

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERESA VARGAS SIERRA

**PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O
ENSINO DO ESPANHOL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA –
EAD**

CURITIBA

2009

TERESA VARGAS SIERRA

**PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O
ENSINO DO ESPANHOL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA –
EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação – do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

CURITIBA

2009



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 584
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Teresa Vargas Sierra

Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e nove, reuniu-se na Sala de Defesa de Dissertação - Térreo do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres, Prof.^a Dr.^a Sonia Ana Charchut Leszczynski, Prof. Dr. Benhur Gaio e Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens para examinar a Dissertação da candidata Teresa Vargas Sierra, ano de ingresso 2007, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DO ESPANHOL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD.”, que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 9:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomenda-se a publicação em
eventos e periódicos.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres Fones

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Sonia Ana Charchut Leszczynski Suzanne

Convidado Externo:
Prof. Dr. Benhur Gaio Benhur Gaio

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens Marilda Behrens

M. Miguel
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedicatória

A meus pais e irmãos, que me deram exemplo de fé e vida e me levaram a ser o que eu sou.

À minha família brasileira, em especial a Reginaldo e Clenir Lopes, a Luana e Diego de Assis.

A meu marido Cleto e meu filho Pablo, pelo apoio, incentivo, paciência e vibrações constantes nas minhas conquistas, sonhos e desejos ao longo de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela constante força e proteção recebida durante todos os anos de minha vida, colocando sempre pessoas e lugares certos em meu caminho.

De maneira especial, minha gratidão à Prof^a. Dra. Patricia Lupion Torres, que incentivou a concretização do sonho do Mestrado, almejado desde várias décadas, e me cedeu suas preciosas orientações e apoio em todo o processo de elaboração da dissertação e sua amizade especial.

Agradeço, igualmente, aos professores do Mestrado da PUC, que também muito contribuíram: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Elizete Lucia Moreira Matos, Evelise Maria Labatut Portilho, Marilda Aparecida Behrens e Ricardo Tescarolo.

Ao Grupo Uninter, ao Prof. Dr. Osvaldo de Nascimento, Diretor de Ensino Tecnológico da Fatec Internacional e à toda a equipe da Instituição, que apoiaram o trabalho, como também aos Professores-Tutores e alunos dos Centros de Apoio Presencia e alunos dos cursos presenciais, colaboradores em minha pesquisa.

Ao professor Robson Seleme, Coordenador do Curso de Logística e Gestão da Produção Industrial de EAD da Fatec Internacional, por seu apoio para a aplicação da pesquisa junto aos alunos.

À professora Edileuza Andrade, gestora do Polo de Apoio Presencial Dr. Pedrosa da Fatec Internacional, em Curitiba, e às tutoras Danielle Assad, Karina Rodrigues, Simone Schuster Schelela e Joair Schelela Júnior, cuja colaboração na aplicação da pesquisa com os alunos foi decisiva.

Aos colegas e amigos que fiz na PUCPR no decorrer do curso.

A Educação dos rapazes deveria ser feita nas usinas, nas viagens, em aulas de anatomia, nas igrejas, nas lojas, nos cais e na forja, em alto-mar, em tipografias, em observatórios, em maternidades, em hospitais, em plantações, em fábricas, nos mercados, na cozinha, nos cartórios, nos bancos, no júri etc. Seria um curso muito mais proveitoso de que a monotonia da vida do internato. Cada discípulo teria, sem maior despesa, uma centena de mestres. Por fim, escolheria sua carreira, já sabendo o que espera de cada uma, já com uma idéia geral da vida em comum. Nenhum desses conhecimentos, por menos que fosse, seria supérfluo.¹

Joaquim Nabuco (1849-1910)

¹ Escolhi este texto de Joaquim Nabuco como epígrafe pela coincidência de seu pensamento, expresso há mais de cem anos, com os modernos conceitos de contextualização da educação, educação significativa e colaborativa e, sobretudo, de rompimento com os limites físicos da sala de aula tradicional, proposições adotadas pela Educação a distância.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo a reflexão sobre o uso de mapas conceituais no ensino e aprendizagem de Espanhol Instrumental em cursos tecnológicos a distância e as eventuais dificuldades surgidas na utilização da modalidade de Educação a Distância – EAD. Nesse sentido, apresentam-se conceituações a respeito dessa modalidade e sobre a aprendizagem significativa, o uso de mapas conceituais como ferramenta adequada ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O estudo propõe a aplicação de mapas conceituais na busca de soluções que norteiam o processo de ensino-aprendizagem rumo à aprendizagem significativa. Autores como Bardin (2007), Behrens (2005), Cañas (2000), Díaz Barriga (2006), Gardner (1994), Levy (1997), Ontória (1995), Peters, (2001), Novak (1988), Torres (2002), entre outros, foram fundamentais para o estudo aqui apresentado. Optou-se por uma metodologia qualitativa, proposta por meio de Estudo de Casos e elegeu-se como instrumento de investigação um questionário. Realizou-se uma primeira pesquisa em dois cursos presenciais com alunos de dois cursos tecnológicos, durante o período de fevereiro a maio de 2008. A segunda pesquisa foi realizada com alunos de um curso tecnológicos na modalidade de EAD, durante o período de abril a junho de 2008. Para desenvolver a pesquisa, foi elaborado o questionário, cujos resultados possibilitaram a análise da metodologia utilizada nos polos de apoio presencial, o material didático, a relação Professor-Tutor/Aluno e temas relacionados com o ensino-aprendizagem, com apoio de bibliografia selecionada. Como procedimento de análise e interpretação dos dados, foi utilizado o recurso de estudo de casos. Embora os resultados tenham originado sinais positivos para consolidar métodos e materiais utilizados nos polos de apoio presenciais, observa-se, como necessário continuar a observação, o estudo e a discussão da disciplina do Espanhol Instrumental na modalidade a distância, até adequá-la às reais necessidades do aluno, como sujeito autônomo de sua própria aprendizagem, principalmente porque dois fatos novos se conjugam: a necessidade de apreensão de um novo idioma para o desenvolvimento profissional e o desafio de fazê-lo por meio de novas tecnologias de estudo e aprendizagem. Colaborou, também, para a realização do presente estudo, a observação e a experiência da pesquisadora no ensino de Espanhol na modalidade a distância durante os últimos sete anos.

Palavras chave: Educação a Distância – Aprendizagem Significativa – Mapas Conceituais

RESUMEN

El trabajo presentado aquí tiene como objetivo la reflexión sobre el uso de mapas conceptuales en la enseñanza y aprendizaje del Español Instrumental en cursos tecnológicos a distancia y sobre las eventuales dificultades surgidas en la utilización de la modalidad de Educación a Distancia – EAD. Se presentan conceptos en relación con esa modalidad y sobre el aprendizaje significativo, el uso de mapas conceptuales como herramienta adecuada al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El estudio propone la aplicación de mapas conceptuales en la búsqueda de soluciones que orientará el proceso de enseñanza-aprendizaje en dirección a un aprendizaje significativo. Autores como Bardin (2007), Behrens (2005), Cañas (2000), Díaz Barriga (2006), Gardner (1994), Levy (1997), Ontoria (1995), Peters, (2001), Novak (1988), Torres (2002) entre otros, fueron fundamentales para el estudio presentado aquí. Se realizó una primera investigación en dos cursos presenciales con alumnos de los cursos tecnológicos, durante el período de febrero a mayo de 2008. La segunda investigación fue realizada con alumnos de un curso tecnológico en la modalidad de EAD, durante el período de abril a junio de 2008. Para desarrollar la investigación, fue elaborado un cuestionario, cuyos resultados posibilitaron el análisis de la metodología utilizada en los polos de apoyo presencial, el material didáctico, la relación Profesor-Tutor/Alumno y temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje, con apoyo de bibliografía seleccionada. Como procedimiento de análisis e interpretación de los datos, fue utilizado el método de análisis de casos. Aunque los resultados hayan generado señales positivas para consolidar métodos y materiales utilizables en los polos de apoyo presencial, es necesario continuar la observación, el estudio y la discusión de la disciplina de Español Instrumental en la modalidad a distancia, hasta adecuarla a las reales necesidades del alumno, como sujeto autónomo de su propio aprendizaje. Principalmente porque de los resultados se conjugan: la necesidad de aprender un nuevo idioma para el desarrollo profesional con el desafío de hacerlo por medio de nuevas tecnologías de estudio y aprendizaje. Fue de gran utilidad para la realización del presente estudio, la observación y experiencia de la investigadora en la enseñanza del español en la modalidad a distancia durante los últimos siete años.

Palabras clave: Educación a Distancia – Aprendizaje Significativo – Mapas Conceptuales

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta Educativa da Universidade Tecnológica da Finlândia.....	48
Figura 2 – O Conceito de Aprendizagem Significativa.	56
Figura 3 – Uma nova forma de aprender de forma significativa.....	63
Figura 4 – Conceito Superimportante apresentado por Vallés.....	72
Figura 5 – Mapa Conceitual como meio para navegar em um ambiente multimídia sobre plantas.....	72
Figura 6 – Pontuação de um mapa conceitual.....	78
Figura 7 – Mapa Conceitual com o software Cmap Tools.....	80
Figura 9 – Conteúdos de uma versão preliminar de um curso de Estatística Aplicada, no qual o estudante pode navegar e pesquisar temas segundo seu interesse.....	84
Figura 10 – Idade dos participantes.....	103
Figura 11 – Gênero dos participantes.....	104
Figura 12 – Função dos participantes em EAD.....	105
Figura 13 – Frequência em curso regular.....	106
Figura 14 – Fez curso a distância.....	107
Figura 15 – Uso da Internet.....	108
Figura 16 – Uso da Internet em pesquisa, trabalho, uso pessoal em EA.....	109
Figura 17 – Melhoria na aprendizagem – Suficiente.....	110
Figura 18 – Melhoria na aprendizagem – Boa.....	111
Figura 19 – Mapa Conceitual uso de “ <i>Muy y Mucho</i> ”, elaborado com o <i>software Cmap Tools</i>	112
Figura 20 – Mapa Conceitual uso de “ <i>Muy y Mucho</i> ”, elaborado por um aluno participante da pesquisa.....	113
Figura 21 – Melhoria na aprendizagem – Razoável.....	114
Figura 22 – Melhoria na aprendizagem – Insuficiente.....	115
Figura 23 - Melhoria na aprendizagem.....	116
Figura 24 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais.....	117
Figura 25 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais na pesquisa em EAD.....	118
Figura 26 – Mapa Conceitual elaborado por um aluno com o <i>software Cmap Tool</i> . ..	119
Figura 27 – Desvantagens dos Mapas Conceituais.....	120
Figura 28 – Desvantagens com o uso de Mapas Conceituais.....	121
Figura 29 – A metodologia gerou maior aquisição de conhecimento.....	122

Figura 30 – A metodologia gerou maior aquisição de conhecimento.....	123
Figura 31 – Mapa Conceitual “ <i>Español en nivel mundial</i> ”	124
Figura 32 – Inovação com os Mapas Conceituais.....	125
Figura 33 – Inovação com os Mapas Conceituais na pesquisa em EAD	126
Figura 34 – Mapa Conceitual sobre Chile, elaborado por uma aluna do curso de Logística, participante da pesquisa.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da Pesquisa	98
Tabela 2 - Princípios básicos para a coleta de dados, segundo Yin	99
Tabela 3 – Idade dos participantes	102
Tabela 4 – Gênero dos participantes	103
Tabela 5 – Frequência em curso regular.....	106
Tabela 6 – Fez curso a distância.....	107
Tabela 7 – Uso da Internet.....	108
Tabela 8 – Melhoria na Aprendizagem.....	115
Tabela 9 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais	117
Tabela 10 – Desvantagens dos Mapas Conceituais	120
Tabela 11 – A Metodologia gerou maior aquisição de conhecimento	122
Tabela 12 – Inovação com os Mapas Conceituais	125

LISTA DE ABREVIACOES

EAD – Educação a Distância

EFE – Espanhol para Fins Específicos

FATEC – Faculdade de Tecnologia Internacional

IES – Instituição de Educação Superior

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MC – Mapas Conceituais

MEC – Ministério de Educação

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

TARGET – Tarefa, Autonomia, Reconhecimento, Grupos, Avaliação, Tarefa Docente

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 PROBLEMA	19
1.3 OBJETIVO GERAL	21
1.3.1 Objetivos Específicos.....	21
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	21
2. UMA VISÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM ATÉ O NOVO MILÊNIO.....	24
2.1 paradigmas educacionais NO NOVO MILÊNIO	27
2.1.1 Os Paradigmas Conservadores	31
2.1.2 Os Paradigmas Inovadores.....	32
2.2 APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD.....	36
2.2.1 O Aluno em EAD.....	40
2.2.2 Papel do Professor-Tutor	43
2.2.3 A Mediação Tutorial.....	45
2.2.4 Uma Educação em constante evolução	50
3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO DO ESPANHOL EM EAD.....	54
3.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	54
3.2 FASES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	58
3.3 PRINCÍPIOS MOTIVACIONAIS	63
3.4 MAPAS CONCEITUAIS, FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DO ESPANHOL EM EAD.....	66
3.4.1 Significado dos Mapas Conceituais.....	69
3.4.2 Elaboração de Mapas Conceituais.....	70
3.4.3 Funções dos Mapas Conceituais	74
3.4.4 Avaliações dos Mapas Conceituais.....	75
3.4.5 Os Programas <i>Cmaps Tools</i> e <i>Inspiration</i> na Construção de Mapas Conceituais.....	79
3.4.6 Os Mapas Conceituais e a Educação a Distância.....	82
3.4.7 Organização Linear dos Cursos.....	82
3.4.8 Uma Organização mais modular dos temas.....	83
3.4.9 Reutilização dos Módulos em Diferentes Cursos	84
3.4.10 Interação entre estudantes.....	85
3.5 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	87
3.5.1 Espanhol Instrumental.....	90
3.5.2 O ensino do Espanhol Instrumental no Brasil.....	91
4. METODOLOGIA.....	93

4.1 PESQUISA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO.....	93
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
4.4 RELATO DA COLETA DE DADOS	98
4.5 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS	100
4.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	102
4.6.1 DADOS PESSOAIS.....	102
4.6.2 TEMPO SEM FREQUENTAR UM CURSO REGULAR.....	105
4.6.3 FIZERAM CURSO A DISTÂNCIA	107
4.6.4 USO DA INTERNET	108
4.6.5 MELHORIA NA APRENDIZAGEM	110
4.6.6 VANTAGENS DO USO DOS MAPAS CONCEITUAIS.....	116
4.6.7 DESVANTAGENS APONTADAS.....	120
4.6.8 A METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA GEROU MAIOR AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO	121
4.6.9 HOVE INOVAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	139
APÊNDICE B – CARTA CONVITE.....	141
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
ANEXO B - MAPAS CONCEITUAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS SOBRE O “USO DEL MUY Y MUCHO”.....	143
ANEXO D - MAPAS CONCEITUAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS SOBRE O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS	150
ANEXO E - MAPA CONCEITUAL ONDE O ALUNO REPRESENTA UM CONJUNTO DE CONCEITOS DERIVADOS DA PERSONAGEM CENTRAL DA HISTÓRIA	153
ANEXO F - MAPA CONCEITUAL DO PERU, ONDE O ALUNO DESTACA INFORMAÇÕES SOBRE AQUELE PAÍS	154
ANEXO G – EXERCÍCIO DE AULA, COM DESENVOLVIMENTO MANUAL DE UM MAPA CONCEITUAL.....	155

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma pessoa se inicia muito antes de seu ingresso na educação formal. Nesta podem ser encontradas informações e orientações essenciais, fontes vitais de conhecimento para a complementação do desenvolvimento humano e para a adaptação social e profissional. Na escola também se traçam rotas e se forma a consciência para consolidar as informações recolhidas em todas as situações e contextos nos quais o ser humano nasce, se desenvolve e vive.

A correta visão de aprendizagem define a importância e a influência da educação, nos seus aspectos formais e curriculares. O processo de aprendizagem, na modalidade de Educação a Distância (EAD), proporciona outras maneiras de se construir o conhecimento e de aprender, sem perder a principal condição de educação contextualizada e integrada à vida social, com desenvolvimento consciente e maduro.

Assim, o processo de aprendizagem a distância, embora seja bastante antigo em suas concepções, adquiriu, nos últimos tempos, um novo enfoque, propiciado pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), principalmente na segunda metade do século passado e com notáveis perspectivas neste início do novo milênio. Aliás, podemos afirmar que o Séc. XX foi pródigo no desenvolvimento das tecnologias de comunicação, a partir da influência da fotografia descoberta no final do Séc. XIX, do cinema, seu irmão em movimento, do rádio e da televisão, que deram novo curso ao próprio desenvolvimento das artes visuais e mudaram a maneira de ver e interpretar o mundo que nos cerca.

Um pouco afastada do mundo tecnológico, a Pedagogia, mais centrada nas metodologias de ensino e na relação direta mestre-aprendiz, deixou de lado os novos meios audiovisuais, somente aceitando o seu auxílio como recursos complementares para acelerar o aprendizado em situações excepcionais ou supletivas. Daí uma das principais razões de a EAD ter se desenvolvido em trilha paralela, quase autônoma, e ter recebido a imerecida qualificação de ensino de segunda categoria ou de escola para grupos economicamente inferiores. De fato, essa modalidade surgiu, principalmente em nosso País, como um atalho instrucional para muitas pessoas que não tiveram condições econômicas para obter a educação

proposta pelo processo presencial, ou se viram frente a dificuldades de acesso em razão de naturais barreiras geográficas. Entretanto, provou-se, ao longo do tempo, que a EAD não é meramente um processo compensatório, mas sim uma modalidade educacional que amplia as possibilidades da Pedagogia, além de ser um notável meio de democratização do conhecimento.

A própria Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da Educação Nacional, dá, pela primeira vez na legislação educacional, uma abertura bastante ampla à metodologia a distância, quando afirma, em seu artigo 80 que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Entretanto, o estatuto legal que regulamentou esse artigo – o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005² – deu guarida a todos os receios e preconceitos acumulados, até então, a respeito da EAD, não só quando limita a sua utilização, prorrogando indefinidamente o ensino essencialmente magistral, mas também praticamente consolidando a sua existência como modalidade auxiliar ou complementar, ao determinar, em seu artigo 30:

As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei no 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Como se vê, insiste-se em acreditar que somente o ensino presencial tem valor educativo indispensável e a EAD apenas serviria para situações anômalas.

² O Decreto nº 5.622/05 foi alterado pelo Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, em seus artigos 10, 12, 14, 15 e 25. Entretanto, o referido art. 30 permaneceu inalterado.

Talvez seja essa orientação uma das causas do desinteresse de parte do magistério em conhecer e adotar as tecnologias da informação e comunicação, pois sempre se divulgou o conceito errôneo de que estas e educação a distância eram a mesma coisa, ou seja, o afastamento do educando da permanente relação professor-aluno.

Nem mesmo o desenvolvimento das comunicações eletrônicas e a constatação, por exemplo, de que a educação mediada pelo computador tem eficiência indiscutível, motivou os descrentes nas NTIC, que já eram, há tempo, avessos aos meios audiovisuais que apareceram como novidade educacional, em nosso País, por volta da década de 1950.

Não se contesta o valor do ensino presencial – que deveria, mais adequadamente, ser denominado de aprendizagem presencial – como fator de desenvolvimento da socialização da criança. Mas isso não quer dizer que se recuse, sem maior observação e aprofundamento, numa época em que o computador e a Internet, e, mais recentemente, o telefone celular³, definiram os seus lugares nos pódios de comunicação social, com o uso de novas ferramentas, metodologias e processos. Se não se insere o computador e sua linguagem nova como instrumento de educação, em espaço presencial ou a distância, estamos dirigindo o educando, notadamente os dos anos iniciais, para o campo exclusivo de entretenimento computacional, nem sempre educativo.

Faz-se essa digressão inicial para demonstrar que, mesmo com as aparentes facilidades que as novas tecnologias de informação e comunicação apresentam para os sistemas escolares, ainda há falhas estruturais e pedagógicas pouco pesquisadas e analisadas. Trata-se de processo em estudo e desenvolvimento – quando não implícita ou explicitamente recusado – na maioria das instituições educacionais. Poder-se-ia afirmar que a EAD ainda está sendo aprendida, mesmo por universidades que a praticam há mais tempo, principalmente no Brasil ou em outros países da América Latina.

Essas falhas, principalmente as de cunho pedagógico, atingem, obviamente, os grupos de aprendizes que optaram pela EAD. Criam-se dificuldades de aprendizagem que não podem ser creditadas inteiramente a carências cognitivas ou psicopedagógicas, mas, sobretudo, a possíveis falhas de correta conceituação, de

³ Após a telefonia celular, já surgiram outros instrumentos de comunicação que serão, sem dúvida alguma, inseridos no ferramental educativo. A chamada fase da Internet 3 já prevê tais instrumentos, inclusive com novas formatações de computadores pessoais.

capacitação docente, de adequada avaliação do processo, de planejamento e construção dos ambientes de aprendizagem, de elaboração dos materiais didáticos. Enfim, de consolidação e estruturação de inúmeros fatores que constituem a base para um harmônico desenvolvimento dessa nova maneira de aprender.

Ainda não se compreendeu plenamente que a quebra dos tradicionais paradigmas – secularmente paralisados na relação hierárquica professor-aluno e de ensino-aprendizagem – somada aos novos recursos que melhor atendem aos processos perceptivos do aluno e facilitam a apreensão do conhecimento, nos levaram a um novo processo, no qual os sujeitos envolvidos na ação educacional mudaram suas posições e valores de relacionamento.

E isso se aplica não só em relação ao ensino dito presencial, no qual o ato educativo ocorre em lugar e tempo pré-definidos, como em uma educação aberta e mais flexível, onde se leva em conta a possibilidade de instrutor e aprendiz estarem em espaços e tempos distintos, mas com possibilidades dinâmicas de interação.

Evidentemente, as aparentes facilidades também podem ocultar enormes dificuldades para que essa comunicação ocorra, principalmente no desenvolvimento de disciplinas em que é fundamental a observação direta do professor para orientar e corrigir eventuais desvios do aluno no caminho da apreensão do conhecimento novo.

E se tais dificuldades podem ser detectadas em áreas de melhor compreensão, por parte dos estudantes, elas surgem com maior intensidade em disciplinas um pouco mais complexas, como ocorre com a aprendizagem de idiomas estrangeiros na modalidade a distância, na qual o domínio de conhecimentos teóricos tem que ser complementado por práticas essenciais, como o saber ouvir e o saber falar.

1.1 JUSTIFICATIVA

O ensino de uma língua estrangeira requer uma comunicação interativa entre o professor e o aluno, principalmente em relação ao acompanhamento da aprendizagem, de características específicas, da língua forânea. Entretanto, mesmo levando em conta os avanços tecnológicos, ainda é difícil utilizar meios dinâmicos de interação permanente entre o professor e os estudantes para que eventuais dificuldades no aprendizado de novo idioma sejam superadas.

O distanciamento físico pode ser uma variável prejudicial à aprendizagem, se tomarmos como referência as formas de ensino-aprendizagem clássicas. Tendo em vista essa variável, devem ser desenvolvidos meios e técnicas específicos para reduzir ou eliminar as possíveis dificuldades.

Esta pesquisa se apresenta, portanto, como relevante, porque poderá conduzir à incorporação de novas mídias e tendências didático-pedagógicas, com o objetivo de possibilitar ao aluno a contextualização de seu aprendizado da Língua Instrumental (em nosso caso específico, o idioma Espanhol) em cursos a distância, dentro das novas tecnologias educacionais de informação e comunicação.

1.2 PROBLEMA

Antes de estabelecermos o problema, há que se ter uma visão sobre o relacionamento do estudante brasileiro com a língua espanhola, muitas vezes entendida como fácil em razão de seu parentesco latino com a língua portuguesa, o que geralmente leva ao mau uso do novo idioma. Essa semelhança e o mau uso de ambos os idiomas na comunicação informal deu origem à expressão *portunhol* para designar uma espécie de dialeto continental, que nem sempre respeita as regras gramaticais das duas partes e induz a confusões semânticas muitas vezes graves.

Essa visão é importante, na medida em que podemos distinguir algumas características que poderão, mais adiante, facilitar a aprendizagem.

A primeira característica é o fato de que a fonética da língua portuguesa é mais rica do que a da língua espanhola, notadamente com relação à pronúncia das

vogais no Português falado no Brasil. Isso faz com que os alunos brasileiros tenham maior facilidade em entender os sons do Espanhol, em contraste com a dificuldade que os hispanos têm para entender os sons do idioma português.

Outro ponto diz respeito às diferenças regionais do Brasil, com vários falares que implicam também em diferentes graus de entendimento dos sons do idioma espanhol. Os estudantes da região Sul estão mais familiarizados com certos fonemas semelhantes das duas línguas e também pela proximidade geográfica com países hispanos (Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia), ao contrário dos estudantes do Nordeste e de alguns estados do Sudeste. Exemplo significativo é o som do [r], praticamente o mesmo em Espanhol e nos estados sulinos do Brasil, em particular no Rio Grande do Sul, onde o fonema assume a pronúncia normal portuguesa de consoante vibrante *ápico-alveolar múltipla*, tal qual no Espanhol (carro, roda – *carro, rueda*). Já na área fluminense, o mesmo fonema, articulado em sua forma múltipla [rr] é pronunciado como uma consoante velar, ou *vibrante dorso-ovular múltipla*, confundindo-se, algumas vezes, com o [j] espanhol.

De qualquer modo, nota-se, em geral, que os estudantes brasileiros entendem mais de 50% do que se fala na língua espanhola, o que lhes dá uma falsa sensação de pleno entendimento e lhes prejudica, muitas vezes, a atenção e o aprofundamento nos estudos.

Outra grande dificuldade que se constata é, muitas vezes, o pouco conhecimento de grande parte dos alunos em relação à gramática portuguesa, o que dificulta sobremaneira a transmissão das regras gramaticais do idioma estrangeiro, notadamente nas conjugações verbais.

As características anteriormente relatadas tornam ainda mais complexa a tarefa de alcançar a aprendizagem de uma língua estrangeira na metodologia a distância, o que justifica plenamente o trabalho do idioma de maneira contextualizada, tanto individualmente como em grupo, em um processo de aprendizagem colaborativa, para que os alunos sejam envolvidos naturalmente na aprendizagem significativa, por meio das novas tecnologias que aproximem e dinamizem o ambiente virtual de aprendizagem, no regime de aulas a distância.

Neste sentido, a pesquisa pretende encontrar subsídios para responder a seguinte questão:

Como desenvolver uma proposta metodológica de apoio ao aluno localizado em um Polo de Apoio Presencial, para alcançar a aprendizagem do Espanhol Instrumental, de maneira contextualizada, em um processo de aprendizagem colaborativa e significativa?

1.3 OBJETIVO GERAL

Investigar uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa e significativa para o ensino do Espanhol Instrumental em um ambiente virtual de aprendizagem.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Aplicar uma nova metodologia de aprendizagem para o ensino de Espanhol Instrumental na modalidade de EAD.
- Pesquisar possíveis soluções para a superação das dificuldades causadas pelo distanciamento físico entre professor e aprendizes, nessa modalidade educativa.
- Destacar o papel do Professor-Tutor do Polo de Apoio Presencial como parte indispensável do processo ensino-aprendizagem.
- Analisar os resultados da aplicação do processo metodológico oferecido na modalidade a distância do ensino da língua espanhola.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para atingir os objetivos e as recomendações propostas, o trabalho foi organizado em capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a Introdução sobre a

temática geral e sua justificação. Sequencialmente, são apresentados o problema de pesquisa e os objetivos geral e específico.

O segundo capítulo apresenta um enfoque teórico sobre as teorias de aprendizagem. Traça-se um esboço histórico sobre o surgimento da Educação a Distância e sua importância como ferramenta de difusão do conhecimento e de democratização da informação. Aborda o papel do Professor-Tutor e do aluno que está num Polo de Apoio Presencial. Apresenta uma visão educacional da aprendizagem por meio dos paradigmas conservadores e inovadores. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de contribuir para o aprofundamento da prática pedagógica dos professores, para ajudá-los a buscar uma prática que possibilite a aprendizagem crítica, criativa e transformadora, sustentada pelo paradigma inovador.

O terceiro capítulo analisa a Aprendizagem Significativa, focada numa aproximação construtivista de Ausubel, onde o principal ponto no processo de ensino é exatamente tornar a aprendizagem significativa. Destacam-se as fases dessa aprendizagem significativa, que ocorre em um processo contínuo, em subseqüentes fases inicial, intermédia e terminal. Encerra-se com aspectos da motivação e se sugere, como objetivo, facilitar ao aluno uma aprendizagem significativa que fomente o interesse e o esforço necessários acerca de sua atividade. Já em relação ao professor, o propósito é torná-lo um atento guia e mediador em cada situação.

Neste mesmo capítulo apresenta os Mapas Conceituais como estratégia de ensino e aprendizagem, permitindo representar relações significativas entre vários conceitos. A utilização dos Mapas Conceituais é considerada um recurso altamente positivo no processo ensino-aprendizagem e permite ao professor mediar o desenvolvimento e a construção do conhecimento e, ao aluno, compreender e dar melhor significado àquilo que aprende. Apresenta-se, também, aplicações práticas a serem utilizadas na Educação a Distância. O capítulo finaliza com a fundamentação sobre o ensino do Espanhol Instrumental.

O quarto capítulo refere à metodologia e aos instrumentos utilizados na pesquisa, com as questões de investigação, a delimitação do objeto de estudo, a caracterização dos participantes da pesquisa e relato sobre a coleta de dados. Apresenta a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

No quinto capítulo são registradas considerações finais e apresentação de propostas para futuros trabalhos.

Na sequência, são apresentadas as referências das fontes consultadas para a realização do trabalho.

O documento é finalizado com os apêndices, onde são apresentados os documentos criados pela autora, com anexos e documentos externos por ela utilizados.

2. UMA VISÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM ATÉ O NOVO MILÊNIO

Os novos paradigmas para a educação consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade em constantes mudanças, tendo como fundamento o pressuposto democrático de acesso à educação.

Paín (2000, p. 9), coloca ensino e processo de aprendizagem dentro de uma função socializada e transformadora: “O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transformação da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação”, diz a autora. Ela assinala quatro funções interdependentes, na educação.

A primeira, uma função conservadora, que garante a continuidade da espécie humana na medida em que reproduz no indivíduo, por meio da aprendizagem, as normas sociais vigentes.

A segunda, uma função socializante, na medida em que o indivíduo se submete a normas e se converte em sujeito social.

A terceira função seria a conservadora, com o objeto de limitar e reproduzir os valores que os poderes sociais – família, grupo, comunidade, Estado – assinalam a cada segmento ou, em determinadas situações, a classes sociais estratificadas.

Finalmente, uma função transformadora, que determina a conscientização crescente do indivíduo e seu também crescente poder de propor mudanças e atuar no processo de transformação social,

Nos enfoques teóricos da aprendizagem e do ensino, Moreira (1999, p. 195) destaca os seguintes modelos:

Comportamentalista – o comportamento segue o princípio da associação condicionada entre estímulo e resposta; destacam-se Pavlov, Watson, Guthiere, Thorndike, Skinner;

Cognitivo – o “conhecimento é construído”; surgem as teorias do construtivismo socio-genético de Piaget, a sócio-interacionista de Vygostsky; a teoria da instrução de Bruner, com o método de aprendizagem por descoberta; da aprendizagem significativa de Ausubel; da afetividade de Wallon; das inteligências múltiplas de Gardner, entre outras;

Humanista – dá ênfase à pessoa; sustenta, como idéias básicas, o aprender a aprender, a liberdade de aprender a aprender, o ensino centrado no aluno, o

crescimento pessoal; no humanismo, pensamentos, sentimentos e ações estão interligados; o mais conhecido autor humanista é Rogers, destaca o autor.

Segundo Valente (1999), a inovação pedagógica consiste na implantação do construtivismo sócio-interacionista, ou seja, a construção do conhecimento pelo aluno mediado por um educador. O construtivismo interacionista aborda o ensinar a pensar. O propósito de ensinar a pensar é preparar alunos para um processo de resolução de problemas, de tomada consciente de decisões e de aprendizado contínuo por toda a vida.

A partir desses enfoques teóricos de aprendizagem, podemos melhor definir as metodologias mais produtivas de integração do aluno ao processo educativo. Esse processo implica o planejamento e, na modalidade de EAD, deve-se levar em conta, segundo observa Garcia Aretio (1996, p.36):

- a **integralidade**, direcionada a todas as dimensões da pessoa humana: biológica, psicológica, social e acadêmica;
- a **universalidade**, dirigida a todos os alunos;
- a **oportunidade**, que deverá ocorrer nos momentos críticos do processo;
- a **continuidade** ao longo do processo ensino-aprendizagem, eliminando-se intervenções não planejadas e esporádicas;
- a **participação** de todos os professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

No processo, é importante que o professor, ao orientar o aluno, considere também as maneiras personalizadas de aprendizagem e planeje atividades adequadas às características individuais dos alunos, como sugere, por exemplo, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Segundo Gardner, as pessoas podem apresentar características de inteligência bem definidas, como se resume a seguir.

- **Linguística**: Gosta de ouvir, ler, escrever, praticar a oratória, produzir textos criativos, participar em debates etc.

- **Musical:** Sensível à entonação, ao ritmo, ao timbre e à emoção contida em uma música; gosto pelo canto ou instrumentos musicais, reconhece e discute diferentes estilos e gêneros musicais etc.
- **Lógica-matemática:** Facilidade de efetuação de cálculos, precisão, resolução de problemas, explicações claras, tem boa argumentação, gosta de experimentar etc.
- **Espacial:** Propensão à geometria, construir maquetes, facilidade para indicar trajetos, ler mapas, gráficos e plantas, criar imagens; movimentar-se com facilidade entre objetos etc.
- **Corporal-cinestésica:** Controle e domínio sobre o movimento do corpo, manipulação de objetos, boa sincronização de movimentos, exploração do ambiente, habilidade para dramatização, esporte, mímica ou dança; torna-se irrequieto ou aborrecido se fica muito estático, brinca enquanto escuta, memoriza melhor quando faz algo etc.

Na sua proposta inicial, Gardner se referia a Inteligências Pessoais, mais tarde divididas em dois segmentos distintos.⁴

- **Interpessoal:** Bom relacionamento com as pessoas e comunicação, pode equilibrar opiniões, gosta de atividades grupais, de cooperar, interação na percepção e expressão, facilidade de adaptação e influência sobre outras pessoas.
- **Intrapessoal:** Independência, autoconfiança e consciência de seus valores éticos e sentimentos, metas, limites e possibilidades.

A seguir, no ano de 2000, ele propôs mais um tipo de inteligência.

- **Naturalista:** Mostra habilidade de reconhecer objetos na natureza, ou seja, distinguir plantas, animais, rochas. Gosta de colecionar objetos relacionados com a natureza, bem como tem predileção por atividades ao ar livre. Sensível a campanhas de proteção ao meio ambiente.

⁴ Entrevista à revista Época, em 12/05/2009.

Finalmente, em 2001, ocorre uma ampliação de sua lista, com a inclusão de um novo tipo de inteligência.

- **Existencial** ou **existencialista**: capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência ou, segundo o próprio autor a “propensão de colocar grandes questões filosóficas”⁵. Gardner, entretanto, reconhece que a inteligência existencial está ainda em estudo e a considera ainda uma meia-inteligência.

Constata-se, na proposta de Gardner, a não existência de formas de percepção uniformes. Não só existem múltiplas inteligências, como há tantas possibilidades de percepção e capacidades de aprendizagem quantas são as pessoas em um mesmo meio social. E essa diversidade se amplifica quando nos dirigimos a contextos sociais diversos e mais amplos. Isto contradiz a prática tradicional da sala de aula, na qual parece ser um processo didático natural o professor determinar uma linha mediana de aprendizagem, praticamente excluindo os que se encontrem acima e, principalmente, os abaixo dessa linha.

A tentativa de padronização do ensino leva a uma forma de aprendizagem distorcida, por obrigar o estudante a se espelhar naqueles colegas que sejam considerados mais aptos pelo professor. Há um descuido em relação à individualidade de cada um dos estudantes e suas inevitáveis diferenças, e a elas se sobrepõem as habilidades que forem consideradas exemplares.

Por outro lado, se o professor leva em conta essa axiomática realidade de que cada aluno tem sua própria maneira de aprender, de acordo com o seu ritmo e suas respostas aos estímulos didáticos, ocorrerá uma transformação nas relações de ensino-aprendizagem. Será desenvolvido em cada estudante – e não em uma massa aparentemente uniforme de aprendizes – o sentido de responsabilidade e auto-avaliação em sua progressão educacional.

2.1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO NOVO MILÊNIO

⁵ Entrevista à revista Época, em 12/05/2009.

Estamos ainda passando pelo limiar do século XXI. Neste novo milênio, é preciso pensar nas mudanças importantes que estão ocorrendo na escola, que atua como um termômetro na medição da energia de toda a sociedade. A era industrial, marca do Séc. XX, baseada na tecnologia mecânica e em múltiplas fontes energéticas, condicionou o trabalho humano a formas isoladas, sem maiores compromissos com o produto final. A administração é autoritária e os métodos estabelecidos são rígidos. Como resposta a essa forma de trabalho, a escola treina o aluno a ser pontual, realizar tarefas repetitivas e não promover mudanças. Segundo Behrens (2005, p.22) “a forte influencia newtoniano-cartesiana fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries”.

Ao passar à era da informação, num mundo onde os dados, as tecnologias, os sistemas e as situações mudam contínua e rapidamente, o mundo precisa de enorme quantidade de pensamento crítico e muita capacidade para o trabalho em grupo, no sentido da colaboração mútua. Nesta chamada era do conhecimento, onde as transformações tecnológicas têm modificado o mundo, é que o papel da escola e a prática docente devem ocupar um papel preponderante.

Em primeiro lugar, uma das funções da escola é a de criar um ambiente educativo apropriado para o desenvolvimento integral dos estudantes, onde o aluno possa superar as limitações do grupo social no qual nasce e vive. Ainda segundo Behrens, (2005, p.71) “a escola deve ter presente que cada indivíduo no grupo tem sua própria leitura do mundo”.

Na mesma linha de pensamento, podemos ver que:

Na escola, encontram-se alunos muito diferentes, que trazem consigo seus valores e seus preconceitos. Eles veiculam racismo, o sexismo, o nacionalismo, a intolerância religiosa ou política que adquiriram entre os colegas mais velhos ou os adultos. Os professores têm de saber instaurar o *diálogo* e o *respeito mútuo*, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente interiorizada e aplicada em outras esferas da vida. (PERRENOUD 2005, p.140)

Em segundo lugar, a prática docente precisa passar do foco do ensinar para o foco do aprender, principalmente do aprender a aprender (Behrens, 2006, p.75). A escola precisa transformar-se em um ambiente onde o aluno assimile o conceito de Educação como um processo de aperfeiçoamento a ser seguido por toda sua vida.

No mesmo sentido, Silva (2004, p. 56) reforça que a “educação é o resultado do trabalho de um conjunto de atores que, na sua interação, ensinam e aprendem, podendo-se considerar a atividade educativa como uma responsabilidade das famílias, da sociedade e do estado”.

E mais:

Uma das metas para os educadores neste novo século deve ser a identificação do que é comum na procura da verdade e sabedoria entre todas as culturas e pessoas, aprender com os outros a corrigir os equívocos, a resistir à tentação de considerar as nossas tradições como sendo superiores a outras e a procurar uma solução em consenso para os diferentes problemas que precisamos enfrentar em harmonia humana e social. (SILVA, 2004 p.56)

Na atualidade, somos testemunhas de um processo histórico de renovação dos parâmetros educacionais, em razão das exigências da dinâmica das novas tecnologias de informação e comunicação por pensamentos críticos, reflexivos, rápidos e contextualizados. As instituições de educação formal tendem a não enfrentar esse desafio por receio das novas metodologias.

A sociedade contemporânea impõe relações sociais mais fortes e decisivas e trabalho em equipe. As pessoas preparam-se continuamente para aprender em grupo, pensar coletivamente, relacionar-se, expandir suas potencialidades criativas e criar padrões de raciocínio em grupo – em resumo, produzir uma inteligência coletiva, sem, no entanto, perderem sua individualidade e as condições de reforço do crescimento pessoal.

Neste sentido, Pierre Lévy, (2000, p.28) define a inteligência coletiva como “uma inteligência distribuída por todas as partes, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências”. O autor acrescenta que, para a inteligência coletiva cumprir seu objetivo, o mais importante são as relações que estabelecem o tipo de “enriquecimentos mútuos entre as pessoas e não o culto a comunidades fetichizadas ou hipnotizadas”.

