

ORGANIZADORAS
CRISTIANE PEREIRA DE OLIVEIRA
ANA CLAUDIA LUIZ BORGES BARROS

Língua e Literatura Hispânica *em Contexto* Multicultural *no* Extremo Norte



INSTITUTO
FEDERAL
Roraima



BRAZIL PUBLISHING

Cristiane Pereira de Oliveira
Ana Claudia Luiz Borges Barros
organizadoras

Língua e Literatura Hispânica em Contexto Multicultural no Extremo Norte

Reitora do IFRR
Sandra Mara de Paula Dias Botelho

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação
Fabiana Leticia Sbaraini

Pró-Reitora de Ensino
Sandra Grützmacher

Pró-Reitor de Extensão
Nadson Castro dos Reis

Pró-Reitora de Administração
Regina Ferreira Lopes

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
Diogo Saul Silva Santos

Diretora-Geral do *Campus* Boa Vista
Joseane de Souza Cortez

Diretor-Geral do *Campus* Novo Paraiso
Eliezer Nunes Silva

Diretor-Geral do *Campus* Amajari
George Sterfson Barros

Diretora-Geral do *Campus* Boa Vista Zona Oeste
Maria Aparecida Alves de Medeiros

**Diretora de Ensino, Pesquisa, Inovação Tecnológica e Extensão do *Campus*
Avançado Bonfim**
Evemília Sousa

Diretora de Políticas de Educação à Distância
Maria Betânia Gomes Grisi

Coordenadora de Editoração e Divulgação Científica
Leila Marcia Ghedin



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Roraima

Organizadoras

Cristiane Pereira de Oliveira
Ana Cláudia Luiz Borges Barros

Corpo Editorial - IFRR

Alaine Andrade de Morais
Aldaires Aires da Silva Lima
Amarildo Ferreira Junior
Ana Aparecida Vieira de Moura
Ananias Noronha Filho
Cora Elena Gonzalo Zambrano
Daniele Monteiro Mota
Emanuel Araujo Bezerra Bezerra
Emilio Luiz Faria Rodrigues
Fernanda Zambonin
Gilmar Alves Silva
Irany Gomes Barros
João Marcos Coelho
Jucilene Oliveira de Sousa
Karla Santana Morais
Larissa Jussara Leite de Santana
Leila Marcia Ghedin

Luana Firmino Lobo
Marcello da Silva Soares
Marco Jose Mendonça de Souza
Marcos Vieira Araujo
Maria Ivonice de Sousa Vieira
Marilda Vinhote Bentes
Marlúcia Silva de Araújo
Naira Gomes Lamarão
Nilra Jane Filgueira Bezerra
Pollyane de Barros Albuquerque
Ricardo Luiz de Souza
Sammya Faria Adona Leite
Saula Leite Oliveira Dantas
Simone Rodrigues Batista Mendes
Solange Almeida Santos
Udine Garcia Benedetti
Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho

Revisão de Editoração Literária – IFRR
Silvana Menezes da Silva

Supervisão Editorial – IFRR
Leila Marcia Ghedin

Todo conteúdo presente nesta obra é de inteira responsabilidade dos autores.

© todos os direitos desta edição reservados ao IFRR



BRAZIL PUBLISHING

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Professor Doutor Rodrigo Horochovski	(UFPR – Brasil)
Professora Doutora Anita Leocadia Prestes	(ILCP – Brasil)
Professora Doutora Claudia Maria Elisa Romero Vivas	(UN – Colômbia)
Professora Doutora Fabiana Queiroz	(Ufla – Brasil)
Professora Doutora Hsin-Ying Li	(NTU – China)
Professor Doutor Ingo Wolfgang Sarlet	(PUC/RS – Brasil)
Professor Doutor José Antonio González Lavaut	(UH – Cuba)
Professor Doutor José Eduardo Souza de Miranda	(UniMB – Brasil)
Professora Doutora Marília Murata	(UFPR – Brasil)
Professor Doutor Milton Luiz Horn Vieira	(Ufsc – Brasil)
Professor Doutor Ruben Sílvio Varela Santos Martins	(UE – Portugal)



Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio	(UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior	(Faje – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro	(PUC/PR – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada	(Ages – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa	(Ufba – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini	(UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira	(UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso	(UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato	(UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco	(PUC/GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros	(UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies	(UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos	(UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa	(Imed – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Fernando Saraiva	(UFF – História)
Professora Doutora Maristela Walker	(UTFPR – Educação)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado	(Ufcsa – Antropologia Social)
Professor Doutor Francisco José Figueiredo Coelho	(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
Professora Doutora Maria de Lourdes Silva	(UERJ – História)
Professora Ivonete Barreto de Amorim	(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
Professor César Costa Vitorino	(Uneb – Educação/Linguística)
Professor Marcelo Máximo Purificação	(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
Professora Elisângela Maura Catarino	(Unifimes – Educação/Religião)
Professora Sandra Célia Coelho G. da Silva	(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)



