modo único. De maneira implícita estamos tratando do tempo, a questão é que elas não o cronometram, por exemplo, vinte minutos para o segundo estágio, vinte para o terceiro e assim por diante. O tempo para cada estágio depende do que os estudantes necessitam.

Como Ferri (1994, p. 116) afirma sobre as classes multisseriadas da zona rural "há um tempo de aula e tempos dentro de cada aula". Comprovamos que para algumas professoras do CEL a divisão de tempo, entre os estágios dentro do mesmo grupo, pode ser exaustiva, o tempo fica limitado.

No que se refere ao livro didático, sabe-se que o professor tem um papel muito importante ao escolhê-lo. Nos CEL há autonomia por parte das docentes para selecionar o LD e para decidir como utilizá-lo. Os motivos das escolhas dos livros didáticos são vários, como, por exemplo, a adequação ao grupo de alunos, maior aceitação entre as escolas consideradas mais conceituadas, a opção por um método comunicativo. Os livros indicados pelas entrevistadas são importados e o mais citado foi o *Progetto Italiano*.

Por meio da análise das entrevistas verificou-se que o livro didático é importante para as docentes, todas o usam, ele é um apoio, contudo não é o único recurso. Elas têm consciência de que ele facilita o trabalho didático, mas que necessita ser complementado ou adaptado conforme as situações de ensino. Nos casos analisados, o LD tem o papel de orientar, facilitar o trabalho e determinar conteúdos.

Vimos que o LD e exercícios gramaticais são desenvolvidos, geralmente, quando os alunos estão divididos por estágios, então enquanto um estágio está fazendo uma parte do livro, o outro estágio está fazendo outra. A professora divide a atenção entre os estágios, explica para um grupo enquanto os outros fazem outras coisas e atende as dúvidas segundo as solicitações.

As professoras mostraram-se flexíveis e preocupadas em empregar outros materiais para facilitar a aprendizagem e melhorar a interação. Atividades com outros materiais são muito comuns, e, costumam ser realizadas com os alunos organizados em turma única. Essa opção é justificada pelas docentes como um meio para unir todos os discentes, para que os estágios interajam.

Os materiais mais apontados foram, em primeiro lugar, a canção, e, depois filmes, vídeos, jogos, áudio livro, livros. Percebemos que as professoras procuram variar os materiais e as atividades. Concordamos com Maciel (2014) quando diz que a diversificação de materiais traz benefícios, rompe com a rotina do uso do livro didático, promove a motivação e contribui para melhorar a aprendizagem.

As atividades criadas pelas docentes demostram que existem objetivos préestabelecidos, os materiais não são usados de forma aleatória ou para matar o tempo, pois como atesta Vaccas (2013, p. 113) "A estratégia de ensino selecionada deve ser uma operação em função de uma ação por sua vez em função de uma atividade de ensino que tem objetivo claro, consciente e proposital".

Como previsto, destaca-se o uso de canções como material didático nas aulas das professoras entrevistadas. Sabemos que atividades com canções são muito comuns nas aulas de línguas estrangeiras. A canção é um material autêntico, fonte de muitas atividades para os docentes, traz ludicidade e novidades para as aulas. Além disso, há uma grande aceitabilidade por parte dos alunos.

As professoras demonstraram aceitação quanto aos recursos tecnológicos. Algumas descreveram o emprego de vídeos do *Youtube*, videoclipe e criação de *video tag*, todavia foi relatado pelas professoras que muitos CEL não oferecem estrutura para a utilização desses recursos.

Os jogos foram pouco citados, porém as entrevistadas demostraram que há objetivos estabelecidos para a aplicação deles, como aprimorar o vocabulário e promover a interação entre os estágios dos grupos multisseriados.

Vários dos trechos analisados das entrevistas indicam preocupação em manter os alunos motivados e algumas professoras comentam que acreditam que seja importante trabalhar com textos autênticos.

Constatamos que materiais que não foram produzidos com propósito didático também podem ser muito úteis nas aulas de línguas estrangeiras, pois conforme Potocky e Vilaça (2012, p. 951) "o uso didático é atribuído pelo professor ao observar possíveis contribuições destes materiais para a aprendizagem ou uso da língua" e este emprego, pretende motivar os estudantes a terem contato "com textos (escritos e orais) autênticos".

O emprego de materiais variados nas atividades auxilia no aprimoramento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, promove a interação e aumenta a curiosidade e a motivação. Ademais, para Vieira (2012, p. 195) quando os docentes de língua estrangeira didatizam os materiais autênticos "com base nos interesses e nas necessidades de aprendizagem" dos alunos, eles podem ser empregados como ricos "instrumentos no processo de ensino-aprendizagem" do idioma, tornam-se "fontes de insumo compreensível para os alunos" e contribuem para "a aprendizagem significativa dessa língua".

É pertinente apontar ainda que muitos são os desafios relatados pelos professores nos CEL, entre eles foram evidenciados pelas entrevistadas os problemas referentes à escolha dos livros didáticos.

Os LD adotados são importados e caros, por isso os alunos não têm condição de comprá-los. Alguns CEL não recebem os livros, outros os possuem, mas em quantidade insuficiente. Dessa forma, nas aulas os alunos precisam trabalhar juntos e as tarefas atribuídas para casa não podem ser do livro. Como solução, algumas professoras criam uma apostila com vários tipos de textos e exercícios ou passam o conteúdo na lousa.

Outra adversidade registrada por meio das entrevistas é a ausência de outros materiais, como filmes, jogos, CD, DVD, e, a inexistência de acesso à *internet* na maioria dos CEL. Algumas professoras compram o material por conta própria. O ideal seria que o governo do estado oferecesse todo o material necessário porque outras soluções seriam ilegais, como o uso de xérox do livro inteiro e a cópia de CD e DVD.

Nota-se, pelo já exposto, que as professoras confirmaram a exigência da Resolução SE nº 52 de que se deve "Conhecer e avaliar diferentes estratégias para o ensino de língua estrangeira", e, avaliamos que não só para o ensino de língua estrangeira como também para lecionar em grupos multisseriados.

Concordamos com Silva (2009, p. 139) quando afirma que "(...) estratégias são manifestações práticas de um saber docente que as amparam, as fundamentam. Um saber

docente pode, por sua vez, originar diversas estratégias de ensino", afinal, como vimos, os professores do CEL não têm nenhuma proposta pedagógica específica para seguir, não recebem nenhum tipo de orientação sobre como ensinar nas salas multisseriadas, eles mesmos desenvolvem estratégias de ensino racionalizando sobre a própria prática.

As professoras demonstraram que refletem sobre o próprio trabalho e que não são meras transmissoras de conteúdo. Foi possível perceber também que elas não estão presas ao livro didático e as atividades são variadas. Podemos dizer que estão fazendo um trabalho com qualidade e dedicação, e que, esse esforço, deve ser valorizado por elas e pelas comunidades escolar e acadêmica.