Acrescenta que:

Não se deve, sobretudo, confundi-la com projetos “totalitários” de subordinação dos indivíduos a comunidades transcendentais e fetichizadas. Em um formigueiro, os indivíduos são “bestas”, não possuem nenhuma visão de conjunto e não sabem como o que eles fazem se compõe com os atos dos outros indivíduos. Mas, ainda que as formigas isoladamente sejam “estúpidas”, sua interação produz um comportamento globalmente inteligente. Acrescentemos que o formigueiro possui uma estrutura absolutamente fixa, as formigas dividem-se rigidamente em castas e são intercambiáveis dentro de cada casta. (LEVY 1998, p.91).

Daí que a escola precisa reformular suas concepções, abandonar o parâmetro da simples transmissão de conteúdos de professores a alunos e concentrar-se na aprendizagem, na aquisição consciente do conhecimento, com o auxílio das novas tecnologias. Assim se facilita a ação do novo professor para que ele se oriente na formação de pessoas com capacidade de aprender continuamente, de forma autônoma, crítica e criativa e, ao mesmo tempo, colaborativa, em relação ao grupo. É o professor que deve gerir a mudança do paradigma de reprodução do conhecimento para o paradigma emergente que, como afirma Silva, nasce de uma ciência contemporânea, definida como ciência pós-moderna:

As redes eletrônicas de comunicação, como a Internet, associadas outras possibilidades midiáticas de acesso à informação, tal como a ampliação vertiginosa da produção de conhecimentos, permitem aos alunos acederem facilmente às bases de informação que se proliferam geometricamente no ciberespaço. (SILVA 2004, p.45).

O Relatório Internacional da UNESCO para Educação do Século XXI, apresentado por Delors (1998), destaca quatro grandes pilares para aprendizagem ao longo da vida: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Estes princípios apontam para um novo processo educacional em todo o mundo, provocado pelo novo paradigma da complexidade.

Nessa perspectiva, Behrens (2006, p.71) assinala que o professor deve se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. Precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Por sua vez, o aluno deve ser o sujeito histórico do seu próprio ambiente, buscando desenvolver a consciência crítica que o leve a trilhar caminhos para a construção de um mundo melhor.

A escola pode e deve favorecer o crescimento do professor, na medida em que considere as práticas como objeto de análise, na busca de alternativas que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário contribuir para o aprofundamento da prática pedagógica dos professores, possibilitando-lhes o encontro de uma prática geradora de aprendizagem crítica, criativa e transformadora, sustentada nos paradigmas inovadores.

2.1.1 Os Paradigmas Conservadores

Na abordagem tradicional, os professores seguem uma prática pedagógica do ensino que leva o aluno a uma sequência inarredável de ações de rotina, que implicam a aprender a ler, saber copiar, exercitar a memorização de textos, datas e conceitos e dominar o sentido da repetição, mesmo que não haja consciência sobre o que se repete. A escola tradicional, como já vimos, se constitui no espaço em que as relações de poder são reproduzidas pela hierarquia professor-aluno. A dinâmica pedagógica prepara o aluno para o domínio do saber científico estrito e são eximidas todas as formas de livre expressão e questionamento. Reforçamos nossa constatação em Behrens (2005, p. 43), quando observa que, “referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita. A exposição oral dos conteúdos feita pelo professor visa ao produto da aprendizagem”.

Essa prática favorece o domínio do professor sobre a classe, por meio de um autoritarismo explícito e pela organização das matérias didáticas que se apresentam dissociadas, somente sequenciadas de forma aparentemente lógica. Segundo Freire (1986, p.104) “os tradicionalistas são defensores do *status quo*, se opõem às mudanças democráticas, vindas de baixo, forçam a descrição e observação apenas e não um movimento crítico de interpretação”.

No Brasil, um movimento denominado Escola Nova, surgido em 1930 com um manifesto firmado por destacados educadores daquela época, propôs um novo paradigma, onde o aluno se torna a figura central do ensino-aprendizagem e o professor o facilitador desse processo:

Embasada por pressupostos de educadores como Rogers, Dewey, Montessori, Piaget, a Escola Nova foi acolhida no Brasil, por volta de 1930, num momento histórico de efervescência de idéias, aspirações e antagonismos políticos, econômicos e sociais. (BEHRENS 2005, p. 44)

A abordagem escolanovista procurava significar o processo educativo por meio da inclusão de estudos de psicologia e biologia na organização do cotidiano escolar. Dessa forma, o novo projeto elevaria o educando a sujeito construtor da aprendizagem, por meio da mediação pedagógica que conduz à interação com o objeto de estudo. A proposta, apesar dos avanços qualitativos, não foi totalmente incorporada às redes de ensino devido a inúmeros fatores. Entre eles, o despreparo dos professores, choque na transição do foco central do processo do professor para o aluno, necessidade de inovação de metodologias que deveriam ser mais atraentes, contextualizadas e significativas, falta de recursos físicos e materiais para instalar laboratórios e instrumentos facilitadores da aprendizagem.

Posteriormente, surge no Brasil, em 1960, a abordagem tecnicista, fundamentada

... no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia, e da produtividade”. Nessa abordagem, “a forte influencia cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo, e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da performance. (BEHRENS, 2005, p.49).

Ao aluno caberia treinar a proficiência técnica para suprir a demanda positivista, porém não houve possibilidade de se expandir o pensamento e estabelecer relações significativas entre produção técnica, conhecimento e prática social.

2.1.2 Os Paradigmas Inovadores

O importante na educação é superar o paradigma newtoniano-cartesiano para assumir o paradigma da complexidade. Para Behrens (2006, p.12), “a busca de um

novo paradigma demanda uma revisão na visão de mundo, de sociedade, de homem”.

Cientistas e matemáticos esforçaram-se para a formulação de uma teoria dos sistemas vivos. Desenvolveram uma nova teoria matemática para escrever e analisar a complexidade dos sistemas vivos. Partindo da constatação que as teorias mecanicistas desenvolvidas por Newton em sua Física e as teorias de Descartes – que propuseram um método também matemático para organizar o pensamento e a compreensão – não estavam suficientemente estruturadas e desenvolvidas, alguns cientistas estabelecem a proposição de uma nova maneira de organização mental, na qual, como quer Morin (2005, p.33), os saberes se religam ou, como propõe Capra, o “paradigma da física tinha que ser substituído por uma estrutura conceitual mais ampla, uma visão da realidade cujo centro fosse ocupado pela própria vida a vida” (Capra 1996, p. 29).

Essa visão científica mais complexa apresenta uma compreensão do homem, da vida, do mundo e da inserção do homem sobre o mundo (relação formadora da sociedade), dentro dos novos conhecimentos agregados pelas ciências nos dois últimos séculos, nos terrenos da Física, da Biologia e da Antropossociologia. Morin (2005, p. 34) propõe um novo método científico, na rota de reestruturação e reorientar o pensamento cartesiano, que nos leva a reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender. Essa nova visão científica passou a ser chamada de “teoria da complexidade” ou ciência da complexidade.

A contribuição dessa nova teoria se dá pela superação da teoria não-linear e a busca da conexão entre o domínio material e o domínio social. A mudança de paradigma atinge a lógica epistemológica de compreender o universo procurando desenvolver uma estrutura teórica unificada e sistemática para compreensão dos fenômenos, físicos, biológicos e sociais. A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação da vida, segundo assinala Behrens (2006, p.14).

No contexto de inovação de paradigmas, apresenta-se a visão integral ou holística.

Hoje, ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística não pretende ser uma nova verdade que detenha a chave única das respostas

para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano. (...) os educadores chamados holísticos têm como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida. (CREMA 1995, p.47)

As práticas pedagógicas, nesse contexto, privilegiam o estímulo das funções pensamento, intuição, percepção e sentimento de forma interligada e possibilitam o estudo dos fenômenos em contexto amplo e inter-relacionado.

Capra (1996, p. 40) diz que “embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes”. Na recuperação de tudo o que é fragmentado surge a abordagem sistêmica onde tudo deve ser compreendido por meio da organização do todo.

A visão holística implica pensar coletivamente. A escola precisa fazer com que o aluno reflita sobre a realidade numa perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento. O aluno deve preparar-se para a construção de um mundo melhor para si mesmo, seus colegas, sua comunidade, a sociedade e o universo como um todo, desenvolvendo as inteligências múltiplas para formá-lo como um profissional humano, ético e sensível.

Outra tendência inovadora da educação é a abordagem progressista, que, segundo Behrens (2005, p.71), “alicerça uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história”. O homem concreto apresenta-se

...situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio econômico-cultural-político, enfim. Num contexto histórico... O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la... O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo.(BEHRENS 2005, p. 71)

Junto às abordagens holística e progressista, Behrens (2005) sugere que se alie a concepção de ensino com pesquisa que assegure prática pedagógica construtiva e negue a dissociação entre ensino-pesquisa, ou seja, professores e

alunos constituem-se como sujeitos que interagem e investigam o mundo, de forma a produzir com autonomia, lucidez e prazer. No paradigma da complexidade, a união das três abordagens torna-se alicerce para a construção de uma nova forma de organização dos saberes e do processo ensino-aprendizagem.

O suporte pedagógico dessa proposta inovadora fundamenta-se na implementação da metodologia de projetos, organizada de forma criteriosa e rigorosa, a fim de se alcançar a aprendizagem globalizada e humanizada. Essa proposta didática exige de professor e aluno conexão, parceria e colaboração; ambos são sujeitos do processo de produção e um dos objetivos da aprendizagem é o fortalecimento da autonomia para pesquisa e constante aprimoramento do conhecimento.

Behrens (2006, p. 105) discute a relevância da organização, pelo professor, de propostas didáticas bem estruturadas, fundamentais e que possibilitem momentos intercalados de estudos e buscas individuais com pesquisas, discussões e elaborações coletivas. Esse processo elimina a necessidade de avaliações formais e mensuráveis, pois permite acompanhar o processo evolutivo do educando que, a partir do desenvolvimento da autonomia, conclui fases de elaboração conceitual de forma colaborativa e, portanto, significativa.

É preciso educar para um novo tempo em que não haveria autoritarismo, discriminação e exclusão, mas, sim, participação consciente dos sujeitos aprendizes em um projeto maior de construção de uma sociedade justa, humana, equitativa e sustentável.

Esta visão requer que a escola quebre a fragmentação do saber, afastando o processo de disciplinas isoladas, atuando na transdisciplinaridade. A complexidade, ou o olhar macro para o conhecimento, possibilitam um avanço da educação ao criar um instrumento de investigação no estilo epistemológico, onde o sujeito é ao mesmo tempo ator e objeto da construção do processo histórico.

A relação aluno-professor é de troca constante, uma ação conjunta na qual ambos aprendem continuamente a pesquisar, dentro de valores éticos e solidários, e desenvolvem o exercício da coletividade. O professor, em seu papel de mediador, dá oportunidade ao aluno para desenvolver a sua criatividade, preparando-o para a vida. Para que isso aconteça, o professor precisa entender que a aprendizagem é contínua e, portanto, por trás de cada um, existe uma história já construída ou em construção.

Nesse sentido, a Educação a Distância, como modalidade de transmissão e construção do conhecimento, fortalece e facilita os paradigmas inovadores, uma vez que estabelece, nas suas melhores condições de oferta, maior respeito às claras funções do professor e do aprendiz como parceiros efetivos desse processo. Os pressupostos para o sucesso de um evento em EAD não a tornam propriamente um novo paradigma, mas uma excelente condutora dos novos paradigmas. Com uma abrangência muito maior, em relação ao público a que serve, a EAD naturalmente se obriga a procedimentos holísticos (respeito às diferenças, maior abertura à realidade, integração do estudante ao seu contexto social, para melhor compreender a sua futura atuação profissional e a responsabilidade sobre o constante aperfeiçoamento social, maior consciência sobre valores éticos etc.).

2.2 APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

A modalidade do ensino a distância surge de forma sistematizada no Século XIX como uma importante ferramenta de difusão do conhecimento e de democratização da informação neste Século XXI.

Embora efetuadas de forma consciente há pouco mais de cem anos, as primeiras manifestações de educação a distância são encontradas nos clássicos gregos, que transmitiam seus ensinamentos por meio de textos escritos, e com o apóstolo Paulo, no início da era cristã, autor de epístolas a diferentes povos, a fim de divulgar sua doutrina.

A primeira manifestação formal de educação a distância foram cursos por correspondência desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos. Este meio de educação foi muito utilizado também no Brasil até meados do século vinte, quando o rádio e televisão tornaram-se populares e alargaram as possibilidades dessa modalidade educacional, além do uso do correio.

Torres (2002, p.12-13) faz referência a Moore (1966, p.19-35), assinalando que

... o estudo por correspondência recebe nos Estados Unidos duas denominações distintas: “estudo em casa”, quando ofertado por escolas privadas que visam o lucro, e “estudo independente” quando ofertado por Universidade. Com o barateamento e o aumento da confiabilidade dos serviços do correio americano, cresceu a interatividade no estudo por correspondência. O mesmo ocorreu na Inglaterra no final do século XIX, quando surge o “*Penny Post*”, que permitia ao custo de apenas um *penny*, a entrega de uma carta em qualquer lugar do reino.

A autora igualmente registra que esta primeira geração utilizava como mídia o material impresso enviado pelo correio. Já a segunda geração, ocorrida no final da década de 1960 e no início da década de 1970, caracteriza-se pelo uso de mídias de comunicação, tais como o rádio, a televisão, fitas de áudio, conferências por telefone, entre outros.

Ainda segundo Torres, na segunda geração da educação a distância ficaram bastante conhecidos os sistemas europeus – Open University (Reino Unido), Fern Universität (Alemanha) CEDEAD e UNED (Espanha), Etäopetus (Finlândia), Universidade Aberta (Portugal) e os norte-americanos, Tele Université de Quebec (Canadá), Universidade Nacional Autônoma do México e os estadunidenses IOWA, Pennsylvania, Ohio, Wisconsin, o consórcio University of Mid-América, entre outros.

De todos os empreendimentos, destaca-se a Universidade Aberta da Inglaterra, que tem sido paradigmática na história atual da EAD. Segundo Moore,

... o governo britânico iniciou em 1967 o planejamento de uma nova e revolucionária instituição educacional, que atendia a todo o país, sem estudantes residentes, por meio do uso de um grande espectro de tecnologias de comunicação. Em 1969, o governo britânico toma a decisão corajosa e garante a graduação, totalmente autônoma. A Open University passa a servir de modelo para numerosos institutos similares ao redor do mundo. Ainda nas décadas de 1970 e 1980, a partir do uso da mídia de transmissão (rádio e televisão) abriram-se os caminhos para a teleconferência. (MOORE, apud TORRES 2002)

Torres (2002, p.14) informa que, no Brasil, a EAD de segunda geração surge a partir do final da década de 1990,

... com o surgimento de consórcios universitários, para atender às novas demandas do conhecimento. VIANNEY (2001, p.91) relata o surgimento de

três grandes redes no cenário nacional, no início do século XXI: a Unirede (associação de universidades públicas brasileiras); a Universidade Virtual Brasileira (composta por oito instituições, públicas e privadas) e a Universidade Virtual do Rio Grande do Sul (formada por IES comunitárias gaúchas).(TORRES, 2002, p. 14)

Buscando o aproveitamento de tecnologias interativas sofisticadas, educadores passaram a utilizar ferramentas como *e-mails*, BBS's, Internet, audioconferência baseada em telefone e teleconferências com uma ou duas vias de vídeo e duas vias de áudio. A ampliação da Internet, surgida com propósitos institucionais do exército estadunidense, consolidou a World Wide Web (WWW), a rede mundial de computadores, que possibilita a comunicação instantânea de pessoas situadas em qualquer parte do mundo e permite a configuração de processos educacionais a distância com avançados recursos de multimídia.

Uma definição clássica de educação a distância é encontrada em Garcia Aretio (1995 p. 32),

O Ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

As características da EAD são também destacadas por Garcia Aretio (1994, p. 36).

Pode-se atender, em geral, a uma população estudantil dispersa geograficamente e, em particular, àquela que se encontra em zonas periféricas, que não dispõem das redes das instituições convencionais.

- Administra mecanismos de comunicação múltipla, que permitem enriquecer os recursos de aprendizagem e eliminar a dependência do ensino face a face.
- Favorece a possibilidade de melhorar a qualidade da instrução ao atribuir a elaboração dos materiais didáticos aos melhores especialistas.

- Estabelece a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem, para garantir uma sequência acadêmica que responda ao ritmo do rendimento do aluno.
- Promove a formação de habilidades para o trabalho independente e para um esforço auto-responsável.
- Formaliza vias de comunicação bidirecionais e frequentes relações de mediação dinâmica e inovadora.
- Garante a permanência do aluno em seu meio cultural e natural com o que se evitam os êxodos que incidem no desenvolvimento regional.
- Alcança níveis de custos decrescentes, já que, depois de um forte peso financeiro inicial, se produzem coberturas de ampla margem de expansão.
- Realiza esforços que permitem combinar a centralização da produção com a descentralização do processo de aprendizagem.
- Atua com eficácia e eficiência na atenção de necessidades conjunturais da sociedade, sem os desajustes gerados pela separação dos usuários de seus campos de atuação.

No entanto, é necessário aqui reiterar que, mesmo diante da comprovação de sua eficácia como instrumento de aprendizagem de novos conhecimentos, a modalidade de EAD sofreu, durante boa parte do último Século, a rejeição de boa parte do mundo acadêmico, que passou a nela ver não só uma alternativa educacional apenas compensatória, como ineficiente, em termos pedagógicos e, do ponto de vista profissional, como uma ameaça à atividade docente, posto que aparentava evidências de possibilidade de auto-estudo ou de autodidatismo.

Coincidindo com a transição entre dois Séculos, a EAD afirma-se como uma modalidade de inegável eficiência, cujo dinamismo permite não só acompanhar o desenvolvimento tecnológico, como também propor e criar novas ferramentas didáticas. Mais que isso, os movimentos proporcionados pela EAD têm favorecido o aperfeiçoamento de conceitos pedagógicos, permitindo prever novos patamares para o desenvolvimento da educação, mais adequados aos novos tempos e às necessidades reais dos educandos.

2.2.1 O Aluno em EAD

Na realidade, a Educação a Distância, com sua maior flexibilidade e adesão prática a novas tecnologias educacionais, criou também condições para uma discussão mais ampla sobre os novos paradigmas propostos durante o desenrolar do Séc. XX, nos quais – como também se propunha no movimento escolanovista – o centro do processo educacional é o estudante. Nessa relação, em vez do enfoque ser o ensino, por meio de monólogo vertical do mestre, que indica aos aprendizes as fontes de conhecimento, onde eles devem buscar preceitos para estudar e adquirir as habilidades para o futuro trabalho profissional é reforçado um novo tipo de comunicação educativa, por meio de um diálogo horizontal entre ambos, no qual o importante é a aprendizagem, realizada no caminho de descoberta e construção do conhecimento, dentro das capacidades e estratégias individuais de cada aprendiz. Quase de forma natural, a EAD voltou-se para esse tipo de relacionamento que, aliás, deveria permear todos os processos educacionais, presenciais ou a distância.

Como sabemos, as demandas por aprendizagem aumentaram e são mais exigentes. Há muito que aprender de modo mais profundo e em menos tempo do que anteriormente se projetava. No terreno sempre mutável da apreensão de conhecimentos, há muita informação e tanto novas oportunidades quanto novos riscos. Temos que ser seletivos em nossas vidas e saber escolher os caminhos que conduzem aos nossos interesses e avaliar as consequências dessa escolha. Seria ingênuo esperar que sistemas centralizados de organização e gestão de processos de ensino possam atender a nossas múltiplas, reais e específicas necessidades.

Está em curso o desenvolvimento de conceitos e instrumentos que tornam possível ao sujeito que aprende assumir o controle de seu processo de aprendizagem, seguindo caminhos não padronizados, eventualmente únicos, que considerem o desempenho pessoal, contexto de vida, interesse, características cognitivas e de personalidade, além de suas possibilidades objetivas. Esses caminhos de aprendizagem traçados pelo sujeito terão convergências momentâneas com os caminhos de outros aprendizes, momento em que as interações serão necessárias, possíveis e certamente intensas. Está clara a falência dos paradigmas anteriores de ensino, pois eles não atendem às necessidades humanas em nosso

novo meio de existência e tampouco aproveitam as possibilidades que se colocam com potencial transformador.

Na educação a distância, até mesmo pelos aspectos intrínsecos ao relacionamento professor-aluno, volta-se à premissa defendida pelo movimento da Escola Nova, como lembramos acima, que afirmava o estudante como centro do processo de aprendizagem. Dessa maneira, eles ampliam a responsabilidade pela própria aprendizagem e trabalham em seus próprios tempos, ritmos e espaços.

Peters (2001, p. 37) considera os estudantes de EAD “uma clientela especial. Ela é diferente da do estudo com presença, porque, quase sempre, se trata de adultos um pouco mais velhos. Sua idade situa-se entre 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite”. Evidentemente, essa colocação tem como referência um determinado período de afirmação da EAD, que se apresenta como uma alternativa apropriada a atender pessoas que perderam a cronologia normal do processo de escolarização⁶.

O autor descreve seis características dos alunos de EAD. Em primeiro lugar, são pessoas que dispõem de uma experiência maior de vida e encaram os estudos de maneira diferente. Em segundo, a maioria já tem uma experiência profissional e realiza os estudos ao mesmo tempo em que trabalha. Em terceiro, muitos deles aproveitam o estudo a distância como segunda chance, porque quando jovens não tiveram acesso à formação acadêmica. Em quarto, existem estudantes que querem um *status* socioeconômico maior. Em, quinto, ainda segundo Peters (2001, p. 38),

Os teleestudantes são mais qualificados do que os estudantes da sala de aula com presença. Muitos já tiveram considerável sucesso em sua formação escolar (muitas vezes recuperada em cursos supletivos), e não poucos em sua formação superior, bem como, sobretudo, profissionalmente. Isso naturalmente tem seus reflexos em sua motivação e em sua atitude em relação ao estudo. Em sexto lugar, um estudo na idade intermediária ou superior tem, em geral, objetivamente outra função do que entre os estudantes de 19 a 25 anos, porque, em cada caso, ele se insere de modo diferente em seus planos e ciclos de vida. (PETERS 2001, p.38)

⁶ Na realidade, vista sob esse ângulo, continuaremos encarando-a como modalidade compensatória, o que não é nosso propósito: a EAD pode e deve ser vista como um processo extremamente produtivo para qualquer faixa etária ou econômica (embora a legislação brasileira ainda insista em permiti-la apenas para determinadas situações e idades). Em um sentido amplo, qualquer criança que fixe atenção em um programa de televisão, por exemplo, pode estar recebendo novos conhecimentos por meio de uma fonte remota, o que se caracteriza como EAD.

É muito importante notar que as considerações de Peters, feitas sobre um panorama educacional europeu de uma década atrás, coincidem com a atual realidade brasileira e, muito possivelmente, latino-americana. Disponível especialmente para jovens e adultos, a EAD revela, também no Brasil, conforme comprovaram os resultados no Enade de 2007, superioridade de aprendizagem dos alunos da modalidade a distância sobre os do ensino presencial. Pela primeira vez desde a criação do Enade, em 2004, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) comparou o desempenho dos alunos dos mesmos cursos nas modalidades a distância e presencial. Em sete das 13 áreas onde essa comparação é possível, alunos da modalidade a distância obtiveram melhores resultados do que os alunos do ensino presencial.

Ainda segundo a pesquisa, quando a análise é feita apenas levando em conta os alunos que ainda estão na fase inicial do curso – o Enade permite separar o desempenho de ingressantes e concluintes –, o quadro é ainda mais favorável ao ensino a distância: em nove das 13 áreas foi melhor o resultado.

Isso quer dizer que cai por terra a velha teoria de que a EAD perderia eficácia sem a permanente e direta supervisão processual do professor. O que também equivaleria afirmar que, por não terem os estudantes nem consciência nem total responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, aprenderiam menos e não seriam suficientemente diligentes sem a observação direta do mestre. Aliás, sempre foram citadas as taxas de evasão, hoje registradas mais por dificuldades socioeconômicas do alunado do que por falta de persistência, nos cursos a distância, para realçar essas falsas premissas.

Peters manifesta, ainda, que, no ensino a distância, os estudantes devem ser motivados, precisam ser orientados para o estudo auto-planejado e auto-organizado, estimulados para a comunicação formal e informal e para a cooperação com seus colegas. Com a ajuda de um sistema de assistência que trabalha de maneira diferenciada, eles devem ser acompanhados, avaliados e orientados individualmente.

2.2.2 Papel do Professor-Tutor

O estereótipo do professor, no esquema tradicional de ensino, é de alguém que dá aulas para alunos relativamente pouco interessados, não transpondo as expectativas da avaliação formal. Em geral, nessa visão de superioridade do ensino sobre a aprendizagem, o aluno é mais objeto que sujeito e o professor mais autor que coadjuvante; o ambiente de aprendizagem mais limitação que libertação. Ao professor cabe organizar e distribuir informações e tarefas. Dos alunos espera-se especialmente disciplina, obediência e passividade. As reações a esse modelo começaram há algum tempo, mas ainda há uma enorme distância entre discurso e prática. É um legado que ainda tomará tempo para ser transformado.

No modelo de educação a distância, os professores deixam de ser os repassadores de conhecimento e passam a atuar como facilitadores, mediadores do processo de aprendizagem. O professor não pode ignorar as alterações que os meios e as tecnologias de comunicação estão provocando na sociedade, ao possibilitar uma nova maneira de aprender e apreender o mundo.

O profissional de educação a distância precisa apropriar-se de metodologias que desenvolvam nos alunos uma relação criativa com o universo audiovisual e virtual, tornando-os capazes de dialogar com autonomia nesses campos.

Preti (2002, p. 64) diz que pensar na formação do profissional, no atual processo de globalização da economia, recorrendo a uma nova modalidade de educação, é pensar também em novo tipo de educador que vai atuar a distância. Os professores formados em sistemas educacionais convencionais devem ser preparados para desempenhar outras funções dentro do sistema de EAD.

Sobre isso, Ramos (1990, p.31), citado por Preti (2002, p. 65) diz:

Espera-se do professor uma atuação técnica, ligada ao desenho dos cursos e a sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito e não meramente controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização eficaz de todos os meios para a informação e o ensino.

O aprendizado por investigação é uma nova técnica para muitos professores. O professor não é mais o fornecedor de um corpo fixo de informações – ele torna-se um facilitador da aprendizagem por descoberta de seus alunos, por meio de conferências progressivas.

Garcia Aretio (1994 p. 36), diz que os profissionais que atuam em EAD devem apresentar em seu perfil algumas características essenciais, tais como:

- dominar determinadas técnicas e habilidades para tratar os conteúdos dentro de uma nova cultura de utilização dos recursos (material impresso, vídeos, multimídia, hipertexto, entre outros) integrados à proposta curricular;
- utilizar diferentes linguagens e formas de comunicação com os estudantes;
- assessorar os alunos na organização de seus currículos (objetivos, recursos, formas de avaliação, resolução de atividades, entre outros);
- dominar técnicas pedagógicas de tutoria, sejam elas presenciais ou a distância;
- propiciar aos alunos recursos diferenciados para a superação dos impasses encontrados;
- organizar e variar as alternativas de aprendizagem para os estudantes, tais como: bibliografia atualizada, entrevistas, linguagens diversificadas, viagens culturais, entre outros;
- elaborar procedimentos diversificados de avaliação, considerando as necessidades e as diferenças individuais;
- orientar sempre os alunos para os estudos independentes;
- utilizar os diferentes meios de comunicação, promovendo interfaces onde professores e alunos são autores e atores das atividades em EAD.

Portanto, os profissionais em EAD devem ter consciência dessas mudanças, que já se tornam características da realidade social do novo Século, adotando-as plenamente em suas atividades educativas.

2.2.3 A Mediação Tutorial

A educação a distância não prescinde definitivamente da mediação do professor, mas não requer sua presença física contínua na sala de aula. A educação se baseia na comunicação, visto que a vida, em especial a vida humana, é permanente comunicação. A auto-aprendizagem não é o aprendizado do afastamento, da solidão, mas aprendizagem auto-dirigida com base em informação recebida e compartilhada, quer dizer, em comunicação com outro e outros. Portanto, a figura do educador não desaparece, apenas se amplia e troca de função: deixa de ser somente docente, para ampliar-se em orientador, guia. Entretanto, como toda ou a maior parte da comunicação se realiza à distância, surgem outras funções profissionais nem sempre utilizadas na chamada educação presencial. Uma delas é a do Professor-Tutor, que pode assumir várias facetas, dependendo da relação estabelecida nos vários modelos de EAD.

Tutor tem significado mais amplo. Conforme esclarecem Moraes e Torres:

...a palavra tutoria tem sua origem ligada ao sistema jurídico e implica na autoridade conferida pela lei para cuidar, proteger, defender, amparar, dirigir e supervisionar o indivíduo. É o exercício do tutor. Segundo Fontinha (SD, p.1814), a palavra Tutor vem do 'latim *tutorem*, protetor, defensor. Indivíduo que por disposição testamentária ou por decisão judicial, está incumbido da tutoria ou tutela de menores e interditos. (MORAES e TORRES, 2003, p.2)

Aplicado à educação, o termo tem o significado de cuidador e orientador. O estudante a distância precisa do apoio de alguém com maior experiência e amadurecimento intelectual que oriente no seu processo de aprendizado, com a finalidade de evitar perdas de tempo e esforço quando se tomam direções equivocadas. Ou, como observam as autoras acima citadas, “no uso pedagógico corrente, tutor é aquele que propulsiona, coordena e facilita a orientação das aprendizagens e das atividades de um indivíduo, por meio de um diálogo intersubjetivo”. E mais:

...podemos dizer que para esta modalidade de ensino não presencial, o tutor é o representante de todo o curso junto aos alunos. Tem domínio de conteúdo, tem poderes para avaliar, bem como é o responsável por proporcionar apoio pedagógico e operacional. (MORAES e TORRES, 203, p.2)

Apesar do uso generalizado do termo tutor, existe muita diversidade de formas de nomear a pessoa responsável por orientar os processos acadêmicos nas instituições educacionais que oferecem programas a distância. Por isso, mais do que enfatizar a nomeação dada, é importante indicar as funções que deve cumprir e as tarefas a serem assumidas pelo profissional designado a esses programas.

A esse respeito, Martins (2002, p. 31) lembra que cada instituição que desenvolve EAD busca construir seu modelo tutorial, visando ao atendimento das especificidades locais, regionais, dos programas nos vários cursos que pretende realizar”. E acrescenta:

O professor, ao desempenhar o papel de tutor, realiza sua ação educativa como mediador, incentivador e investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua tutoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a co-autoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, navegação, comunicação, troca, representação, organização/reorganização, transformação, elaboração/reelaboração, criação e recriação do processo de aprendizagem. (MARTINS, 2002, p.31)

Para tanto, ainda segundo a mesma autora, o Professor-Tutor adquire “um novo perfil profissional com competências bem mais complexas”:

- saber lidar com os ritmos individuais diferentes de seus alunos;
- apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático produzido por meios eletrônicos;
- dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhar em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação, ter habilidades de investigação;
- utilizar técnicas variadas de pesquisa e novos esquemas mentais;
- criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade.

Segundo o Manual do Tutor da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), citado por Klalter (2000), o tutor não ministra aulas, mas deve criar condições para que o aluno perceba, a partir de suas orientações, dos materiais didáticos e dos ensinamentos do professor da disciplina, a oportunidade de construir sua aprendizagem de forma autônoma. O Manual do Tutor da UDESC, mencionado por Klalter (2000), assinala as principais funções do tutor, como facilitador e mediador da aprendizagem:

- familiarizar o aluno com a metodologia e com o material didático;
- orientar o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências;
- auxiliar no planejamento (ritmo e intensidade) do seu trabalho;
- ajudar o aluno a superar dificuldades;
- orientá-lo na resolução de dúvidas e na realização de consultas
- individualmente ou em grupo;
- aplicar as avaliações e proceder a essas avaliações, conforme o caso,
- juntamente com os professores das disciplinas;
- proporcionar ao aluno recursos suplementares ao material didático.

Nos vários modelos utilizados em diversos países, a situação geográfica do tutor pode variar. Em determinados programas, ele estará na sala central, partilhando o planejamento, a transmissão e a orientação do aprendizado com a equipe de programação; noutros, ele está junto ao aluno, nos ambientes locais de recepção, assumindo presencialmente a tutoria que, no modelo anterior, é feita a distância.

Para melhor visualizar tais funções, valemo-nos do quadro apresentado por Torres (2002, p.63), que corresponde à proposta educativa da Universidade Tecnológica da Finlândia (UETP-EEE).

Nos modelos utilizados no Brasil, poderíamos acrescentar outras funções, dentro dos quatro segmentos indicados no quadro anterior – Pedagógico, Social, Administrativo e Técnico – onde o tutor atua como mediador. Mas o importante é notar que esse papel, no espelho do quadro, somente pode ser exercido junto ao aluno, no local onde ele se encontra, qualquer que seja o modelo de apoio tutorial.

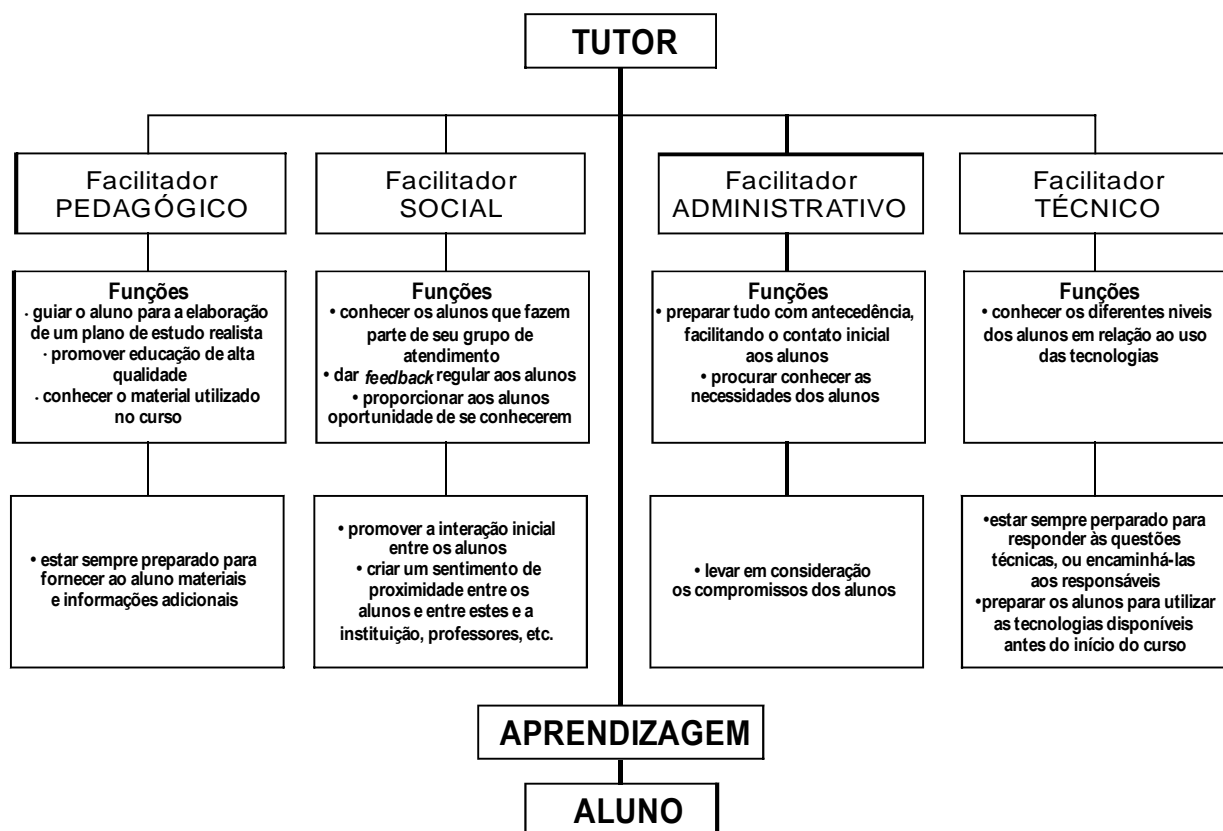


Figura Nº 1 – Proposta Educativa da Universidade Tecnológica da Finlândia (UETP-EEE), apresentada por TORRES, 2002.

González Alvarez (2000, p. 130) diz que uma tipologia geral das funções que devem desempenhar os professores em educação a distância poderia ser a seguinte aqui transcrita.

- **Assessoria geral.** Os professores ou tutores devem assessorar o desenvolvimento de trabalhos que implicam a integração de diferentes espaços curriculares. Seu forte consiste na visão integradora da totalidade do processo educativo. Esta função às vezes denomina-se pedagógica.
- **Assessoria especializada.** É a função desempenhada por aqueles professores que são especialistas num determinado campo do conhecimento, que orientam só os processos acadêmicos relacionados com o saber da sua competência. Seu potencial consiste no desenho dos processos de aprendizagem na sua área, o apoio conceitual e a retroalimentação acadêmica detalhada. Em algumas instituições denomina-se tutoria acadêmica.

- **Assessoria no centro regional.** Os professores que desempenham essa função conhecem pessoalmente aos estudantes, pertencem à região e conhecem sua problemática. Sua função consiste em servir de ponte entre a equipe acadêmica central da instituição e o grupo de estudantes de uma determinada região. Orientam a eles diretamente em seu processo de aprendizagem. Costumam ser chamados de tutores regionais.

Gonzáles Álvares (2000, p. 131) afirma que a anterior classificação geral não significa que se apresente como modelo a seguir, simplesmente coloca-se como amostra de terminologia utilizada. Como se diz anteriormente, o mais importante é ter clareza sobre as funções que devem cumprir os professores em educação a distância. Segundo o mesmo autor, as funções mais importantes são:

- Preparação dos materiais educativos que receberão os estudantes (guias, cartilhas, módulos, audiovisuais, mapas de navegação, etc).
- Preparação e desenvolvimento de sessões de tutoria com os materiais correspondentes.
- Orientação no que se refere à utilização dos materiais e dos meios tecnológicos de apoio.
- Seguimento do processo de aprendizagem: elaborar o registro da retroalimentação que recebe o estudante e atender em primeira instância as consultas que eles fazem.
- Execução dos processos avaliativos já planejados ou desenho dos instrumentos avaliativos que sejam encomendados.
- Participação em processos de formação permanente tanto no campo do conhecimento de sua competência quanto na área própria do programa como na metodologia própria da educação a distância.
- Participação em investigações relativas a seu fazer como orientador de educação a distância ou relacionadas com seu campo de formação profissional.

Para finalizar, o autor enfatiza que, para o desempenho destas funções, o Professor-Tutor requer uma adequada capacitação. Por se tratar de um modelo de

educação baseado na aprendizagem, a atenção e a previsão das possíveis falhas do modelo devem ser muito cuidadosas. Ao contrário do que normalmente acontece, esse tipo de professor deveria ser selecionado e capacitado com todo cuidado, sobretudo quando se introduz o uso de tecnologias mais avançadas, como as digitais, que ele também deve dominar e orientar.

O modelo utilizado por uma IES de Curitiba, observado no presente estudo, exige a atenção de um tutor junto ao aluno, embora isso não suprima uma eventual tutoria central, quando se tratar de orientação sobre conteúdos da disciplina ministrada. Como os Polos de Apoio Presenciais espelham-se na estrutura das salas de aula tradicionais, em que um grupo de alunos reúne-se para receber a orientação da aprendizagem via satélite, a função de facilitador da aprendizagem se encaixa melhor no Professor-Tutor que se encontra ao lado do aluno. E sua presença é também fundamental para outras funções que são típicas do tutor em EAD.

Entretanto, não menos importante é a função do professor da sala central, muitas vezes o próprio autor das aulas transmitidas, que atua também como facilitador pedagógico, em momentos síncronos ou assíncronos, ampliando a compreensão dos conteúdos apresentados em aula. Além desse professor, a instituição utiliza uma bateria de professores que, em horários programados, comunicam-se via *chat*, telefone, fax ou fórum com os alunos a distância, sem necessidade de marcação prévia para as consultas. Àquelas ferramentas de comunicação foi acrescentada, recentemente, uma emissora de rádio por computador, onde o professor regente ou professores da sala de tutoria transmitem informações complementares das disciplinas aos alunos, seja em transmissão síncrona, na qual o aluno tem a oportunidade de se comunicar com o professor via *chat*, seja em qualquer tempo, pois as transmissões são gravadas e acessadas sob demanda do estudante, no *site* da instituição.