© Brazil Publishing Autores e Editores Associados
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005



Associação Brasileira de Editores Científicos
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095

Comitê Editorial

Editora-Chefe: Sandra Heck

Editor Superintendente: Valdemir Paiva

Editor Coordenador: Everson Ciriaco

Diagramação e Projeto Gráfico: Brenner Silva

Arte da Capa: Paula Zettel

Revisão Editorial: Thais Valentim

Revisão de Texto: Os autores

DOI: 10.31012/978-65-86854-79-4

Linhas de Pesquisa: 1. Língua e Cultura Espanhola e Hispano-americana – Relação língua e sociedade.
2. Literatura e Cultura Espanhola e Hispano-americana.

Órgão Financiador: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

L755 Língua e literatura hispânica em contexto multicultural
no extremo norte [recurso eletrônico] / organização de Cristiane Pereira de Oliveira, Ana Claudia
Luiz Borges Barros – Curitiba: Brazil Publishing / Instituto Federal de Roraima, 2020.
137p.: il.; 23cm

Vários colaboradores

ISBN 978-65-86854-79-4

1. Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino.
3. Migração. I. Oliveira, Cristiane Pereira de (org.). II. Barros, Ana Claudia Luiz Borges (org.). III.
Instituto Federal de Roraima.

CDD 469.24 (22.ed)

CDU 806.90:373



[1ª edição – Ano 2020]

www.aeditora.com.br

Prefácio

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) o ensino da língua estrangeira (LE) adquire novos significados, passando a ser considerado como profícuo para a formação integral do educando, sendo visto como um conjunto de saberes muito além de uma disciplina a mais no Currículo. As aulas de LE se tornam um espaço no qual o aluno tem a possibilidade de aprender novas formas de linguagem e modos diversos de expressar-se sobre vários temas cotidianos e transversais, além de ser preparado para o “encontro” com outras culturas, formas de ver o mundo, e, principalmente, para tornar-se um ser discursivo e capaz de pensar criticamente na língua meta, sem, contudo, esquecer-se de respeitar os valores alheios aos seus!

Essa ressignificação outorgada ao ensino de LE traz novas orientações e reflexões para formas e possibilidades do trabalho com a língua espanhola em sala de aula, afinal, ensinar espanhol não é tarefa simples, é preciso muito mais que explicar regras e normas morfosintáticas, é inevitável pensar em perspectivas que contemplem não só a gramática, mas também o léxico, a escrita, a cultura, a leitura, as competências comunicativas, é preciso pensar ainda nos diferentes contextos em que estão inseridos os aprendizes.

Sob esse prisma, esta obra se mostra importante e contributiva, uma vez que viver no Extremo Norte do país tem suas peculiaridades. Viver nesta região é viver em um espaço único, compartilhado pela tríplice fronteira: Brasil – Venezuela – Guiana – contexto esse que delinea uma realidade de contatos e fricções culturais e linguísticas constantes, configurando um ambiente multicultural e multilinguístico, que deve ser considerado no momento de trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, muitos professores de língua espanhola podem se questionar: Qual o significado de aprender uma língua estrangeira como o espanhol no extremo Norte do país? Para que serve esse aprendizado em tal contexto? O que queremos quando pensamos no “ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira em um espaço multicultural e multilinguístico como esse”? Quais elementos devem nos guiar durante o processo de ensino/aprendizagem da Língua Espanhola nesse espaço? De quais estratégias metodológicas podemos lançar mão para nos auxiliar? Os objetivos pretendidos ao ensinar um

aluno venezuelano, um indígena lá na comunidade ou um aluno da capital devem ser os mesmos?

Nesse sentido, esta leitura nos traz reflexões e provocações sobre estratégias de ensino da língua espanhola em diferentes contextos e para diferentes sujeitos, explicitando que o ensino da língua e literatura espanhola pode florescer e ter resultados distintos a depender de inúmeras variáveis como o contexto, sujeitos e objetivos a serem alcançados. Tal obra se constitui como um retrato da realidade do ensino e reflexões concernentes à Língua Espanhola no extremo Norte do país, retrato este desenhado por aqueles que estão na linha de frente, que estão lá na sala de aula, lá na ponta, levando a cabo e com labor o ato de “ensinar” a língua espanhola em um ambiente diversificado.