Não foi possível discutir alguns temas. Sugerimos que futuros estudos possam analisar outros tópicos como a formação dos professores, a experiência profissional e a avaliação, podendo contribuir para a área de ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa tenha servido para apresentar os Centros de Estudos de Línguas para aqueles que ainda não os conhecem e para mostrar a importância desses centros para o ensino de línguas modernas na rede de ensino pública de São Paulo. Esperamos ainda que possamos colaborar para que outros pesquisadores discutam o ensino de línguas estrangeiras, como francês, alemão e espanhol nas escolas públicas, e, principalmente estimular novas investigações sobre o ensino multisseriado dos CEL. Além disso, desejamos contribuir para os estudos sobre o trabalho dos professores que ensinam línguas estrangeiras nesse contexto.

Gostaríamos de concluir a nossa tese com duas falas significativas das professoras sobre o trabalho no CEL, pois foram estes e tantos outros discursos que deram sentido ao nosso trabalho.

CEL é um desafio é um desafio que poucas escolas particulares permitiriam pensar todos os dias no seu trabalho pensar todos os dias na sua postura você fica oscilando penso muito assim agora vou falar só em italiano agora quer saber eu vou ter que falar em português não vai ter jeito são várias crises existenciais na mesma aula ((risos)) tem que ter um controle não é fácil

é assim eu acho que não é o ideal mas acho que tem seus pontos positivos como eu falei essa troca que eles acabam tendo de experiência dos que estão mais adiantados com os que estão menos que estão iniciando acaba sendo até um:: incentivo pra aqueles que estão começando tem que (lembrar) que às vezes pode ser o contrário né pode desestimular por isso que às vezes a gente tem que ter bastante jogo de cintura pra trabalhar com eles pra não desanimar os que já estão avançados e nem aqueles que estão iniciando também pra não ficarem assustados.

# REFERÊNCIAS<sup>36</sup>

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 2a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2010. . Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n.9. p. 9-19, 2006 . Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. Apliemge - Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997. Disponível em: <a href="http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados">e-capitulos-publicados</a>. Acesso em: 05 jul. 2012. . Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2012. \_\_\_\_\_. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 3a ed. Campinas: Pontes Editores, 2009. ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti.; SANTOS, Percilia (Orgs.). Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p.157-171. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5a ed. Joinville: Univille, 2005. Disponível 67-99. <a href="https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/124590/mod">https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/124590/mod</a> resource/content/1/Txt%2B13 An astasiou estrategias%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016. ANELLI, Angela. Introduzione. In: \_\_\_\_\_. Tante idee... per (far) apprendere l'italiano. Roma: Bonacci editore, 2007. Introduzione, p. 2-3.Disponível em: <file:///C:/Vit%C3%B3ria/Doutorado/tanteidee.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ANIJOVICH, Rebeca; MORA, Silvia. *Estrategias de enseñanza*: Outra mirada al quehacer em el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. Disponível em: <a href="http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf">http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf</a>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ANJOS, Célia Regina dos. *Ensino e aprendizado do 'fle' através de cançõe*s: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/pt-br.php</a>. Acesso em: 04 fev. 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). Introdução. In:

\_\_\_\_\_. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica,
2010. p. 15-19.

ARAÚJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 119-130, jan./jun. 2009. Disponível em: <a href="http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/117/108">http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/117/108</a>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ARAÚJO, Danilo Henrique Silva. *Ruim com ele? Pior sem ele*: o uso do livro didático em sala de aula de língua estrangeira. 2014. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2014. Disponível em: <a href="http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/DANILO\_HENRIQUE\_SILVA\_ARA%C3%9AJO.pdf">http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/DANILO\_HENRIQUE\_SILVA\_ARA%C3%9AJO.pdf</a> >. Acesso em: 09 nov. 2015.

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. *A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá*. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <a href="http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertmarivaldopraseres.pdf">http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertmarivaldopraseres.pdf</a>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes; GUARNIERI, Maria Regina. A proposta pedagógica da Escola Ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classes multisseriadas em Mato Grosso. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 181-192.

ARBOLEDA, Vicky Colbert de. Sistema Escuela Nueva- Reformas Multigrado em América

Latina. Fundación Escuela Nueva: Volvamos a la gente. 2007. Disponível em: <a href="http://info.worldbank.org/etools/docs/library/236005/D1\_VCOLBERWBBestPracticesSP.pd">http://info.worldbank.org/etools/docs/library/236005/D1\_VCOLBERWBBestPracticesSP.pd</a> f>. Acesso em: 4 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos Educacionais — FUNDESCOLA. Escola Ativa: capacitação de professores. Brasília: FUNDESCOLA, MEC, 2004.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

AZATA, Cynthia. *Estrategias de enseñanza*. 2009. Disponível em: <a href="http://es.slideshare.net/cynthiazata/estrategias-de-enseanza-1415782">http://es.slideshare.net/cynthiazata/estrategias-de-enseanza-1415782</a>. Acesso em: 10 fev. 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas*: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <a href="http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde\_arquivos/9/TDE-2010-12-17T075243Z-3170/Publico/MarcioAA TESE.pdf">http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde\_arquivos/9/TDE-2010-12-17T075243Z-3170/Publico/MarcioAA TESE.pdf</a>. *Acesso em: 20 maio 2012*.

BACCIN, Paola Giustina. *Giocando s'impara: giochi didattici e attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana per adulti.* São Paulo: Humanitas, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais*. 2008. Disponível em: <a href="http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\_2013\_2/Instrumento\_Coleta\_Dados\_Pesquisas\_Educacionais.pdf">http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\_2013\_2/Instrumento\_Coleta\_Dados\_Pesquisas\_Educacionais.pdf</a>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

BARELLA, Dinair Maria Lube; Kurpiel, Vera Terezinha Meier. *Organização do Tempo Escolar, Inovação e Modernidade*. 2014. Disponível em: <a href="http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/organizacao\_do\_tempo\_escolar.pdf">http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/organizacao\_do\_tempo\_escolar.pdf</a>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. *Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas*: relatos de experiências de educadores do campo. Pará, 2007. Disponível em: <a href="http://www.educampoparaense.com.br/biblioteca/detalhe.php">http://www.educampoparaense.com.br/biblioteca/detalhe.php</a>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BARROSO, Edna Rodrigues. *Educação do Campo*: Contextos de Discursos e de Políticas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <a href="http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847286&fd=y">http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847286&fd=y</a>. Acesso em: 5 fev. 2012.

BASSO, Jaqueline Daniela. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo*: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <a href="http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=603">http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=603</a> 3>. Acesso em: 10 fev. 2014.

; GOBATO, Ana Tatiana Staine Cardoso; ROSA, Júlia Mazinini. O contexto da educação no meio rural no estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12. n. 46, p.145-160, jun. 2012. Disponível em:<a href="http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3771">http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3771</a>. Acesso em: 9 abr. 2013.

BETTEGA, Vânia. *Professores da educação básica e a prática pedagógica da língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. Disponível em: <a href="http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/vania\_bettega.pdf">http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/vania\_bettega.pdf</a>>. Acesso em: 12 maio 2012.

BEZERRA, Alda Cavalcante. *A importância da organização do espaço escolar em sala de aula*. 2014. Disponível em: <a href="http://www.aldacavalcante.com/2014/02/a-importancia-da-organizacao-do-espaco.html">http://www.aldacavalcante.com/2014/02/a-importancia-da-organizacao-do-espaco.html</a>. Acesso em: 4 abr. 2015.