2.2.4 Uma Educação em constante evolução

Se atentarmos para o fato das notáveis e velozes transformações do ambiente de comunicação ocorridas desde a segunda metade do Século XX até agora, veremos que os processos educacionais foram e serão continuamente

afetados. E, quiçá, constantemente aperfeiçoados. Não podemos mais nos ater a ambientes fechados, senão em determinados momentos de transformação. As novas ferramentas surgidas no mundo eletrônico e nas vias de comunicação refletem-se, seguramente, nos conceitos de aprendizagem. Há cerca de vinte anos, era-nos impossível verificar com que rapidez um aluno do ensino fundamental poderia dominar com rapidez e segurança a comunicação mediada pelo computador. Entretanto, a vulgarização do uso desses aparelhos, ocorrida com maior celeridade nos últimos anos do Século passado, mais a familiaridade adquirida pelas populações jovens com os jogos eletrônicos, obriga-nos a levar em conta essas novas faculdades operacionais, que podem ser utilizadas positivamente nos processos de aprendizagem escolar.

Por outro lado, a leitura hipertextual e, mais recentemente, o uso da hipermídia, resultam em uma nova forma não-linear de apreensão do conhecimento, que difere da tradicional forma linear da leitura de textos grafados em livros, utilizada pela humanidade durante muitos séculos. Somente a reflexão sobre tais fatos já nos levará a compreender que não só os paradigmas tradicionais da Educação se tornaram rapidamente obsoletos, como também o processo de obsolescência de paradigmas é muito mais dinâmico, o que requer permanente vigilância dos educadores.

A Internet, cuja super estrutura já domina o intercâmbio de informações da humanidade, está completando apenas quarenta anos, ou o equivalente a duas gerações de humanos. Em sua primeira fase, manteve-se em um relacionamento básico por hipertextos, com os usuários em posição semipassiva, pois somente havia a possibilidade de receber conteúdos de arquivos entregues grandes provedores. Na fase 2 (ou Web 2.0), que estamos vivendo agora, o conteúdo é construído de maneira colaborativa, a inteligência coletiva ou a Noosfera prevista por Teilhard de Chardin (1955, p.214) parece já ser real; as informações, embora ainda confusas e nem sempre confiáveis, passíveis, portanto, de bons filtros, já nos chegam quase instantaneamente, como numa formidável enciclopédia eletrônica. A comunicação interpessoal é também fantástica e os grupos de relacionamento se reproduzem, assim como a facilidade de se editar *sites* pessoais, ou *blogs*, em a anterior dificuldade imposta pelos programas de informática. Do ponto de vista dos equipamentos, os artefatos eletrônicos estão chegando a miniaturizações e preços

nunca antes imaginados, tornando a comunicação eletrônica cada vez mais democratizada.

Mas já bate às nossas portas a nova fase da Web 3.0, na qual o telefone celular invade operações antes reservada a complexos computadores. Já é possível navegar pela rede por meio do celular, assim como receber e enviar mensagens e arquivos. Os buscadores se aperfeiçoam e serão, daqui a pouco, capazes de responder com precisão e detalhes a perguntas dos usuários. Espera-se também por ferramentas e sistemas de depuração, que tornarão a Internet na maior e mais segura biblioteca a reunir todo o conhecimento humano. O acesso a bens culturais também será facilitado pelos *sites* especializados, como comprova a queda drástica das vendas de discos musicais físicos, diante da facilidade de se baixar, a custos irrisórios, qualquer música.

Mas a maior revolução será sentida nos artefatos eletrônicos. Os computadores perderão as suas características originais, baseadas nas heranças adquiridas das antigas máquinas de escrever e do monitor de televisão. Serão cada vez mais portáteis e até integrados às nossas vestimentas. Já existe o verdadeiro livro eletrônico, que utiliza “folhas” impressas eletronicamente por demanda. O novo computador, ora em experiência no MIT (Massachusetts Institute of Technology) dos Estados Unidos da América do Norte, aboliu o teclado e incorporou o controle gestual das mãos do usuário, tornando possível o que, até há bem pouco, só era sonho de ficção científica⁷.

Mas o reflexo dos progressos eletrônicos não atinge a Educação apenas por rebatimento. Há intensa produção de novos materiais especialmente desenhados para as escolas, como a lousa inteligente, que está tornando suas antecessoras definitivas peças de museu. Além de servirem para o desenvolvimento de reflexão de professores e alunos, em tempo real, no quadro de apontamentos mais básico, ela transforma garatujas em textos e desenhos compreensíveis a todos; grava os conhecimentos desenvolvidos, para avaliação posterior; reproduz desenhos, filmes e apresentações enviados de outras fontes e computadores, e pode estabelecer enlaces com outros grupos ou fontes geradoras de conteúdos.

⁷ Informação obtida por meio de um vídeo disponível no site <http://www.wired.com/epicenter/2009/02/ted-digital-six/>

A chamada era da educação permanente ou continuada, ao longo de toda a vida, já está implantada. Os que não a reconhecerem e a aceitarem, estarão limitados a passos mais lentos no caminhar desse processo.

3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO DO ESPANHOL EM EAD

Focaremos, aqui, uma aproximação construtivista da aprendizagem significativa de Ausubel no campo da educação e os meios para alcançá-la.

3.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Segundo Díaz Barriga (2006, p. 25), o construtivismo surge como uma corrente epistemológica, “preocupada por discernir os problemas da formação do conhecimento no ser humano”.

Mario Carretero (1993, p.21) diz o seguinte, ante a pergunta – que é Construtivismo?

Basicamente se pode dizer que [o Construtivismo] é a idéia que assevera que o individuo, tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento, como nos afetivos, não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria que se vai produzindo dia a dia como resultado da interação entre os dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia fiel da realidade, mas sim uma construção do ser humano. Com que instrumentos realiza a pessoa dita construção? Fundamentalmente com os esquemas que já possui, quer dizer, com o que já construiu em sua relação com o meio que o rodeia. Ditos processos de construção dependem de dois aspectos, fundamentalmente: dos conhecimentos prévios ou representação que se tenha da nova informação, ou da atividade ou tarefa a desenvolver, e da atividade externa ou interna que o aprendiz realize a respeito.

David Ausubel, psicólogo educacional, nasceu em Nova Iorque, Estados Unidos, e estudou psicologia na Universidade de Nova Iorque. Sua teoria sobre a aprendizagem significativa constitui um dos aportes mais relevantes dentro do marco da psicologia atual, em especial do movimento cognitivista. (CARRETERO, 1993, p.23)

Para David Ausubel, psicólogo da aprendizagem, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o conteúdo a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa requer duas condições: a primeira, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o material arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica; a segunda, o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser logicamente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio.

Ausubel sugere um processo de aprendizagem onde exista comunicação eficaz e onde o aluno realize aprendizagens significativas e seja autônomo na construção do próprio conhecimento. Dentro desse processo, é possível para o professor diminuir a distância entre a teoria e a prática e estimular o aluno a desenvolver sua aprendizagem de uma forma criativa e significativa.

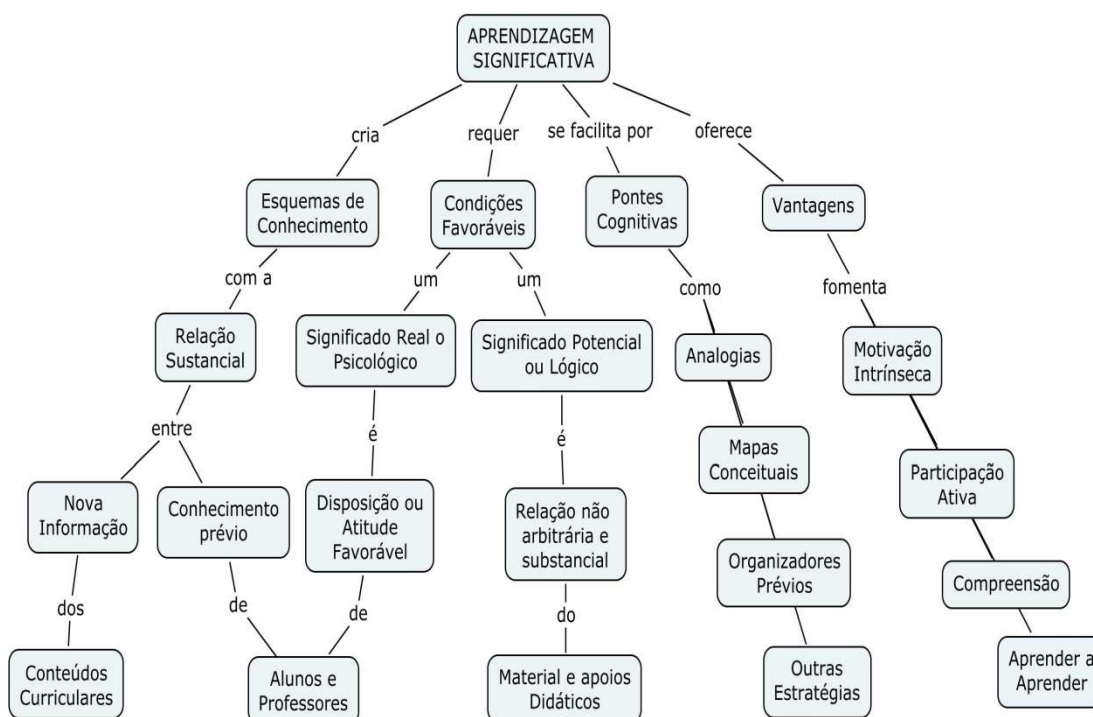
Entre os instrumentos metodológicos a serem utilizados, destacamos o **Mapa Conceitual**, uma ferramenta que permite representar relações significativas entre vários conceitos, desenvolvida por Joseph Novak, em 1972, e fundamentada nas teorias de assimilação de Ausubel.

Os Mapas Conceituais se apresentam como um recurso altamente significativo no processo ensino/aprendizagem, permitindo ao professor mediar o desenvolvimento e a construção do conhecimento e ao aluno compreender e dar melhor significado àquilo que aprende, como se exemplifica a seguir, com base no próprio conceito de Aprendizagem Significativa.

De acordo com o mapa conceitual da Figura Nº 2, Díaz Barriga aponta que:

Durante a aprendizagem significativa o aluno relaciona de maneira não arbitrária e substancial a nova informação com os conhecimentos e experiências prévias e familiares que possui na sua estrutura de conhecimento ou cognitiva. (DÍAZ BARRIGA, 2006, p.41).

Assim, a autora destaca a importância do aluno ter algum conhecimento e experiências prévias sobre o que se deseja que ele aprenda. Do contrário, pouco se conseguirá, mesmo que os conteúdos estejam bem elaborados. Por sua parte, para que o aluno atinja o aprendizado, o professor deve estar capacitado, disposto e motivado para ensinar significativamente e possuir igualmente conhecimentos e experiências prévias sobre a matéria que deseja ensinar.



O Conceito de Aprendizagem Significativa (baseado em Ausubel, 1976; Novak e Gowin, 1988; Ontoria, 1993)
 Fonte: Díaz Barriga, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* (2006, pg. 44). Tradução da autora.

Figura Nº 2 – O Conceito de Aprendizagem Significativa.

Muitos estudantes memorizam mecanicamente definições, fórmulas, normas ou procedimentos sem relacionar o significado da palavra com a definição, fórmula ou norma que eles já compreendem. Pensam, muitas vezes, que a única forma de aprender é decorando, o que nos recorda exatamente a persistência, nos atuais processos educativos, dos paradigmas conservadores e cartesianos. O aluno não é levado a se conscientizar que existe uma alternativa para este aprendizado

mecânico, porque os conceitos são apresentados de forma a favorecer a memorização.

Novak, (1993, in Martínez, p. 60) diz que “a maior parte da aprendizagem escolar, pressionada por uma pobre instrução e avaliação insuficiente, está perto do extremo repetitivo do *continuum*”. O autor afirma que estratégias de aprendizagem cognitivas relevantes podem ser adquiridas e o aluno pode desenvolver importantes diferenças qualitativas durante o tempo de estudos.

É evidente que a aprendizagem significativa é mais importante e desejável que o processo repetitivo. A aprendizagem significativa é aquela que conduz à criação de estruturas de conhecimento, mediante a relação substantiva entre a nova informação e as idéias prévias dos estudantes.

Para David Ausubel (1976, in Díaz Barriga, p. 40) o conhecimento e as experiências prévias dos estudantes são o ponto chave da condução do ensino.

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educativa a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe, isto é, ensine de acordo com ele. (Díaz Barriga, 2005, p.40)

É importante ter em conta que a estrutura cognitiva do aluno tem uma série de antecedentes e conhecimentos prévios, um vocabulário e um marco de referência pessoal, o que indica seu nível de amadurecimento pessoal. A autora destaca que é a partir do mesmo conhecimento que deve partir o ensino. Com base na teoria de Ausubel, a autora diz que a aprendizagem:

- implica um processo construtivo interno, subjetivo e pessoal;
- é facilitada graças à mediação ou interação com os outros; portanto, é um processo social e cooperativo;
- é um fator de (re)construção de saberes culturais.

Ainda:

- o grau de aprendizagem depende do nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e social e da natureza das estruturas do conhecimento;
- o ponto de partida de toda a aprendizagem são os conhecimentos e experiências prévias do aprendiz;
- a aprendizagem requer um processo de reorganização interna de esquemas e de métodos;
- a aprendizagem se produz quando entra em conflito o que o aluno já sabe com o que deveria saber;
- a aprendizagem tem um importante componente afetivo, onde jogam um papel importante o autoconhecimento, as metas pessoais, a disposição do aluno por aprender e suas expectativas ou projeto de vida.

É importante destacar que a aprendizagem significativa só acontece mediante uma série de condições, entre as quais:

- que o aluno seja capaz de relacionar de maneira não arbitrária e substancial a nova informação com os conhecimentos e experiências prévias e familiares que retém em sua estrutura cognitiva, e
- que os materiais ou conteúdos de aprendizagem possuam significado potencial ou lógico.

3.2 FASES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Shuell (1990, in Diaz Barriga, p. 45), a aprendizagem significativa ocorre em um processo contínuo, em subseqüentes fases – inicial, intermédia e terminal –, como se apresentam a seguir.

- **Fase Inicial da Aprendizagem Significativa:** Nesta fase, o aprendiz percebe a informação como constituída por peças ou partes isoladas, sem aparente conexão conceitual. Tende a memorizar, na medida do possível, essas peças e, para tal, usa seu conhecimento esquemático. O processamento da informação é global e este se baseia em escasso conhecimento sobre o domínio a aprender, estratégias gerais independentes de domínio, uso de conhecimentos de outro domínio para interpretar a informação (para comparar e usar analogias). A informação conhecida é concreta (mais que abstrata) e vinculada ao contexto específico.

Faz-se uso predominante de estratégias de repasse para aprender a informação. Gradativamente, o aprendiz vai construindo um panorama global de domínio ou do material que vai aprender para o qual usa seu conhecimento esquemático, estabelece analogias (com outros domínios que conhece melhor). Para consolidar esse novo domínio, constrói suposições baseadas em experiências prévias etc.

1. **Fase Intermédia de Aprendizagem:** O aprendiz começa a encontrar relações e similitudes entre as partes isoladas e chega a configurar esquemas e mapas cognitivos do material e do domínio de aprendizagem em forma progressiva, segundo Díaz Barriga (2006, pg. 46). No entanto, esses esquemas não permitem ainda que o aprendiz se conduza em forma automática ou autônoma. Vai-se realizando, de maneira paulatina, um processamento mais profundo do material.

O conhecimento apreendido se torna aplicável a outros contextos. Tem mais oportunidade para refletir sobre a situação, material e domínio. O conhecimento chega a ser mais abstrato, quer dizer, menos dependente do contexto onde originalmente foi adquirido. É possível o emprego de estratégias ou táticas organizativas, tais como mapas conceituais e redes semânticas para realizar condutas metacognitivas, assim como para usar a informação na solução de tarefas-problema, onde se requeira a informação a ser aprendida.

- **Fase Terminal da Aprendizagem:** Os conhecimentos que começaram a ser elaborados em esquemas ou mapas cognitivos, na fase anterior, chegam a ser mais

integrados e a funcionar com maior autonomia, assegura Díaz Barriga (2006, pg. 47). Como consequência disso, as execuções começam a ser mais automáticas e a exigir um menor controle consciente. Igualmente, as execuções do sujeito baseiam-se em estratégias específicas do domínio para a realização de tarefas, tais como solução de problemas, respostas a perguntas etc. Existe maior ênfase, nessa fase, sobre a execução do que na aprendizagem, pois as mudanças que ocorrem na execução se devem a variações provocadas pela tarefa, mais que rearranjos ou ajustes internos. A aprendizagem que ocorre durante essa fase provavelmente consiste em: a) a acumulação da informação sobre os esquemas preexistentes e b) aparição progressiva de inter-relações de alto nível nos esquemas.

Com efeito, a aprendizagem segue as três fases descritas pela autora, dentro de um processo gradativo e não imediato e, muitas vezes, esse mesmo conhecimento vai se sobrepondo, em qualquer momento. Quando muitas informações se perdem e não as recordamos, é porque ou não estão relacionados com os nossos conhecimentos prévios, ou não fazem parte de nossa vida diária. Muitas vezes porque foram aprendidas há tempos, sem nenhum nexos com a realidade vivida naqueles momentos anteriores ou em forma repetitiva, diante da dificuldade de talvez não saber como explicá-las ou por carecerem de objetividade, quando inseridas na memória.

Díaz Barriga (2006, pg. 47) ainda sugere ao docente uma série de princípios que se depreendem da teoria da aprendizagem verbal significativa. Para essa autora, a aprendizagem se facilita quando os conteúdos se apresentam aos alunos organizados de maneira conveniente e seguem uma sequência lógica e psicológica; devem-se delimitar os conteúdos em uma progressão contínua e que respeitem os níveis de inclusão, abstração e generalidade; estabelecer “pontes cognitivas” (conceitos que permitam laços com o material que se deseja aprender), que orientem o aluno na detecção das idéias fundamentais, em sua organização e integração significativas. Destaca a autora que os conteúdos aprendidos significativamente (por recepção ou descobrimento) serão mais estáveis, menos vulneráveis de esquecer e permitem “a transferência do aprendido, sobretudo se se trata de conceitos gerais e integradores”.

Nesse sentido, os postulados ausubelianos dizem que os conteúdos devem se diferenciar de maneira progressiva, partindo do mais geral e inclusivo ao mais

detalhado e específico, e devem estabelecer, ao mesmo tempo, relações entre conteúdos do mesmo nível, para facilitar a integração.

Já vimos que a aprendizagem significativa está condicionada a fatores internos do indivíduo, mas é preciso ter em conta que também depende da vontade e disposição de aprender da pessoa. O aluno precisa estar motivado a querer aprender significativamente. Portanto, o professor tem um papel chave nessa motivação, um clima que sempre deve estar presente na sala de aula: na linguagem, nas atividades acadêmicas, na interação entre professor e aluno, nos conteúdos e tarefas, nos estímulos, nas recompensas, nas formas de avaliação etc.

O ponto de vista dos alunos:

Díaz Barriga (2006, pg. 51) relata uma experiência interessante, em um curso de psicologia educativa, no qual as estudantes Elsa Hernández e Alicia Toribio, da Universidade Autônoma do México, representaram da maneira seguinte suas idéias de aprendizagem significativa, com a intenção de enviar uma mensagem a seus companheiros de grupo.

COMPANHEIRO ESTUDANTE:

Você se sente como um papagaio que repete sem entender nada?

Então sua forma de aprendizagem é só *repetitiva!*

Temos a solução para seu problema!

Oferecemos-lhe o componente

SULFATO DE SIGNIFICATIVISMO

em comprimidos de ação prolongada



É UMA NOVA FORMA DE APRENDER DE FORMA SIGNIFICATIVA

Não mais dor. Não mais sofrimento. É o fim das lágrimas causadas pelo amargo sabor da aprendizagem sem sentido.

Tomar em caso de apresentar os seguintes SINTOMAS:

Pouca motivação para estudar

Indisposição (professor-aluno)

Atitude passiva ou negativa

Excesso de material de estudo arbitrário e sem sentido

Esquecimento do aprendido uma vez concluído o exame

BENEFÍCIOS TERAPÊUTICOS:

Ativa os conhecimentos prévios e os relaciona com os novos

Ajuda-lhe a compreender melhor o que você estuda

Faz-lhe sentir-se mais satisfeito e reduz a ansiedade e a frustração

É difícil de esquecer (o que você aprende!)

Ajuda-lhe a aplicar o conhecimento

Faz-lhe pensar em si mesmo.

REAÇÕES SECUNDÁRIAS:

Pode provocar estados de reflexão, imaginação e criticidade, os quais nem sempre são bem vistos em algumas escolas ou por determinados professores.

DOSES:

Tomar três comprimidos ao dia, uma com cada alimento intelectual que irá ingerir. Se for necessário, pode incrementar a dose durante o dia, antes de aprender qualquer coisa nova.

Há comprovações seguras de que seus efeitos aumentam, se se administra uma terapia combinada professor-aluno.

Figura Nº 3 – Uma nova forma de aprender de forma significativa segundo Elsa Hernández e Alicia Toribio, da Universidade Autônoma do México.

3.3 PRINCÍPIOS MOTIVACIONAIS

A palavra motivação vem do verbo latino *movere*, que significa “por em movimento” ou “estar pronto para uma ação”. Para Woolfolk (1996, p. 330), “a motivação é um estado interno que ativa, dirige e mantém a conduta”. No plano pedagógico “motivação significa proporcionar o fomentar motivos, quer dizer, estimular a vontade de aprender”, segundo manifesta Díaz Barriga (2006). Por isso,

o papel do professor deve centrar-se no estímulo ao aluno para que ele tenha motivos para aplicá-los em seu comportamento e em sua aprendizagem de forma voluntária e significativa, na sala de aula e nas tarefas escolares. Daí que o papel da motivação é provocar no aluno o interesse e o esforço necessários acerca de sua atividade, de forma a fomentar uma aprendizagem significativa, e o do professor de dirigir e ser guia em cada situação.

Portanto, motivação do aluno para o estudo depende da ação docente. É o professor quem exerce uma influência decisiva no que o aluno quer saber e pensar. Carol Ames (1992 in Diaz Barriga, p. 88) apresenta uma proposta de aprendizagem auto-regulada do aluno e de fácil acesso ao professor, denominada TARGET (alvo, meta, objetivo, em português). A autora integra seis áreas básicas onde o professor pode influenciar favoravelmente: na tarefa da aprendizagem (Tarefa); na autonomia e participação do aluno (Autonomia); no reconhecimento e recompensa concedidos (Reconhecimento); na organização dos grupos (Grupos), nos processos de avaliação (Avaliação), e no ritmo e programação das atividades (Tempo). Já outros autores adicionam um elemento a mais, como Woolfolk (1996), que considera importante as expectativas do professor, e Alonso (1991), ao destacar o manejo de mensagens e modelagem de valores e estratégias (Tarefa Docente).

Díaz Barriga tomou como referência os conteúdos do modelo TARGET e de outros autores, para serem trabalhados na sala de aula. Em seguida, se descrevem alguns aspectos que a autora destaca.

- **Tarefa da Aprendizagem:** A partir dos componentes anteriores, o propósito é ativar a curiosidade do aluno no conteúdo do tema ou tarefa de aprendizagem e conseguir que este seja significativo. Para isto, segundo a autora, o docente deve apresentar informações novas, que surpreendam o aluno em relação à informação prévia que ele já tem; planejar problemas que ele deva resolver; variar as atividades para manter a atenção; fomentar o esclarecimento de metas e a autorregulação do aluno. Relacionar a relevância do conteúdo ou da tarefa para o aluno, usando linguagem e exemplos familiares ao sujeito, com sua experiência, conhecimentos prévios e valores; mostrar a meta que possa ser relevante ao conteúdo, dentro do possível mediante exemplos.

- **Autonomia:** Relaciona-se com o fomento da autonomia, participação na tomada de decisões e responsabilidade que deve ter o aluno frente a sua nova tarefa. O professor deve dar o maior número de opções possível para que o aluno desenvolva sua autonomia, orienta a autora. Para isso, o docente deve solicitar que o aluno se manifeste e expresse abertamente seus talentos e interesses. Promover a aprendizagem mediante o método de projetos, solução de casos e problemas e manifestações que expressem criatividade e originalidade de idéias.
- **Grupo:** Um bom número de atividades escolares promove a aprendizagem cooperativa. Por isso, deve-se criar um entorno onde todos os alunos se sintam aceitos e possam desenvolver suas habilidades sociais e colaborativas. Díaz Barriga (2006, p.90) sugere, como estratégia, ensinar aos alunos a trabalhar em equipe de aprendizagem colaborativa em torno de conteúdos relevantes; desenvolver habilidades e atitudes para a cooperação e o diálogo; estabelecer oportunidades de liderança compartilhada para todos os alunos; reduzir o individualismo e a intolerância e fomentar a participação em múltiplos grupos de trabalho.
- **Avaliação:** A avaliação, segundo a autora, deve constituir uma oportunidade para que o aluno melhore sua aprendizagem dentro de um ambiente formativo e de retro-alimentação, de forma que o aluno decida como ele pode melhorar seu desempenho na aula. Sugere que o aluno deve aprender a perceber a avaliação como uma oportunidade para aprender e corrigir. Na avaliação, deve-se evitar comparações e estimular avanços; propiciar diversas opções e instrumentos de avaliação; desenhar avaliações que permitam saber não só o nível de conhecimento do aluno, como também o mau desempenho na prova e suas razões; evitar as avaliações quantitativas e optar pelas qualitativas, referentes ao que o aluno precisa corrigir no aprender; dentro do possível, acompanhar a comunicação dos resultados com uma mensagem que otimize a confiança do aluno em seu potencial; fomentar a autoavaliação da aprendizagem e, finalmente, respeitar a confidencialidade da avaliação pessoal.
- **Tempo:** Na programação das atividades dos alunos, deverá ser respeitado o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, a autora propõe organizar o currículo com base em blocos, módulos ou unidades didáticas flexíveis, onde se

reflitam tanto os interesses e necessidades dos alunos quanto a possibilidade de um conhecimento integrado e profundo; evitar a programação enciclopédica e permitir que o aluno progrida em seu próprio ritmo, até onde for possível.

- **Tarefa Docente:** A tarefa do professor é a de estabelecer expectativas apropriadas que tem em relação a seus alunos e comunicar-lhes que deles se espera o melhor desempenho. Entre as possíveis estratégias docentes, a autora assinala que o docente deve dar a mesma oportunidade a todos os alunos de revisar e melhorar seu trabalho; reconhecer suas conquistas e evitar a desqualificação e exclusão; incrementar as mensagens que incentivem a aprendizagem e evitar os que incidem negativamente na valoração do aluno; orientar o aluno em direção à solução da tarefa, a superar as dificuldades; promover, de maneira explícita, a idéia que a inteligência pode ser modificável e os resultados a causas percebidas como internas, modificáveis e controláveis; apresentar com exemplos os comportamentos e valores que se transmitem nas mensagens.

Dos pontos anteriores emerge a constatação de que a motivação na sala de aula depende da interação do professor com seus alunos. O comportamento do professor modela a aprendizagem. As mensagens que transmite a seus alunos, a forma como organiza sua aula e a conduz garantem a aprendizagem significativa do aluno. Por sua parte, a motivação do aluno vai depender das metas que ele estabeleça, sua expectativa para chegar a elas e a forma como ele se conduz frente a seu próprio êxito ou fracasso.

3.4 MAPAS CONCEITUAIS, FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DO ESPANHOL EM EAD

Em geral se afirma que os mapas conceituais são representações gráficas de segmentos de informação conceitual. Como estratégia de ensino, um mapa conceitual serve ao professor para apresentar uma disciplina científica, programas de curso ou currículos, como também os conteúdos curriculares que o aluno já aprendeu, está aprendendo ou aprenderá. Assim, o professor o utiliza como estratégia instrucional antes, durante e depois do evento educativo.

Como já vimos, o mapa conceitual é uma técnica cognitiva criada por Novak, baseado na teoria da aprendizagem de Ausubel, para facilitar a aprendizagem significativa. “Um mapa conceitual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições” (NOVAK e GOWIN 1988, p.33).

O mapa geralmente está constituído por conceitos que se rodeiam com um círculo, elipse ou retângulo, como em um organograma ou um fluxograma, e um conjunto de linhas ou flechas que servem para unir outros conceitos de hierarquia menor, por meio de palavras de ligação, denominadas proposições.

O mapa conceitual é uma representação visual da hierarquia e as relações entre conceitos contidas por um indivíduo em sua mente. Quando falamos o escrevemos, essa hierarquia converte-se em uma forma lineal. (GONZALEZ e NOVACK, 1993, P.86)

Ao vincular dois conceitos ou mais, entre si, se forma uma proposição. “Uma proposição consta de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica” (NOVAK e GOWIN, 1988, P.33). Assim, a proposição se encontra constituída por dois ou mais conceitos relacionados por meio de um predicado ou uma ou várias palavras de ligação (verbos, advérbios, preposições, conjunções etc.). As palavras de ligação expressam o tipo de relação existente entre dois conceitos ou um grupo deles.

Novak e Gowin (1988, p.34) dizem que os conceitos devem ser hierárquicos e os “mais gerais devem situar-se na parte superior do mapa e os conceitos progressivamente mais específicos e menos inclusivos na inferior”.

Ontoria (1992, p. 37) assinala três características ou condições próprias dos mapas conceituais:

- **hierarquização:** os conceitos estão dispostos por ordem de importância; os conceitos mais inclusivos se situam na parte superior do gráfico e vão descendo até chegar ao último nível, onde são colocados os exemplos.
- **seleção:** os mapas constituem uma síntese ou resumo do aspecto mais importante de um texto; existem mapas gerais que apresentam a totalidade

de um texto e mapas específicos que se centram em partes ou subtemas mais concretos;

- **impacto visual:** o mapa conceitual deve ser visualmente atrativo.

Um bom mapa conceitual é conciso e mostra as relações entre as idéias principais de um modo simples e vistoso, aproveitando a notável capacidade humana para a representação visual” (NOVAK e GOWIN, 1988, p.35).

Recomenda-se fazer um rascunho para que um mapa conceitual fique visualmente apresentado e não considerar o primeiro desenho como definitivo. É melhor repeti-lo para melhorar a apresentação, de forma que os conceitos, as palavras de ligação, as flechas e elipses obedeçam a uma ordem hierárquica.

A construção de um mapa deve partir de um tema central ou conceito geral inclusivo para ir descendo aos níveis de concreção, de forma a se estabelecer as relações entre as partes da unidade.

Em geral, se inicia com a apresentação de um tema ao aluno, que lhe possibilite trabalhar na sala de aula. Pede-se a ele que construa um mapa conceitual com todos os conceitos que considere importantes e relacionados entre si. Em seguida, apresenta-se ao aluno uma lista de conceitos para que ele determine qual é o mais importante e se constitua no elemento em torno do qual o mapa será construído.

O próprio processo inicial de estruturação do mapa já é uma fase significativa, porque o aluno aprende a ver os conceitos e as relações entre os conceitos tal como existem em suas mentes ou na realidade externa, assim como na instrução oral e escrita. Segundo Ontoria, (1992, p. 45) deve-se ter em conta as seguintes idéias chaves para a elaboração dos mapas:

- os mapas recolhem um número pequeno de conceitos e idéias;
- há que compreender o significado do conceito mediante exemplos, análise de idéias simples;
- os mapas são hierárquicos, ou seja, os conceitos mais gerais (inclusivos) devem ser postos na parte superior e os mais específicos ou menos inclusivos na parte inferior;

- é necessário isolar conceitos e palavras de ligação e ter em conta que desempenham diferentes funções na transmissão do significado, mesmo que uns ou outros sejam unidades básicas da linguagem;
- os mapas conceituais se apresentam como um meio de visualizar conceitos e relações hierárquicas entre conceitos;
- os mapas são instrumentos poderosos para observar o significado que um estudante outorga aos conceitos que, gradativamente, incluem em seu mapa; os mapas conceituais revelam com clareza a organização cognitiva do estudante;
- os mapas conceituais devem ser desenhados varias vezes, já que o primeiro mapa que se constrói sempre pode apresentar defeitos; uma razão importante para repeti-lo é a limpeza.

3.4.1 Significado dos Mapas Conceituais

Vallés (1994) diz que os mapas têm diversas utilidades:

- como **organizadores prévios**, ajudam na elaboração de uma unidade didática em torno a um centro de interesse ou tema determinado;
- permite que um **conceito geral inclusivo**, a partir de um tema central, desça a níveis de concreção até estabelecer relações entre as partes da unidade didática;
- é um instrumento de **detecção das idéias prévias** que os alunos têm acerca de um tema objeto de ensino/aprendizagem.

Ontoria (*et al*, 1992) diz que primeiro se deve apresentar um tema para trabalhar na aula. Em seguida, uma listagem dos conceitos a trabalhar, para que o aluno determine qual é o conceito maior e em torno dele construa um mapa conceitual.

- Como **estratégia de aprendizagem**, o aluno aprende a desenhar a informação do texto que lê e a fazer relações com palavras de ligação. Quando ele visualiza o mapa, pode ver se contém toda a informação necessária, acrescentar novos conceitos e classificar os conhecimentos.

- Como **instrumento de avaliação**, exige do aluno um alto nível de compreensão do conteúdo. O autor comenta que, como atividade avaliadora, o mapa auxilia o aluno a organizar seu aprendizado em torno do diagrama. Novak e Gowin (1988, p. 48) expressam que os “mapas conceituais, quando se elaboram conscienciosamente, revelam com clareza a organização cognitiva do estudante”.

- Usando-o como **técnica de memorização**, os conceitos se organizam e melhora a capacidade de memória, em curto e médio prazos.

- Como **elemento metacognitivo**, auxilia os alunos a adquirir um “conhecimento do conhecimento”. Eles sabem que instrumento utilizar para aprender os processos (organizar, classificar, ordenar conceitos e estabelecer relações, associar, reestruturar, elaborar...) e podem aplicá-lo em situações de aprendizagem onde se considere útil trabalhar com um mapa conceitual.

3.4.2 Elaboração de Mapas Conceituais

Alguns dos seguintes passos são recomendados por Vallés (1994) na elaboração de um mapa conceitual:

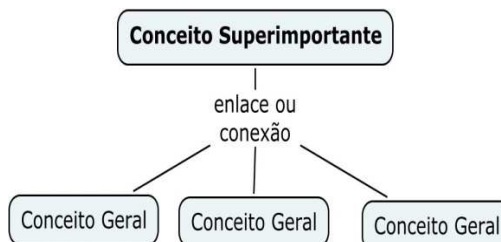
1. Leia um texto sublinhando o que considere importante.
2. Faça uma lista de palavras-conceito (palavras sublinhadas anteriormente).
3. Classifique os conceitos por níveis de abstração e inclusividade:
 - o conceito super importante ou **conceito nuclear**
 - o conceito importante ou **geral**
 - o conceito menos geral
 - o conceito mais concreto

e assim sucessivamente até chegar aos exemplos, classes, características, detalhes.

4. Escreva o conceito super importante no centro da página, em um quadro

Conceito Superimportante

5. A seguir, escreva abaixo os outros conceitos gerais, com um enlace para relacioná-los entre eles e o **Super conceito**.



6. Relacione com linhas os conceitos com o **Super conceito**, como também os conceitos gerais entre eles mesmos.

7. Termine de colocar cada **conceito geral** em seus lugares. Faça o mesmo com os demais conceitos particulares.

8. Ao terminar, revise se esqueceu algum **conceito** ou **enlace**; pode acrescentá-lo, colocando-o em seu lugar correspondente.

9. Reelabore o mapa pelo menos uma vez mais; voltar a fazê-lo permite identificar novas relações não previstas entre os conceitos implicados.

10. Se for utilizar o mapa com os alunos, acompanhe a apresentação ou use o mapa com as devidas explicações.

Vallés (1994) apresenta outro modelo para se construir um mapa conceitual:

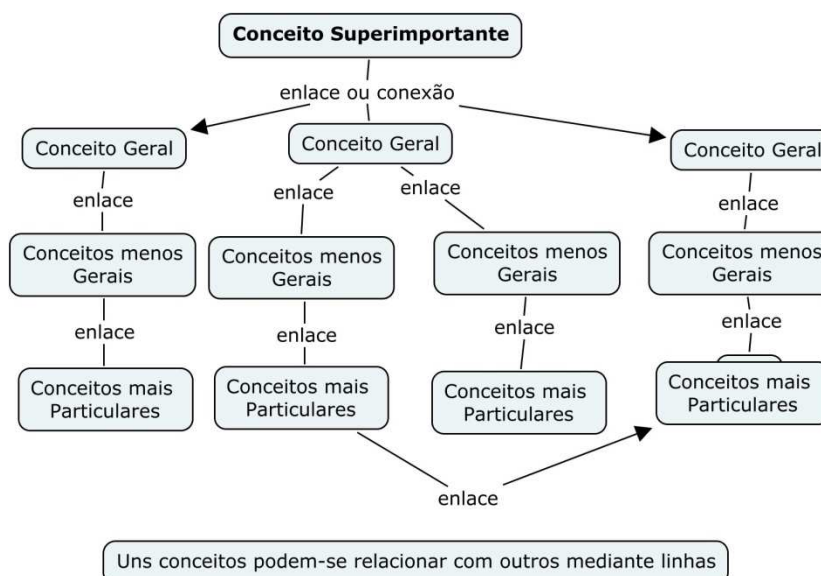


Figura Nº 4 – Conceito Superimportante apresentado por Vallés, 1994.

Em resumo, podemos dizer que um mapa conceitual é um gráfico onde se aprende, compreendendo. Serve para representar graficamente o conteúdo de um tema e aprendê-lo significativamente. Está formado por conceitos que podem ser objetos, acontecimentos, pessoas, animais, coisas, imagens mentais, que se colocam em um marco. Os conceitos se relacionam com outros conceitos por meio de palavras-enlace. As linhas servem para unir os conceitos e as palavras-enlace. Nos mapas conceituais os conceitos se ordenam segundo sua importância. Os conceitos mais gerais se colocam na parte superior e os menos gerais abaixo, e assim sucessivamente.

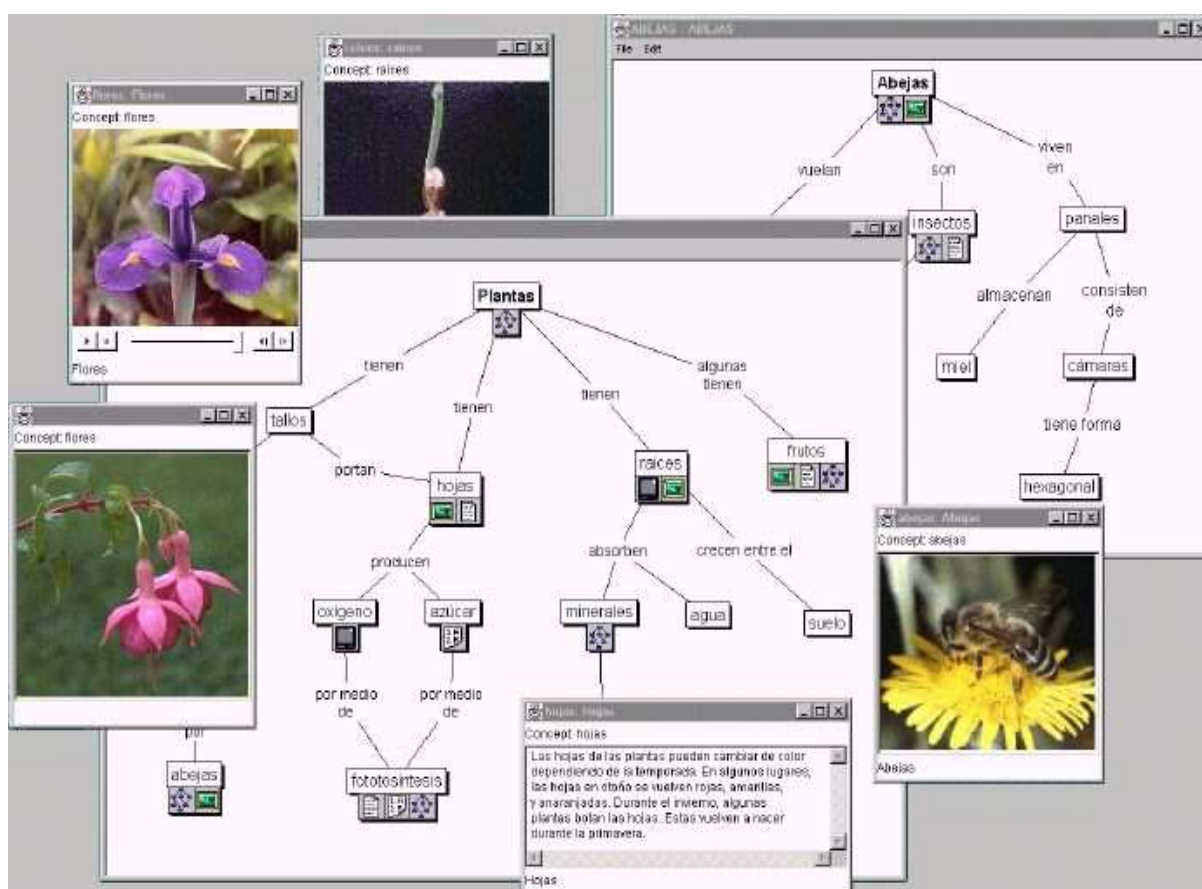


Figura Nº 5 - Mapa Conceitual como meio para navegar em um ambiente multimídia sobre plantas.
<http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/RevistaInformativaEducativa/HerramientasConsConRIE.htm>

Recomenda-se:

- que antes de utilizar os mapas conceituais em situação de ensino, o professor tenha certeza de que os alunos tenham compreendido o sentido básico desse recurso; nesse caso, o professor deverá fazer comentários introdutórios com exemplos práticos;
- procurar os conceitos principais; não fazer mapas muito grandes que dificultem a compreensão dos alunos; o professor tem que considerar os graus de complexidade e profundidade necessários;
- pode-se levar os mapas preparados na sala de aula ou elaborá-los frente aos alunos; com isso se aproveita a oportunidade para ensinar o aluno a fazer o mapa conceitual e incentivá-lo para que os utilize como estratégia de aprendizagem;
- os mapas se enriquecem se forem acompanhados de explicações e comentários que aprofundem os conceitos;
- esclarecer que esse recurso de mapas conceituais se utiliza para ajudar o aluno a formar um contexto conceitual apropriado das idéias revisadas ou que se revisarão;
- a partir das partes de um determinado mapa, é possível construir novos mapas onde se aprofundem conceitos. Díaz Barriga (2005) diz que alguns autores (Trowbridge e Wandersee, 1998) comentam que, ao relacionar vários micromapas (que geralmente representam conteúdos conceituais no nível de uma sessão) é possível estruturar macromapas, os quais representam conceitos centrais de temas ou unidades de um mesmo curso. Nesse sentido, diz a autora, os macro-mapas também são úteis como recursos instrucionais, porque proporcionam aos alunos uma visão de conjunto de *corpus* significativo de conteúdos conceituais de um curso, e os ajuda a contextualizar as aprendizagens conceituais;

Também é possível construir mapas progressivos, que consistem em por em relação distintos micromapas com os que se podem documentar as construções alcançadas pelos aprendizes (por exemplo, relacionar várias sessões sequencialmente; ou para documentar, como tem ocorrido, um processo de mudança conceitual) e em sinalizar explicitamente a forma em

que os conceitos entram em relação, depois de completado um episódio, um tema, uma unidade temática etc. (DIAZ BARRIGA, 2006, p.58).