Desejamos que você tenha uma excelente leitura!

Organizadoras.

Sumário

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DO CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA10
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA-PLE PARA OS IMIGRANTES VENEZUELANOS RESIDENTES EM BOA VISTA - RORAIMA, NO CONTEXTO DO NUCELE/UFRR25
O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A LEITURA E ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA.	40
PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES.55
O ENSINO DE E/LE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE POR MEIO DA FÁBULA71
USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA OBRA “CRÔNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA”.87
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ALUNOS VENEZUELANOS NAS ESCOLAS BOAVISTENSES.	105
OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA SERRA DO TEPEQUÊM: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA LOCAL E DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA .	122
ÍNDICE REMISSIVO	137
SOBRE AS ORGANIZADORAS	138

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DO CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DESENVOLVIDO NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

PORTUGUESE FOR FOREIGNERS: AN ANALYSIS OF THE
DIFFICULTIES FACED BY TEACHERS OF THE PORTUGUESE COURSE
FOR FOREIGNERS DEVELOPED AT THE FEDERAL INSTITUTE OF
RORAIMA

Francimar Albuquerque de Lima¹
Késia Siqueira Gomes Paulino²
Klayton Oliveira de Araújo³
Elizangela Pedroso da Silva Alves⁴

RESUMO

Devido à complexa situação política e socioeconômica na Venezuela, muitas pessoas sentiram-se tentadas a deixar suas casas em busca de melhores condições de vida em outros países. Diante do exposto, o Brasil tornou-se um dos países mais procurados por esses imigrantes, sendo que, o estado brasileiro mais afetado pelo fluxo migratório foi Roraima. Nesse sentido a aprendizagem da Língua Portuguesa tornou-se um fator-chave na integração dessas pessoas em uma nova sociedade, pois a falta do domínio da Língua Portuguesa, ou domínio insuficiente, tem dificultado a comunicação e a inserção social dos imigrantes venezuelanos. Nesse contexto,

1 Especialista em Docência da Língua Espanhola, pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael). Graduação em Licenciatura Plena em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima – IFRR. E-mail: Francimar_al@hotmail.com;

2 Especialista em Docência da Língua Espanhola, pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduação em Licenciatura Plena em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima – IFRR. E-mail: kesiapaulinos@gmail.com;

3 Especialista em Docência da Língua Espanhola, pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduação em Licenciatura Plena em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima – IFRR. E-mail: kltaraujo@hotmail.com;

4 Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação em Docência da Língua Espanhola, pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR) Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. Especialização em Metodologia de Ensino na Educação Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter. Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: elizpdasilva@gmail.com.

alguns cursos de língua Portuguesa para estrangeiros foram surgindo. Este artigo apresenta como proposta central uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores do curso português para estrangeiro, ministrado no Instituto Federal de Roraima. Esta pesquisa teve como contribuição metodológica a pesquisa de campo de natureza qualitativa, com o apoio da pesquisa bibliográfica. Para coleta de dados, utilizou-se um questionário que foi aplicado aos professores que ministraram as aulas do curso de Português para estrangeiros, bem como a observação das aulas realizadas no Instituto Federal de Roraima – IFRR. Em relação a análise realizada, percebeu-se que o corpo docente, procura sanar as dificuldades levadas até a sala de aula, por meio de adequações de procedimentos metodológicos à realidade de cada aluno. Com o intuito de sanar as dificuldades enfrentadas pelos professores, vários métodos foram utilizados para tornar o processo de ensino de aprendizagem de língua portuguesa eficaz para estudantes imigrantes venezuelanos.

PALAVRAS-CHAVE: Migração. Aquisição. Aprendizagem. Português para Estrangeiro.

ABSTRACT

Due to the complex political and socio-economic situation in Venezuela, many people felt they were leaving their homes in search of better living conditions in other countries. Given the above, Brazil has become the country most sought after by these immigrants, and the Brazilian state most affected by the migratory flow was Roraima. In this sense, the learning of the Portuguese language has become a key factor in the integration of these people in a new society, since the lack of mastery of the Portuguese or insufficient mastery has hindered the communication and social insertion of Venezuelan immigrants. In this context, some Portuguese courses for foreigners started to appear. This article presents as a central proposal an analysis of the difficulties faced by teachers of the Portuguese course for foreigners, taught at the Federal Institute of Roraima. This research had as the methodological contribution to the field research of qualitative nature, with the support of the bibliographic research. For data collection, a questionnaire was used that was applied to the teachers who taught the Portuguese classes for foreigners, as well as the observation of classes held at the Federal Institute of Roraima - IFRR. Regarding the analysis carried out, it was noticed that the teaching staff seeks to remedy the difficulties brought to the classroom, by adapting methodological procedures to the reality of each student. To remedy the difficulties faced by teachers, several methods were used to make the teaching process of learning the Portuguese effective for Venezuelan immigrant students.