BORELLA, Sabrina Gewehr; SCHROEDER, Daniela. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan./jun. 2013. Disponível em: <a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/14283/13175">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/14283/13175</a>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre. A Miséria do Mundo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

BRAGA, Márcio. Das Diretas Já a Sarney. Brasília: CDI, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Professor de multisseriada do campo terá curso de formação*. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com</a> content&view=article&id=19045:professor-

de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao&catid=208&Itemid=86>. Acesso em: 7 fev. 2014.
Ministério da Educação e Cultura. <i>Escola Ativa</i> : Saiba Mais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=260&amp;Itemid=47">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=260&amp;Itemid=47</a> 9>. Acesso em: 6 jul. 2012.
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. <i>Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores</i> . Programa Escola Ativa. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5714&It emid= >. Acesso em: 16 abr. 2015.
BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 6300, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm</a> . Acesso em: 15 jun. 2015.
Ministério da Educação e Cultura. <i>Escola Ativa</i> : diretrizes para implantação e implementação da estratégia escola ativa. Brasília, DF: MEC; FUNDESCOLA, 2005a.
Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <i>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo</i> . Brasília: MEC, 2002.
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Estrangeira Moderna.</i> Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf</a> >. Acesso em: 20 maio 2015.
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf</a> >. Acesso em: 15 dez. 2015.
<i>Parâmetros</i> curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf</a> . Acesso em: 20 mar. 2012.
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <a href="mailto:spov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm</a> . Acesso em: 10 jun.

2013.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender*: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. *Motivação*, *ensino e aprendizagem de espanhol*: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/pt-br.php</a>. Acesso em: 14 jul. 2012.

CARISSIMI, Eduardo. Gestão democrática das TIC's como recursos educacionais em uma escola pública rural. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 5, n. 9, p. 1-16, dez. 2013. Disponível em: <a href="http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2013/12/Gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica-das-Tics-como-recursos-educacionais-em-uma-escola-p%C3%BAblica-rural.pdf">http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2013/12/Gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica-das-Tics-como-recursos-educacionais-em-uma-escola-p%C3%BAblica-rural.pdf</a>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, 2004, p. 10 - 44.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. A prática pedagógica como espaço de construção do conhecimento: memórias e narrativas de experiências discentes. In: SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE, 2., 2005, Campinas. *Resumos*. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <a href="http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\_anteriores/anais15/Sem13/maricarvalho.htm">http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\_anteriores/anais15/Sem13/maricarvalho.htm</a>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CARVALHO, Miriam de Castro Dutra. O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Suzana Nunes. *Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) -UnU de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <a href="http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano/ano\_2009/tcclet\_atividade\_ludicas\_carvalho\_2009.pdf">http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano/ano\_2009/tcclet\_atividade\_ludicas\_carvalho\_2009.pdf</a>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

CAVALCANTE, Gilma da Costa; SILVA, Maria das Graças da. *O campo vai à cidade*: escola nucleada urbana e o (des) encontro de saberes e práticas educativas. 2010. Disponível em:

<a href="http://www.seeja.com.br/Trabalhos/6%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Campo/Gilma%20C%20Cavalcante%20e%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20da%20Silva\_OCampovaiaCidadeEscolaNucleadaUrbanaeoDesencontrodeSaberes.pdf">http://www.seeja.com.br/Trabalhos/6%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Campo/Gilma%20C%20Cavalcante%20e%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20da%20Silva\_OCampovaiaCidadeEscolaNucleadaUrbanaeoDesencontrodeSaberes.pdf</a>. Acesso em: 20 maio 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA (CPP). 2014. Disponível em: <a href="http://www.cpp.org.br/index.php/noticias/item/1416-alunos-da-rede-estadual-podem-se-inscrever-no-programa-de-intercambio-internacional">http://www.cpp.org.br/index.php/noticias/item/1416-alunos-da-rede-estadual-podem-se-inscrever-no-programa-de-intercambio-internacional</a>. Acesso em: 5 maio 2014.

COLL, Cesar et al. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Disponível em: <a href="http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp">http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp</a>. Acesso: 22 set. 2011.

CORACINI, Maria José R. Faria. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: \_\_\_\_\_\_\_. (Org) Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas: Ed. Pontes, 1999. p. 33-43.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. *Entre discurso e retóricas*: Um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062010-114253/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062010-114253/pt-br.php</a>. Acesso em: 26 maio 2013.

COSTA, Nelson Barros. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003. Disponível em: <a href="http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\_Discurso/article/viewFile/253/268">http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\_Discurso/article/viewFile/253/268</a>>. Acesso em: 31 maio 2015.

DIAZ, Omar Rolando Turra Díaz. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <a href="http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121">http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121</a>. Acesso em: 11 nov. 2015.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <a href="http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=67FC1C80F13D0">http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=67FC1C80F13D0</a> E6B4B6D716BFFBA6DDA>. Acesso em: 5 mar. 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2012. Disponível em: <a href="http://unisc.br/portal/upload/com\_arquivo/pesquisa\_qualitativa\_reflexoes\_sobre\_o\_trabalho\_de\_campo.pdf">http://unisc.br/portal/upload/com\_arquivo/pesquisa\_qualitativa\_reflexoes\_sobre\_o\_trabalho\_de\_campo.pdf</a>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

EDIZIONE EDILINGUA. Disponível em: <www.http://www.edilingua.it/it-it/Default.aspx>. Acesso em: 7 out. 2015.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*: Educação e Trabalho no Capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <a href="https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf">https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf</a>>. Acesso em: 19 maio 2015.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003. Disponível em: <a href="http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1394">http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1394</a>. Acesso em: 5 maio 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n.41, p. 41-50, 2001. Disponível em: <a href="http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/portal/view/files/Seria%C3%A7%C3%A3o.p">http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/portal/view/files/Seria%C3%A7%C3%A3o.p</a> df>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FERNANDES, Antonio Teixeira. Espaços sociais e suas representações. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras do Porto*, Porto, v. 2, s. 1, p. 61-99, 1991. Disponível em: <a href="http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6661.pdf">http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6661.pdf</a>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas*: Que espaço escolar é este? 1994. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76081">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76081</a>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

FONSECA, Ângela Maria Pinto. *Estratégias de motivação em aulas de línguas estrangeiras*. Relatório de Formação de Professores. 2013. Disponível em: <a href="https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/24469/1/Estrate%CC%81gias%20de%20Motivac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Aulas%20de%20LE.pdf">https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/24469/1/Estrate%CC%81gias%20de%20Motivac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Aulas%20de%20LE.pdf</a>. Acesso em: 12 abr. 2015.

FONSECA, Sônia Maria. "Aulas Régias" (verbete). Disponível em: <a href="http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\_c\_aulas\_regias.htm">http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\_c\_aulas\_regias.htm</a>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANGIOTTI, Graziele Altino. *As variedades linguísticas no ensino de línguas*: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-27062014-111639/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-27062014-111639/pt-br.php</a>>. Acesso em: 23 out. 2015.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago. 2004. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/">http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/</a>>. Acesso em: 24 maio 2013.