Também é importante destacar que este recurso não deve ser empregado em excesso, pois os alunos podem se entediar e ele perderá seu sentido pedagógico.

3.4.3 Funções dos Mapas Conceituais

Os mapas conceituais permitem representar graficamente os conceitos curriculares e sua relação semântica. Isto permite que o aluno aprenda os conceitos e os relacionem de forma visual.

A ferramenta facilita a exposição dos textos e explicação dos conceitos e aprofundar sobre eles tanto como se deseje. Permite negociação de significados entre professor e aluno. Na tarefa de guiar o aluno, os significados dos conteúdos curriculares podem ser aprofundados. Novak e Gowin (1988) manifestam que se deve incentivar os alunos a elaborar seus próprios mapas, de maneira individual ou em pequenos grupos e, em seguida, discuti-los mutuamente.

Quando os mapas são utilizados adequadamente, os alunos podem relacionar com maior facilidade assuntos vistos em sessões anteriores com novos temas abordados. Também ajudam a realizar funções de avaliação, como no caso de explorar os conhecimentos prévios dos alunos ou para determinar o nível de compreensão dos conceitos revisados.

No papel de organizadores de conhecimento, os mapas são representados por conceitos identificados sobre um assunto qualquer e as relações entre esses conceitos.

Os Mapas Conceituais também são úteis em trabalhos de revisão bibliográfica, que supõem a leitura, a análise e o registro de anotações relacionadas a documentos revisados. Podem ser usados como ferramenta de apoio ao professor e aos estudantes, para representar os conceitos importantes sobre determinado artigo ou texto. Dessa forma, os estudantes poderão analisar artigos sob a forma de mapas.

Com os mapas conceituais, o professor tem em mãos um recurso para verificar a aprendizagem dos estudantes sobre os assuntos abordados, comparar os vários mapas construídos pelos estudantes, identificar a formação dos conceitos, suas idéias e relações identificadas entre os conceitos, e acompanhar a evolução do conhecimento de cada um deles. Dessa forma, os mapas são um bom instrumento para facilitar o debate centrado na leitura de textos.

Quando o estudante constrói um mapa, após a leitura de um texto, pode se reunir com colegas para debater o assunto, comparar os mapas, identificar conceitos e ligações que cada um percebeu. Juntos, podem ainda discutir sobre as ligações percebidas de forma diferente e, dessa forma, ampliar sua compreensão e conhecimentos.

3.4.4 Avaliações dos Mapas Conceituais

Novak e Gowin (200 p.57) propõem vários critérios, baseados na teoria de assimilação de Ausubel, para avaliar a qualidade dos mapas construídos pelos alunos.

Segundo os autores, deve-se considerar a qualidade da organização hierárquica conceitual nos mapas elaborados e o nível de diferenciação progressiva conseguido. Isso quer dizer que sempre se deve levar em conta os níveis hierárquicos, após se estabelecer uma temática ou conceito nuclear.

Igualmente, é importante apreciar a validade e a precisão semântica dos conceitos envolvidos, como o nível de integração correta de conceitos, as relações cruzadas (relações estabelecidas entre distintas partes do mapa) e os exemplos incluídos no trabalho.

A avaliação por meio de mapas conceituais pode ser feita, segundo Díaz Barriga (2005), mediante três variantes:

1) Solicitar a elaboração de um mapa a partir de uma temática ou um conceito nuclear proposto pelo professor.

Com base na temática ou conceito nuclear, o professor pede aos alunos que construam um mapa com os conceitos e relações que considerem importantes e que devem ser aqueles revisados no processo instrucional.

Quando o professor solicita o mapa a partir de uma temática ou um conceito nuclear, é possível avaliar a forma como os alunos são capazes de evocar conceitos relacionados com o conceito nuclear; o modo como são hierarquizados de acordo com o nível de inclusão; a precisão semântica e a habilidade para estabelecer relações entre os conceitos. Nesse caso, o aluno tem que evocar os conceitos pertinentes e as relações existentes entre eles.

2) Solicitar sua elaboração a partir de um grupo ou lista de conceitos que o professor propõe.

Sugere-se não propor uma relação enorme de conceitos que torne complexa sua elaboração. Novak e Gowin recomendam de seis a oito conceitos-chaves que sejam fundamentais para compreender a área que se quer cobrir. Esta segunda situação pode resultar mais fácil que a anterior, porque os alunos têm conceitos a relacionar e não precisam evocá-los. Aqui, o interesse deve centrar-se em como o aluno usa os conceitos para organizá-los hierarquicamente e o grau de precisão com que os conceitos são manejados semanticamente.

3) Dar ao aluno a estrutura de um mapa conceitual sobre um tema determinado e pedir que nele incorporem os conceitos que considerem necessários.

A estrutura do mapa poderá estar identificada com o conceito nuclear e também proporcionar aos alunos uma lista de conceitos para serem colocados no mapa, segundo considerem conveniente. Aqui se deverá verificar se os alunos são capazes de relacionar os conceitos revisados com uma estrutura conceitual que os englobe.

Outra variante é apresentar um mapa semivazio (um mapa com conceitos e certos espaços em branco para serem preenchidos por outros conceitos) e solicitar que seja completado. Pedir aos alunos que, a partir de vários micromapas, apresentados pelo professor ou que os alunos tenham elaborado previamente, integrem um macromapa que especifique as relações. Aqui é importante observar como os alunos têm aprendido a relacionar as diferentes temáticas e como estas realmente se relacionam entre si.

Estas avaliações podem ser feitas em grupo ou individualmente e exige que o aluno esteja familiarizado com a técnica de construção de mapas conceituais. Sempre é interessante solicitar aos alunos que façam uma apresentação oral ou escrita, já que podem surgir outras informações para a avaliação.

Para avaliar um mapa, é preciso estabelecer critérios que atendam o que mais interessa avaliar, segundo o tipo de estratégia selecionada.

Certas pontuações na organização hierárquica podem ser assinaladas arbitrariamente, evocados os conceitos, as relações semânticas adequadamente expressadas, a originalidade etc.

A maneira de exemplo, Novak e Gowin (1988, p.57) apresentam, na Figura Nº 6, um sistema de qualificação quantitativa. Para os autores é possível propor uma pontuação arbitrária do seguinte modo:

- para as relações corretas entre conceitos: um ponto;
- no caso dos exemplos corretos: a metade do valor das relações corretas ou igual valor;
- para os níveis hierárquicos bem colocados: de três a dez vezes o que vale uma relação correta;
- no caso das relações cruzadas corretas: duas vezes ou equivalente ao nível hierárquico bem colocado.

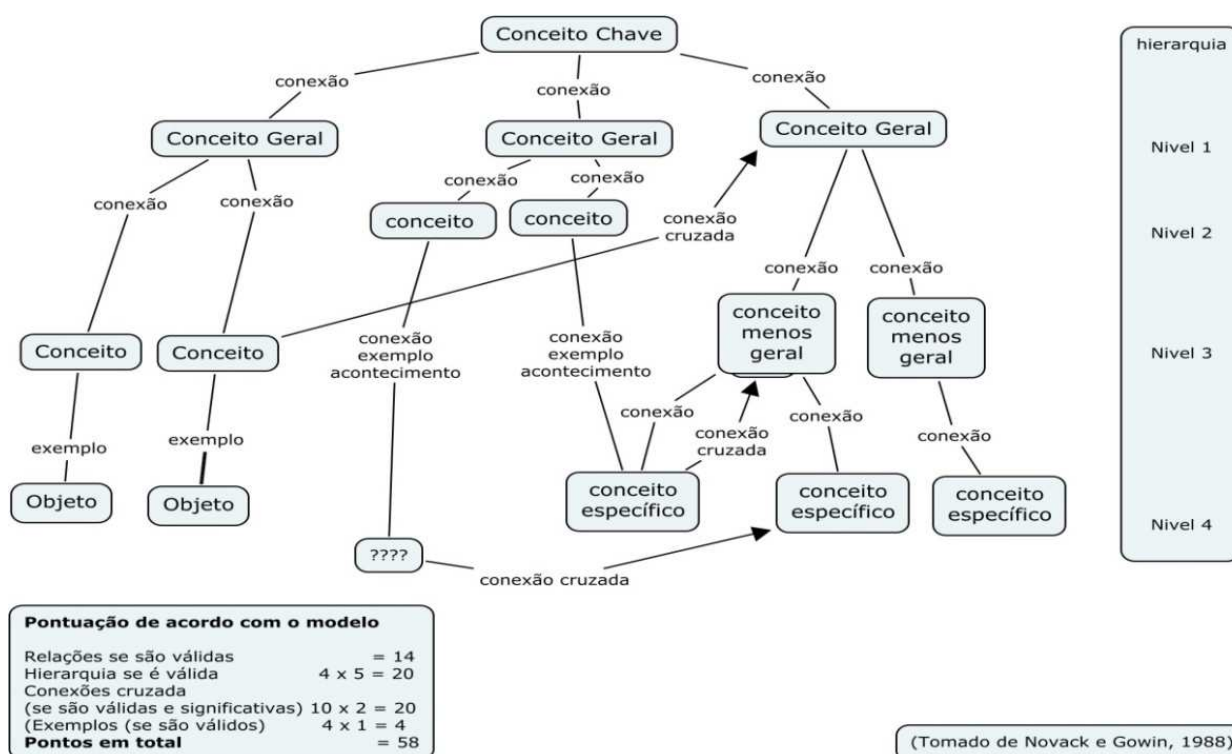


Figura Nº 6 - Pontuação de um mapa conceitual, segundo Novack e Gowin, 1988.

Também é possível estabelecer um coeficiente percentual, tomando a pontuação anterior do mapa conceitual elaborado pelo aluno e a pontuação do mapa elaborado pelo professor. Ou se poderia estabelecer uma avaliação entre os mapas elaborados pelos alunos antes, durante e depois, para determinar o progresso da construção dos aprendizados. Estes mapas podem integrar um porta-fólio e estar sujeitos a avaliação mediante estratégias docentes e autoavaliação.

Ontoria, et al. (1992) dizem que os professores devem experimentar seus próprios critérios e escalas de pontuação e, portanto, é necessário determinar o que é mais importante de ser avaliado, em função de que estratégia e com que finalidade.

Uma vez que os mapas são representações da estrutura cognitiva, podemos ter, por meio deles, uma imagem bem aproximada do conhecimento prévio do aprendiz. Da mesma forma, pela observação de seus mapas, feitos em diferentes momentos do processo, o professor pode acompanhar o crescimento cognitivo do aluno, e estabelecer um *feedback* positivo.

Finalmente, os mapas conceituais também servem como guia de entrevista e de observação na sala de aula. Nesse caso, o professor constrói um mapa e, com base nele, elabora perguntas chaves sobre conceitos e proposições centrais de uma temática.

3.4.5 Os Programas *Cmaps Tools* e *Inspiration* na Construção de Mapas Conceituais

Para a construção de Mapas Conceituais, podemos utilizar muitas ferramentas, desde um simples conjunto de lápis e papel a aplicativos de computação para edição de textos, apresentações multimídia e desenho, que permitam a inserção de imagens e textos.

Dentre as ferramentas utilizadas para a construção de Mapas Conceituais, os mais utilizados são os softwares *Cmap Tools* e *Inspiration*.

O programa *Cmap Tools* está disponível para *download* em <http://cmap.ihmc.us>. Ele foi desenvolvido pelo Instituto de Cognição Humana e de Máquinas dos Estados Unidos. É uma forma de fazer o mapa com o apoio das novas tecnologias utilizadas da Internet. O *software*, diz Cañas (2000), não só facilita os usuários de todas as idades a construir e modificar mapas conceituais de uma forma similar ao que faz um processador de palavras ao desenvolver um texto. Também permite que qualquer usuário possa acessá-los na Internet, agregar recursos e mais conteúdos a seus mapas e fazer buscas na rede, relacionadas com o mapa.

O programa permite, igualmente, a utilização de recursos de toda ordem (fotos, imagens, vídeos, esquemas, tabelas, textos de páginas *Web* e outros mapas conceituais) localizados na Internet, a conceitos ou enlace de um mapa conceitual, mediante uma simples operação de arrastar e soltar.

Com o *software Cmap Tools*, podem ser usados diversos materiais em formato digital, o que facilita ao estudante fazer uma coleção de mapas sobre um tema em particular. Dessa forma, os mapas conceituais podem servir como ferramenta de indexação e navegação em diferentes domínios do conhecimento.

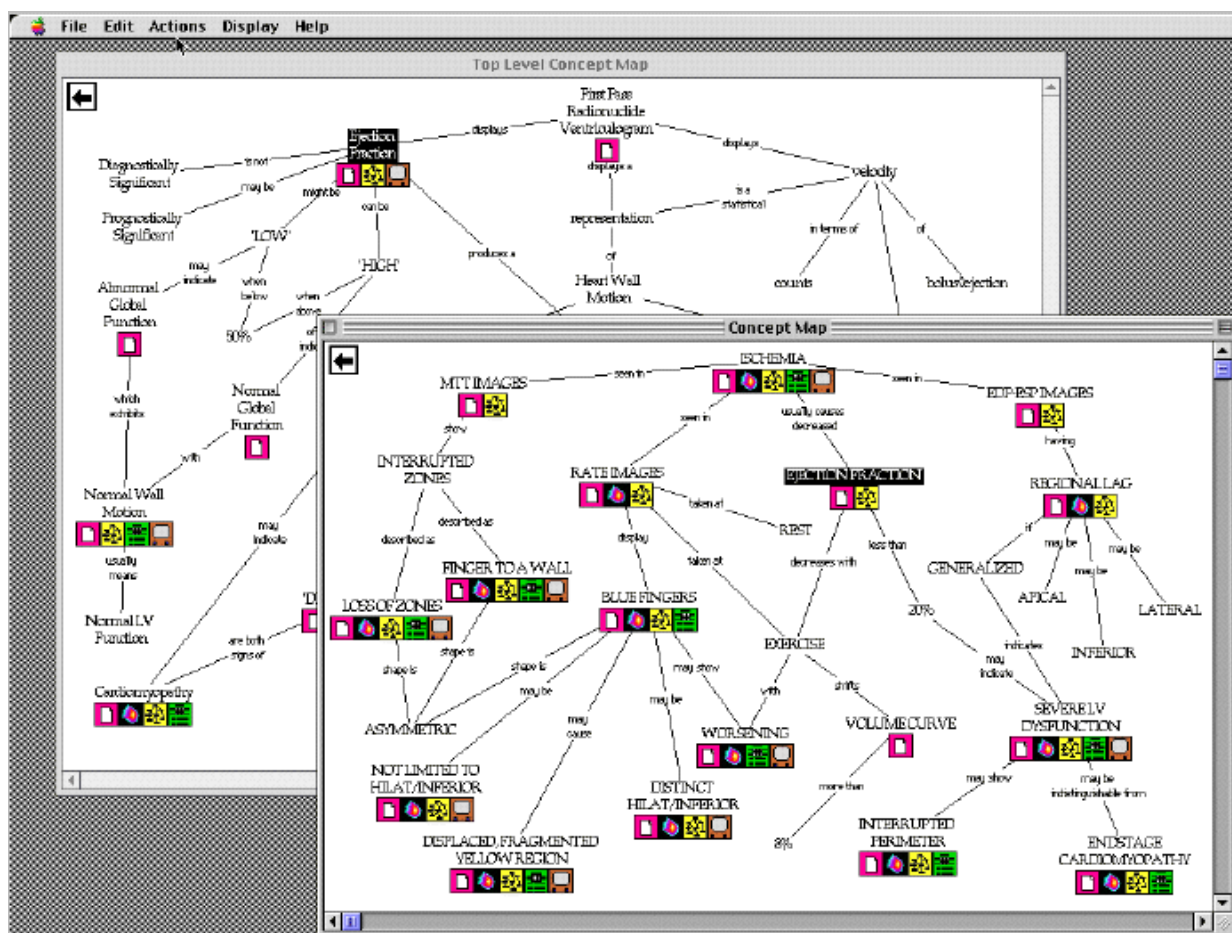


Figura Nº. 7 – Mapa Conceitual com o software Cmap Tools

<http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/RevistaInformaticaEducativa/HerramientasConConRIE.htm>

O *Cmap Tools* apresenta muitas possibilidades, principalmente no que se refere a seu uso em ambiente *online*. Ele oferece a possibilidade de interação e alteração *online* dos Mapas Conceituais.

Os mapas conceituais do software *Inspiration* mostram as relações entre as idéias. Eles podem ser utilizados em qualquer disciplina, de igual modo ao *Cmap Tools*, para auxiliar na análise de informações, cadeias de eventos, sistemas, subsistemas e assim por diante. “Os mapas conceituais conectam símbolos com sintaxe de maneira que o significado pode ser construído, compreendido e lembrado, tanto visual quanto verbalmente”, diz o Manual de Guia de Modelos da *Inspiration Software*.

O software *Inspiration* possibilita a inserção de imagens e permite a construção de mapas sob a forma de diagramas ou por meio de tópicos e sub-

tópicos, possibilitando a visualização clara dos tópicos principais e subsequentes, onde as imagens e as proposições podem ser adicionadas posteriormente.

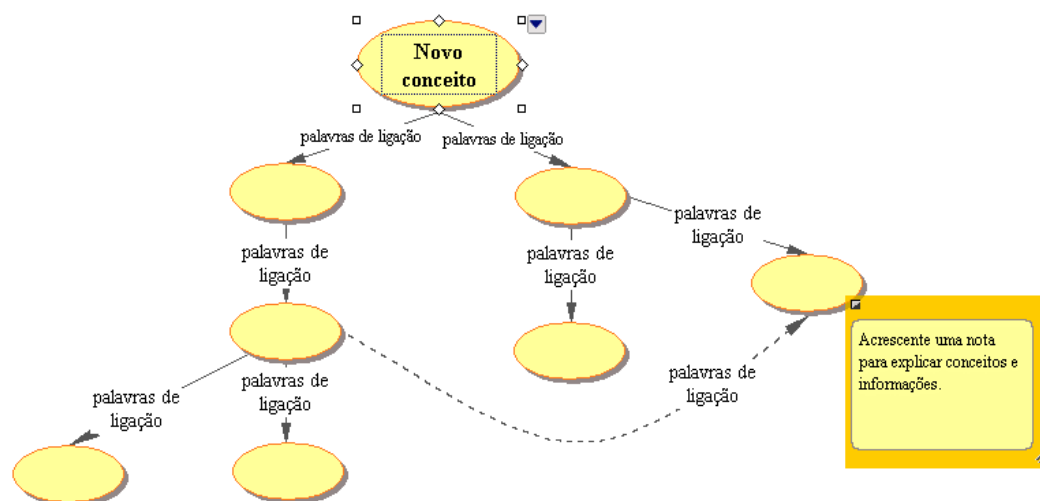


Figura Nº 8 – Modelo de Mapa Conceitual construído com o software Inspiration

Para utilizar este modelo, se deve inserir o conceito que será mapeado no símbolo “Novo conceito”; clicar onde desejar e começar a escrever para acrescentar símbolos novos, a fim de registrar tudo o que se sabe sobre o assunto; utilizar a ferramenta Vínculo para conectar conceitos relacionados; em cada uma das caixas de texto associadas ao vínculo, inserir palavras que expliquem as conexões entre as idéias; utilizar a ferramenta Nota para acrescentar notas e registrar informações explicativas.

Um *software* que pode ser uma interessante ferramenta de uso online com Mapas Conceituais é o NESTOR, um navegador grátis que, por meio de mapas *online* interativos, proporciona o direcionamento de sua navegação pelo ciberespaço possibilita uma navegação direcionada. Os mapas são construídos para que o usuário possa criar caminhos de pesquisa direcionada através da Internet, onde os enlaces/caminhos utilizados podem ser complementados, ou seja, mais conteúdos sobre determinado assunto podem ser adicionados.

3.4.6 Os Mapas Conceituais e a Educação a Distância

A Educação a Distância tem sofrido notável avanço pela rapidez da comunicação e o acesso a grandes volumes de informações proporcionados pela rede da Internet. Muitas instituições de ensino têm direcionado seus cursos presenciais à modalidade a distância. Perceberam o enorme potencial pedagógico e de rápida atenção aos alunos que, por razões de distancia e tempo, não podem frequentar um curso regular na modalidade presencial. Hoje, com o auxílio das redes mundiais de computação, um aluno a distância pode escolher os cursos que deseje, desde qualquer localidade e no momento que considere conveniente.

Cañas, (2000, p. 145-158) apresenta uma série de idéias para se utilizar na educação a distância.

3.4.7 Organização Linear dos Cursos.

Segundo o autor, a maioria dos cursos presenciais que têm sido transformados em versões *online*, são adaptações dos livros de texto e anotações do professor, com algumas ligações, aproveitando a facilidade que oferece o sistema de hipertexto. As páginas da Internet, mesmo com seus enlaces, ainda seguem uma estrutura linear. Em geral, se tem uma página com o índice, o conteúdo e links que remetem a páginas dos diferentes assuntos. Cada tema se programa como uma sequência de páginas.

Uma vantagem adicional das tecnologias de comunicação em rede é que elas ajudam a tornar visível o pensamento. Esse aspecto decisivo do modelo de aprendizagem cognitiva de ensino está exemplificado em diversos programas instrucionais e também possui uma manifestação tecnológica. Ao instigar os aprendizes a articular os passos adotados durante seus processos de pensamento, o *software* cria um registro de pensamento, que (os alunos) podem utilizar para refletir sobre seus trabalhos e que os professores podem empregar para avaliar o progresso dos estudantes. (BRANSFORD (2007, p. 280).

A tecnologia atual, segundo Cañas (2000), apresenta oportunidades para criar ambientes mais poderosos que uma sequência de páginas de Web. Os mapas conceituais permitem ao estudante navegar através dos diagramas segundo seu interesse, sua pesquisa, suas perguntas, ou a ordem em que deseja estudar o tema. No texto linear existe uma sequência, uma ordem. Com os mapas conceituais não existe uma sequência predisposta para a navegação. O estudante pode navegar através da hierarquia de mapas até um nível tão profundo como deseje e o permita a subordinação dos mapas. Cañas (2000) manifesta que “isto é impossível de alcançar mediante um livro de texto. A tecnologia permite nos libertarmos dessa estrutura linear”. A Figura 9 apresenta uma versão preliminar do conteúdo para um curso de estatística aplicada.

3.4.8 Uma Organização mais modular dos temas.

Cañas (2000) sugere que o professor organize seu curso baseado em capítulos de diferentes autores e que, em vez de “criar cursos, os professores se dediquem a criar módulos”. Atualmente, os cursos encontram-se modulados dentro da estrutura de livro de texto. O professor muitas vezes não pode desviar-se dessa sequência de capítulos e o modelo de livro de texto converte-se em uma limitação para o professor.

Com a criação dos módulos, os autores criam unidades independentes, que, colocados na rede da Internet, podem ajudar o professor a organizar seu curso, utilizando módulos de diversas fontes, escritos por diferentes professores, de universidades distintas. (CAÑAS, 2000)

Os mapas conceituais permitem a criação de módulos independentes. “Cada mapa expressa o conhecimento sobre um contexto específico. Um conjunto de mapas relacionados pode reunir o conteúdo de um tema”, diz Cañas. Mesmo com os diversos enlaces estabelecidos, o módulo do tema se converte em uma unidade independente. Na Figura 9, o mapa conceitual sobre inferência estatística, junto com

alguns mapas ligados a este, forma um módulo até certo ponto independente dos outros módulos do curso.

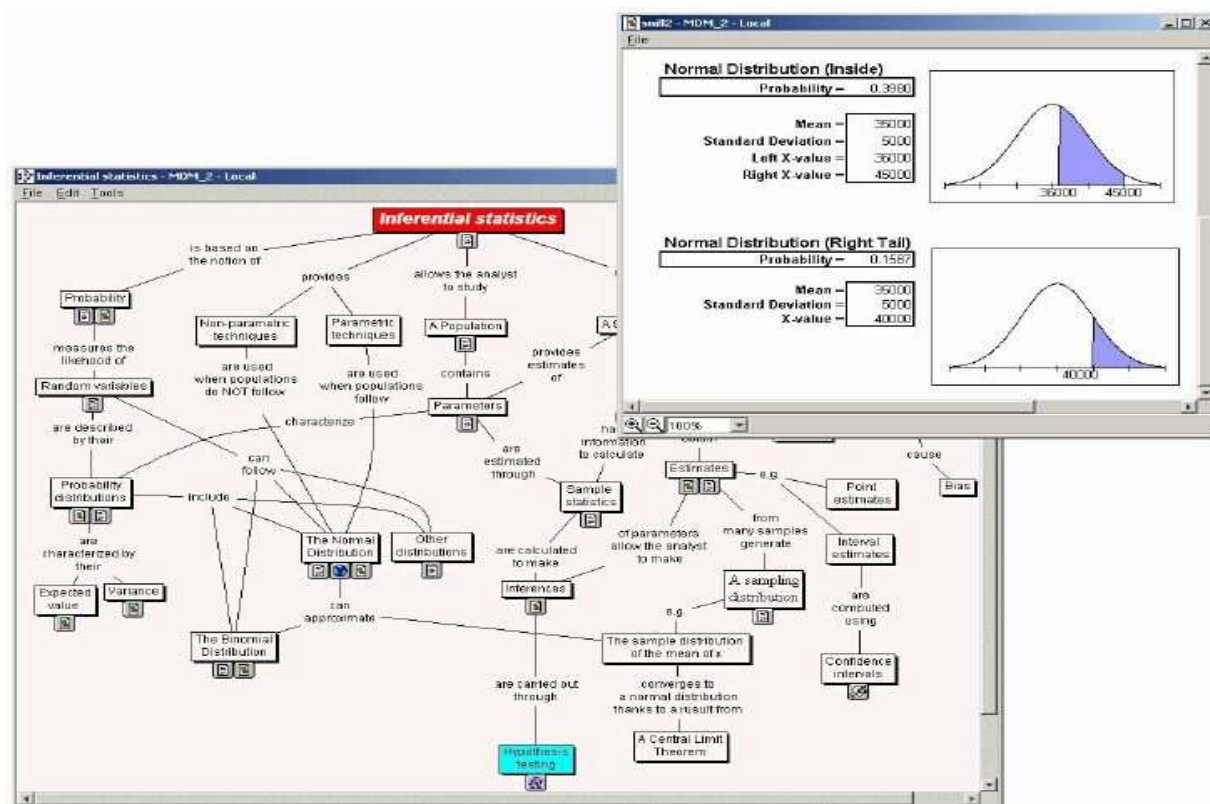


Figura 9 - Conteúdos de uma versão preliminar de um curso de Estatística Aplicada, no qual o estudante pode navegar e pesquisar temas segundo seu interesse (Cañas, 1998)

<http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/RevistaInformaticaEducativa/HerramientasConsConRIE.htm>

3.4.9 Reutilização dos Módulos em Diferentes Cursos

No exemplo, "inferência estatística" representado na Figura 10, Cañas manifesta que o tema pode fazer parte de um curso introdutório de estatística, um curso de desenho de experimentos, um curso de tomada de decisões, ou um programa de mestrado em administração de empresas. Atualmente, o mais provável é que, para cada um desses cursos, o livro de texto inclua um capítulo ou seção sobre inferência estatística.

A educação a distância deve aproveitar ao máximo as novas tecnologias e não tratar de imitar as limitações apresentadas pelos livros de texto e a educação presencial. Os mapas conceituais, utilizados como ferramenta para navegar e organizar informação, provêm-nos um entorno sobre o qual podemos construir ambientes educativos baseados em um enfoque construtivista, e que possam ser usados por estudantes em qualquer lugar com acesso à Internet. (CAÑAS, 2000)

Dessa forma, na educação a distância os temas que se repetem em diferentes cursos podem ser representados por meio de mapas conceituais. Com uma ligação ao módulo principal, os estudantes poderão navegar pelos mapas, independentemente do curso que estão tomando. Ele também poderá fazer seus próprios mapas e modificar os mapas do módulo, sem que se afetem os mapas originais. O estudante poderá também fazer seus aportes, comentários ou críticas e enviá-las ao professor ou ao autor do mapa. Com efeito, a Internet está sendo utilizada, cada vez mais, como foro para os estudantes trocarem experiências entre si, manifesta Bransford (2007, p. 280).

É necessário que se estabeleçam regras claras sobre como se podem dar as respostas. Uma delas pode ser mediante o correio eletrônico ou estabelecer uma comunicação mais direta (*chat*) mediante texto, áudio ou vídeo, de maneira que se estabeleça a interação do estudante com o professor.

3.4.10 Interação entre estudantes

Outro aspecto importante dos mapas conceituais no uso da tecnologia educacional na educação a distância, é a interação que se pode dar entre os estudantes. Um mesmo mapa pode ser construído por dois ou mais estudantes. Entretanto, é menos interessante desde o ponto de vista da colaboração, pois como manifesta Cañas (1998), “construir um mapa é uma atividade cognitiva suficientemente demandante como para tratar de coordená-la com outra pessoa em forma concorrente e remota.” Pode ser mais interessante um estudante fazer uma variação do mapa do outro e, em seguida, estabelecer as diferenças com o primeiro autor.

Mas estas comparações podem se estender a outros estudantes e criar um modelo de colaboração remota baseada em mapas conceituais. Segundo Cañas (1998), o sistema deve permitir que os estudantes construam, publiquem e compartilhem seus próprios modelos de conhecimento e que outros colegas possam fazer comentários acerca dos modelos de seus companheiros, levando-os a discussões e diálogos no entorno de críticas e modelos que formam parte do conteúdo do curso.

A introdução de novas tecnologias na sala de aula oferece *insights* novos sobre o papel dos professores na promoção da aprendizagem.

Quando os professores aprendem a utilizar uma nova tecnologia na sala de aula, modelam o processo de aprendizagem para os estudantes; ao mesmo tempo, obtêm novos *insights* sobre o ensino ao observar seus alunos aprenderem (BRANSFORD, 2007 p. 287).

O professor sempre se comporta como um guia, um tutor, um facilitador de diálogo. Ele pode ser um supervisor e induzir os alunos a progredir por sua própria conta e criar ambientes de discussão e diálogo, tanto em forma presencial como através da tecnologia. Para isto, deverá contar com ferramentas adequadas que lhe permitam ter um controle das interações com cada estudante. Existem *softwares* de atendimento onde se registram todas as informações relacionadas com o aluno, que podem ser uma ferramenta eficaz para administrar eficientemente sua comunicação com todos os estudantes.

3.5 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste segmento, apresentamos uma abordagem sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os parâmetros curriculares nacionais editados pelo Ministério de Educação e a importância do Espanhol Instrumental, com o intuito de introduzir uma metodologia significativa no ensino desta língua na modalidade de EAD.

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira deve estar pautado no desenvolvimento de habilidades comunicativas, que se referem à capacidade do indivíduo de se expressar escrita ou oralmente em outra língua que não a sua materna. Tal processo deve desempenhar importante papel na vida do aluno, já que este se encontra inserido em um mundo onde a comunicação global é essencial. E, portanto, saber mais do que uma língua se torna imprescindível, em grande parte das profissões.

Entre estas habilidades, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados pelo Ministério de Educação (MEC), estão:

- a compreensão escrita, onde se deve privilegiar o conhecimento de mundo, e textual, que o aluno já apresenta como usuário de sua língua materna, para, gradativamente, atingir o conhecimento sistêmico, e desta forma, facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno;
- a compreensão oral, onde predomina a preocupação do falante com aquilo que vai ser dito, com a organização do texto, com os vários níveis de organização linguística e com as expectativas dos ouvintes, para facilitar a compreensão da informação, levando-se em consideração o conhecimento ao nível fonético-fonológico e as regras da interação oral. Assim, o processo de construção do significado é determinado pelo modo como os interlocutores agem, pelo discurso realizado num determinado momento e espaço;
- produção escrita, que deve ser analisada quanto às regras de organização textual, de modo que o processo de estruturação da escrita tenha fundamentos e referências bem explicitados;

- produção oral, levando-se em conta os níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos.

Entre as competências que podem ser contempladas no processo, encontram-se:

- valorizar a leitura como fonte de informação e meio para atingir estudos mais avançados e ter acesso ao mundo do trabalho;
- construir uma consciência linguística e crítica da língua estrangeira que está aprendendo;
- identificar no meio que o cerca as línguas estrangeiras que circulam nos veículos de comunicação, conscientizando-se que faz parte de um mundo plurilíngue;
- perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira permite o acesso a aspectos culturais diversificados de outras sociedades.

Sedycias (2002) se refere ao Professor Décio Torres Cruz, em seu artigo "Ensino/aprendizagem de Inglês Instrumental na universidade", publicado na Revista *New Routes*, número 15, de outubro de 2001. Diz ele que, historicamente, o enfoque dado à leitura dentro do processo de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros tem variado de acordo com a corrente metodológica em voga.

Até o final da década de 40, esse processo estava centrado na leitura e tinha por base o método do ensino da gramática e da tradução. A partir e por causa da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se o método audiolingual, baseado nas teorias behavioristas propagadas na época, com o propósito de ensinar línguas europeias aos soldados americanos que partiam para o campo de batalha.

Com o desenvolvimento desse método, a leitura foi praticamente ignorada, tendo sido, inclusive, considerada prejudicial à aquisição de uma boa pronúncia quando apresentada ao aprendiz antes que este tivesse adquirido fluência oral.

O objetivo da leitura era o domínio de habilidades e fatos isolados, mediante decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição. O aprendiz assumia o papel passivo de instrumento receptor de conhecimentos vindo de fontes externas.

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas, essa idéia foi reavaliada. Os objetivos da leitura passaram a ser a construção de significados e o aprendizado auto-regulado. O processo de leitura é concebido como uma interação entre o leitor, o texto e o contexto; o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, um bom usuário de estratégias e um aprendiz cognitivo.

Com base nesses pressupostos, os pesquisadores de leitura acreditam que o significado não está contido nas palavras na página. O leitor constrói significados, fazendo inferências e interpretações. A informação é armazenada na memória de longo-prazo em estruturas de conhecimento organizadas. A essência da aprendizagem constitui em ligar novas informações ao conhecimento prévio sobre o tópico, a estrutura ou o gênero textual e as estratégias de aprendizagem.

A construção de significados depende, em parte, da metacognição, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem (planejar, monitorar a compreensão, e revisar os usos das estratégias e da compreensão); e das suas crenças sobre desempenho, esforço e responsabilidade.

A metacognição também inclui a auto-regulação, isto é, a capacidade de orquestrar a aprendizagem: planejar, monitorar o sucesso e corrigir os erros – todos necessários para a efetiva aprendizagem intencional. A metacognição também se refere à capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho. A evidência indica que, como outras formas de aprendizagem, a metacognição desenvolve-se gradualmente e depende tanto do conhecimento como da experiência. (BRANSFORD, 2007 p. 135).

A leitura vem, justificadamente, readquirindo posição de destaque no ensino de línguas: ela é fonte de diversos tipos de informação sobre a língua estrangeira, o povo que a fala e sua cultura, além de ser o contexto ideal para a apreensão de vocabulário e sintaxe em contextos significativos. E permite ao aprendiz mais tempo para a resolução de problemas e a assimilação das novas informações apresentadas.

A leitura, portanto, é fundamental ao aperfeiçoamento das demais habilidades e à expansão do conhecimento. Assim, o número de estudos sobre a leitura e os seus múltiplos aspectos cresceu muito nas últimas décadas, principalmente após os desenvolvimentos da análise do discurso. Nessa linha, destacam-se os estudos

centrados na aquisição e no processamento da leitura, na teoria de esquemas e nas estratégias de leitura para o uso instrumental da língua.

3.5.1 Espanhol Instrumental

Existe pouca literatura relacionada com o uso do Espanhol Instrumental, além dos estudos feitos pelo professor Sedycias (2002). Segundo ele,

...o Espanhol Instrumental consiste, como a própria palavra denota, no treinamento instrumental dessa língua. É também conhecido como Espanhol para Fins Específicos e tem como objetivo principal capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade. (SEDYCIAS, 2002, p.2).

A metodologia do Espanhol Instrumental, segundo Sedycias, tem como premissa básica levar o aluno a descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico. Portanto, o curso típico de Espanhol Instrumental é elaborado a partir do levantamento de situações em que o conhecimento específico da língua espanhola permite ao aluno desempenhar melhor uma função linguística específica.

No caso do funcionário que lida com clientes estrangeiros e necessita orientá-los devidamente, terá ele que conhecer suficientemente ou o idioma nativo do cliente ou um terceiro idioma (geralmente uma língua de projeção mundial, como o Inglês ou o Espanhol) que o cliente também conheça. Com o conhecimento básico dessa língua e a prática do vocabulário específico, o funcionário poderá se comunicar e conduzir um atendimento.

Profissionais que trabalham com relatórios, pareceres, manuais, artigos e textos em língua estrangeira aprendem estratégias para facilitar a leitura e a compreensão, sem que seja necessária a tradução integral.

Sedycias (2002) informa que o módulo instrumental do curso de Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é desenvolvido por especialistas no ensino desse idioma para grupos de pessoas com necessidades similares. O

material didático é desenvolvido a partir de documentos de trabalho ou de situações vivenciadas no dia-a-dia daquele grupo.

Pesquisas demonstram que o ensino de uma língua estrangeira orientada para o desenvolvimento de habilidades específicas tem apresentado excelentes resultados. Aumenta a motivação do aluno pelo rápido aprendizado, tornando-o auto-suficiente para o desempenho de suas funções e incentivando-o a buscar o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Ainda segundo Sedycias (2002), muitas universidades brasileiras resolveram mudar o enfoque do ensino de Espanhol como língua estrangeira, passando do estudo sistemático de vocabulário e regras gramaticais, para um estudo mais abrangente de textos autênticos, retirados das próprias fontes de informação.

Essa nova forma de ler textos em Espanhol envolve estratégias de leitura. Entre elas, fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor, concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto.

Inclui-se, ainda, procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos, entre outros. O autor destaca que os resultados têm sido eficazes onde esta metodologia tem sido empregada.

3.5.2 O ensino do Espanhol Instrumental no Brasil

Sedycias (2002), diz que o ensino-aprendizagem do Espanhol Instrumental no Brasil seguiu o mesmo caminho acadêmico-pedagógico do Inglês Instrumental, surgido no final da década de 70, a partir da demanda feita aos departamentos de Letras Anglo-Germânicas ou de Línguas Modernas por cursos de Inglês especializados para vários departamentos de ciências puras e aplicadas.