KEYWORDS: Migration. Acquisition. Learning. Portuguese for foreigners.

INTRODUÇÃO

A Venezuela atravessa uma drástica situação política e econômica, e por consequência disso, muitos venezuelanos estão migrando para países em que possam ter oportunidades de um recomeço longe do caos que tem tirado os direitos mais básicos e necessários para que se tenha uma vida digna. Devido à situação de fronteira que faz com o Brasil (que tem uma língua aparentemente próxima do Espanhol) muitas famílias venezuelanas têm migrado para o estado de Roraima, que os tem assistido nas mais diversas áreas, inclusive na educação para as crianças em idade escolar.

A comunicação é um fator indispensável para a inserção de um imigrante em um novo país, além de ser uma das principais funções da língua. É por meio dela que os alunos se desenvolvem socialmente, argumentam, perguntam e ensinam uns aos outros. A linguagem é parte de nossa identidade e cultura e está presente nas experiências de nossa vida cotidiana.

Diante desse contexto, as instituições educacionais do estado de Roraima estão preocupadas em oferecer ao público cursos gratuitos para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Este artigo apresenta uma investigação na área de conhecimento do ensino de Língua Portuguesa para imigrantes venezuelanos, com base na linha de investigação de Língua e Cultura Espanhola. Traz como ação didática a aquisição e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do curso de Português para estrangeiros ministrado pelos docentes no Instituto Federal de Roraima-IFRR.

Dessa forma, a proposta deste estudo apresentou a seguinte questão como problemática: Quais as maiores dificuldades que os professores do curso Português para Estrangeiros do Instituto Federal de Roraima têm em relação ao ensino da Língua Portuguesa para imigrantes venezuelanos?

Para responder a isso, o objetivo geral almejou verificar qual a maior dificuldade que os professores colocam em relação ao ensino da Língua Portuguesa para os imigrantes venezuelanos. Os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades dos professores no ensino da Língua Portuguesa para os estrangeiros; identificar como a Língua Portuguesa coopera na vida atual desses estrangeiros; e descrever de que ponto nesse contexto a língua portuguesa se torna de grande interesse para os imigrantes.

Para compreender melhor essa investigação, o artigo apresentar-se por meio de três capítulos, relacionando primeiramente a revisão literária

sobre a migração no Brasil, e sobre a aquisição e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. Seguindo com as análises e interpretação dos resultados e as considerações finais do estudo.

MIGRAÇÃO NO BRASIL

Nos últimos anos, o processo migratório tem aumentado significativamente em todo o Brasil e ocupa um espaço cada vez mais representativo na vida política, econômica, social e cultural nos países industrializados. Atualmente dezenas de venezuelanos migram para o Brasil por intermédio da fronteira do estado de Roraima em busca de melhores condições de vida. Esses deslocamentos foram estimulados por uma série de fatores, principalmente devido à grande crise que o país vem passando.

O estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil, tem recebido constantes migrações do país vizinho Venezuela. Nos últimos anos, a Venezuela experimentou um período drástico de crise econômica, e uma das consequências dessa crise foi um grande número de pessoas que migram para o estado de Roraima em busca de novas oportunidades.

Diante da situação exposta, o Brasil para garantir a segurança desses migrantes aprovou no dia 24 de maio de 2017, a lei nº 13.445 que garante ao imigrante os mesmos direitos de um cidadão brasileiro. O artigo 4º dessa lei determina os direitos do imigrante: “ao imigrante é garantido, em igual condições com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, ao direito à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como aos segurados”.

De acordo com a lei de migração, ela concede ao imigrante alguns direitos e garantias, sendo muito importante para a permanência desse povo no Brasil. Diante do fluxo migratório, muitos imigrantes viram a necessidade de aprender a Língua Portuguesa para sua socialização em seu novo habitat.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma segunda língua torna-se necessária, pois a comunicação é um fator indispensável para a inclusão do imigrante em um novo país, sendo essa uma das principais funções da língua. É por meio dela que os sujeitos se desenvolvem socialmente. Assim, a linguagem é parte de nossa identidade cultural e está presente nas experiências de nossa vida cotidiana. Logo, adquirir uma nova língua, no referido contexto, vai além do que os conhecimentos estruturais ou do que a educação formal pode proporcionar a aquisição e a aprendizagem de uma

língua é um fator muito importante para as pessoas que buscam uma nova oportunidade de vida fora de seu país.