FREITAS, João Batista de. *A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizado?*. 2008. Disponível em: <a href="http://www.humus.com.br/revistas/2008-8.pdf">http://www.humus.com.br/revistas/2008-8.pdf</a>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-397.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\_mat\_dit.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\_mat\_dit.pdf</a>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* - saberes necessários à prática educativa. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA. Disponível em: <a href="http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/historia.html">http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/historia.html</a>. Acesso em: 10 maio 2013.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2a ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GASPARELO, Luciana de Fátima. *O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba*: projeto pedagógico e práticas de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em: <a href="http://educacao.uniso.br/prod\_cientifica/alunos/2009/Luciana\_de\_Fatima\_Gasparelo.pdf">http://educacao.uniso.br/prod\_cientifica/alunos/2009/Luciana\_de\_Fatima\_Gasparelo.pdf</a>. Acesso em: 10 mar. 2012.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 25, nº 100, jul/set, p. 120-147, 1996.

GIL, António Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6a ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Marximina Maria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, ALAB, 2005.

GODOY, Lilian Paula Martins. *Juntar ou separar?* Reflexões sobre o contexto multisserial de ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) nos CEL (Centros de Estudos de Línguas). 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <a href="https://www.teses.usp.br/.../LILIAN\_PAULA\_MARTINS\_GODOY\_rev.pdf">www.teses.usp.br/.../LILIAN\_PAULA\_MARTINS\_GODOY\_rev.pdf</a>. Acesso em: 4 ago. 2014.

GOMES, Simone Lima. *O uso das canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira*: uma experiência nas aulas de inglês. Dissertação (Mestrado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10486/3/2012\_SimoneLimaGomes.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10486/3/2012\_SimoneLimaGomes.pdf</a>. Acesso em: 31 maio 2015.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. *Nucleação das escolas rurais*. 2010. Disponível em: <a href="http://www.gestrado.org/pdf/149.pdf">http://www.gestrado.org/pdf/149.pdf</a>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. Perspectivas para la enseñanza del español en el Brasil. *Revista de la APEESP*, São Paulo, v. 01, jan./jun. 1991.

GUARDE, Silvio. *Gestão da Prática Pedagógica: Projeto e Planejamento*. 2014. Disponível em: <a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Gestao-da-Pratica-Pedagogica-Projeto-e-Planejamento">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Gestao-da-Pratica-Pedagogica-Projeto-e-Planejamento</a>. Acesso em: 2 fev. 2015.

GUERRA, Vanessa Pretto. *Práticas pedagógicas no ensino médio*: perspectivas da docência em salas-ambientes. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <a href="http://tede.utp.br/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=173">http://tede.utp.br/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=173</a>. Acesso em: 02 fev. 2016.

HAGE, Maria Do Socorro Castro; MEDEIROS, Natalina Dos Santos; COSTA, Francisco Wallison Dias. O jogo no processo ensino aprendizagem nas classes multisseriadas: uma experiência desenvolvida na escola pública no município de Igarapé-Açu. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <a href="http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\_template/upload\_arquivos/acervo/docs/2159p.pdf">http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\_template/upload\_arquivos/acervo/docs/2159p.pdf</a>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 460-478

\_\_\_\_\_. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. 2011. Disponível em:

<a href="http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf">http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf</a>. Acesso em: 6 mar. 2012.

. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2010. Disponível em: <a href="http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf">http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf</a> . Acesso em: 6 mar. 2012.
A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 29., 2006, Caxambu. Pôster. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <a href="http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031Int.pdf">http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031Int.pdf</a> Acesso em: 10 mar. 2012.
HOÇA, Liliamar. Tempo e aprendizagem no ensino organizado em ciclos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <a href="http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3540_1998">http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3540_1998</a> .pdf. Acesso em: 25 nov. 2015.
IBOPE INTELIGÊNCIA. Projeto Escolas Rurais. 2010. Disponível em: <a href="http://www.canaldoprodutor.com.br/sites/default/files/Escolas_Rurais_no_Brasil_2010_1.pd">http://www.canaldoprodutor.com.br/sites/default/files/Escolas_Rurais_no_Brasil_2010_1.pd</a> f>. Acesso em: 21 jan. 2012.
ISTITUTO ITALIANO DI CULTURA DE SÃO PAULO. Quem somos. Disponível em: <a href="http://www.iicsanpaolo.esteri.it/IIC_SanPaolo/Menu/Istituto/Chi_siamo/">http://www.iicsanpaolo.esteri.it/IIC_SanPaolo/Menu/Istituto/Chi_siamo/</a> . Acesso em: 05 nov. 2015.
KERBER, Silvana Emer. <i>Autoria e colaboração com o uso das TIC na escola rural</i> : um estudo de caso na inclusão digital na EEEF Júlio de Castilhos. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102818/000921100.pdf?sequence=1&amp;locale=pt_BR">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102818/000921100.pdf?sequence=1&amp;locale=pt_BR</a> . Acesso em: 15 jun. 2015.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês. Monografia (Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70660/000877103.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70660/000877103.pdf?sequence=1</a>.

KRAMSH, Claire. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University

Acesso em: 11 nov. 2015.

Press, 1993.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia*: o léxico na aprendizagem. Pelotas: Ucpel, 2000. v. 1, p. 15-44. Disponível em: <a href="http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As\_Palavras.pdf">http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As\_Palavras.pdf</a>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

LETZZ, Alizzy. Non ce la faccio, ho bisogno d'aiuto. 2011. Disponível em: <a href="http://danoetcetc.blogspot.com.br/2011\_10\_14\_archive.html">http://danoetcetc.blogspot.com.br/2011\_10\_14\_archive.html</a>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LITTLE, Angela. Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning. Policy Brief, n. 5, july 2008. Disponível em: < http://www.create-rpc.org/pdf\_documents/Policy\_Brief\_5.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012.

\_\_\_\_\_\_; Pridmore, Pat. *The MUSE Training programme*: a final evaluation. 2004. Institute of Education, University of London, London. Disponível em: <a href="http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltext/ReportOct2004.pdf">http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/full

LOWMAN, Joseph. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2004.

LÚDICO. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <a href="http://www.priberam.pt/dlpo/1%C3%BAdico">http://www.priberam.pt/dlpo/1%C3%BAdico</a>. Acesso em: 3 jun. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, Alexandra Sin. *Teoria, prática e crenças no ensino*: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira. 2004. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-142818/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-142818/pt-br.php</a>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing*: uma orientação aplicada. 4a ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANZONI, Ahiranie Sales dos Santos; ROSA, Daniela Botti. Gênero canção: possibilidades

de interpretação. In: EPEAL - ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Alagoas. *Anais eletrônicos*. Alagoas: Ufal, 2010. Disponível em: <a href="http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CANCAO-E-GENERO-POSSIBILIDADES-DE-INTERPRETACOES.pdf">http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CANCAO-E-GENERO-POSSIBILIDADES-DE-INTERPRETACOES.pdf</a>. Acesso em: 31 maio 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO,

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 2012.

Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARIANI, Luciano. Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della língua. *Lingua e Nuova Didattica*, anno XXV, n. speciale, sett. 1996. Disponível em: <a href="http://www.learningpaths.org/Articoli/stili\_e\_strategie.html">http://www.learningpaths.org/Articoli/stili\_e\_strategie.html</a>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARIN, Telis; MAGNELLI, Sandro. *Premessa*. 2010. Disponível em: <a href="http://www.edilingua.it/Upload/NP1">http://www.edilingua.it/Upload/NP1</a> premessa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MARINI, Ruy Mauro. *A Constituição de 1988*. Disponível em: <a href="http://www.marini-escritos.unam.mx/036\_brasil\_port.htm">http://www.marini-escritos.unam.mx/036\_brasil\_port.htm</a>>. Acesso em: 04 out. 2012.