O Espanhol Instrumental trilhou essa rota nos anos 80 e 90, tendo sido originalmente concebido, assim como o Inglês Instrumental, como um módulo pedagógico onde a finalidade da leitura era direcionada para as diferentes áreas de

atuação do aluno, geralmente voltadas para ciência e tecnologia. Em algumas universidades, essa disciplina era oferecida como Espanhol Técnico. O objetivo era a leitura, interpretação e compreensão de textos, e não a conversação ou tradução integral dos textos estudados.

Com o passar do tempo, a disciplina Espanhol para Fins Específicos (EFE), passou a ser denominada de Espanhol Instrumental e adquiriu um enfoque mais geral naquilo que se refere à escolha dos textos por área específica. Vem sendo utilizado não só em universidades, mas também em escolas técnicas, em cursos preparatórios para leitura de textos de vestibular e demais concursos públicos, em escolas de primeiro e segundo graus e também em cursos preparatórios para candidatos à seleção aos cursos de Mestrado e Doutorado.

No Brasil, além da influência direta do espanhol, principalmente nos Estados do Sul, aumentou muito o interesse por esta língua após a criação do Mercosul e o crescente intercâmbio comercial com países de fala hispana.

O decreto do presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em Agosto de 2.005, foi corroborado em sua intervenção no Centro de Convenções de Cartagena de Índias, Colômbia, em 28 de Março de 2.007, no IV Congresso Internacional da Língua Espanhola. Na ocasião, ele afirmou que o “Brasil agora será bilíngue, com o Espanhol como segundo idioma oficial”. Em 2012, segundo as projeções de governo, nove milhões de brasileiros das escolas públicas e privadas do ensino médio terão estudado Espanhol.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, onde, primeiramente, se aponta a proposta escolhida para o encaminhamento do presente estudo. Em seguida, a apresentação da questão investigativa, bem como os limites do estudo escolhido. Também são apresentados os participantes da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como os instrumentos utilizados para tal e, por fim, os procedimentos metodológicos para a realização da análise de dados.

Na pesquisa, pretendeu-se apresentar ao aluno uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa e significativa do Espanhol Instrumental com a utilização da ferramenta dos Mapas Conceituais, com a finalidade de facilitar o ensino-aprendizagem do idioma na modalidade de Educação a Distância.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo, considerando-se a sua característica diagnóstica e o envolvimento da pesquisadora no processo. A intenção, com este procedimento, foi a de abrir expectativas e novas possibilidades para melhor se compreender a aprendizagem e criar um espaço com informações diagnósticas e de investigação de conhecimentos sobre o uso da aprendizagem colaborativa e significativa do Espanhol Instrumental, com base nos Cursos Tecnológicos de uma IES de Curitiba, PR.

Se levarmos em conta o que apontam Ludke e André (1986, p.18), as pesquisas qualitativas em educação abrangem sete características, como se mostra a seguir.

1. Visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, de novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; 2. enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que considerar as

características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; 3. retratam a realidade de forma completa e profunda; 4. usam uma variedade de fontes de informação; 5. permitem generalizações naturalistas; 6. procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social, e 7. utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18),

Nossa pesquisa também se enquadra na modalidade de estudo de caso, ao seguir a definição de Ponte (1994), citado por Martins (2006, p.70), que o caracteriza da seguinte maneira:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (MARTINS, 2006, p. 70)

Segundo o mesmo autor, um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando, para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefatos. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Yin (2001, p. 32) aponta que o estudo de caso, assim como outras estratégias de pesquisa, é uma maneira de “investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Outra característica importante do método é “o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso, permitindo ao pesquisador dedicar-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentos e atitudes” (YIN, 2001, p. 124).

De acordo com o nosso objetivo de investigar uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa e significativa do Espanhol Instrumental em um ambiente virtual de aprendizagem, a presente pesquisa se constitui em estudo de caso qualitativo, à medida que transcorre em um ambiente natural – a sala de aula.

Em nosso caso, esse cenário faz parte do ambiente virtual de aprendizagem, tendo em conta que a aula de Espanhol Instrumental em EAD, no cenário selecionado, é transmitida por meio de videoconferência a um ilimitado número de sujeitos, na qual, a cada momento, podem surgir novos aspectos importantes para se investigar. A interação entre professor e aluno ocorre de forma síncrona, ou seja, em tempo real, e a comunicação se faz por meio de imagem e som, embora ainda de forma desequilibrada, pois o professor não recebe mensagens responsivas na mesma forma com que as transmite.

A pesquisadora, além de desenvolver papel ativo no evento pesquisado, é professora responsável por ministrar aulas a distância por meio de videoconferência. Tornou-se, portanto, a principal agente de coleta de dados por meio da interação com os alunos no ambiente de aprendizagem virtual já criado pela instituição e teve, como mediador e colaborador do processo, o professor-tutor do respectivo Polo de Apoio Presencial.

Em nossa pesquisa participaram duas categorias de atores: os alunos/sujeitos e a professora/pesquisadora. Os participantes são 123 alunos que pertencem aos Cursos Tecnológicos de uma IES de Curitiba.

As aulas de Espanhol Instrumental a distância se desenvolvem em seis encontros, cada um com duração de uma hora, uma vez por semana. As aulas são acompanhadas pelos alunos com livro didático elaborado pela própria professora.

Em nossa pesquisa foram colocados textos e atividades complementares relacionados à aula de Espanhol que o aluno assiste, com o objeto de analisar interesses, dúvidas, dificuldades e sucessos que os diferentes atores encontram no ato letivo.

No final do processo de pesquisa, os participantes realizaram uma auto-avaliação e a análise do processo utilizado, além de descreverem como perceberam seu próprio desenvolvimento na prática pedagógica, em termos de dificuldades e avanços na aprendizagem e sua aplicabilidade na vida prática. Com isto, se pretende que o professor diminua a distância entre teoria e prática e, como sugere Ausubel (1982), ocorra um processo de aprendizagem com comunicação eficaz, ou seja, a realização de aprendizagem significativa e com autonomia na construção do conhecimento do aluno.

4.2 DELIMITAÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa teve como cenário uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, Estado de Paraná. Criada há sete anos para responder a uma demanda social por formação técnica e tecnológica, iniciou suas atividades com cursos técnicos profissionalizantes, na modalidade a distância, em diferentes áreas de formação, para um grande grupo de jovens e adultos, objetivando viabilizar os estudos e a formação profissional nas próprias comunidades onde residem.

Inicialmente, foram ofertados quatro cursos técnicos profissionalizantes, para alunos com certificado de Ensino Médio ou cursando as duas últimas séries daquele nível, nas áreas de Administração Empresarial, Gestão do Setor Público, Marketing e Propaganda e Secretariado.

Para a transmissão das teleaulas, a referida IES estabeleceu parceria com um centro operador de equipamentos de TV digital via satélite, pertencente ao mesmo grupo educacional. O sinal de TV transmitido atinge todo o território brasileiro.

Durante as aulas dessa instituição, o aluno tem oportunidade de participar ativamente, em tempo real, por meio de telefone gratuito 0800, ou via fax. Pode dialogar com seu professor, pelos mesmos meios, antes e após cada aula, para solucionar dúvidas ou tratar de outros assuntos referentes a seu curso. Também pode ser utilizado, para a interação, o correio tradicional e as várias ferramentas da Internet. O foco das aulas é a aprendizagem, por meio de relações de diálogo horizontal entre estudantes e professores, em trabalho conjunto de descoberta e construção do conhecimento, abrindo-se os caminhos para a determinação de competências e conformação das habilidades dos aprendizes.

O conteúdo de cada disciplina é colocado à disposição do aluno em ambiente virtual e em material impresso, distribuído sem custo adicional à mensalidade. É elaborado por professores especialistas, mestres ou doutores, segundo as ementas das disciplinas. Como princípio, cada professor deve se preocupar em orientar os alunos com valorização e avaliação da aprendizagem e ampliar os conhecimentos registrados no material impresso, com contextualização nos objetivos e nas práticas profissionais.

O projeto dos cursos profissionalizantes recomenda a integração do conhecimento construído com a realidade local e orienta Professores-Tutores e alunos a promover experiências e vivências em empresas e entidades locais. Com o material impresso e em ambiente virtual, também se procura incentivar o aluno a desenvolver estratégias próprias de aprendizagem, por meio de reflexões, leituras complementares, sugestões de pesquisa, testes, exercícios e auto-avaliações.

Em agosto de 2002, com a inauguração dos cursos de Administração, Turismo e Secretariado, foram ofertadas as aulas de Espanhol Instrumental. Em abril de 2003, essa disciplina também foi ofertada para o curso técnico de Gestão do Setor Público.

O curso de Espanhol Instrumental tem como objetivo capacitar o aluno, em um período relativamente curto, a ler e compreender os rudimentos do idioma para o desempenho de suas atividades profissionais. Nos cursos da citada IES, o Espanhol Instrumental tem uma duração de 12 semanas, com um encontro semanal do professor com os alunos. As teleaulas são recebidas pelo aluno através de um monitor de televisão e o tutor local pode gravá-las e apresentá-las posteriormente aos estudantes, quantas vezes houver necessidade.

Em junho de 2004 foram iniciadas as aulas de Espanhol Instrumental na modalidade a distância para o curso de Tecnologia em Comercio Exterior aprovado pelo MEC no ano anterior. Importante notar que os cursos de EAD do grupo educacional, que compreendem os de graduação e os Tecnológicos da IES referenciada, alcançaram um total de 70 mil alunos matriculados em todo o Brasil, no ano de 2008.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste estudo participaram 123 alunos matriculados em Cursos Tecnológicos da IES referenciada. Como se trata de um estudo de caso, não se privilegiou uma amostra numerosa e sim criteriosa e intencional que permitiu à pesquisadora analisar o fenômeno mais detalhadamente. Em fevereiro de 2008, foi realizada uma pesquisa preliminar com alunos de Espanhol Instrumental dos grupos presenciais de

Gestão de Marketing e Produção Industrial e um grupo de EAD, em Gestão da Produção Industrial, somando um total de 65 alunos.

Em maio do mesmo ano, a mesma pesquisa foi aplicada com estudantes de EAD em Gestão de Logística, alcançando 58 alunos de um Polo de Apoio Presencial da mesma Instituição, localizado em Curitiba.

A pesquisa preliminar dos 65 alunos acima mencionada será considerada à maneira de comparação com o estudo de caso dos alunos de EAD, objetivo central da nossa pesquisa.

Cursos	Pesquisa Preliminar Comparação	Pesquisa em EAD Estudo de Caso	Total Participantes
Marketing (presencial)	25		123
Gestão da Produção Industrial (presencial)	40		
Logística (EAD)		58	
Total	65	58	

Tabela 1 – Participantes da Pesquisa

4.4 RELATO DA COLETA DE DADOS

Para o estudo de caso, Yin (2001) sugere que a coleta de dados deve conter três princípios básicos: utilizar várias fontes de evidência; criar um banco de dados e manter o encadeamento de evidências.

A coleta dos dados ocorreu em três etapas. Na primeira foram sugeridas atividades para que os alunos elaborassem mapas conceituais de acordo com os textos apresentados. No grupo de alunos dos cursos presenciais, a pesquisadora – e também professora da disciplina – explicou como se constrói um mapa conceitual e, no transcurso do curso, foram apresentados textos pertinentes à matéria para que os alunos os representassem por meio de mapas conceituais, com utilização do *software Cmap Tools*, ou em outro programa ou, simplesmente, elaborados manualmente.

No grupo de alunos de EAD, a pesquisadora delegou a atividade programada aos tutores das quatro salas onde os alunos responderam a pesquisa. Naquela oportunidade, a pesquisadora entregou aos tutores o mesmo material apresentado aos alunos dos grupos presenciais, para que os estudantes desenvolvessem a tarefa ao longo do curso. Cabe destacar que as explicações sobre a elaboração dos mapas conceituais foram transmitidas aos tutores, para repasse sequente dos conteúdos aos alunos. O principal motivo desse procedimento é que a pesquisadora estaria ministrando no mesmo momento a aula de Espanhol Instrumental nos estúdios de transmissão da Instituição, para todos os alunos no nível nacional e não só para o Polo de Apoio Presencial selecionado em Curitiba.

Na segunda etapa foram coletados materiais elaborados pelos alunos, tanto dos grupos presenciais como de EAD.

A terceira etapa foi a coleta dos questionários de avaliação da pesquisa.

Utilização de várias fontes de evidências.	Criação de um banco de dados para o estudo de caso.	Manter o encadeamento de evidências
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da metodologia de aprendizagem mediante a utilização dos mapas conceituais aos tutores da Polo de Apoio Presencial; • Entrega dos materiais para serem desenvolvidos; • <i>E-mails</i> trocados entre tutores e a pesquisadora; • Trabalho dos alunos sobre os conteúdos gramaticais apresentados mediante mapas conceituais; • Resposta dos alunos à avaliação final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foi utilizado o <i>software Atlas.Ti</i>. Foram criados dois bancos de dados: um para a pesquisa preliminar C01, C02 e C03; a mesma metodologia foi utilizada para o Estudo de Caso em EAD, com a sigla C04. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para manter o encadeamento das evidências, foram utilizadas as “teias” que permitiram verificar as respostas dos alunos em relação à proposta metodológica de aprendizagem significativa, mediante a utilização dos mapas conceituais, apresentados pelos alunos com auxílio do <i>software Cmap Tools</i>, ou em outro programa ou, simplesmente, elaborados manualmente.

Tabela 2 - Princípios básicos para a coleta de dados, segundo Yin

4.5 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados também ocorreu em três etapas. Na primeira, foi feito um estudo dos questionários dos participantes na pesquisa, inicialmente do grupo presencial e, posteriormente, do grupo de EAD. Esse estudo permitiu avaliar o histórico de cada sujeito e a evolução de seu aprendizado em relação à disciplina pesquisada.

Segundo Bardin (2007, p.89) as diferentes fases de análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos: a pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita. Deve-se partir de uma leitura “flutuante”, que consiste em estabelecer um primeiro contato com os documentos para logo passar à escolha dos documentos de análise. Depois, partir para a formulação das hipóteses e os objetivos. Em seguida, passar à referenciação dos índices e à preparação do material; a exploração do material, que consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas e, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Na codificação, segundo Bardin (2007, p.97) “*torna-se necessário saber a razão por que é que se analisa e explicitá-lo de modo a que se possa saber como se analisar*”. Existem vários tipos de códigos: os que descrevem o contexto onde foi retirado e os que fazem análise de conteúdo.

Na segunda etapa, optou-se por usar o *software Atlas ti*, tendo em conta que esta ferramenta facilita a análise qualitativa, principalmente de grandes volumes de informação (JUSTIÇA, 2003). Para tal fim, o *Atlas.ti* apresenta os seguintes componentes:

- **Documentos primários:** dados brutos no formato texto, imagens, áudio e vídeo.
- **Citações (Quotations):** fragmentos significativos dos documentos primários, que podem ser uma primeira redução dos dados brutos.
- **Códigos (Codes):** conceitos, resumos ou o agrupamento de citações na necessitam ter uma relação direta com o texto.

- **Anotações** (*Memos*): comentários do nível qualitativo superior são lembretes, hipóteses de trabalho, explicações das relações encontradas, conclusões, etc. que podem ser utilizadas para a redação do relatório.
- **Famílias**: Podem ser agrupações de citações. O Atlas.ti permite agrupar em famílias os Documentos, Cotações e Códigos. Estas agrupações podem ser um primeiro passo para a análise conceitual.
- **Teias** (*Networks*): Permitem representar informação complexa, mediante representações gráficas dos diferentes componentes e das relações que se tenham estabelecido entre eles.
- **Unidade Hermenêutica**: onde se agrupam todos os elementos anteriores. É o arquivo onde se grava toda a informação relacionada com a análise, desde os elementos primários até as *Networks*.

Foi realizada a verificação quali-quantitativa das respostas dadas pelos alunos dos cursos pesquisados. Nela se procurou identificar se os alunos, após passarem por uma prática de atividades extracurriculares relacionadas com o idioma Espanhol, desenvolveram reflexões sobre a aprendizagem significativa mediante o uso de mapas conceituais, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos por meio dessa ferramenta.

Na terceira etapa foi feita uma análise comparativa entre as duas turmas pesquisadas, tanto da pesquisa preliminar como do grupo de Estudo de Casos em EAD, buscando identificar as diferenças entre a apropriação do conteúdo e as modificações na proposta da metodologia, que eventualmente permitiram ou dificultaram esta apropriação.

Cabe lembrar que a pesquisa preliminar realizada com os grupos presenciais foi considerada à maneira de comparação com o estudo de casos dos alunos de EAD, objetivo da nossa pesquisa, como foi manifestado anteriormente.

4.6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para a descrição e análise de dados fornecidos pelos alunos, iniciou-se uma classificação inicial, passando pela codificação e tabulação das respostas dos 123 alunos que participaram da pesquisa. Os dados foram tratados estatisticamente, de modo a obter o cruzamento das diversas questões, de acordo com os objetivos específicos delineados para o levantamento. Foram analisadas todas as informações, tanto dos 58 alunos do Curso de Gestão em Logística em EAD, como as 65 respostas da pesquisa preliminar.

4.6.1 DADOS PESSOAIS

A primeira questão (Dados Pessoais: Curso, Idade, Sexo, Função) buscou conhecer o público que frequenta os cursos tecnológicos da IES referenciada.

Idade: Em relação à idade dos entrevistados, podemos observar, na Tabela Nº 3 e na Figura 10, que há uma expansão no ingresso da população adulta na pesquisa em EAD a partir da faixa de 21 a 40 anos em 40%, e de 26% na faixa de 50 a 60 anos, enquanto a pesquisa preliminar aponta a faixa de 20 a 30 anos em 63%. Somando os dos percentuais dos participantes em EAD, chega-se ao total de 66%, o que quase se equipara a faixa do grupo de 20 a 30 da pesquisa preliminar.

Idade	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
De 20 a 30 anos	41	14
De 21 a 40 anos	13	23
De 41 a 50 anos	10	15
De 50 a 60 anos	1	3
Sem resposta	0	3
Total	65	58

Tabela Nº 3 – Idade dos participantes

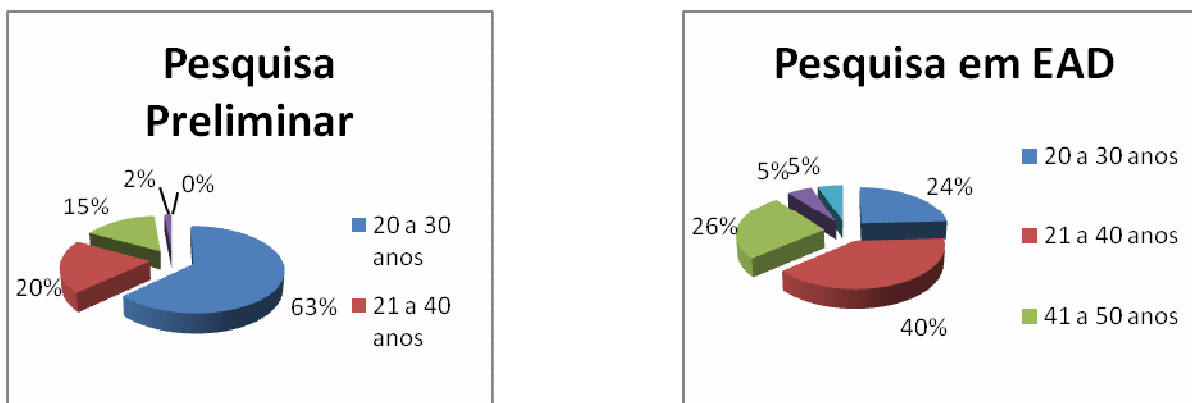


Figura Nº 10 – Idade dos participantes

A diferença de idades entre os dois grupos se deve a que tradicionalmente os cursos presenciais são assistidos por maioria de jovens, enquanto os que frequentam os cursos em EAD são pessoas de maior idade. Se considerarmos as informações anteriores de Torres (2002, p.14) que, no Brasil, a EAD de terceira geração surgiu a partir do final da década de 1990, podemos asseverar que ainda há uma estranheza, por parte da maior clientela de EAD, com relação ao uso de novas tecnologias. E isso atinge, mas duramente, as gerações mais velhas. Temos, também, que levar em consideração o fato de que os alunos matriculados nos cursos a distância, de comprovada faixa etária superior, estiveram, em geral, afastados dos bancos escolares por longos períodos, o que é significativo para outras considerações a serem feitas posteriormente.

Gênero: O Gráfico Nº. 4 e a Figura Nº. 11 apresentam o número de candidatos segundo o gênero. Verifica-se que se trata de população prioritariamente do gênero masculino, nas duas pesquisas.

Gênero	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Masculino	38	38
Feminino	27	19
Sem responder	0	1

Tabela Nº 4 – Gênero dos participantes

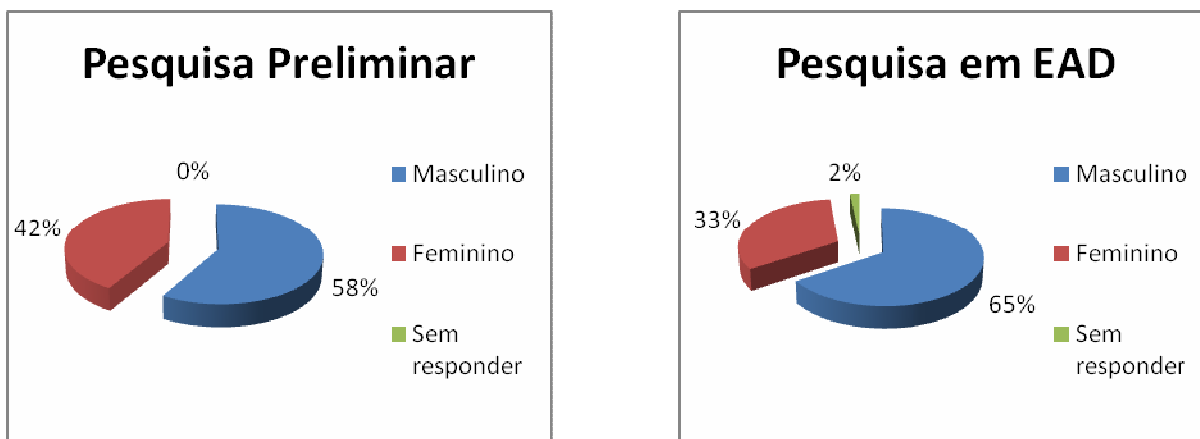


Figura Nº 11 – Gênero dos participantes

A frequência maior de estudantes do sexo masculino em EAD responde ao anseio do trabalhador que deixou de estudar no tempo apropriado para sair a trabalhar, e que agora deseja ampliar seus conhecimentos para sentir-se reconhecido em um mercado de trabalho que exige maior capacitação em todas as áreas.

Função: Quanto à função dos participantes da pesquisa preliminar, nove são assistentes administrativos ou de logística; sete são analistas de crédito, de qualidade, sistema, financeiro e materiais; cinco são técnicos em diferentes áreas; quatro são supervisores de operação ou produção; três são trabalham em almoxarifado; três são auxiliares de escritório ou produção; três são gerentes de loja; dois trabalham na área de planejamento; dois em vendas. Os outros participantes são: atendentes, caixa, consultor, militar, operador multifuncional, prevenção de perdas, soldador, telefonista.

A Figura Nº. 12 apresenta as funções que desempenham os alunos do curso de logística em EAD: sete funcionários públicos, quatro guardas municipais, quatro trabalhadores em áreas administrativas, três em serviço de logística, três operários industriais, três profissionais polivalentes, três da área de controle de estoque, três assistentes de telecomunicações, dois agentes penitenciários, dois funcionários de controle de qualidade, dois vendedores. Os outros participantes são: investigador de polícia, diretora de ensino, fiscal, educador social, cozinheiro, consultor da Embratel, gerente industrial, suporte técnico, operador de monitoramento, área comercial, instrutor e técnico administrativo.

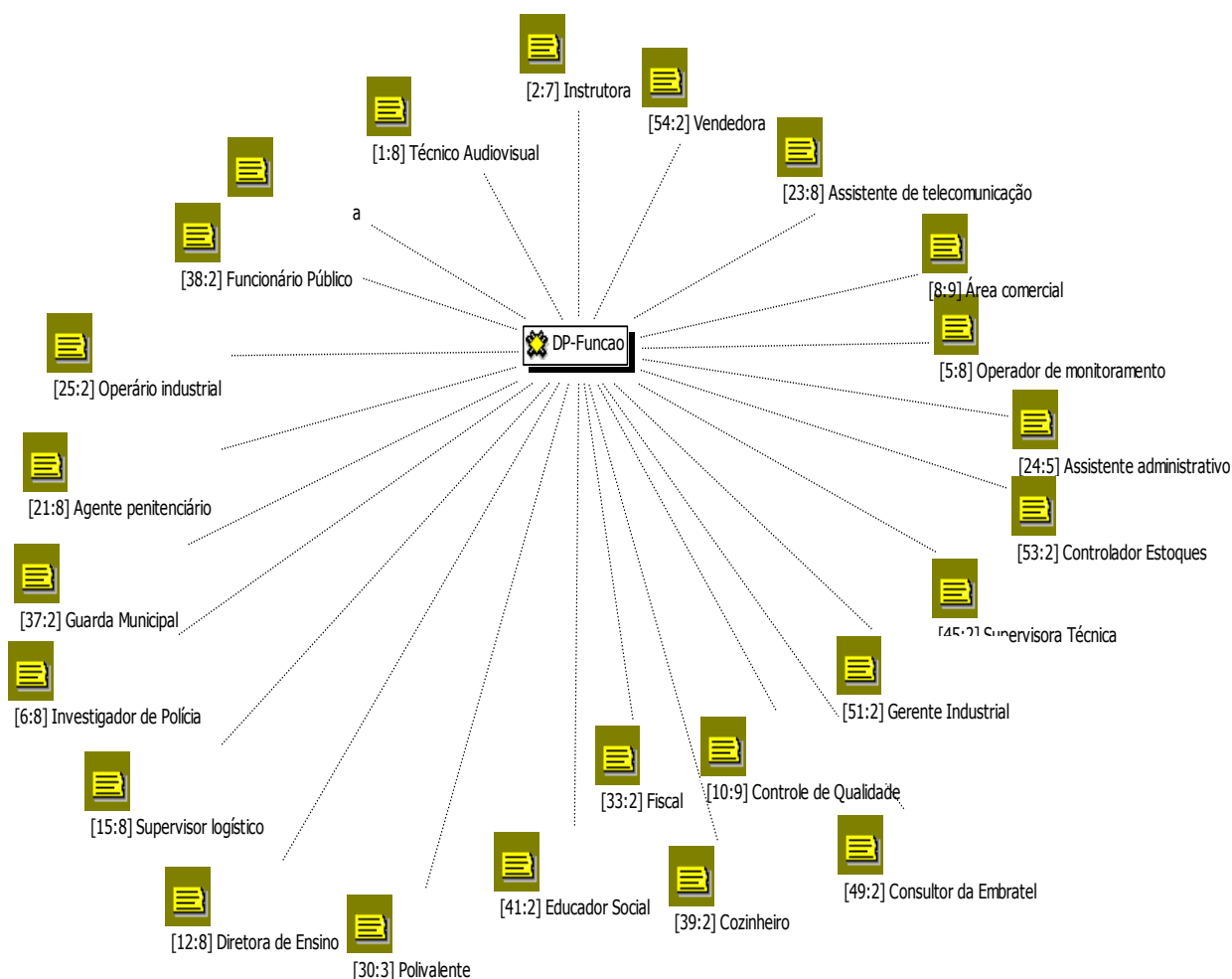


Figura Nº 12 – Função dos participantes em EAD

Mediante a leitura dos dados apresentados pelos candidatos pesquisados, podemos ver, como perfil geral, que são adultos e jovens que trabalham nas mais diversas áreas, em busca de qualificação profissional e informação, com o objetivo de crescer profissionalmente ou entrar no mercado de trabalho.

4.6.2 TEMPO SEM FREQUENTAR UM CURSO REGULAR

Verificamos, também, a existência de interregnos na vida escolar, informação importante para avaliar o nível de conhecimento individual e o nivelamento de cada turma. Com base na Tabela Nº. 5 e na Figura Nº. 13, destaca-se uma frequência maior em EAD de alunos que deixaram de frequentar um curso regular há mais de

dez anos, em relação aos cursos presenciais, que registra essa ausência entre quatro e nove anos. Nos outros itens, o lapso de dois a três anos é igual nas duas modalidades e de um ano e menos de seis meses é menor em EAD, em relação à pesquisa preliminar.

Frequência Regular	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Menos de 6 meses	15	11
1 ano	13	5
2 a 3 anos	9	9
4 a 9 anos	14	16
Mais de 10 anos	14	17

Tabela Nº 5 – Frequência em curso regular

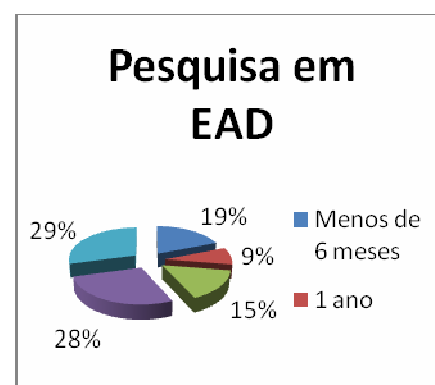
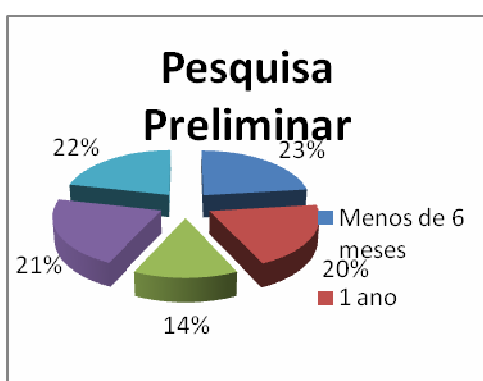


Figura Nº 13 – Frequência em curso regular

Peters (2001, p. 37) considera os estudantes de EAD “uma clientela especial. Ela é diferente da do estudo com presença, porque, quase sempre, se trata de adultos um pouco mais velhos. Sua idade situa-se entre 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite”.

O autor descreve que os alunos de EAD, são pessoas que dispõem de uma experiência maior de vida e encaram os estudos de maneira diferente; a maioria já tem uma experiência profissional e realiza os estudos ao mesmo tempo em que trabalha; muitos deles aproveitam o estudo a distancia como segunda chance, porque quando jovens não tiveram acesso à formação acadêmica; existem estudantes que querem um *status* socioeconômico maior.

4.6.3 FIZERAM CURSO A DISTÂNCIA

Neste item, 95% dos entrevistados da pesquisa preliminar nunca fizeram um curso a distância, contra 89% do curso de EAD que fizeram um curso a distância antes de frequentar o que atualmente fazem.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Sim	3	6
Não	62	51

Tabela Nº 6 – Fez curso a distância

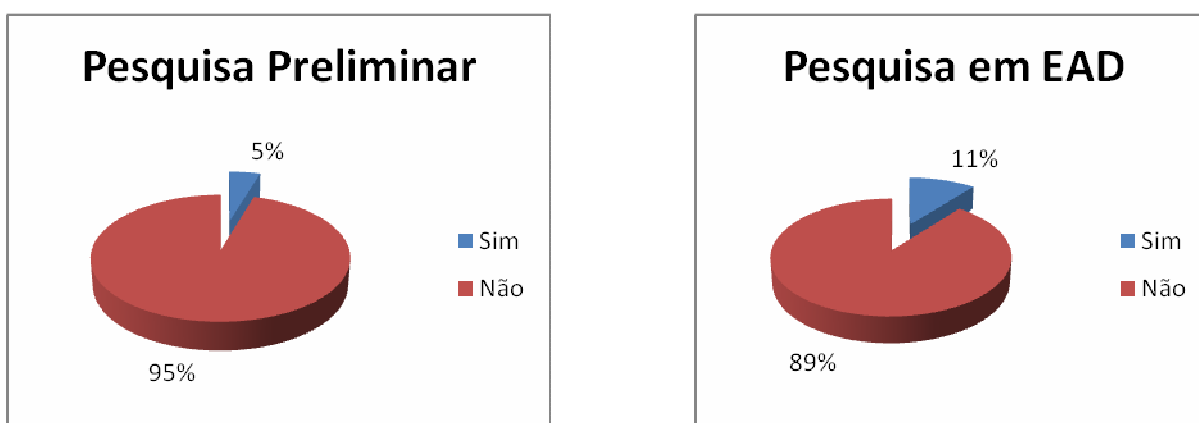


Figura Nº 14 – Fez curso a distância

Reiteramos a menção de Torres (2002, p.14) ao informar que, no Brasil, a EAD no ensino superior surge a partir do final da década de 1990. Portanto, esta modalidade é considerada nova e são poucos os que já usufruem essa modalidade. Aqui, vale também reforçar que, na educação a distância, os alunos são o centro do processo de aprendizagem: eles têm responsabilidade pela própria aprendizagem e trabalham em seus próprios tempos, ritmos e espaços.

4.6.4 USO DA INTERNET

Na pesquisa preliminar, 61 participantes responderam que já usavam a Internet antes de iniciar o curso e quatro nunca tinham usado. Já na pesquisa em EAD, 47 participantes responderam positivamente sobre o uso da Internet antes de fazer o curso pesquisado e nove participantes responderam negativamente. As respostas dos dois grupos de pesquisa foram classificadas em três tópicos: uso pessoal, pesquisa e trabalho. Destacamos, a seguir, as respostas da pesquisa em EAD, onde 22 participantes responderam que a usavam para pesquisa, 12 para o trabalho e 12 para uso pessoal.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Usavam Internet	61	47
Não usavam Internet	4	9

Tabela Nº 7 – Uso da Internet

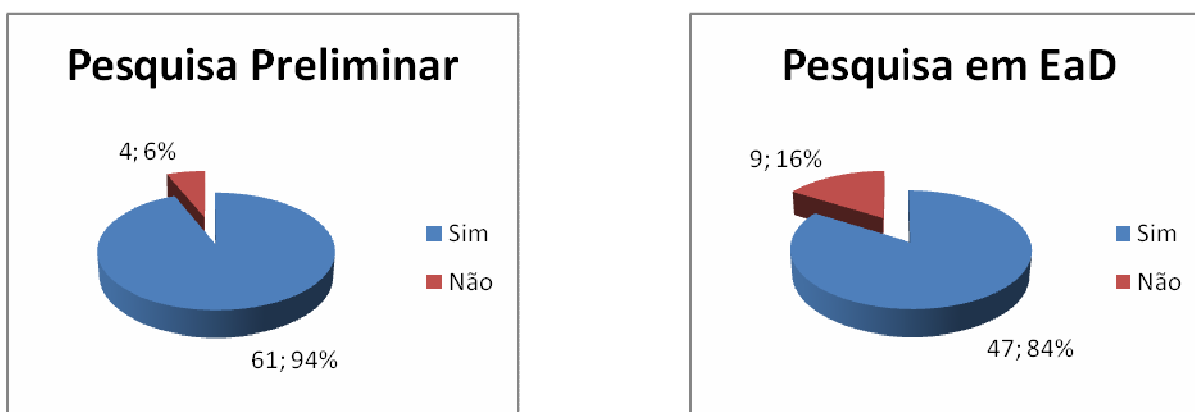


Figura Nº 15 – Uso da Internet

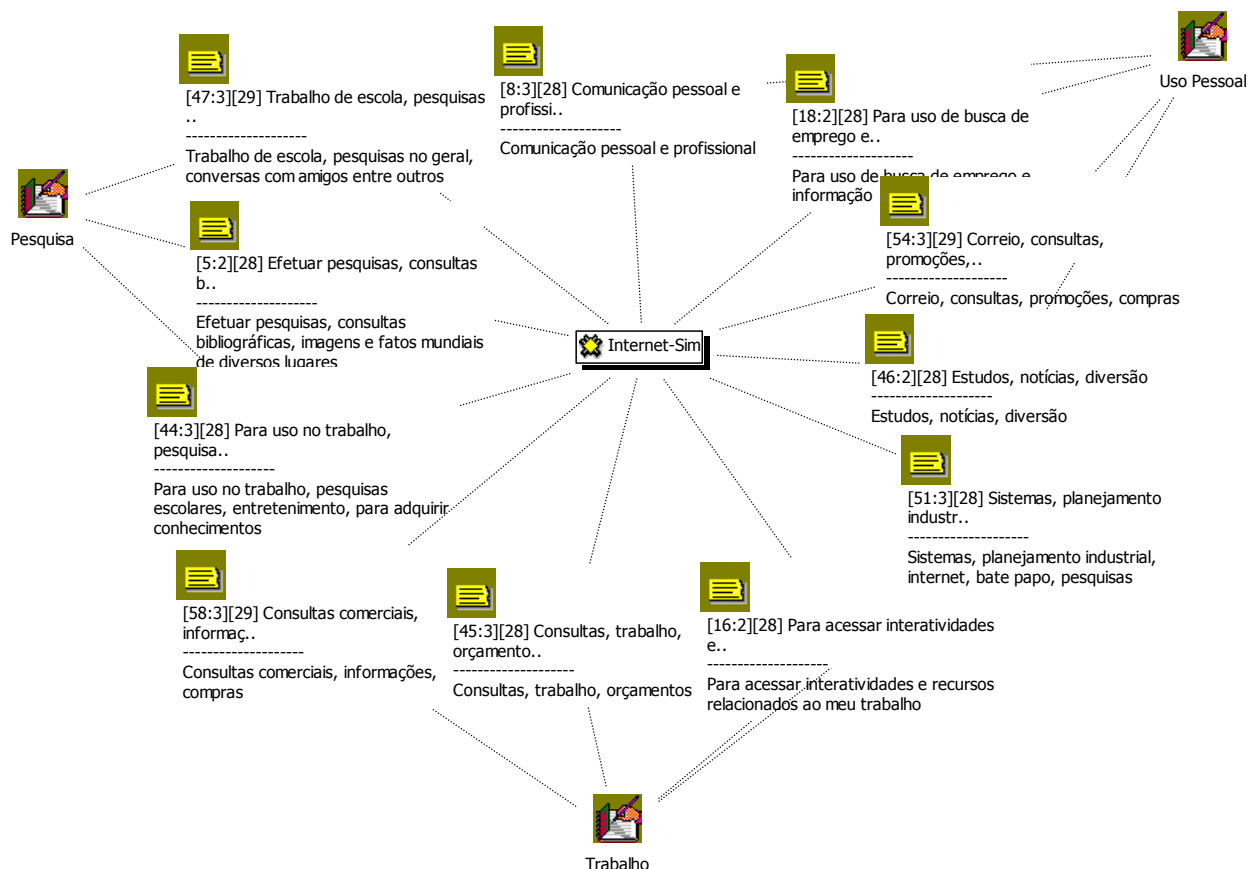


Figura Nº 16 – Uso da Internet em pesquisa, trabalho, uso pessoal em EA Teia concebida por meio do Atlas ti

A ampliação da Internet, surgida com propósitos institucionais do exército estadunidense – a Arpanet –, consolidou a *World Wide Web* (WWW) ou Internet, a rede mundial de computadores. Ela possibilita a comunicação instantânea de pessoas situadas em qualquer parte do mundo e que permite a configuração de processos educacionais a distância com avançados recursos de multimídia.

Como registramos anteriormente, o fortalecimento da EAD coincide com a transição entre o Século XX e o Século XXI e afirma-se como uma modalidade de inegável eficiência, cujo dinamismo permite não só acompanhar o desenvolvimento tecnológico, como também propor e criar novas ferramentas didáticas. Mais que isso, os movimentos proporcionados pela EAD têm favorecido o aperfeiçoamento de conceitos pedagógicos, permitindo prever novos patamares para o desenvolvimento da educação, como um todo, mais adequados aos novos tempos e às necessidades reais dos educandos.

4.6.5 MELHORIA NA APRENDIZAGEM

Nesta questão os participantes tiveram a oportunidade em sinalizar se a aprendizagem foi suficiente, boa, razoável e insuficiente.

Suficiente: Nesta questão oito participantes de EAD responderam que a aprendizagem foi suficiente porque ajudou a ver com mais profundidade as questões e a ser mais crítico. Também foi registrado o melhor desenvolvimento do conhecimento, melhor raciocínio em razão da ênfase das palavras, maior facilidade e intuição na hora de criar hierarquias, além de se alcançar melhor entendimento dos conteúdos e aquisição de maiores conhecimentos.

Na pesquisa preliminar 15 responderam que a melhora da aprendizagem foi suficiente porque direciona uma boa apresentação, condiciona um melhor entendimento, se pode ter uma visão melhor do texto, são atalhos cronológicos que ajudam a memorizar melhor o conteúdo, ajuda a gravar as partes mais importantes de um texto, sintetiza a essência do tema estudado, melhora a memorização, reduz muito os resumos longos, se consegue entender melhor os verbos.