MARTINS, Ana Flávia Miranda António. *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida*: estudo de caso. Relatório (Mestrado em Ensino) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <a href="http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5158">http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5158</a>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 121-155, 2002. Disponível em: <a href="http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/267.pdf">http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/267.pdf</a>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

MAURO, Luciana Rita. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira*: entre teoria e prática didática. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29042014-123941/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29042014-123941/pt-br.php</a>. Acesso em: 03 nov. 2015.

MELGAÇO, Lucas. Estudantes sob controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 179-192, 2012. Disponível em: <a href="http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home">http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home</a>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Classes multisseriadas" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <a href="http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71">http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71</a>. Acesso em: 15 maio 2012.

\_\_\_\_\_\_. "Sala ambiente" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <a href="http://www.educabrasil.com.br/sala-ambiente/">http://www.educabrasil.com.br/sala-ambiente/</a>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MENEZES, Nelijane Campos; FRANKLIN, Sérgio. Áudiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. *Ponto de Acesso*, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em: <a href="http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213/2337">http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213/2337</a>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MINAYO, Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social*: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II*: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. Disponível em: <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\_action=&co\_obra=84523">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\_action=&co\_obra=84523</a>. Acesso em: 02 jun. 2012.

MOLINARI, Cláudia. A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIV, n. 219, jan./fev. 2009.

MONTEIRO, Hilda Maria; CUNHA, Alessandra Marques da. Tempos de aprendizagem: desafios e conquistas. In: I CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS - CREPA, 1., 2003, São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2003. Disponível em: <a href="http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/praticas/TEMPOS\_DE\_APRENDIZAGEM\_DESAFIOS\_E\_CONQUISTAS.doc">http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/praticas/TEMPOS\_DE\_APRENDIZAGEM\_DESAFIOS\_E\_CONQUISTAS.doc</a>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 399-416.

MORAN, José Manuel. *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3a ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. *Metodologias de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <a href="http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf">http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf</a>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, Alagoas, v.4, n.7, p. 65-86, 2012. Disponível em: <a href="http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403">http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403</a>. Acesso em: 10 jul. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

NETO, Renata Valeska do Nascimento. *Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas:* Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. 2004. Disponível em: <a href="http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\_2004/EPA/EPA2967.pdf">http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\_2004/EPA/EPA2967.pdf</a>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

NICÁCIO, Marcondes de Lima et al. A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino, 2009. Disponível em: <a href="http://nt5.net.br/publicacoes/Maristela\_Teresa\_classe%20multisseriada.pdf">http://nt5.net.br/publicacoes/Maristela\_Teresa\_classe%20multisseriada.pdf</a>>. Acesso em: 14 out. 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis et al. Questões sobre o tempo no espaço escolar. 2009. Disponível em: <a href="http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07\_1.pdf">http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07\_1.pdf</a>. Acesso em: 6 fev. 2015.

OLIVEIRA, Geisa Cândida da Anunciação. *Tempo pedagógico*: a dimensão temporal na instituição escolar como um mecanismo seletivo. 2009. 77 f. Monografia (Graduação em Educação) — Faculdade de Educação — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <a href="http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-GEISA-CANDIDA-DA-ANUNCIA%C3%87AO-OLIVEIRA.pdf">http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-GEISA-CANDIDA-DA-ANUNCIA%C3%87AO-OLIVEIRA.pdf</a>. Acesso em: 8 fev. 2015.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERNANDES, Fábio Roberto. Os Recursos Tecnológicos na Formação e na Prática do Professor de Italiano como Língua Estrangeira. *Revista de Italianística*, São Paulo, n. 24, p. 18-41, 2012. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/viewFile/83602/86535">http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/viewFile/83602/86535</a>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <a href="http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t132.pdf">http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t132.pdf</a>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PAULA, Flávia Anastácio de. *Tempos escolares e trabalho pedagógico*: um estudo de caso sobre a alfabetizadora bem sucedida e seu contexto de formação. 2008. Disponível em: <a href="http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos\_sepecel\_2008/artigo\_Flavia.pdf">http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos\_sepecel\_2008/artigo\_Flavia.pdf</a>. Acesso em: 5 fev. 2015.

\_\_\_\_\_\_. Usos do tempo na sala de aula: a alfabetizadora de vanguarda considerada bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Estado e Política Educacional, 28., 2005, Caxambu. Pôster. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/">http://28reuniao.anped.org.br/</a>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PEDROSO, Carina Cavaletti Carvalho. *Jogar aprendendo*: contribuições dos jogos no processo de letramento. 2007. Disponível em: <a href="http://www.profala.com/artpsico78.htm">http://www.profala.com/artpsico78.htm</a>. Acesso em: 3 jun. 2015.

PELETEIRO, Aline Cristiane. *O italiano nos Centros de Estudo de Línguas - CEL*: Funcionamento e análise do material didático em elaboração. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. In: Castro, Amelia Rodrigues de; Carvalho, Ana Maria Pessoa de. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo, CENGAGE, 2001. p. 33-52.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas de campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-132.

PEREIRA, Miriã Patricio. As práticas educativas do professor no tempo e espaço escolar. 2008. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior, Itajaí, 2008. Disponível em: <a href="http://www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000E2.pdf">http://www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/00000E2.pdf</a>. Acesso em: 7 fev. 2015.

PEREIRA, Paula Graciano. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE*: as crenças e a prática de dois professores de inglês. Dissertação (Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007. Disponível em: <a href="https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/paulagraciano\_dissertacao.pdf">https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/paulagraciano\_dissertacao.pdf</a>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_\_. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_. *Construindo competências*. Entrevista. 2000. Disponível em: <a href="http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_2000/2000\_31.html">http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_2000/2000\_31.html</a>. Acesso em: 20 jun. 2012.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. Educação fundamental no campo: por uma educação liberta do modelo escolar "urbanocêntrico". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <a href="http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt13.pdf">http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt13.pdf</a>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

POTOCKY, Lana Cristina. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O livro didático de língua estrangeira, História, avaliação e importância. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 16., 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 04, t. 1, p. 950-958. Rio de Janeiro: CNLF, 2012. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xvi\_cnlf/tomo\_1/084.pdf >. Acesso em: 09 nov. 2015.

POUBEL, Idelvon da Silva; MOURA, Bruno. "Se vira nos 50": reflexões sobre a sala de aula e seus espaçostempos. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 2, p. 36-43, set. 2009. Disponível em: <a href="http://www.facevv.edu.br/Revista/02/SE%20VIRA%20NOS%2050.pdf">http://www.facevv.edu.br/Revista/02/SE%20VIRA%20NOS%2050.pdf</a>. Acesso em: 27 maio 2015.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação. São Paulo: T. A., 1991.

RAFAEL, Teresa Maria de Oliveira. *O Filme como Recurso Didático na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. 2014. 275 f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17764/1/ulfpie047075\_tm.pdf">http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17764/1/ulfpie047075\_tm.pdf</a>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR. História da Educação: Intelectuais, Memória e Política, 10., 2011, Bahia. Bahia: UESB, 2011. Disponível em: <a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\_histedbr/jornada/jornada10/\_files/e2qdukOb.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\_histedbr/jornada/jornada10/\_files/e2qdukOb.pdf</a>. Acesso em: 26 mar. 2013.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: *O livro didático de língua estrangeira*. Múltiplas perspectivas. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <a href="http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\_escolar.pdf">http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\_escolar.pdf</a>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

RICHARDSON, Virginia. Tempo e espaço. In: ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

RITTER, Gizelda Hahn do Nascimento. Os desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas da zona rural. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <a href="http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37733/000821761.pdf?sequence=1">http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37733/000821761.pdf?sequence=1</a>. Acesso em: 1 jun. 2015.

RODRIGUES, Caroline Leite. *Educação no meio rural*: Um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <a href="http://www.bibliotecadigital.ufmg.br">http://www.bibliotecadigital.ufmg.br</a>. Acesso em: 6 maio 2012.

RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva. *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente*: relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em:

<a href="https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BKNUDNKMVHBD.pdf">https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BKNUDNKMVHBD.pdf</a>. Acesso em: 8 fev. 2015.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. A sala de aula e o processo de construção do conhecimento. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI, 2., 2002, Piauí. Piauí: UFPI, 2002. Disponível em: <a href="http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2\_14\_2002.pdf">http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2\_14\_2002.pdf</a>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de Ensino*. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008. Disponível em: <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116/126">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116/126</a>. Acesso em: 22 fev. 2015.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROSARIO, Cintya Lopes do et al. Sala-ambiente: Espaço de Interação e Práticas Pedagógicas Inovadoras. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11., 2014, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEGeT, 2014. Disponível em: <a href="http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42420484.pdf">http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42420484.pdf</a>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47-92.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Tempos Entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Minas Gerais: ANPED, 2001. Disponível em: <a href="http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm">http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm</a>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SANTO AGOSTINHO. Confissões. In: *Os pensadores*. Livro XI,14[17]. Tradução Oliveira Santos e Ambrósio Pina. São Paulo: Abril, 1973.

SANTOS, Adriana Crispim dos. *Compreensão oral em língua estrangeira*: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas.

Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26032015-103119/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26032015-103119/pt-br.php</a>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.) *Escola de Direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.

SANTOS, Jefferson Januário dos. *Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP)*: subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-102442/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-102442/pt-br.php</a>. Acesso em: 08 jun. 2012.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, São Paulo, n. 40, p. 19-31, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo Faz Escola. *Professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino*. 2015. Disponível em: <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola">http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola</a>. Acesso em: 30 abr. 2015.

Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014. Dispõe so	bre a
organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, providências correlatas.  Disponível	e dá em:
<a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=24/09/2015%2017:45">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=24/09/2015%2017:45</a> >. Acesso em: 02 dez. 2014.	3:03
Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os p competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadu ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orienta organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências corre	al de am a latas.
Disponível em: <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/cgrl">http://www.educacao.sp.gov.br/cgrl</a> content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>. Acesso em: 6 maio 2014.	ı/wp-
Alumos da	rada

poderão fazer intercâmbio gratuito na França, Argentina ou Inglaterra. São Paulo, 2013.

<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-de-escolas-estaduais-">http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-de-escolas-estaduais-</a>

Disponível

poderao-fazer-intercambio-gratuito-para-franca-argentina-ou-inglaterra>. Acesso em: 22 maio 2014.
Resolução SE nº 23, de 23 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_12.HTM?Time=1/4/2013%203:22:46%20">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_12.HTM?Time=1/4/2013%203:22:46%20</a> AM>. Acesso em: 30 mar. 2015.
Resolução SE nº 23, de 23 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <a href="http://www.dersv.com/legislacao.htm">http://www.dersv.com/legislacao.htm</a> . Acesso em: 21 jun. 2012.
Lei Complementar nº 1.163, de 4 de janeiro de 2012. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <a href="http://www.profdomingos.com.br/estadual_lei_complementar_1.163_2012.html">http://www.profdomingos.com.br/estadual_lei_complementar_1.163_2012.html</a> . Acesso em: 05 jul. 2012.
Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=6248. Acesso em: 25 jul. 2012.
Resolução SE nº 61, de 06 de junho de 2012. Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. Disponível em: <a href="http://edusp.blog.br/atual/2012/06/12/resolucao-se-61-de-06-06-2012">http://edusp.blog.br/atual/2012/06/12/resolucao-se-61-de-06-06-2012</a> >. Acesso em: 25 jun. 2012.
Casa Civil. Alckmin anuncia 142 novos Centros de Estudos de Línguas. Disponível em: <a href="http://www.casacivil.sp.gov.br/conteudo/MostraNoti.asp?par=398">http://www.casacivil.sp.gov.br/conteudo/MostraNoti.asp?par=398</a> . Acesso em: 18 maio 2012.
Resolução SE nº 58, de 23 de agosto de 2011. Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. Disponível em: <a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=7/9/2012%2010:23:55%2">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=7/9/2012%2010:23:55%2 0AM&gt;. Acesso em: 25 jun. 2012.</a>
Resolução SE nº 03, de 28 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o

processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://pt.scribd.com/doc/88763874/EDITAL-DE-CREDENCIAMENTO-CENTRO-DE-ESTUDOS-DE-LINGUA">http://pt.scribd.com/doc/88763874/EDITAL-DE-CREDENCIAMENTO-CENTRO-DE-ESTUDOS-DE-LINGUA</a> . Acesso em: 10 jun. 2012.
Resolução SE nº 5, de 14 de jan. 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://deapiai.edunet.sp.gov.br/legislacao/arquivos2010/RES%20SE%205_14_01_10_Espanhol_EM.pdf">http://deapiai.edunet.sp.gov.br/legislacao/arquivos2010/RES%20SE%205_14_01_10_Espanhol_EM.pdf</a> . Acesso em: 15 set. 2012.
Resolução nº 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://deamericana.edunet.sp.gov.br/Comunicado_Geral/Res_SE_70_2010_e_Res_SE_13_2">http://deamericana.edunet.sp.gov.br/Comunicado_Geral/Res_SE_70_2010_e_Res_SE_13_2</a> 011_Bibliogf_PV_Merito.htm>. Acesso em: 21 jun. 2012.
Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <a href="http://www.dersv.com/LEI%201093-2009.htm">http://www.dersv.com/LEI%201093-2009.htm</a> . Acesso em: 28 jun. 2012.
Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009. Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://desuzano.blogspot.com.br/2011/10/decreto-n-54758-de-10-de-setembro-de.html">http://desuzano.blogspot.com.br/2011/10/decreto-n-54758-de-10-de-setembro-de.html</a> . Acesso em: 10 set. 2012.
Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://rotinadrhu.blogspot.com.br/2009/11/resolucao-se-83-de-5-11-2009-grade.html">http://rotinadrhu.blogspot.com.br/2009/11/resolucao-se-83-de-5-11-2009-grade.html</a> . Acesso em: 20 abr. 2012.
Resolução SE nº 81, de 4 de novembro de 2009. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas.  Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=5/17/2013%2011:02:45%2 0AM >. Acesso em: 04 jul. 2012.