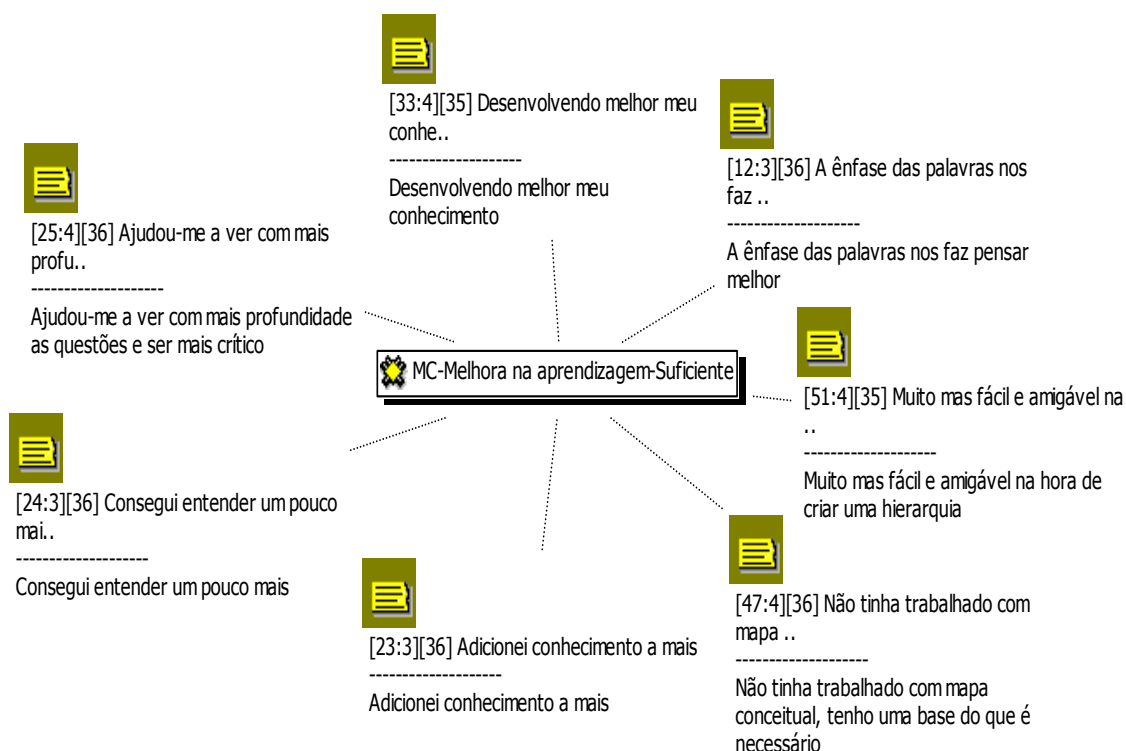


Figura Nº 17 – Melhoria na aprendizagem – Suficiente
Teia concebida por meio do Atlas ti

Boa: Nesta questão, 19 participantes em EAD responderam que foi boa a melhora na aprendizagem com a utilização dos mapas conceituais. Assim, quatro disseram que se tornou mais fácil a compreensão e memorização com os mapas; quatro declararam que os mapas ajudaram a entender melhor o assunto; três conseguiram obter maior atenção nos textos; dois afirmaram que melhorou o tempo de aprendizagem e seis não justificaram a resposta.

Na pesquisa preliminar 38 responderam que os MC proporcionaram uma visão mais ampla e resumida do todo; é uma ferramenta que ajuda a organizar ideias; aprender a resumir um texto sem sair de sua originalidade; fixou a parte gramatical; ajudou a entender melhor o texto; o estudo ficou mais dinâmico; é uma forma simples de ampliar informações; trouxe uma nova forma de visualização do trabalho; aprende-se a fazer ligações com os outros assuntos relacionados; para fazer um mapa foi feito uma revisão do que foi aprendido; direciona o raciocínio para os assuntos estudados.

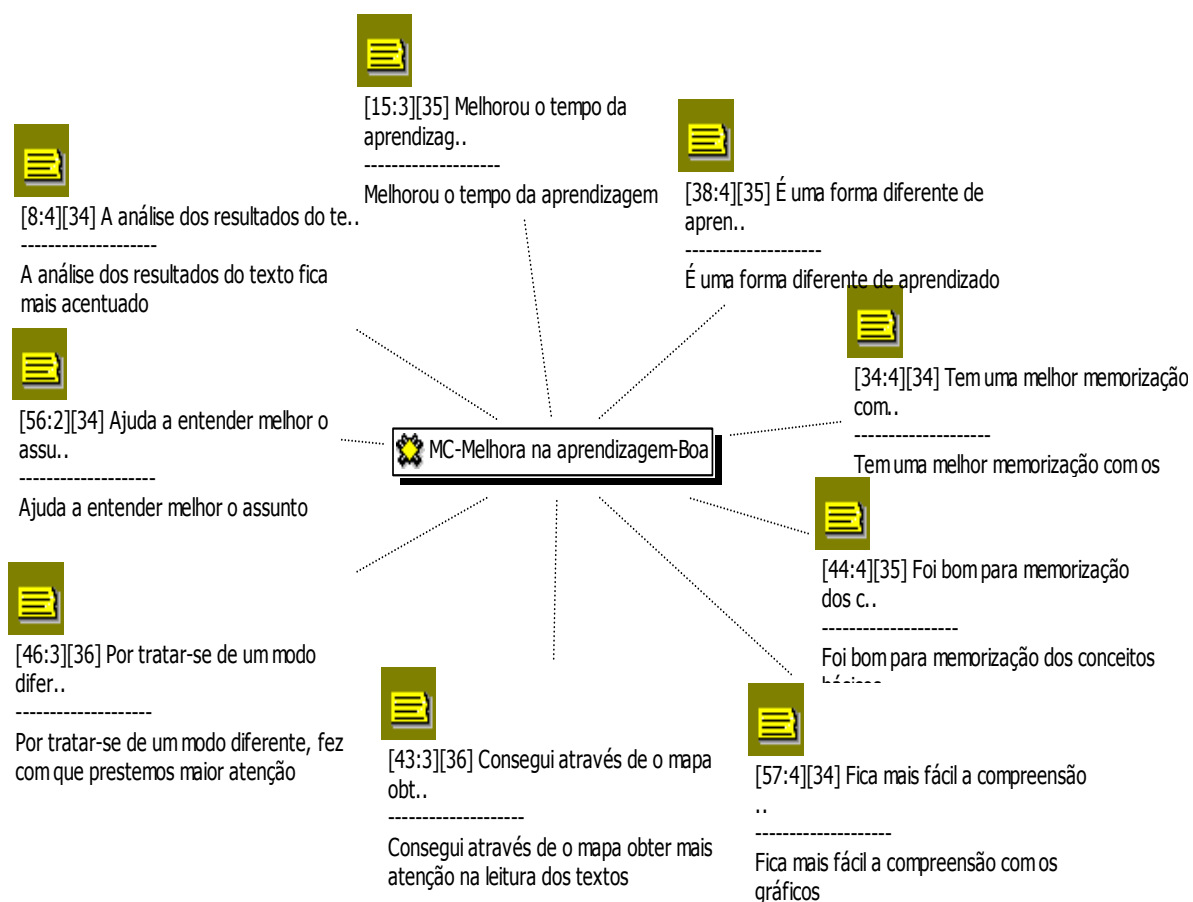


Figura Nº 18 – Melhoria na aprendizagem – Boa Teia concebida por meio do Atlas ti

A seguir, a Figura 19 apresenta o uso gramatical do *Muy y Mucho*, que corrobora as respostas dos entrevistados que manifestaram que os Mapas Conceituais ajudaram a fixar a parte gramatical; a entender melhor o texto; o estudo ficou mais dinâmico; é uma forma simples de ampliar informações; trouxe uma nova forma de visualização do trabalho; aprende-se a fazer ligações com os outros assuntos relacionados, entre outros.

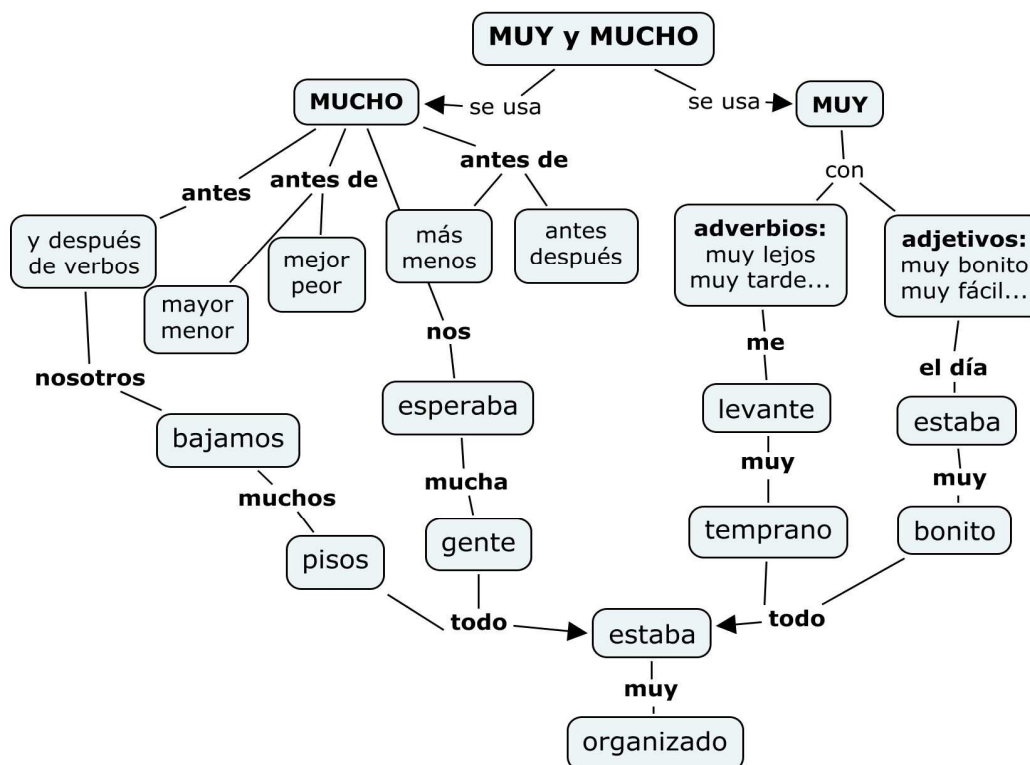


Figura Nº 19 – Mapa Conceitual uso de “*Muy y Mucho*”, elaborado com o software *Cmap Tools*

Razoável: Os motivos desta resposta foram descritos pelos 23 participantes de EAD da seguinte maneira: seis não conheciam os MC e tiveram, na pesquisa, seu primeiro contato com essa ferramenta; quatro manifestaram falta de maior explicação sobre como elaborar um MC; quatro não responderam e os demais manifestaram razões várias: os MC desenvolvem o raciocínio, deu para se ter uma noção, foi um pouco confuso, não senti melhora no aprendizado, foi um método novo, os resultados ficam mais acentuados e outro já conhecia.

Na pesquisa preliminar, dez participantes responderam que não ficou muito claro o objetivo dos MC; com o pouco tempo de utilização não é possível dar uma opinião; não expõe o tema central do assunto; precisa compreender mais a

ferramenta; teve dificuldade em baixar o *software Cmap*; montou o MC com o uso de “muy y mucho” com muitas dificuldades e dúvidas; agrupando as principais palavras, verbos expressões facilitam a visualização e memorização do conteúdo.

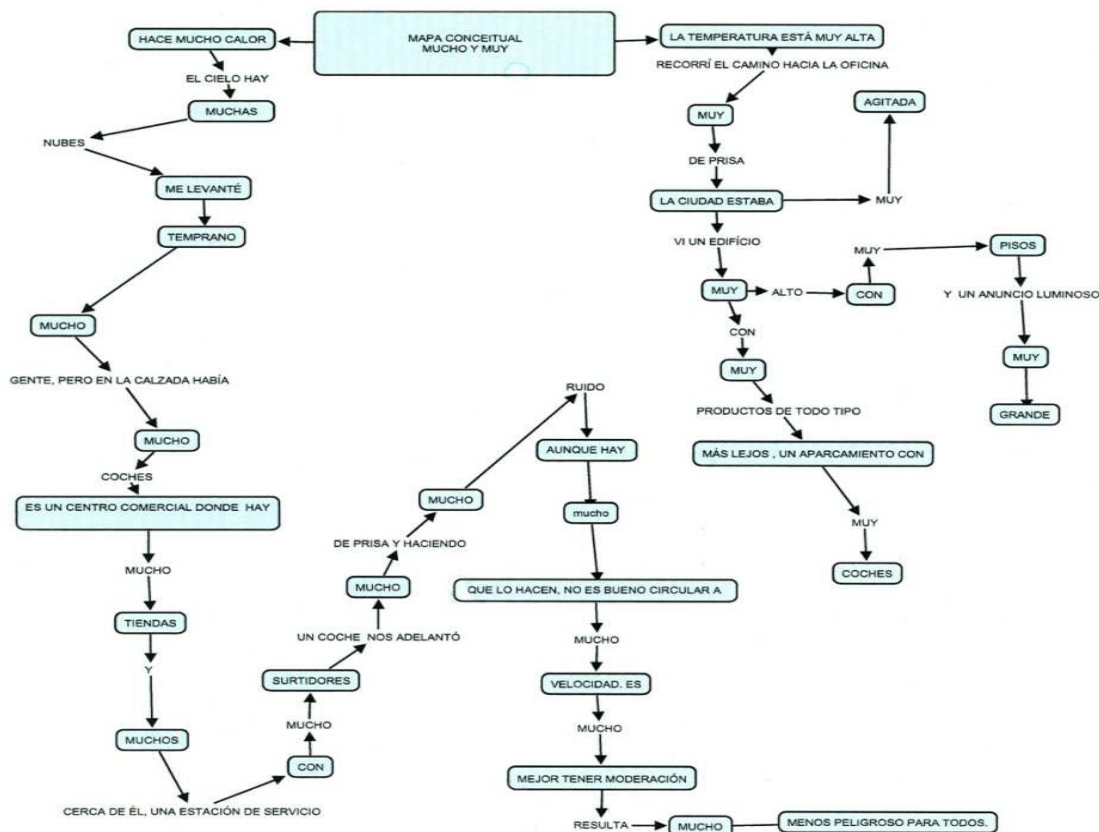


Figura Nº 20 – Mapa Conceitual uso de “Muy y Mucho”, elaborado por um aluno participante da pesquisa

A figura Nº 20 demonstra uma das respostas anteriores, onde os alunos manifestam dificuldades e dúvidas para montar o mapa conceitual sobre o uso gramatical do *Muy y Mucho*. Aqui vale lembrar que antes de utilizar os mapas conceituais em situação de ensino, o professor deve ter certeza de que os alunos tenham compreendido o sentido básico desse recurso; nesse caso, o professor deverá fazer comentários introdutórios com exemplos práticos.

Para a elaboração do mapa sobre o tema gramatical “Uso del Muy y Mucho”, os alunos receberam o seguinte texto:

“Hace mucho calor. La temperatura está muy alta, aunque en el cielo hay muchas nubes. Me levanté muy temprano. Recorrí el camino hacia la oficina muy de

prisa. En las aceras no había mucha gente, pero en la calzada había muchos coches. La ciudad estaba muy agitada. Vi un edificio muy alto con muchos pisos y un anuncio luminoso muy grande. Es un centro comercial donde hay muchas tiendas con muchos productos de todo tipo.”

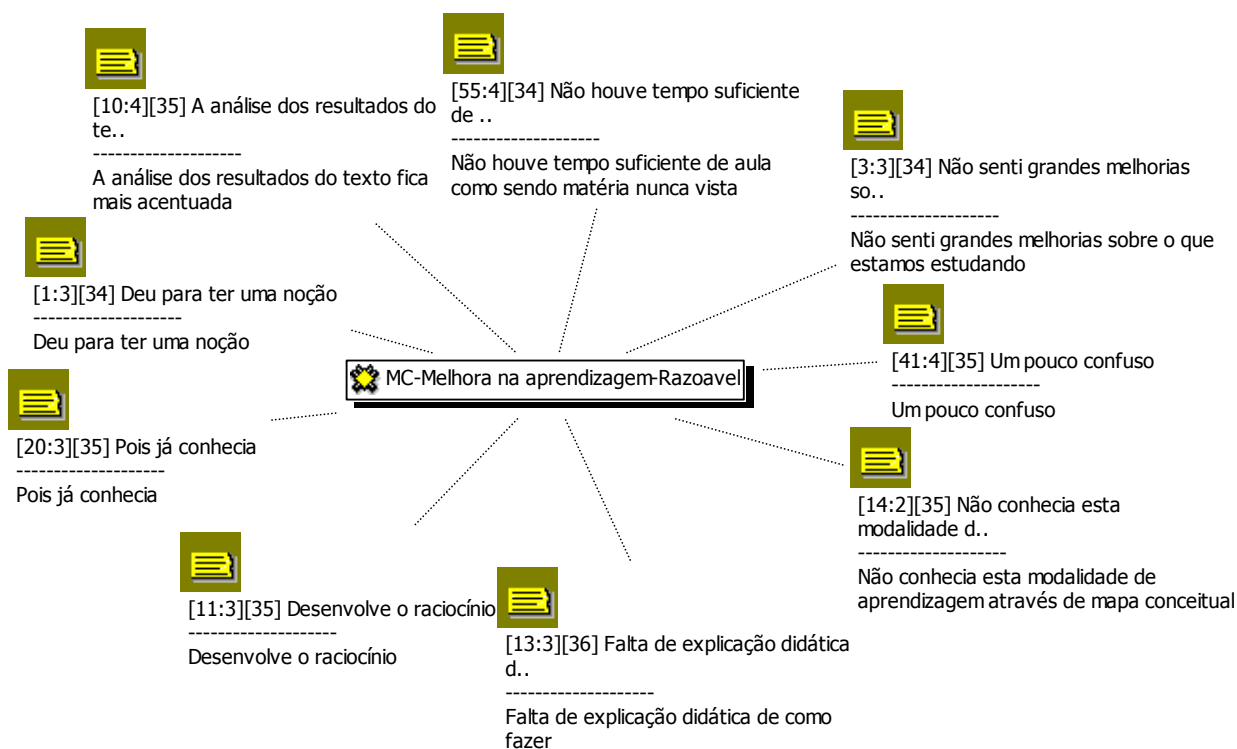


Figura Nº 21 – Melhoria na aprendizagem – Razoável
Teia concebida por meio do Atlas ti

Insuficiente: Nesta questão, dos sete participantes em EAD um registrou que ficou confuso e prefere questionários, os outros disseram que não conseguiram perceber nenhuma diferença, não entenderam direito a didática e, portanto, acharam disperso, ou faltou conteúdo, ou é um método complicado.

Na pesquisa preliminar dois participantes qualificaram como insuficiente a ferramenta de MC, sem apresentar, no entanto, nenhuma justificativa.

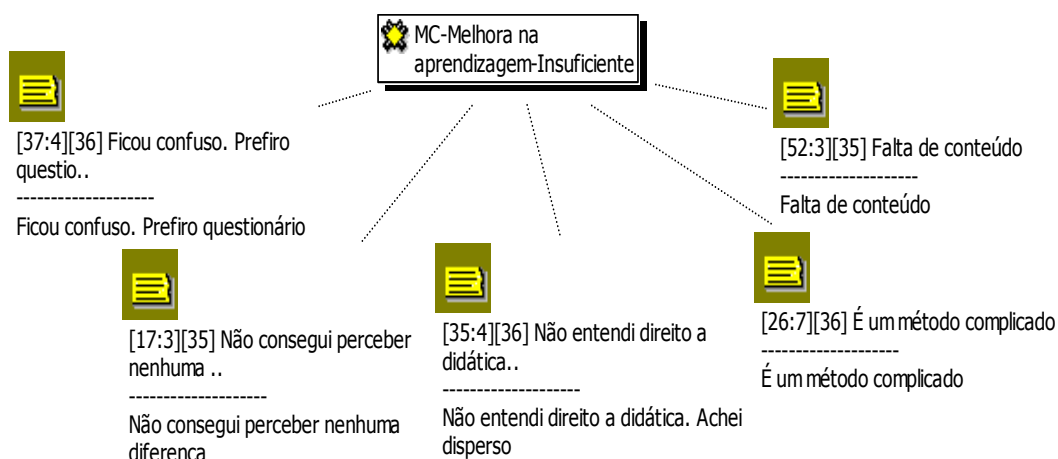


Figura Nº 22 – Melhoria na aprendizagem – Insuficiente

Super-categorias de Análise

Na análise desta questão, representada na Tabela Nº 8 e Figura Nº. 23 abaixo, assim foram apresentadas as categorias suficiente, boa, razoável e insuficiente:

Razoável + Insuficiente = Supercategoria Indesejável

Suficiente + Insuficiente = Supercategoria Desejável

Os dados apresentados na pesquisa em EAD a primeira supercategoria representa 53% e a pesquisa preliminar 18%. A segunda supercategoria em EAD representa 47% e na pesquisa preliminar 82%. Isso equivale a dizer que na pesquisa preliminar o desejável é significativamente maior que o indesejável, enquanto que, em EAD, o desejável e o indesejável praticamente estão no mesmo nível.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Suficiente	15	8
Boa	38	19
Razoável	10	23
Insuficiente	2	7

Tabela Nº 8 – Melhoria na Aprendizagem

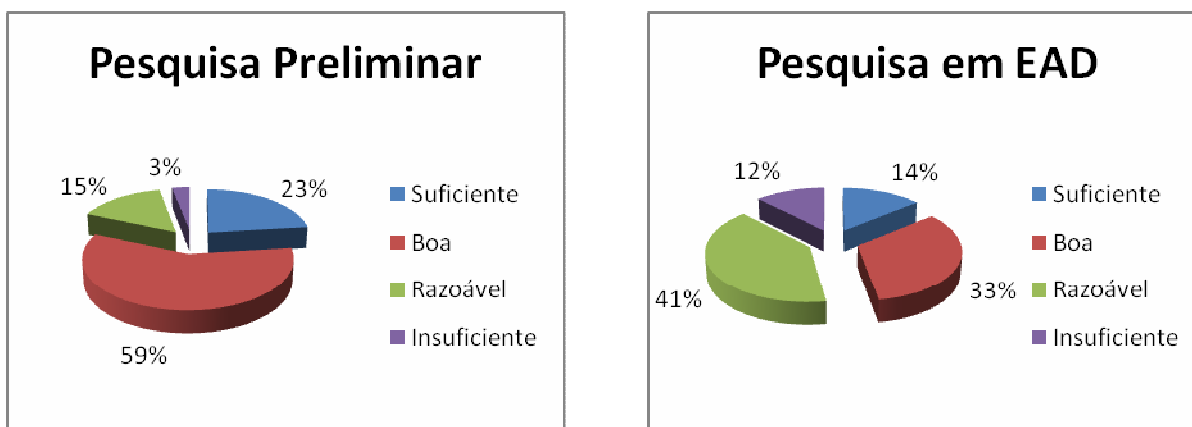


Figura Nº 23 - Melhoria na aprendizagem

Em relação às respostas da pesquisa preliminar, vale ressaltar que a pesquisadora acompanhou passo a passo o processo de aprendizagem e a construção dos mapas conceituais na sala de aula. Na pesquisa em EAD, os alunos receberam as informações dos tutores do Polo de Apoio Presencial e não obtiveram as mesmas explicações por parte da pesquisadora, porque, como já foi registrado, no mesmo horário do encontro ela ministrava aula em EAD, simultaneamente, para os mesmos alunos do Polo de Apoio Presencial tomado como estudo e os demais alunos localizados em todo o Brasil. Daí a importância do professor-tutor, nesse processo de aprendizagem.

Cabe, aqui, reiterar o descrito no Capítulo 2, onde discorreremos sobre a importância do professor-tutor, que deve representar e ampliar as funções docentes na modalidade do ensino a distância e exige “um novo perfil profissional com competências bem mais complexas”, conforme assevera Martins (2002, p. 31).

4.6.6 VANTAGENS DO USO DOS MAPAS CONCEITUAIS

Neste quesito, 15 participantes manifestaram que, com os MC, melhoraram a compreensão do texto e o entendimento do assunto; 12 disseram que notaram acréscimo de conhecimento e houve aperfeiçoamento do raciocínio e da compreensão; cinco expressaram que os mapas são úteis para organizar idéias, detalhar os resumos e dar melhores explicações; quatro registraram que os MC são

uma forma nova de aprendizado e memorização; três tiveram maior visualização do fluxo e uma visão mais ampla do assunto; para dez, foi o primeiro contato com os MC e, portanto, não foi possível julgar as vantagens. Nove participantes não justificaram as vantagens, mesmo tendo respondido afirmativamente esta questão.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Sim	62	47
Sem resposta	3	9

Tabela Nº 9 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais

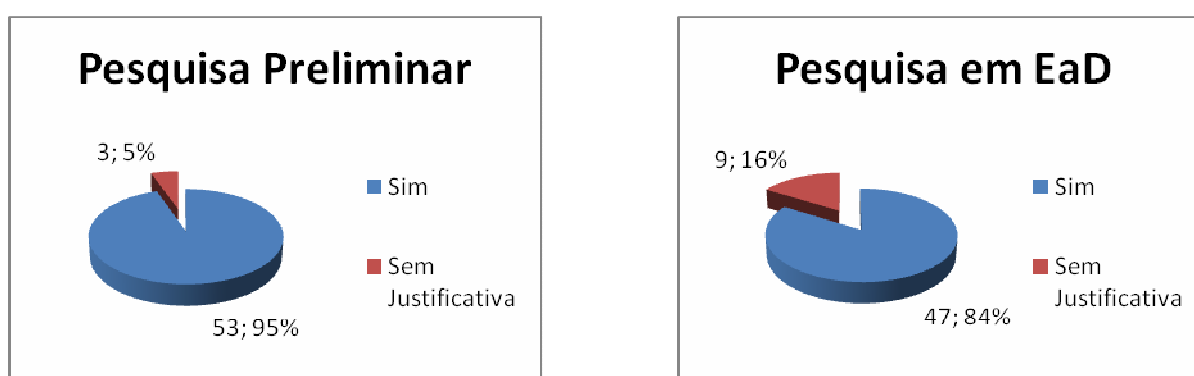


Figura Nº 24 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais

Na pesquisa preliminar, 62 participantes apontaram vantagens para o uso dos MC e três não responderam. Dentre as vantagens, foram registradas: maior envolvimento na pesquisa; melhora na interpretação do texto; localização no relato das histórias; maior capacidade de assimilar; para facilitar na compreensão; fixação dos exercícios; síntese do texto, objetividade; aprimorar o raciocínio e desenvolvimento do encadeamento lógico; uma maneira de resumir o texto; ao olharmos o mapa já podemos desenrolar uma história e fica mais fácil elaborar trabalhos; dá uma visão holística; uma maneira diferente de organizar dados importantes; para apresentar ao público; resulta uma forma de resumo bem importante e claro; na montagem do mapa já se memoriza a informação; basta, depois, uma leitura rápida no mapa para lembrar o assunto; se adquire um novo conhecimento; facilitou o entendimento; melhoria evidente na aprendizagem; ajuda a saber como distinguir um texto em palavras e frases chaves para um melhor entendimento; útil para realizar estudos, resenhas e trabalhos; rapidez das

informações; rápido entendimento; uma organização melhor das idéias; visualização das informações de forma global ou ampla.

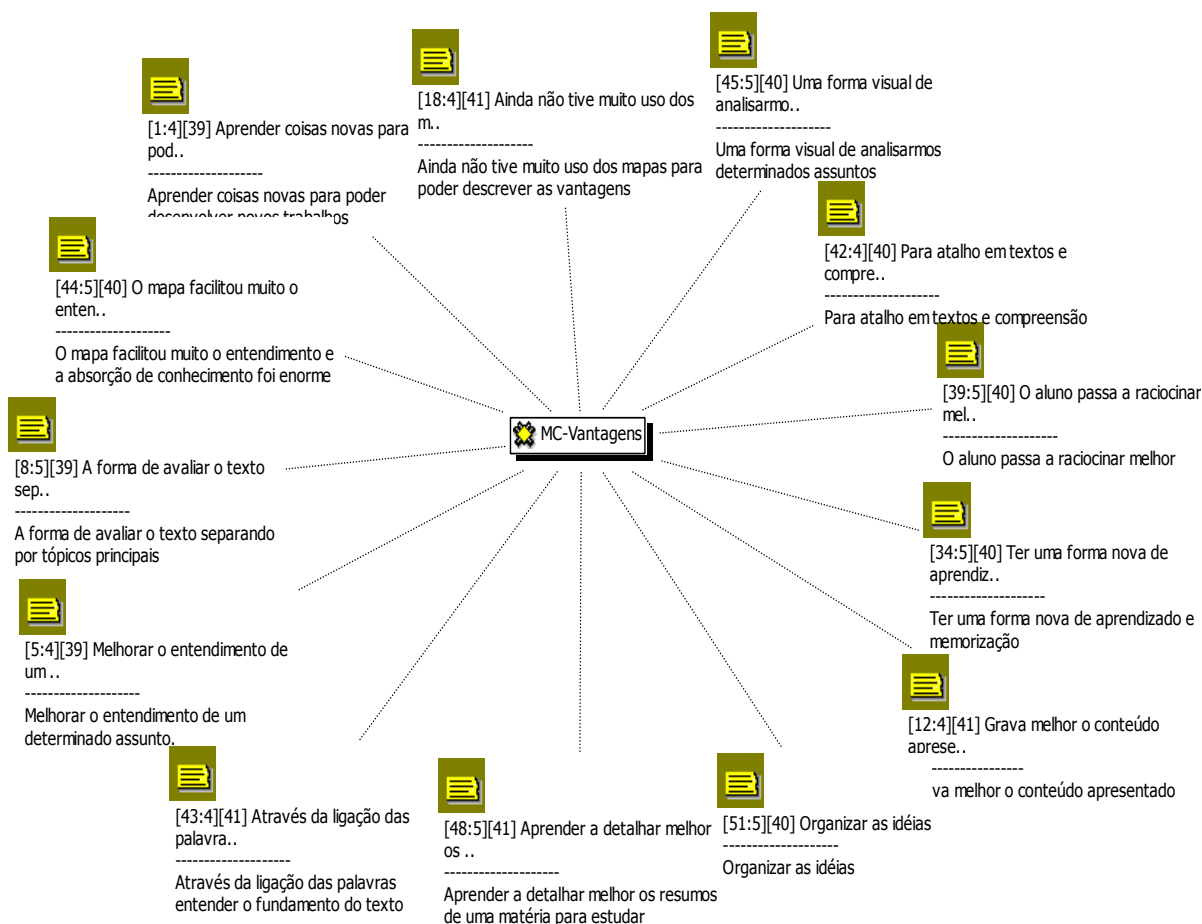


Figura Nº 25 – Vantagens do uso de Mapas Conceituais na pesquisa em EAD
Teia concebida por meio do Atlas ti

Como foi analisado, os Mapas Conceituais são um recurso positivo no processo ensino/aprendizagem e permitem ao professor mediar o desenvolvimento e a construção do conhecimento e ao aluno compreender e dar melhor significado àquilo que aprende.

Com o propósito de facilitar a compreensão do uso dos artigos definidos e indefinidos, a pesquisadora apresentou o seguinte texto, para ser analisado por meio da elaboração de um Mapa Conceitual.

Había una vez una niña en un pueblo, la más bonita que jamás se hubiera visto: su madre estaba enloquecida con ella y su abuela mucho más todavía.

Esta buena mujer le había mandado hacer una caperucita roja y le sentaba tanto que todos la llamaban Caperucita Roja. Un día su madre, habiendo cocinado unas tortas, le dijo: - anda a ver cómo está tu abuela, pues me dicen que ha estado enferma; llévale una torta y este tarrito de mantequilla. Caperucita Roja partió en seguida a ver a su abuela que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió porque unos leñadores andaban por ahí cerca. Él le preguntó a dónde iba la pobre niña, pero no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo, le dijo: - voy a ver a mi abuela y le llevo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía. (PERRAULT apud VARGAS, 2005, p.187)

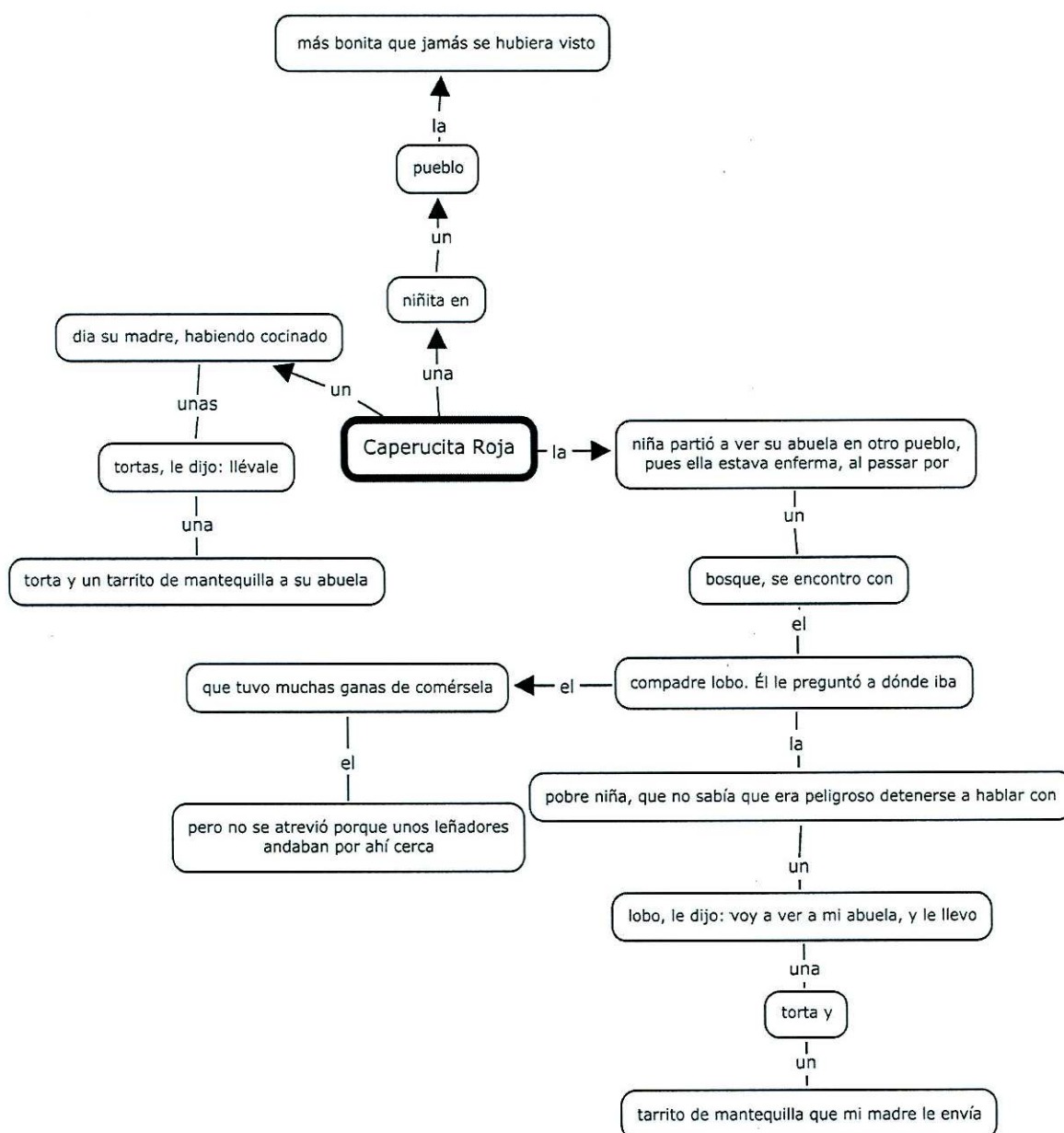


Figura Nº 26 – Mapa Conceitual elaborado por um aluno com o *software Cmap Tool*.

A figura anterior confirma uma vez mais as respostas dos alunos, quando manifestam que os Mapas Conceituais proporcionam maior capacidade de assimilação; facilitam a compreensão; fixam os exercícios, entre outras vantagens.

4.6.7 DESVANTAGENS APONTADAS

Nas respostas a esta questão, 38 participantes em EAD não registraram desvantagens; dez tiveram dificuldade em entender a fazer os mapas; oito não responderam; quatro acharam muito trabalhoso; três tiveram dificuldade em organizar as informações no mapa; seis anotaram assuntos gerais relacionados com as aulas de Espanhol e que não se referiam diretamente à pesquisa, como se pode visualizar na Figura Nº 28, onde um aluno manifesta que as aulas são muito rápidas.

Na pesquisa preliminar, 46 participantes não encontraram nenhuma desvantagem, nove não apresentaram justificação, dez manifestaram dificuldade no início das atividades, incluindo um que não conseguiu usar o *software Cmap* para elaborar os MC.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Nenhuma	46	34
Tiveram dificuldade	10	23
Sem justificativa	9	8

Tabela Nº 10 – Desvantagens dos Mapas Conceituais

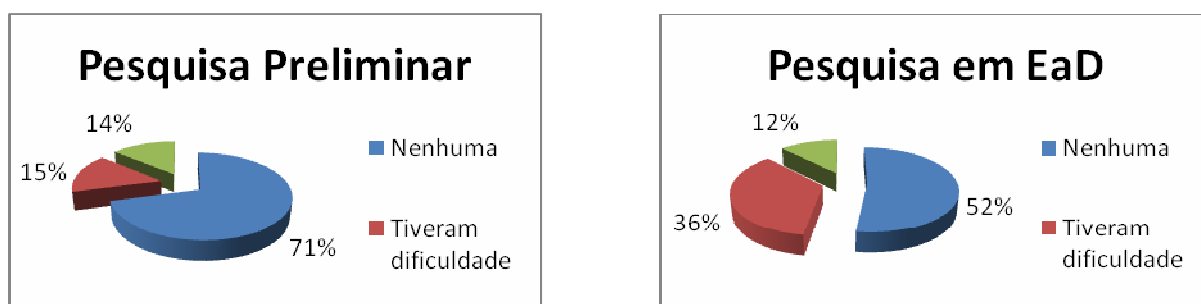


Figura Nº 27 – Desvantagens dos Mapas Conceituais



Figura Nº 28 – Desvantagens com o uso de Mapas Conceituais Teia concebida por meio do Atlas ti

Podemos observar, neste quesito, que existe um porcentual maior entre os participantes da pesquisa preliminar que não encontraram nenhuma desvantagem no uso de mapas conceituais, comparados aos participantes da pesquisa em EAD. Neste grupo foram anotadas como desvantagens a dificuldade de entender, construir e organizar as informações no mapa, o que se explica pela falta de orientações mais precisas no período inicial da pesquisa também, evidentemente, por dificuldades culturais de alguns alunos.

4.6.8 A METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA GEROU MAIOR AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Na pesquisa em EAD, 44 participantes responderam que a metodologia de aprendizagem colaborativa gerou maior aquisição de conhecimento; seis não responderam e seis responderam negativamente. As respostas foram assim

catalogadas: 25 responderam em forma generalizada, sem muita definição; seis responderam que houve maior interação, com maior aproveitamento; para cinco, melhorou a memorização e estimulou a curiosidade; dois observaram novos recursos de aprendizado; para dois, melhorou a visualização da matéria; e dois registraram que os MC transformam o aluno em um pesquisador.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Sim	59	44
Sem justificativa	5	6
Sem resposta		6

Tabela Nº 11 – A Metodologia gerou maior aquisição de conhecimento

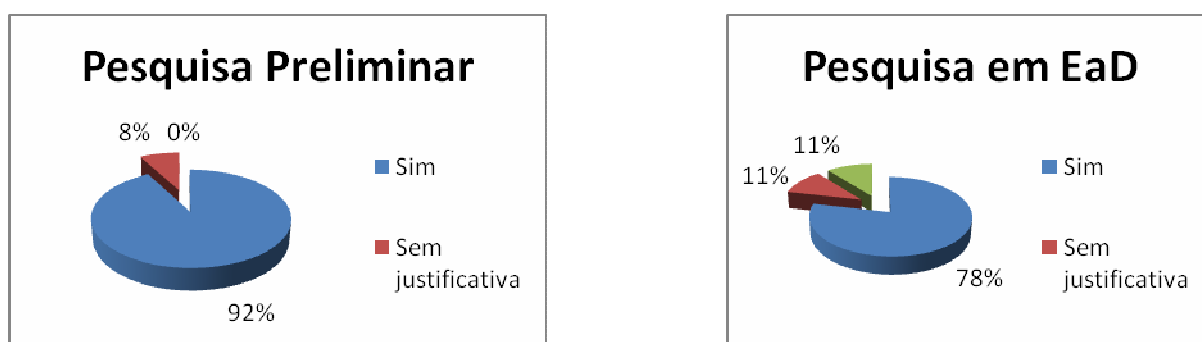


Figura Nº 29 – A metodologia gerou maior aquisição de conhecimento

Na pesquisa preliminar, 59 alunos responderam afirmativamente e cinco não justificaram as respostas. Dessa forma, as respostas afirmativas foram assim catalogadas: aprende-se mais quando se trabalha em equipe; em debate com os colegas, melhorou a aprendizagem; é possível aprender com os colegas e também passar um pouco do que se sabe; quando se desenvolve o trabalho sobre os países que falam a língua espanhola, o conhecimento foi proveitoso para todos; aprenderam a colocar claramente as informações importantes, de forma bem objetiva; a flexibilidade da metodologia permite um aprendizado mais rápido.