. Resolução SE nº 85, de 13 de agosto de 2001. Dispõe sobre a
reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) e dá providências correlatas. Disponível em: <a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/85_2001.htm?Time=4/4/2009%204:26:57%20AM">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/85_2001.htm?Time=4/4/2009%204:26:57%20AM</a> . Acesso em: 10 set. 2012.
Decreto Governamental nº 27.270, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.  Disponível  em: <a href="http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html">http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html</a> >. Acesso em: 04 jul. 2012.
Paulo: CENP, 1989b.  Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. São
Resolução SE nº 193, de 18 de agosto de 1988. Dá uma nova redação ao parágrafo único 1º da Resolução SE nº 271/87. São Paulo, 1988.
. Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987. Dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas. Disponível em: <a href="http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/271_1987.htm">http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/271_1987.htm</a> . Acesso em: 12 set. 2012.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiros. 3a ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
SILVA, Antonia Almeida; UZÊDA, Leomárcia Oliveira Caffé; ALMEIDA, Tamar Antunes de. Espaço social e espaço escolar: interfaces e contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. <i>Revista Contrapontos</i> , Itajaí, v. 11, n. 2, p. 161-169, mai./ago 2011. Disponível em: <a href="http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2752/1916">http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2752/1916</a> >. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, Bruno Arruda da. *O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP*. Disponível em: <a href="http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art6-ano5-vol9-dez2013.pdf">http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art6-ano5-vol9-dez2013.pdf</a>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SILVA, João Alberto da. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 32, p. 229 - 250, jan./abr. 2009. Disponível em:

<a href="https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1733/1613>S">https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1733/1613>S</a>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 69-136. Disponível em: <a href="http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Livro%20A%20Educacao%20no%20Brasil%20Rural.pdf">http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Livro%20A%20Educacao%20no%20Brasil%20Rural.pdf</a>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

SILVA, Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da. *É verdade ou faz-de-conta?* : observando a sala de aula de língua. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <a href="http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188969&fd=y">http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188969&fd=y</a>. Acesso em: 28 maio 2015.

SILVA, Mariana Costa Lopes. Saberes Docentes e Estratégias de Ensino: As trocas entre Professoras do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <a href="http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7Z8MYH">http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7Z8MYH</a>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SOUZA, Antonio Escandiel; DIAS, Clarissa Nicolodi. O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. *Revista Linguasagem*, São Carlos, 20a ed., p. 1-17, 2012. Disponível em: <a href="http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf">http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf</a>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SOUZA, Márcia Maria de. *O ressoar da música nas aulas de inglês*: Escolha, utilização e novas possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <a href="http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/M%C3%81RCIA\_MARIA\_DE\_SOUZA\_O\_Ressoar\_da M%C3%BAsica nas Aulas de Ingl%C3%AAs.pdf">http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/M%C3%81RCIA\_MARIA\_DE\_SOUZA\_O\_Ressoar\_da M%C3%BAsica nas Aulas de Ingl%C3%AAs.pdf</a>. Acesso em: 31 maio 2015.

STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. *O cinema na aula de língua estrangeira*: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <a href="http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=343">http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=343</a> 0>. Acesso em: 24 mar. 2016.

STEFANINI, Deborah Maria. O programa escola ativa no estado de São Paulo: Implantação de uma política pública para escolas multisseriadas do campo. *Revista Ibero-Americana de* 

Estudos em Educação, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 1-11, 2011. Disponível em: <a href="http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4997">http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4997</a>. Acesso em: 09 abr. 2013.

STRIEDER, Cristiane Corrêa. *As escolas multisseriadas do município de Iguape 1980-2008*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em: <a href="http://educacao.uniso.br/prod\_cientifica/alunos/2009/Cristiane\_Correa\_Strieder.pdf">http://educacao.uniso.br/prod\_cientifica/alunos/2009/Cristiane\_Correa\_Strieder.pdf</a>. Acesso em: 15 mar. 2012.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta*: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

TICKS, Luciane Kirchhof. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005. Disponível em: <a href="http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/195">http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/195</a>. Acesso em: 19 maio 2005.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, jul./set. 2008. Disponível em: <a href="http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/about">http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/about</a>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. *O Malabarista*: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2005. Disponível em: <a href="http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=97">http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=97</a>. Acesso em: 15 maio 2015.

TORRESAN, Paolo; NADDEO, Ciro Massimo; TRAMA, Giuliana. *Nuovo Canta che ti passa*. Firenze: Alma Edizioni, 2013. Disponível em: <a href="http://www.almaedizioni.it/media/upload/anteprime/nuovo\_canta\_3-7\_intro.pdf">http://www.almaedizioni.it/media/upload/anteprime/nuovo\_canta\_3-7\_intro.pdf</a>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Dire, fare, partire!* Disponível em: <a href="http://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=131">http://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=131</a>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

VACCAS, Amanda Arajs Marques. *A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19022013-153050/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19022013-153050/pt-br.php</a>. Acesso em: 5 mar. 2015.

VALEIRÃO, Kelin. Corpo + Disciplina = Escola?. <i>Revista Pensamento Biocêntrico</i> , v. 17, p. 7-32, 2012. Disponível em: <a href="http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/17-1.pdf">http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/17-1.pdf</a> >. Acesso em: 16 abr. 2015.
<i>A escola enquanto instituição disciplinar</i> . In: ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7., 2008, Itajaí. Disponível em: <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Poster/12_17_3">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Poster/12_17_3</a> 0_A_escola_enquanto_instituicao_disciplinar.pdf >. Acesso em: 23 mar. 2016.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. <i>Coordenação do Trabalho Pedagógico</i> : do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.
Avaliação de Aprendizagem - Práticas de mudança: Por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad Editora, 2003.
VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. <i>Agrupamento de Escolas Rurais</i> : alternativa para o impasse da educação rural? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <a href="http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/940/945">http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/940/945</a> . Acesso em: 9 abr. 2013.
VERCEZE, Rosa Maria Aparecida; Silvino, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. <i>Práxis Educacional</i> , Bahia, v. 4, n. 4, p. 1-20, 2008. Disponível em: <a href="http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361">http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361</a> . Acesso em: 20 fev. 2016.
VIEIRA, Daniela Aparecida. <i>A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira</i> . Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012-095442/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012-095442/pt-br.php</a> . Acesso em: 28 maio 2015.
VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. <i>Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades</i> , Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 1-14, jul./set. 2009. Disponível em: <a href="http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538">http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538</a> >. Acesso em: 16 jun. 2015.
Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Cadernos do CNLF, v. 15, n. 5, t. 1, p. 1017- 1025. Rio de

Janeiro: CIFEFIL, 2011. Disponível em: <a href="http://www.filologia.org.br/xv">http://www.filologia.org.br/xv</a> cnlf/tomo 1/90.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

VILLAR, Rodrigo. El Programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, v. 7, nº. 14 y 15. p. 357-382, 1995. Disponível em: <a href="http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5596/5018">http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5596/5018</a>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Disponível em: <a href="http://www.fae.ufmg.br/educampo/escolaativa/index.php/por/Apresentacao/Programa-Escola-Ativa">http://www.fae.ufmg.br/educampo/escolaativa/index.php/por/Apresentacao/Programa-Escola-Ativa</a>. Acesso em: 25 jul. 2012.