As respostas da pesquisa confirmam que os mapas conceituais permitem representar graficamente os conceitos curriculares e sua relação semântica. Isto permite que o aluno aprenda os conceitos e os relacionem em forma visual.

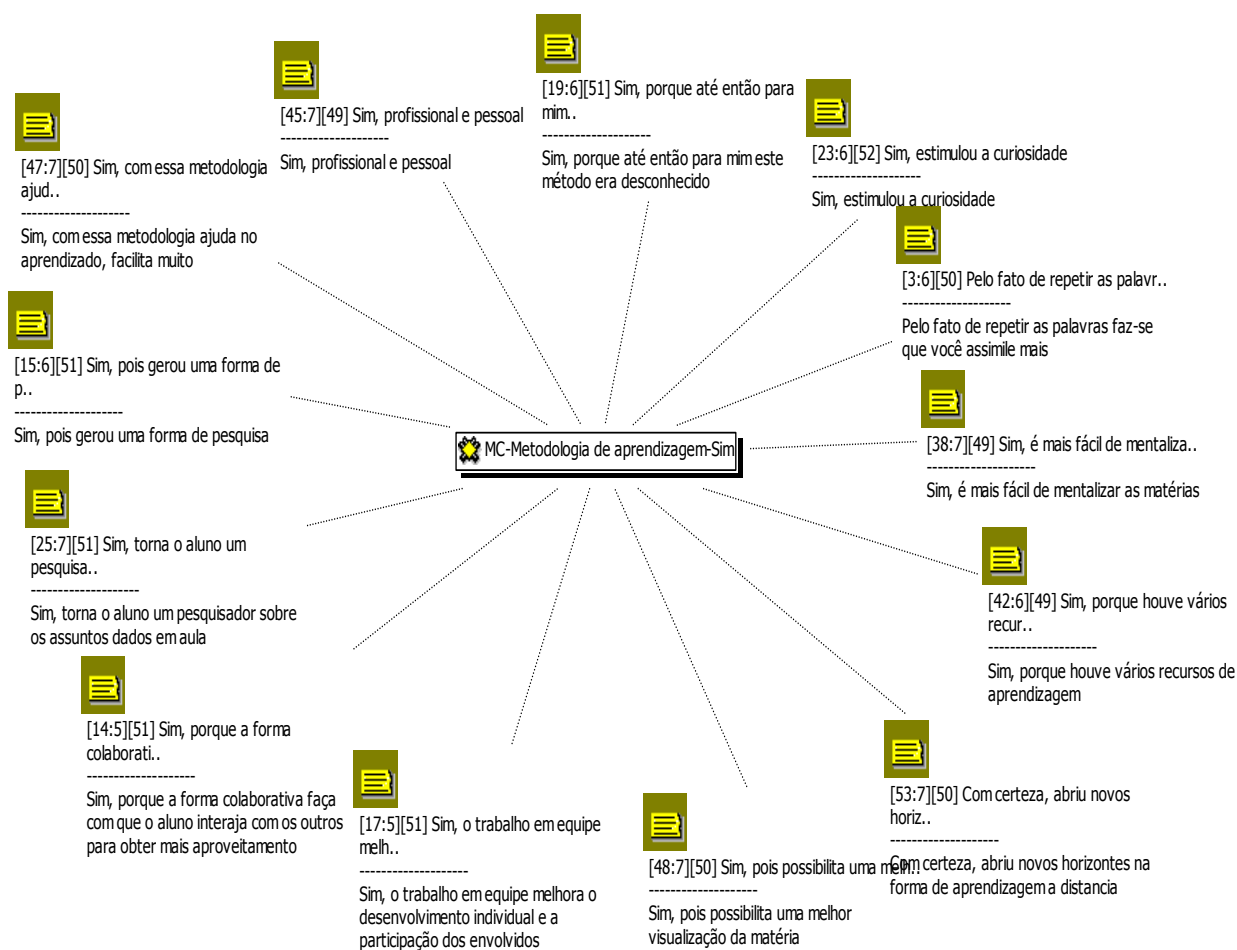


Figura Nº 30 – A metodologia gerou maior aquisição de conhecimento Teia concebida por meio do Atlas ti

Os diagramas facilitam a exposição dos textos e explicação dos conceitos, além de aprofundar sobre eles tanto quanto se deseje. Permitem negociação de significados entre professor e aluno e ambos podem se aprofundar nos significados dos conteúdos curriculares. Também nota-se o aumento do interesse em trabalhar em grupo e trocar experiências e conhecimentos. Isso se insere na orientação de Novak e Gowin (1988), anteriormente citada, quando manifestam que se deve incentivar os alunos a elaborar seus próprios mapas de maneira individual ou em pequenos grupos e, em seguida, promover uma discussão mútua.

Além de aprofundar o interesse por aprender, os Mapas Conceituais servem como ferramenta de visualização de conceitos, como mostra o mapa seguinte, elaborado a partir de um texto mais complexo, abaixo reproduzido, que reúne fatos históricos ao processo de disseminação do idioma espanhol.

En el siglo XV reinaban en España Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Fueron ellos los que unificaron en una sola nación los reinos dispersos e hicieron del castellano su lengua oficial. Cuando vino Cristóbal Colón y descubrió a América en 1492 trajo el castellano y facilitó que esta lengua se enriqueciera con el aporte de las lenguas indígenas americanas. Fue en el mismo año del descubrimiento de América, que Antonio Nebrija, un destacado gramático que trabajaba al servicio de los reyes, elevó el idioma a la categoría de lengua clásica, cuando presentó su Gramática de la Lengua Castellana. En 1770, el Rey Carlos III declara el castellano idioma oficial del imperio español, extendido por toda América hispanohablante, Filipinas, Asia y otras posesiones en Europa. El imperio español ha sido el más grande en la historia de la humanidad, reflejado hasta hoy en la lengua, ya que es la tercer más hablada en el mundo después del chino y el inglés. El español es la lengua oficial hablada en 20 países. Se estima por la Unesco que a mediados de este siglo una cuarta parte de la población de los Estados Unidos hablará español. Unos 100 millones de personas hablan español como segunda lengua. En los Estados Unidos y Canadá es la lengua extranjera más estudiada. (VARGAS, 2005, p.23).

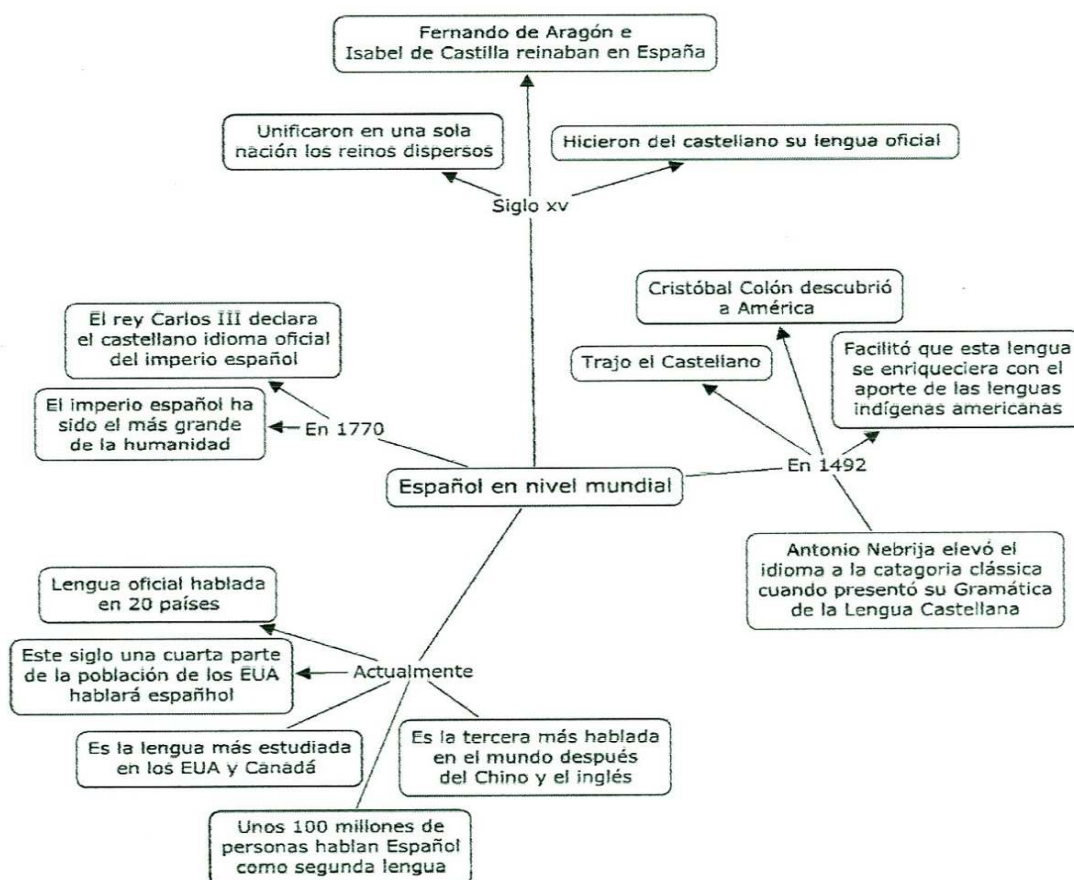


Figura Nº 31 – Mapa Conceptual “Español en nivel mundial”, elaborado por um aluno do curso de Logística, participante da pesquisa.

Como se vê, a Figura Nº 31 demonstra que os mapas conceituais permitem representar graficamente os conceitos curriculares e sua relação semântica

4.6.9 HOUVE INOVAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Nesta questão, 47 dos participantes em EAD responderam que houve inovação no processo de ensino-aprendizagem em relação à aula tradicional; cinco responderam que não e quatro se abstiveram de responder. Dos entrevistados, 25 afirmaram que houve inovação do sistema da aula de Espanhol em EAD, com uso dos MC; sete manifestaram que o novo método é inovador e interessante; sete observaram que a ferramenta induz o aluno a pesquisar mais e obter melhores resultados; três notaram nos MC uma maneira mais fácil de estudar a matéria; dois manifestaram que é um recurso facilitador da compreensão; dois registraram que a metodologia desperta o lado autodidata do aluno.

	Pesquisa Preliminar	Pesquisa em EAD
Sim	56	47
Não	3	5
Sem resposta	7	4

Tabela Nº 12 – Inovação com os Mapas Conceituais

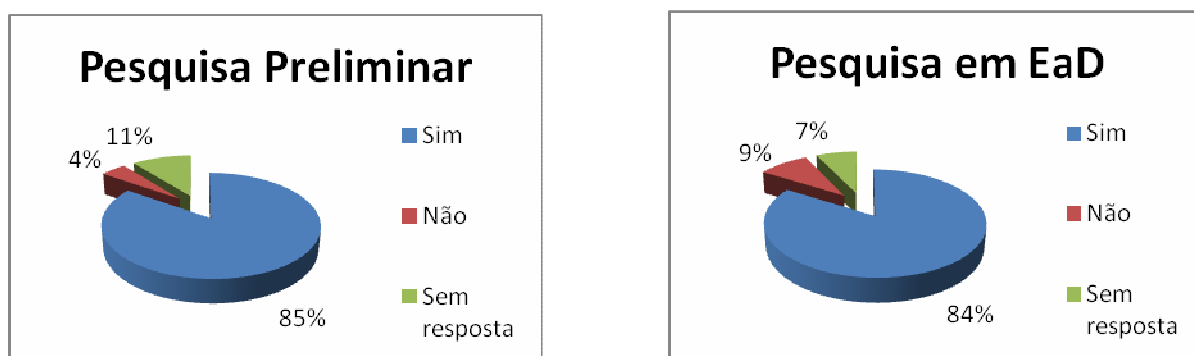


Figura Nº 32 – Inovação com os Mapas Conceituais

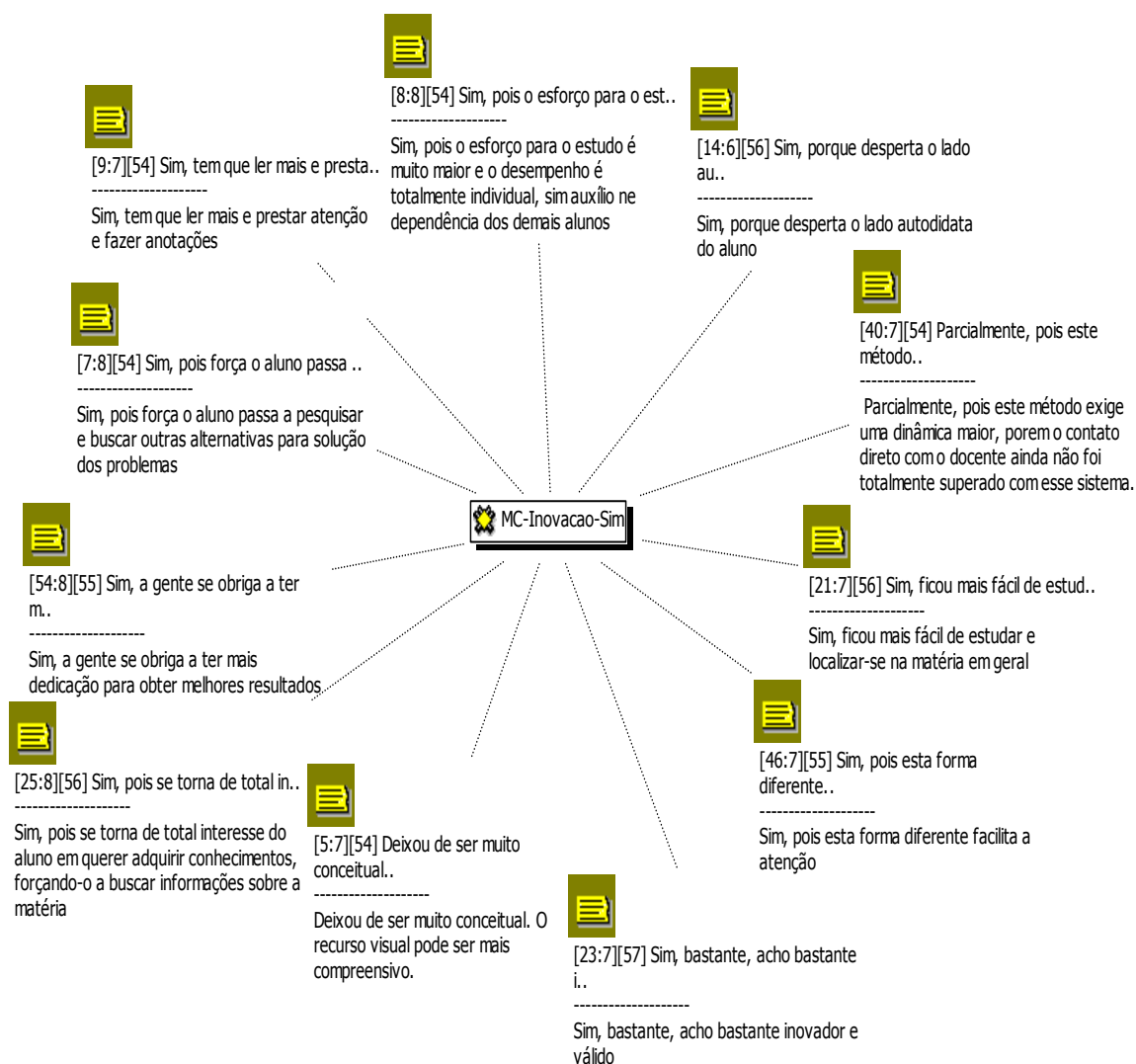


Figura Nº 33 – Inovação com os Mapas Conceituais na pesquisa em EAD
Teia concebida por meio do Atlas ti

Na pesquisa preliminar, 56 responderam que houve inovação no processo de ensino-aprendizagem, sete não responderam e para três não houve inovação. As respostas afirmativas centraram-se nas seguintes respostas: as aulas e os estudos se tornam muito mais interessantes com a nova maneira de “gravar” o que foi aprendido; por tratar-se de um método novo, sentem-se mais presos ao assunto; ajudou a relembrar o que foi ensinado na aula; maior interatividade da turma; enquanto se está aprendendo na teleaula, é possível imaginar como se monta o mapa e anotar os pontos importantes do tema; “nunca tinha trabalhado como MC e minha dedicação e vontade aumentou”; se necessita mais autodisciplina e autogestão na condução do aprendizado; MC inovam em relação à aprendizagem; “mudei e adotei ao meu modo de estudar e ao tempo disponível ao estudo”; “estou

há 20 anos sem estudar e mudou o aprendizado”; chama mais a atenção da aula; o conhecimento fica mais fácil e as aulas mais atrativas; a ferramenta simplifica a metodologia de ensino.

A seguir, o mapa conceitual sobre o Chile mostra as respostas que os alunos manifestaram na pesquisa e ilustra como há melhoria na interpretação do texto e maior capacidade de assimilação, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão, permite resumir claramente o texto, organiza melhor as idéias. Também visualiza as informações de forma global ou ampla, entre outras vantagens.

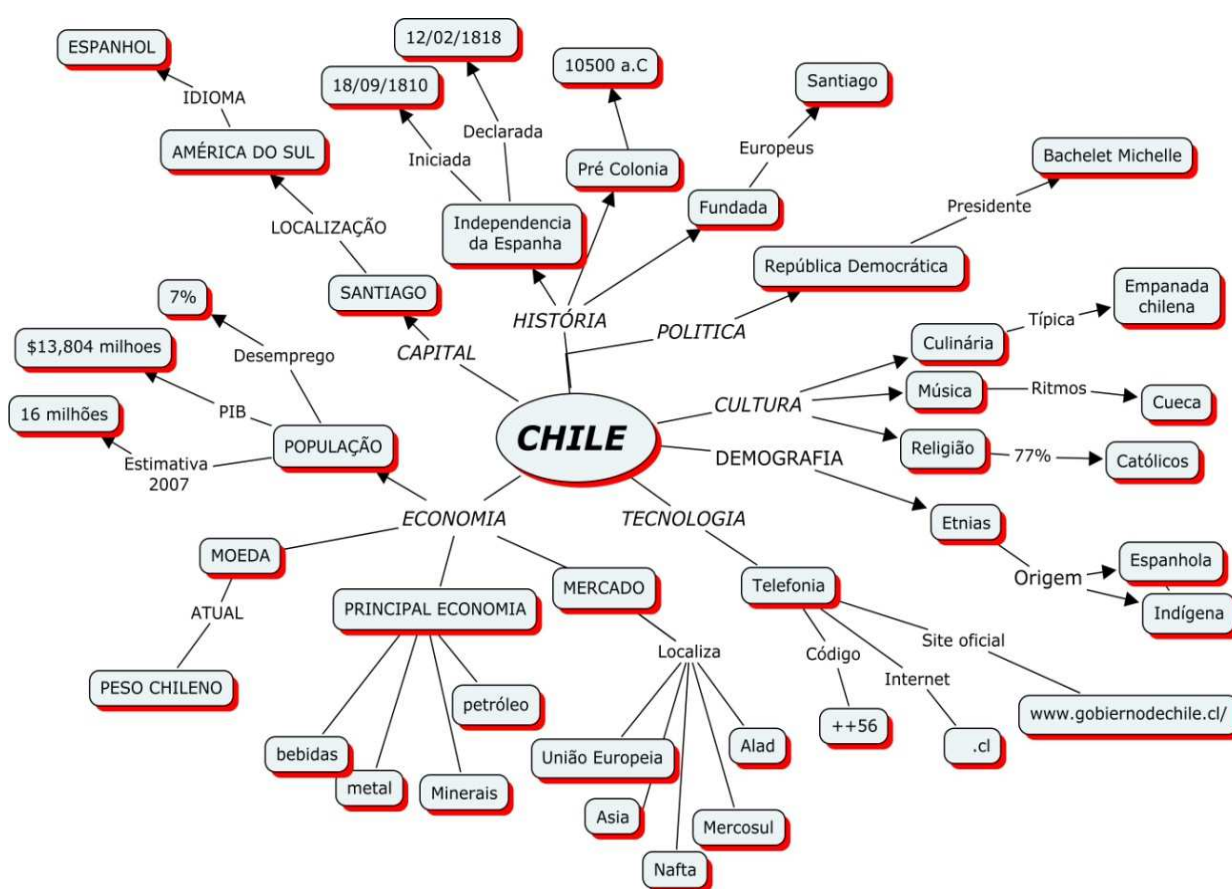


Figura Nº 34 – Mapa Conceitual sobre Chile, elaborado por uma aluna do curso de Logística, participante da pesquisa.

Finalmente, cabe aduzir, com base no mapa anterior, que o mapa conceitual é ferramenta que permite ao estudante navegar através dos diagramas segundo seu interesse, sua pesquisa, suas perguntas, ou a ordem em que deseja estudar o tema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como objetivo propor o uso de mapas conceituais no ensino e aprendizagem do Espanhol Instrumental em cursos tecnológicos na modalidade a distância, e possibilitar a estruturação de possíveis soluções para a superação das dificuldades causadas pelo distanciamento físico entre professor e aprendizes, na modalidade de EAD.

O estudo propõe a aplicação de mapas conceituais na busca de soluções que orientarão o processo de ensino-aprendizagem em direção à aprendizagem significativa e nos leva a formular as seguintes considerações, elaboradas a partir da reflexão devidamente processada.

Em princípio, constata-se o grande interesse, por parte do grupo entrevistado, pelo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Instrumental a distância. Como foi manifestado no início do presente trabalho, considera-se necessário que o estudante tenha conhecimento básico de língua portuguesa, sem o que ele apresenta naturais dificuldades para o entendimento do idioma estrangeiro.

Na estrutura atualmente utilizada na maioria dos cursos desenvolvidos pela modalidade em EAD, essa dificuldade nasce da falta inicial de um estudo da clientela envolvida, que levante, no início do curso, o perfil de cada aprendiz e sua situação cultural. Seria conveniente, para o aperfeiçoamento do modelo e dos objetivos das instituições de ensino, uma reflexão sobre este tema, pois é fundamental, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o reforço do conhecimento da língua materna.

No mesmo sentido, nota-se a falta de um necessário nivelamento do alunado (e que deve também se refletir em muitas outras disciplinas), a partir das constatações observadas no levantamento de perfil acima sugerido. É notório o desnível entre regiões brasileiras, no tocante à qualidade da Educação e, em todas elas, o descompasso entre as diversas instituições de ensino. Como os processos seletivos para o ingresso nos cursos superiores perdem, cada vez mais, sua capacidade de aferição de conhecimentos básicos, os alunos ingressam no terceiro nível com cargas diferenciadas de aproveitamento nos níveis anteriores.

Também se deve levar em consideração, em apoio à necessidade de nivelamento, a questão de ter o Brasil, no presente momento, matriculados em EAD alunos de faixas etárias superiores à do ensino presencial. São pessoas que perderam a oportunidade de seguir a educação formal em seu devido tempo e registraram um lapso de tempo prejudicial para o reinício de um novo período escolar. Devido a transformações didáticas e ao impacto de novas tecnologias, esse aluno de idade mais avançada pode apresentar dificuldades de aprendizagem ou de acompanhar o ritmo das aulas a distância.

No que interessa ao ensino de um idioma, seja ele instrumental ou mais aprofundado, verifica-se ser quase impossível, por exemplo, levar o aluno a aprender verbos ou outros rudimentos gramaticais da língua forânea, se ele já não traz conhecimento prévio da gramática de sua língua materna.

No caso da Educação a Distância, percebemos ser necessária uma reavaliação do papel do professor-tutor local, colocado quase que somente como um elo de ligação entre o aluno e o professor da disciplina ou o tutor central. Existe, no Brasil, uma prévia indisposição para permitir que o tutor do Polo de Apoio Presencial tenha ingerência sobre os conteúdos e, portanto, torna-se apenas um disciplinador de classe e administrador representante da instituição central. Entretanto, não se pode desperdiçar a viva convivência do tutor local com o alunado a distância e ele, como real incorporador dos objetivos educacionais da instituição e do curso em desenvolvimento, deve prover a classe de toda espécie de compensação pela falta de contato físico dos alunos com a instituição central e, sobretudo, com o professor que ministra a aula a distância.

Se a dificuldade em encontrar educadores preparados para atuarem nos Polos de Apoio Presencial ainda é uma das barreiras encontradas pelas instituições, isso não significa que se deva recorrer a métodos simplificados de administração da EAD, tornando permanente a atuação de recursos humanos despreparados. Há que insistir na afirmação de que os professores-tutores locais são especialistas em uma nova atuação pedagógica e como tal devem ser amplamente preparados.

Isto é ainda mais válido se consideramos o atual estado de arte da EAD, no que se refere ao desenvolvimento e possibilidade de uso de tecnologias mais avançadas. Ainda é extremamente caro facilitar a interação em duas vias. No caso específico da plataforma tecnológica que baseou a pesquisa, já descrita anteriormente, todos os alunos vêem e ouvem o professor, mas o professor apenas

ouve alguns alunos que utilizam a via de retorno telefônica, aberta apenas em momentos especiais, ou se comunicam, mais tarde, nos horários de tutoria a distância, por telefone, fax, *chat*, *rádio web*, ou *e-mail*. Caberia, portanto, ao professor-tutor local, além do levantamento prévio do perfil mental e intelectual de cada aluno, que seria informado à instituição central, a observação e a avaliação permanentes do desenvolvimento da aprendizagem.

Evidentemente, sem qualquer demérito ao processo pedagógico da EAD, é praticamente impossível ao professor central avaliar o nível de conhecimento de milhares de alunos, por exemplo, em relação à morfologia e sintaxe gramaticais do Português e a necessidade de intervenções prévias para auxiliar o nivelamento da classe. Tal responsabilidade caberia, portanto, ao tutor local, cujo perfil profissional exige a capacidade de atuar, quando necessário, como mestre multidisciplinar, sem que haja intromissão indevida no conteúdo planejado e dirigido centralmente.

A falta de um quesito importante no questionário da pesquisa, que pudesse medir as diferenças regionais, no aprendizado da língua estrangeira, foi compensada pela experiência de campo da pesquisadora, professora de Espanhol Instrumental há cerca de sete anos. Existe uma grande diferença na aprendizagem de alunos que têm uma relação mais constante com o idioma espanhol e os que vivem em regiões ou locais onde essa convivência é mais rara, como, por exemplo, entre alunos do Sul brasileiro, mais próximo de alguns países da América hispânica, e os do Nordeste, cujo relacionamento com o Espanhol é quase fatural. É bastante comum o distanciamento extremo nas avaliações de alunos de regiões geográficas diferentes, com registro positivo de estudantes que tiveram contato anterior com pessoas que falam o Espanhol, como é o caso das regiões fronteiriças.

Outra evidência importante é a maior capacidade de aprendizagem da língua espanhola de alunos inseridos em regiões de falar aproximado, como foi descrito na introdução deste estudo. Para alunos de outras regiões, os sons da língua aprendida que não coincidem com seu próprio falar, acabam por criar algumas barreiras. E esta é mais uma dificuldade tecnológica, pois ainda é muito difícil estabelecer a interação fonêmica. Embora o Espanhol Instrumental, como regra, não se preocupe em aprofundar a comunicação verbal, não podemos desconhecer que, durante as aulas, o aluno ouve o professor e tem que assimilar auditivamente os sons e palavras para incorporá-los ao seu conhecimento.

Entretanto, mesmo considerando que as atuais tecnologias de comunicação a distância ainda não alcançaram o grau de interação desejado, devemos observar que ainda há pouco aproveitamento do que existe, ou seja, reduzida utilização do ferramental colocado à disposição dos alunos e do professor-tutor local, como é o caso da Internet e suas variadas opções. Embora apoiado em um *site* específico que possibilita o registro de materiais complementares, formação de grupos de discussão, *chats*, portfólios eletrônicos e exercícios, é notável a aparente timidez ou a impossibilidade material, por parte dos alunos, de acessar essas ferramentas de apoio, que poderiam reduzir as dificuldades de aprendizagem. Em termos gerais, ainda falta ao curso em análise uma real construção do ambiente de aprendizagem, no qual professores e alunos podem conviver de forma dinâmica e produtiva, independentemente de tempos e espaços diferenciados.

Por outro lado, a pesquisa fortaleceu a relevância da utilização de mapas conceituais como importante ferramenta para auxiliar a organização e distribuição dos conceitos relacionados aos conteúdos desenvolvidos na disciplina. Além disso, favorece o aluno na assimilação do que foi estudado, de forma significativa, e conduz à reflexão e à análise crítica, o que confirma as considerações teóricas feitas no início.

Recomendações:

Para a implantação da metodológica de aprendizagem significativa, com o apoio da ferramenta Mapas Conceituais, comprovou-se a importância da interação com o Professor-Tutor, no sentido de promover, sempre que possível, o nivelamento dos conhecimentos anteriores dos alunos, incentivar a leitura de materiais complementares e de realizar os mapas propostos pelo professor da sala central, discutindo dúvidas e mediando a comunicação.

Entretanto, também se comprovou a necessidade da prévia capacitação dos tutores locais sobre a ferramenta, tendo em vista a pluralidade de situações encontradas nos Polos de Apoio Presencial. Essa condição é fundamental e habilitaria o professor-tutor para exercer o novo papel sugerido, de positivo mediador entre aos alunos do Polo de Apoio Presencial e a equipe central.

Nessa capacitação anterior ao início do curso, o professor-tutor absorveria as noções fundamentais sobre a estrutura e o funcionamento dos Mapas Conceituais e os meios didáticos utilizados e, sobretudo, a contribuição da metodologia em diferentes atividades para garantir um processo de aprendizagem significativa consistente.

Além das questões objetivamente pesquisadas e analisadas, ressaltam outros pontos importantes para o desenvolvimento da disciplina e a superação das dificuldades surgidas na modalidade de EAD, que podem e devem ser continuamente estudadas, já que se trata de um processo dinâmico e formado por estudantes em múltiplas condições culturais.

Entretanto, embora se tenha, concretamente, experimentado, pesquisado e analisado positivamente novas metodologias que podem ser utilizadas no ensino a distância de Espanhol Instrumental, o presente trabalho não pretende se completar nesta fase. Pesquisas futuras podem enriquecer ainda mais o cenário abordado, inclusive pelo grande desenvolvimento atual das tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLES, J. A T. *Acción Tutorial en los Centros Educativos: Formación y Práctica*. Madrid: FASTER, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL redescubrirá a sus vecinos con el español. IV Congreso Internacional de la Lengua Española. Cartagena de Indias, 2007. Disponible en: <http://www.congresodelalengua.gov.co/sala_de_prensa/El_Español_en_Brasil.htm>. Acesso el: 06 feb. 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRANSFPRF, John D. BROWN, Ann L. COCKING, Rodney R. **Como as Pessoas Aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BUARQUE, Cristovam; NUNES, Ivônio Barros Nunes. **Gestão do Conhecimento para Atualização profissional, informação tecnológica e Educação Superior**. Brasília: Curso Universidade Permanente, 2001.

CAÑAS, Alberto. **Algunas Ideas sobre la Educación y las Herramientas Computacionales Necesarias para Apoyar su Implementación**. Revista RED: Educación y Formación Profesional a Distancia, Nº 23. Espanha, 1999.

CAÑAS, Alberto. **Herramientas para Construir y Compartir Modelos Basados en Mapas Conceptuales**. Revista de Informática Educativa, Vol. 13, Nº 2, pp 145-148. Colombia, 2000 (<http://lidie.uniandes.edu.co/revista>).

CAPRA, Frijof. **A Teia da Vida. Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CHARDIM, Teilhard de. **O Fenômeno Humano**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

CREMA, Roberto. **Uma visão holística da educação**. In: Cardoso, Clodoaldo Meneguello. A canção da inteireza. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, São Paulo: Cortez, 2001.

DÍAZ BARRIGA, Frida. **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista**. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Aretio. **La Educación a Distancia y la Uned**. Madrid: UNED, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente. A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. Entrevista com Howard Gardner, 12/05/2009. Internet, Portal da Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI72440-15224,00-HOWARD+GARDNER+NAO+DOU+A+MINIMA+PARA+A+INTELIGENCIA.html>

GONZÁLEZ Álvarez, LORA Luis José. Sfer, Amaury. MAGALÓN Plata, Luis Alberto. **La Educación Superior a Distancia en Colombia: Visión Histórica y lineamientos para su gestión**. Bogotá D.C. Colombia: ICFES, 2000.

GONZÁLEZ, Fermin e NOVAK, Joseph D. **Aprendizaje Significativo. Técnicas y Aplicaciones**. Argentina: Editorial Cincel S.A., 1993.

JUSTICIA, Juan Muñoz. **Manual do Atlas-TI**. Universitat Autònoma de Barcelona, mayo 2003. Version 2.4.

KLALTER, Bez Fontana. OLIVEIRA E. Araújo Luiz Antonio. SOUZA Barros, Maria Suely. VIEIRA Marlete. **A atuação do tutor na EAD: Novas considerações. Manual do Tutor da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC**. Disponível em: <www.EAD.ufc.br/tecead_II/anais/pdfs/Klalter.pdf>

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LUDQUE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Marilice. TORRES; Patricia Lupion. **A monitoria On Line no apoio ao aluno a distância: o modelo do LED**. Revista Digital da CVA Ricesu, Vol 2 Nº 5, Setembro 2003. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/index1.htm>

MARTINS, Onilza Borges; POLAK, Ymiracy Nascimento Souza; KRELLING, Paulo César Lopes. **A Educação a Distância na UFPR: novos cenários e novos caminhos**. Curitiba: UFPR, 2000.

MARTINS, Onilza Borges. **Teoria e Prática Tutorial em Educação a Distância**. Curitiba: Editora Ibepe, 2002.

MARTINS, Valdemar Nascimento Parreira. **Avaliação do valor educativo de um software: um estudo de caso. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Portugal**, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6326>

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método: A Natureza da Natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

NOVAK, Joseph e GOWIN, Bob. **Aprendiendo a Aprender**. Barcelona: Sirven Grafic, 1988.

ONTORIA, Antonio. **Mapas Conceptuales. Uma Técnica para Aprender**. Madrid: Narcea, 1995.

PAIN, Sara. **Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: O Papel da Escola na Formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PRETI, Oreste. **Fundamentos e Políticas em Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

_____. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEaD/IE, UFMT, 2000.

RODRIGUES, E. M. La Investigación sobre educación a distancia en el ámbito iberoamericano: sus características, avances y retos. In *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol.1, octubre, 1997.

SCHÜTZ, Ricardo. **Aprendizado da língua ao longo de um século**. Artigo da Internet atualizado em 06 de junho de 2003. Disponível em: <www.sk.com.br/sk.apren.html>

SEDYCIAS, João. **O que é Espanhol Instrumental?** Universidade Estadual de Pernambuco. Disponível em: <sedycias@yawl.com.br> www.ced.ufsc.br/~uriel/espanhol.html - home.yawl.com.br/hp/sedycias/

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª. Ed. 2001

SILVA, Ricardo Vidigal & SILVA, Anabela Vidigal. **Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Século XXI**. Associação Portuguesa para a Gestão do Conhecimento - APGC: Lisboa: Edições Sílabo, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

VALLÉS ARANDIGA, Antonio. **Mapas Conceptuales. Programa para su aprendizaje**. Alicante: Editorial Disrafos, 1994.

VARGAS SIERRA, Teresa. **Espanhol Instrumental**. Curitiba: Editora Ibpe, 2ª. Ed. 2005

WOOLFOLK, A. **Psicologia Educativa**. México: Prentice Hall, (sexta edición), 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. Dados Pessoais

Curso:

Turma:

Data de Nascimento:

 Feminino Masculino

Estado Civil: Solteiro

Função: Digitador

Formação Acadêmica: Superior Completo

2. Há quanto tempo você não frequenta um curso regular?

 Menos de 6 meses 1 ano 2 a 3 anos 4 a 9 anos Mais de 10 anos

3. Você já fez um curso a distância?

 Sim Não

Se sim, descrever por meio de que mídia:

4. Antes deste curso, você já usava a Internet?

 Sim Não

Se sim, explique para que:

5. Você acredita que houve uma melhora em sua aprendizagem com o uso de mapas conceituais?

___ Suficiente ___ Boa ___ Razoável ___ Insuficiente

Justifique:

6. Para você quais foram as vantagens do uso dos mapas conceituais?

Justifique:

7. Para você quais foram às desvantagens?

Justifique: _____

8. Você acredita que a metodologia de aprendizagem colaborativa gerou uma maior aquisição de conhecimento?

Justifique:

9. Você acredita que houve inovação em seu processo ensino aprendizagem em relação à aula tradicional?

Justifique:

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Curitiba, 4 de Junho de 2008

Prezado aluno,

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa educacional que estou desenvolvendo para o meu curso de mestrado. Ela é relacionada com a metodologia que usamos em nossas aulas de Espanhol Instrumental. Objetivo é estudar uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa com o uso dos Mapas conceituais que já encaminhei por meio dos Tutores.

Não é uma tarefa difícil e tomará apenas alguns minutos de seu tempo, mas será extremamente valiosa para a pesquisa que realizo e para o aperfeiçoamento de nossas aulas.

Em caso de aceitação solicito e agradeço o preenchimento do termo de consentimento anexo.

Muito obrigada por sua cooperação.

Teresa Vargas Sierra

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU _____, RG _____ N.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa e significativa para o ensino de línguas na modalidade de EAD”, cujo objetivo é investigar uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa e significativa do espanhol instrumental.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pela pesquisadora, que consta de questões abertas e objetivas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo mesmo depois de realizada a pesquisa. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Professora de Espanhol Instrumental da Fatec Internacional, Teresa Vargas Sierra, com quem poderei manter contato pelo telefone: 9981 0173, e-mail: terevargass@yahoo.com.br. Estão garantidas assim, todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

() Aceito responder on-line

() No aceito responder on-line

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

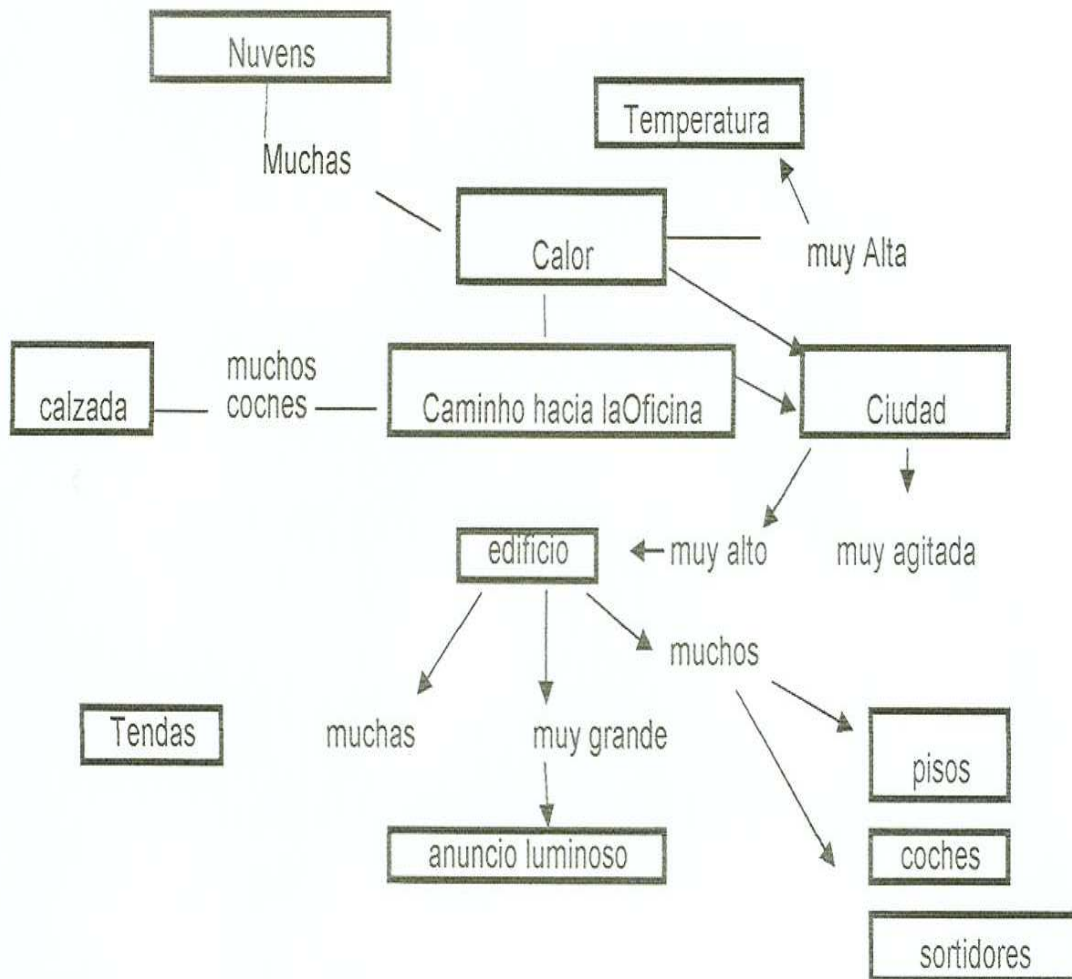
Curitiba, de

ANEXO B - MAPAS CONCEITUAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS SOBRE O “USO DEL MUY Y MUCHO”

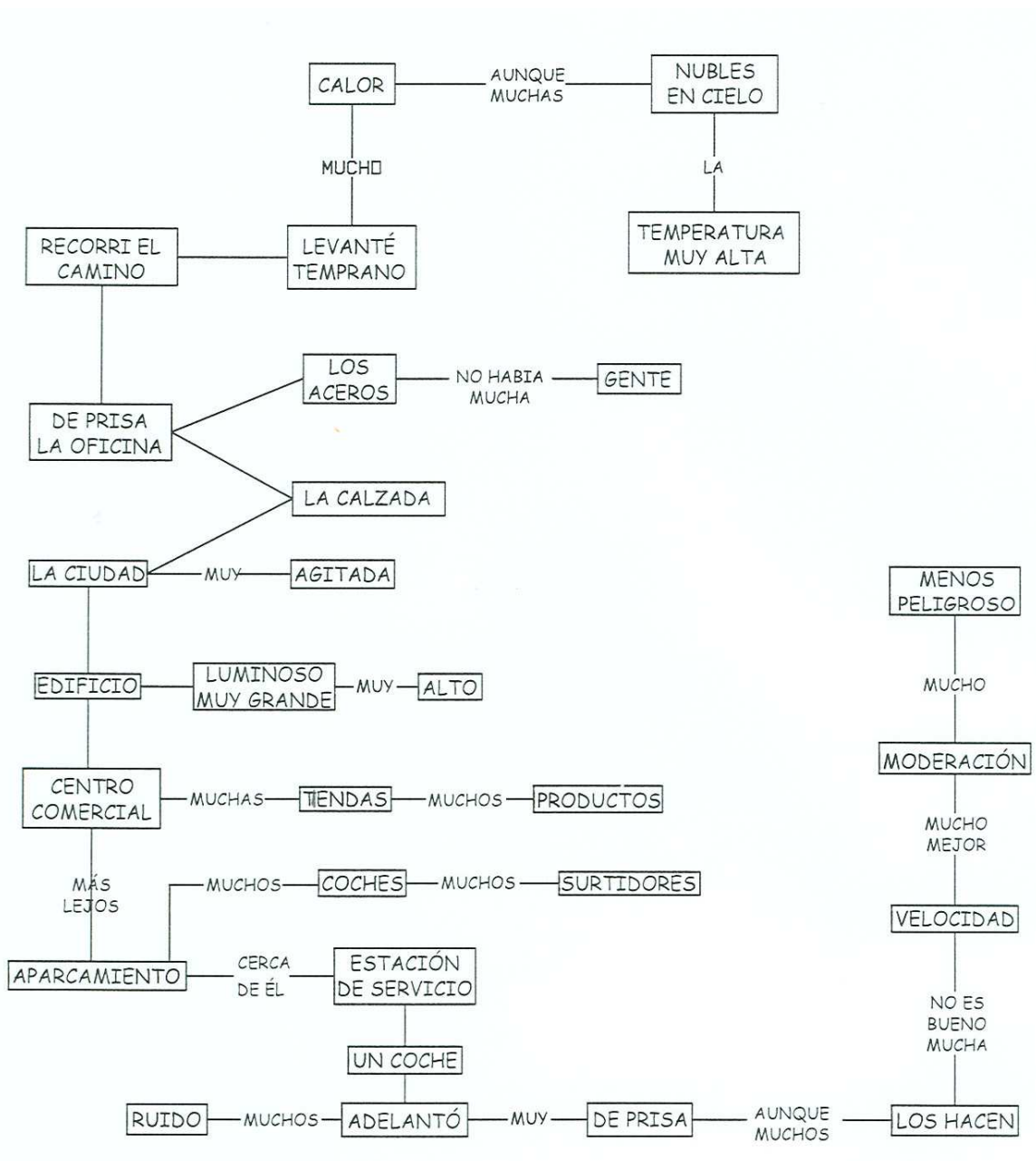
MAPA B1



MAPA B2

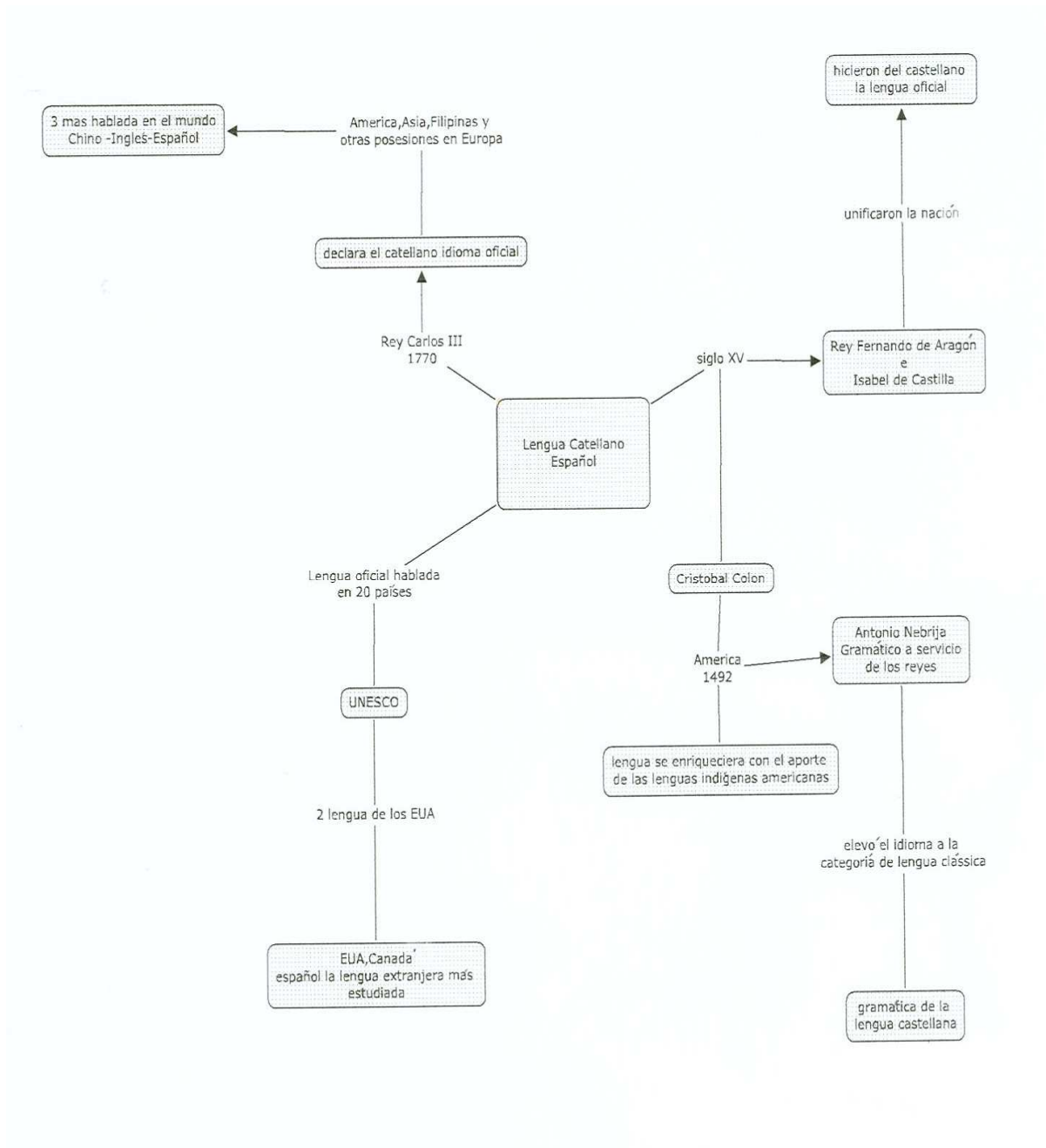


MAPA B3

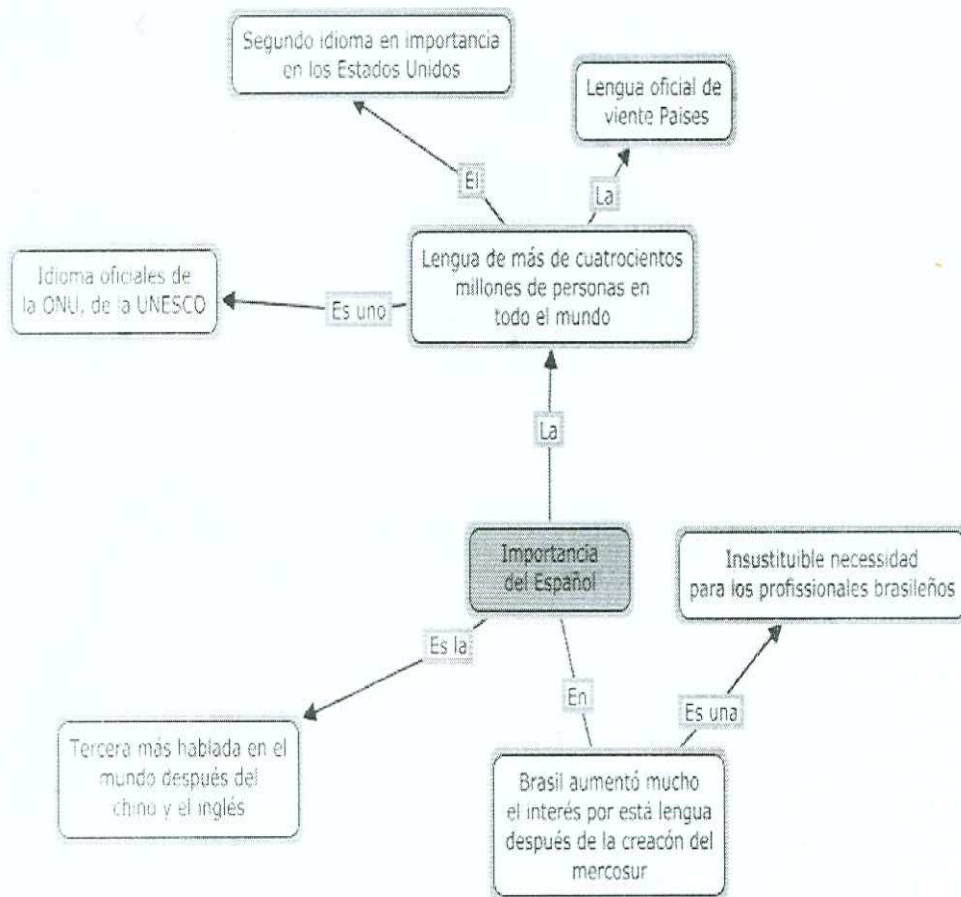


ANEXO C - MAPAS CONCEITUAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPANHOL

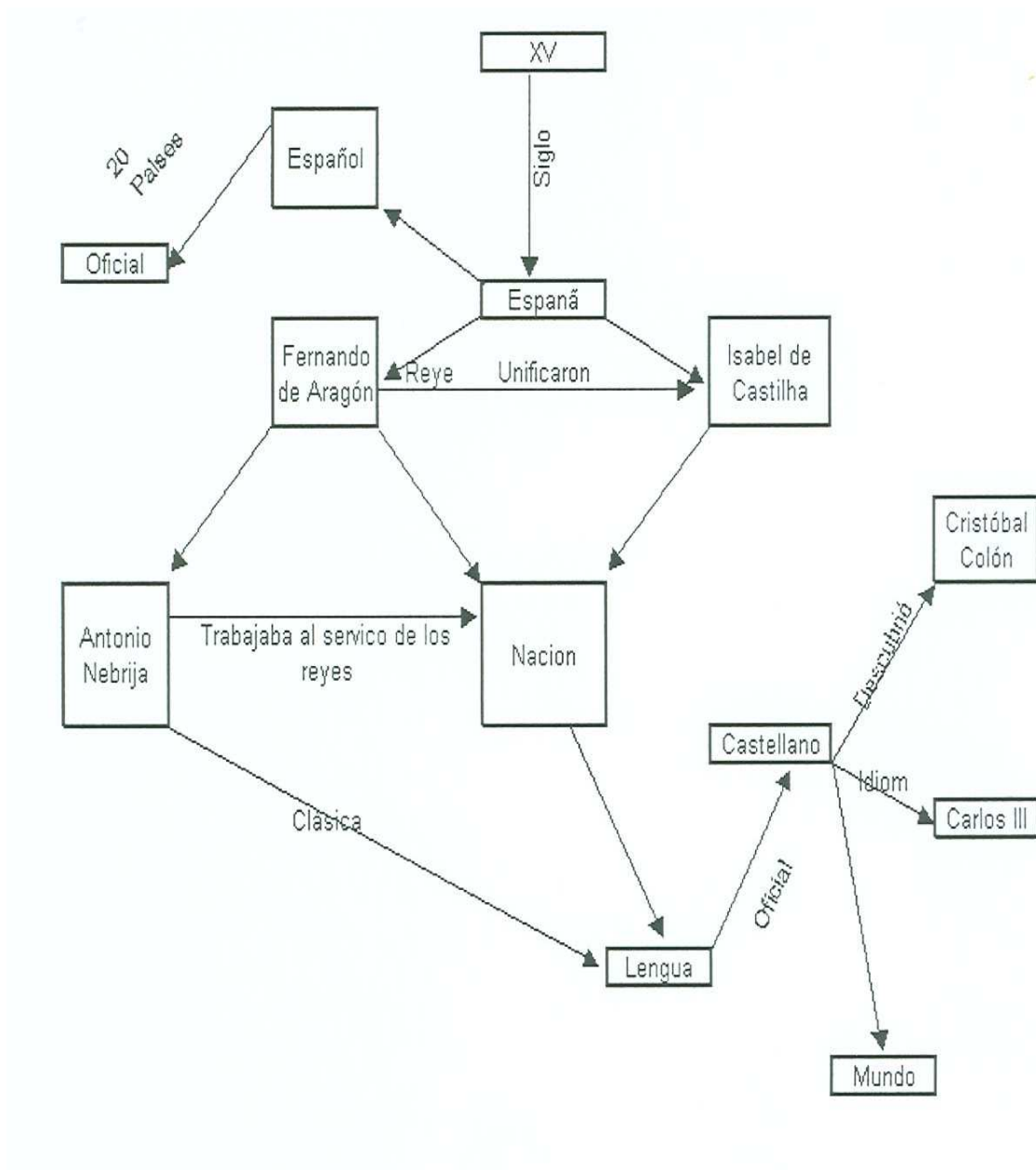
MAPA C1



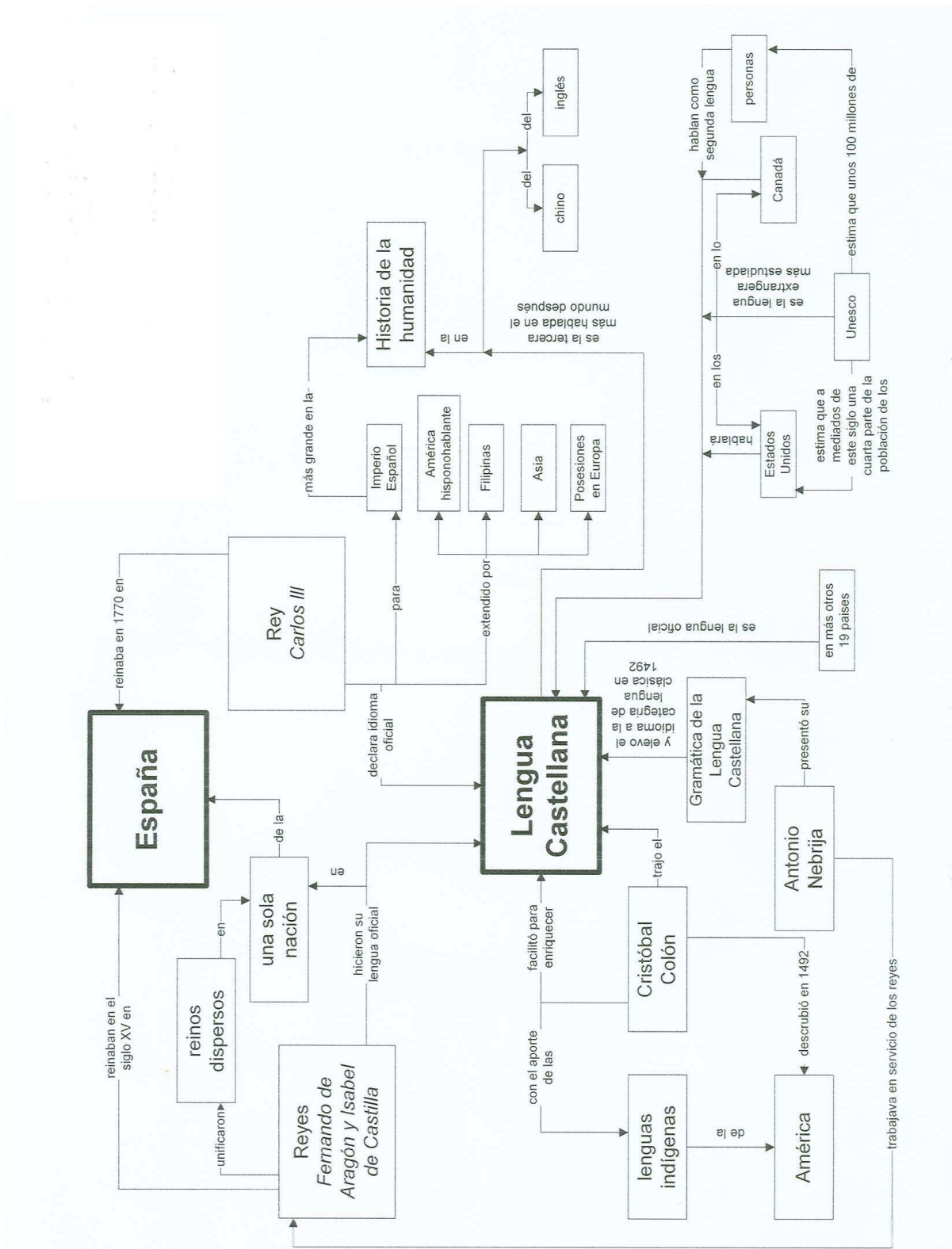
MAPA C2



MAPA C3

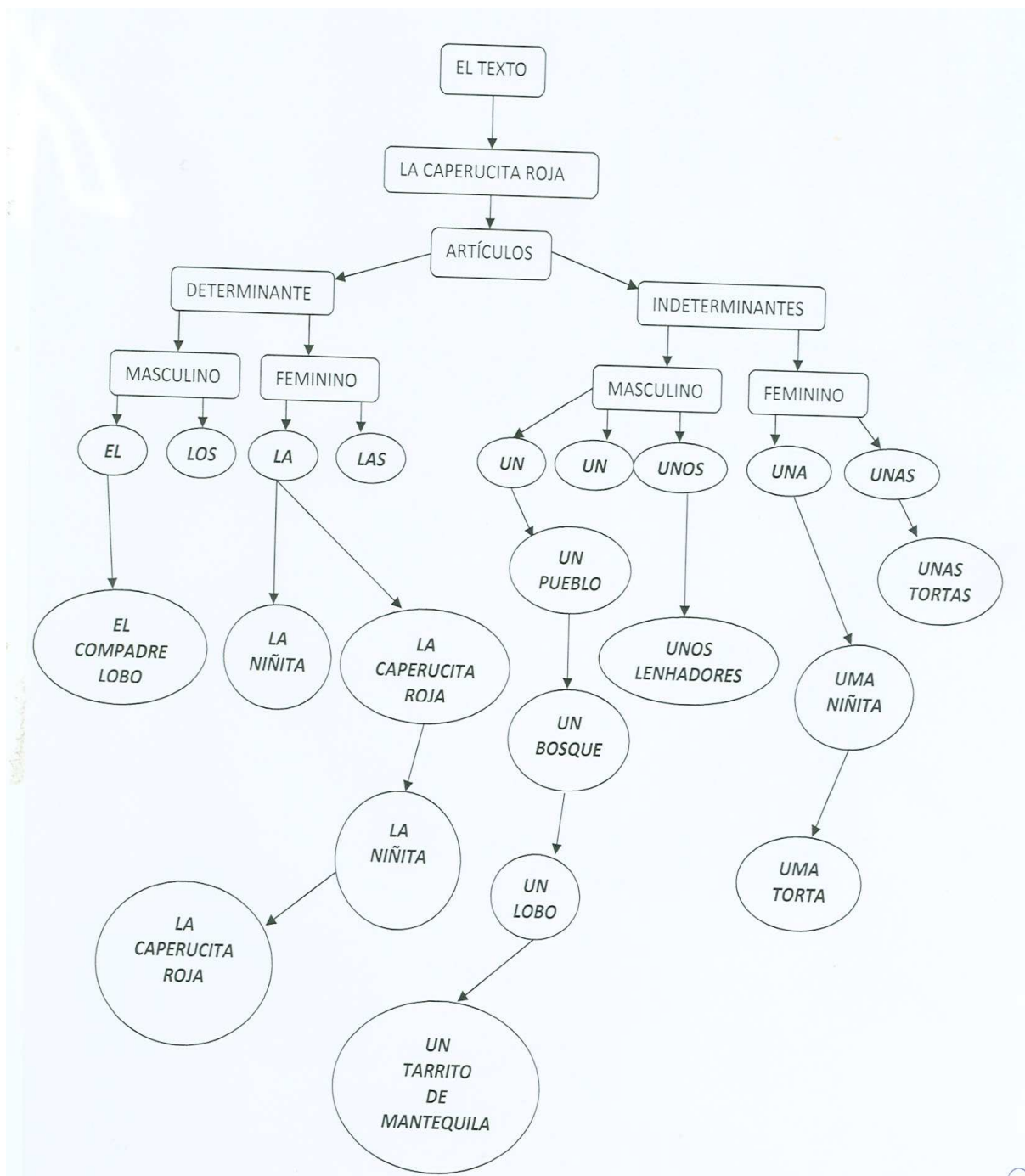


MAPA C4

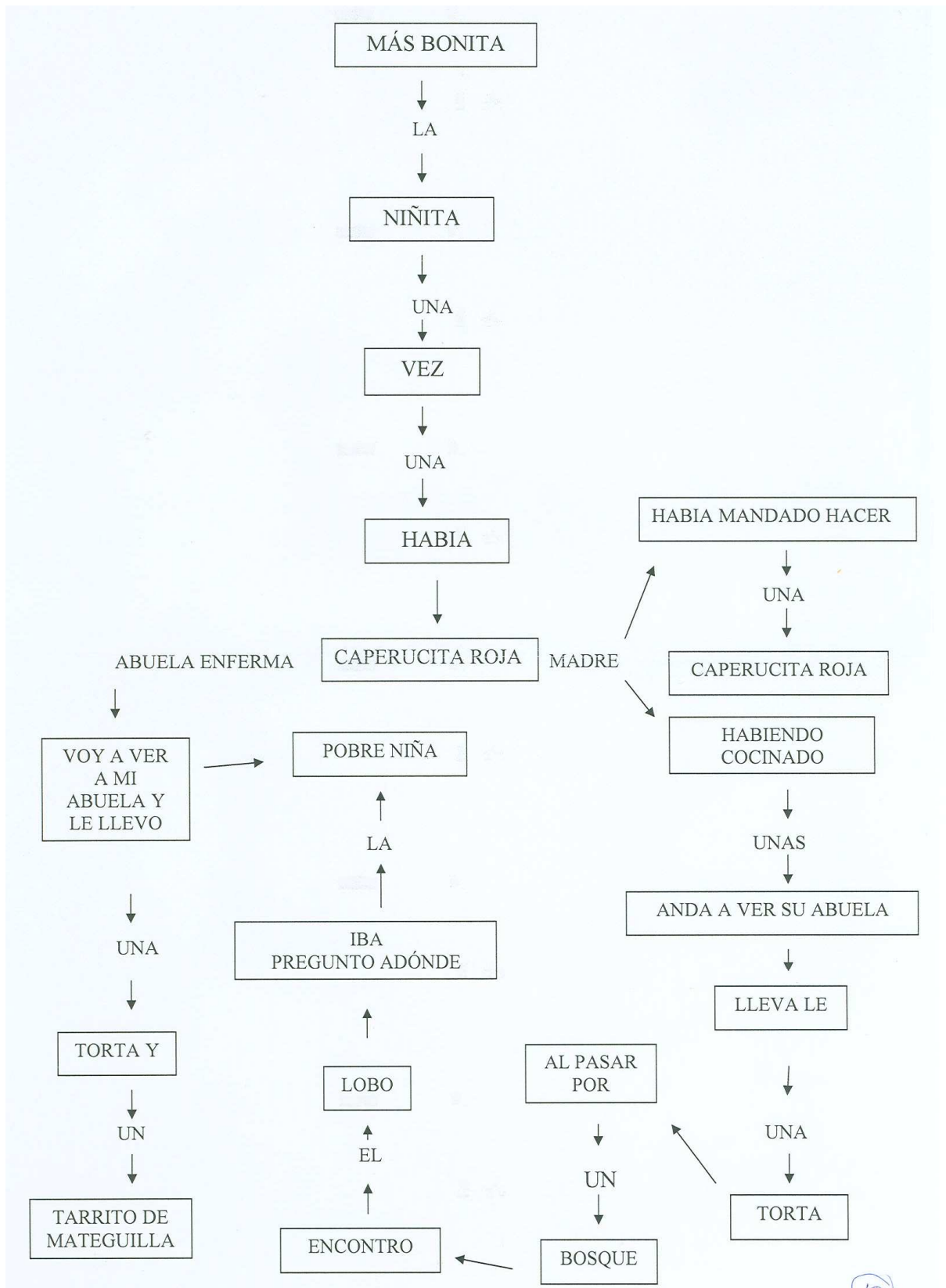


ANEXO D - MAPAS CONCEITUAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS SOBRE O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

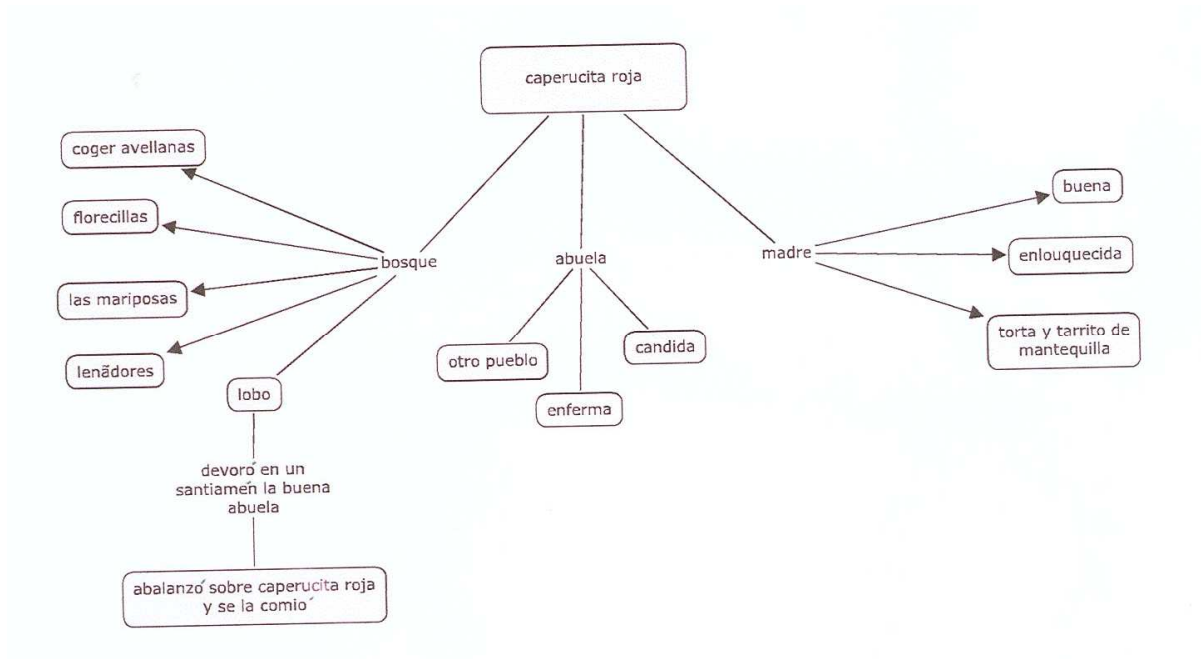
MAPA D1



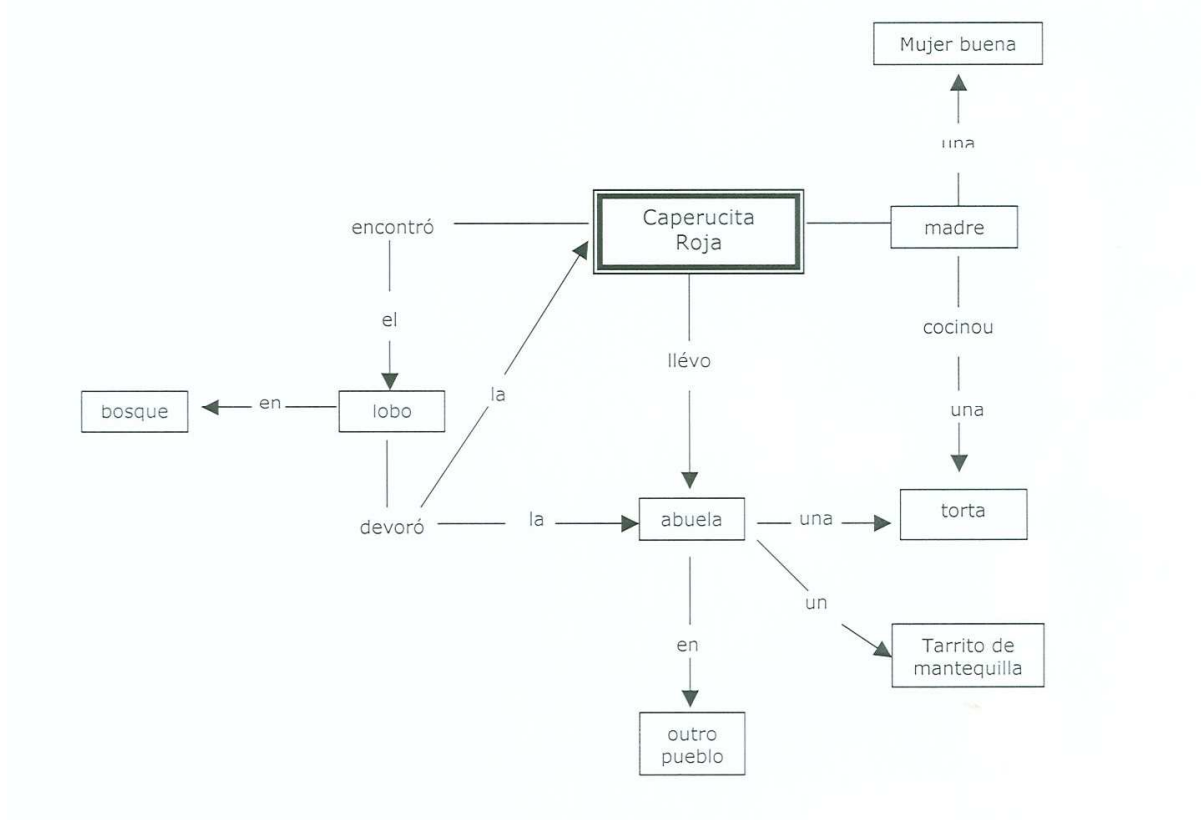
MAPA D2



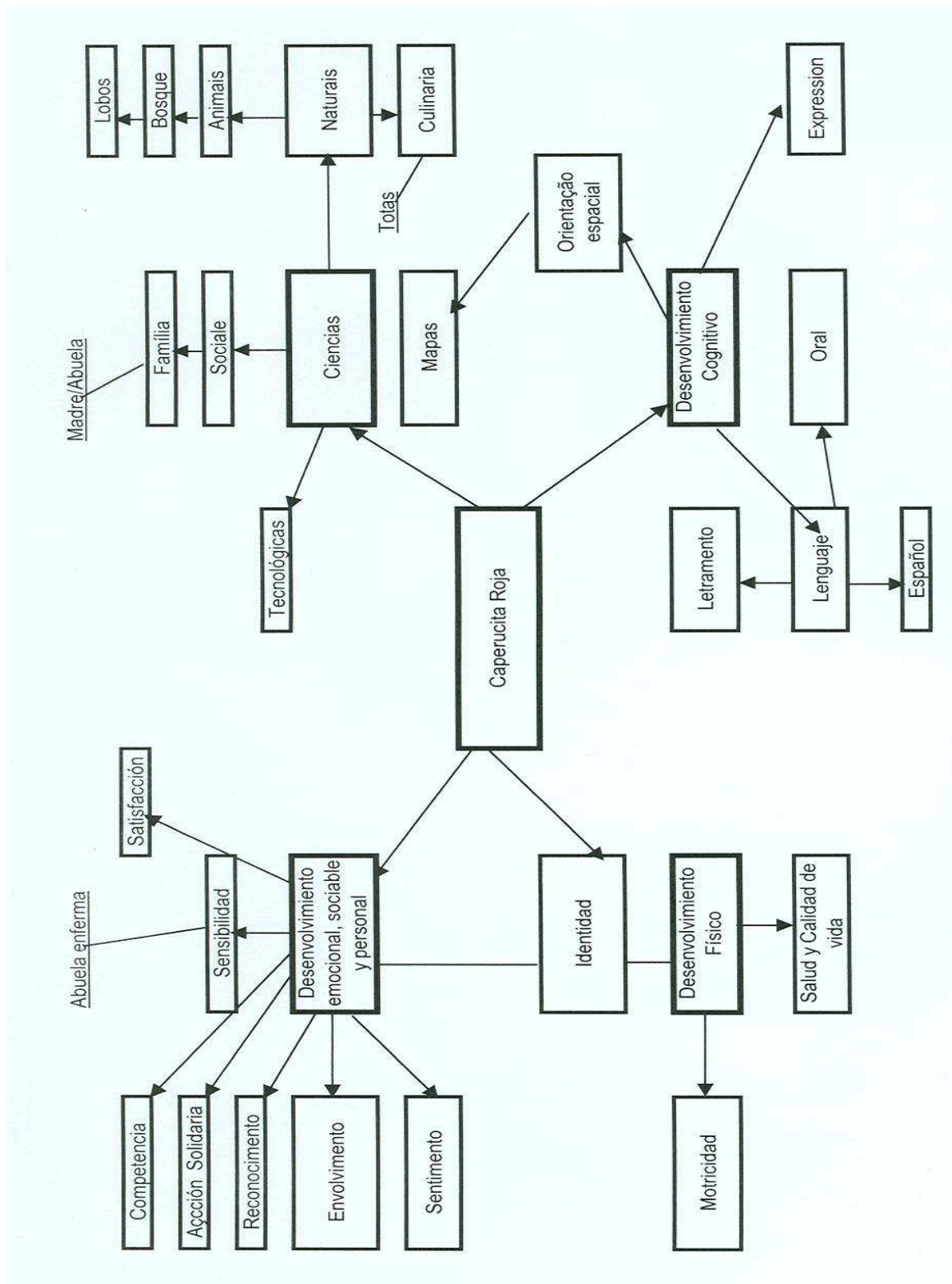
MAPA D3



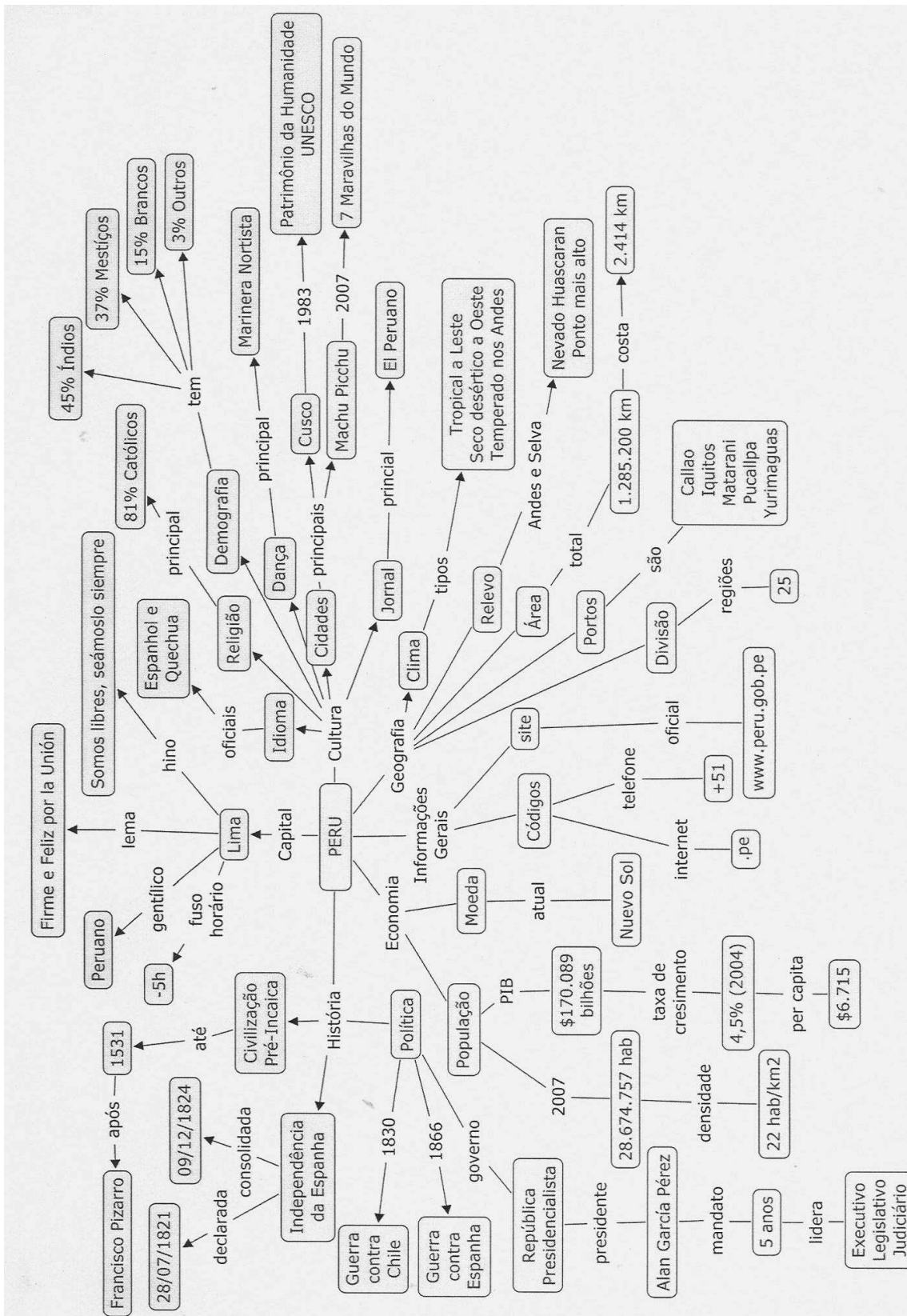
MAPA D4



ANEXO E - MAPA CONCEITUAL ONDE O ALUNO REPRESENTA UM CONJUNTO DE CONCEITOS DERIVADOS DA PERSONAGEM CENTRAL DA HISTÓRIA



ANEXO F - MAPA CONCEITUAL DO PERU, ONDE O ALUNO DESTACA INFORMAÇÕES SOBRE AQUELE PAÍS



ANEXO G – EJERCICIO DE AULA, COM DESENVOLVIMENTO MANUAL DE UM MAPA CONCEITUAL

Ejercicios

Complete con mucho, a, os, as o muy:

Hace mucho calor. La temperatura está muy alta, aunque en el cielo hay muchas nubes. Me levanté muy temprano. Recorrí el camino hacia la oficina muy de prisa. En las aceras no había mucho gente, pero en la calzada había muchas coches. La ciudad estaba muy agitada. Vi un edificio muy alto con muchas pisos y un anuncio luminoso muy grande. Es un centro comercial donde hay muchas tiendas con muchas productos de todo tipo. Más lejos, un aparcamiento con muchos coches y muy cerca de él, una estación de servicio con muchos surtidores. Un coche nos adelantó muy de prisa y haciendo mucho ruido. Aunque hay muy que lo hacen, no es bueno circular a muy velocidad. Es mucho mejor tener moderación. Resulta mucho menos peligroso para todos.