XAVIER, Rosely Perez. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, out./dez. 2013. Disponível em: <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829654006">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829654006</a>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 45(1), p. 29-54, jan./jun. 2006. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf">http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf</a>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, 2013. Disponível em: <a href="http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5476/4379">http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/5476/4379</a>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

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

ZABALZA, Miguel. Didáctica da educação infantil. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir. et al. *Itinerários de pesquisa*: abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZORZAN, Fábio Jorge de Almeida. O ensino de italiano (LE) no contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26052015-111630/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-26052015-111630/pt-br.php</a>. Acesso em: 14 dez. 2015.

<b>ANEXO</b>	Δ _	Onestio	nária
ANCAU	A -	Ouesno	шагто

Página 1 de 3

Formação:\*\_\_

As classes multisseriadas nos Centros de Estudos de Línguas (CELs)

## Prezado professor,

sou aluna de Doutorado da área de Língua Italiana da USP e estou pesquisando sobre as classes multisseriadas nos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital de São Paulo.

Por esse motivo, venho pedir a sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo. As respostas são anônimas e serão analisadas em seu conjunto.

Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração esperando que os resultados obtidos possam colaborar com o trabalho dos docentes de línguas nas classes multisseriadas.

Vitória Garcia Rocha (vitoriagr@gmail.com)

Profa. Dra. Paola Baccin (pbaccin@usp.br) orientadora

	-	-
•	0	Letras italiano
•	0	Letras (outras habilitações)
•	0	Pedagogia
•	0	Outros:
	Tem	npo de experiência em ensino:*_
•	0	Menos de 1 ano
•	0	1 ano
•	0	2 anos
•	0	3 anos
•	0	4 anos
•	0	5 anos
•	0	Mais de 5 anos
	Tem	npo de experiência no ensino de

italiano:\*\_\_

•	0	Menos de 1 ano
•	0	1 ano
•	0	2 anos
•	0	3 anos

5 anos Mais de 5	5 anos				
Você trabalha Sim Não	a em classes r	multisseriadas?*_			
Atualmente volumente volum		m quantas turmas	?*_		
Quantas dass	sae turmae eã	o multisseriadas?			
1 2 3 4	sas turinas sa	o munisseriadas :	•		
0 1 2 0 3 0 4 0 5	ıltisseriadas q	uantos alunos sã	o de:*	7-10	Mais de 10
C 1 2 C 3 C 4 C 5 Nas salas mu	iltisseriadas q ()	uantos alunos sã 1-3	o de:*_ 4-6	7-10	Mais de 10
C 1 2 2 C 3 C 4 C 5 Nas salas mu  Primeiro estágio Segundo	ıltisseriadas q	uantos alunos sã	o de:*	7-10	Mais de 10
C 1 2 2 C 3 C 4 C 5 Nas salas mu  Primeiro estágio Segundo estágio Terceiro	oltisseriadas q	uantos alunos sã 1-3	o de:*_ 4-6	0	0
C 1 2 2 C 3 C 4 C 5 S Nas salas mu  Primeiro estágio Segundo estágio Terceiro estágio Quarto	oltisseriadas q 0	uantos alunos são 1-3 C	o de:*_ 4-6 C	0	0
C 1 2 2 C 3 C 4 C 5 S Nas salas mu  Primeiro estágio Segundo estágio Terceiro estágio	Iltisseriadas q 0	uantos alunos sã 1-3	o de:*_ 4-6 •	0	0

Sim

Você teve algum treinamento, curso ou palestra sobre o trabalho nas salas multisseriadas?\*\_

• Sim

•		Não
Em cas	so de	resposta afirmativa na questão anterior, quando foi realizado?
•	0	Até 2013
•	0	2014
Qual a	_	idade:*
•	0	Até 25
•	0	26-49
•	0	Mais de 50
Sexo:*	negera.	
•	0	M
•	0	F
		Adicionar item
Após a	págii	na 1
		Ir para a página 2 (Obrigada.)
Página 2	2 de 3	
Obr	iga	nda.
de uma estranç	a segi jeiras	sor, agradecemos a sua colaboração. Gostaria de colaborar com a pesquisa participando unda etapa de investigação sobre as classes multiseriadas no ensino de línguas ? Em caso afirmativo, deixe o seu nome e endereço eletrônico. Lembramos que o seu quer informação que possa indentificá-lo serão preservados.
		colaborar com uma segunda etapa de investigação sobre as classes multiseriadas le línguas estrangeiras.
•	$\circ$	Sim.
•	0	Não, obrigado.
Fm cas	so afi	rmativo, deixe o seu nome e e-mail.
	so an	Timativo, deixe o sed nome e e-man.
Anás	néal	Adicionar item
Após a	pagli	
		Continuar para a próxima página

Página 3 de 3

## Obrigada.

Caro professor, agradecemos a sua colaboração. Vitória Garcia Rocha Paola G. Baccin

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinatura do pesquisador

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa como voluntário (a). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento (duas páginas), que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra dos pesquisadores.

O projeto de pesquisa intitulado "O ensino da língua italiana nas salas multisseriadas em Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado de São Paulo" tem como pesquisadora responsável Vitória Garcia Rocha, doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Língua Italiana da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, orientada pela professora doutora Paola Giustina Baccin. Os e-mails de contato são: <a href="mailto:vitoriagr@gmail.com">vitoriagr@gmail.com</a> e <a href="mailto:pbaccin@usp.br">pbaccin@usp.br</a>. O presente trabalho tem por objetivos: analisar as salas multisseriadas de língua italiana de alguns Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo; compreender as dinâmicas de relação entre professor e alunos de diversos níveis de conhecimento e de diversas faixas etárias; refletir sobre o espaço da sala de aula, o material didático adotado, o trabalho dos professores e a metodologia utilizada no ensino multisseriado de língua italiana.

E a sua participação consistirá em responder um questionário e conceder uma entrevista que será gravada. Tanto o questionário quanto a entrevista farão parte de um *corpus* que será analisado na tese em questão.

Eu, seta astudo possui fi	nalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão
divulgados seguindo as diretrizes éticas participantes, assegurando, assim minh participação na pesquisa quando quise	s da pesquisa, com a preservação do anonimato dos na privacidade. Sei que posso abandonar a minha r e que não receberei nenhum pagamento por esta este estudo e declaro ter recebido uma cópia deste
Assinatura do participante	Local e data

Local e data

## ANEXO C - Normas para Transcrição (NURC)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os éh:::o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco Central certo?
Qualquer pausa		são três motivos ou três razões que fazem com que se retenha moeda existe uma retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático		a demanda de moeda vamos dar essa notação demanda de moeda por motivo

Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta- feira? A. fizeram { lá B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	()	() nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	1111	Pedro Lima ah escreve na ocasião "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"

<sup>\*</sup> Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D2.

- 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
- 2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta (não por está: tá? você está brava?)
- 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
- 4. Números: por extenso.
- 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
- 6. Não se anota o cadenciamento da frase.
- 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa).
- 8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Org). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, Fapesp, 1990. v. 4.