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Denomina-se aquisição de uma língua quando o indivíduo de modo subjetivo e social utiliza o sistema de signos válidos em seu convívio, juntando a suas próprias experiências de vida resultando em diferentes formas de expressão. É importante mencionar que quando os falantes pertencem ao mesmo universo de códigos linguísticos esse processo se dá de forma menos complexa se comparada à aquisição de uma língua estrangeira. Dessa maneira, é importante saber diferenciar aquisição de aprendizagem. Para Krashen (1985, p. 1 apud CALLEGARI 2007, p. 2) há duas maneiras para que o aprendiz aprenda uma língua estrangeira: a aquisição e a aprendizagem.

Aquisição: é um processo automático que se desenvolve ao nível do subconsciente, pela força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna. Não há nenhum esforço consciente por parte do indivíduo ou uma ênfase no aspecto formal da língua, mas no ato comunicativo. Para que ocorra a aquisição, é necessária uma grande interação do aprendiz com a língua-alvo. Um exemplo típico de aquisição é o caso de imigrantes que chegam em um país cuja língua falada é diferente do seu próprio, e que, por força das necessidades de comunicação, adquirir a língua local sem ter qualquer (ou pouco) conhecimento formal e explícito sobre essa língua.

Aprendizagem: é um processo consciente, como resultado do conhecimento formal “sobre” a linguagem (KRASHEN, 1985, p. 1).

Assim, observar-se que “a aquisição é descrita como um processo inconsciente similar ao que desenvolvem as crianças ao aprender sua língua materna e, portanto, é considerada por Krashen como a forma natural de desenvolver as habilidades linguísticas” (URMENETA, 2001, p. 2). “A

aprendizagem ao contrário se refere ao conhecimento explícito das regras formais da língua à capacidade de verbalizá-las. Krashen afirma que somente a língua que é adquirida resulta numa comunicação natural fluida” (URMENETA, 2001, p. 2).

Schütz (2006) define aquisição da linguagem como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convivência com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo. Mediante a interação com a família, com a sociedade, a criança adquire um conhecimento sobre a língua que permite que ela se comunique com as pessoas ao seu redor. Esta comunicação é efetiva, pois a crianças compreendem e se fazem compreender pelos demais, mesmo sem frequentar a escola ou haver estudado sobre a língua.

Isso significa que esse processo depende muito do lugar onde o indivíduo está inserido como também de qual necessidade o levou a tomar a decisão e com que motivações, com que intensidade ele está disposto a adquirir determinada língua. A visão behaviorista descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 afirma que:

[...] a aprendizagem de línguas estrangeiras é entendida como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito, inicialmente. Automatizando esses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, a exposição do aluno ao item lexical, a estrutura sintática etc.

No contexto de nossa investigação a aprendizagem de uma língua estrangeira é a união de todos esses fatores. Para Sobroza (2008 apud Schütz, 2006, p. 1), a aprendizagem da língua estrangeira tem relação com a abordagem do ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de idiomas. A expectativa é que o aprendiz compreenda a língua em estudo por meio da escrita, regras e a estrutura do idioma sem esquecerem das competências e habilidades do indivíduo que são fundamentais nesse processo.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado para a aquisição e não simples aprendizagem de regras formalizadas da gramática da nova língua. Ao longo do tempo, a Língua Portuguesa tem

experimentado diversas trocas teóricas e práticas em seus métodos de ensino que afetam especialmente a aquisição e a aprendizagem da língua. Nesse processo de aprendizagem são transmitidos conhecimentos ao aluno imigrante a respeito da língua estrangeira, como ocorre o funcionamento da estrutura gramatical dessa língua, seguindo um planejamento didático que inclui memorização de vocabulário, a fim de que o aluno adquira conhecimentos e tenha um bom desempenho na aprendizagem. Martín (2007, p. 60) ressalta a importância do processo de aprendizagem:

El aprendizaje es la clave de la absorción y transmisión del conocimiento. Es un proceso continuo que reside en los individuos y que actúa como un vehículo de transferencia de conocimiento desde fuentes internas y externas. Facilita las comunicaciones, la colaboración y las alianzas a través de las dinámicas de socialización que se puedan establecer como parte del contexto mismo del aprender (MARTÍN, 2007, p. 60).

Dessa forma, a aprendizagem de uma segunda língua torna-se sempre um grande desafio, uma vez que se trata de um processo contínuo que implica em muito estudo e dedicação para a obtenção da aquisição e aprendizagem da língua. Por se tratar de uma língua clássica, o português é uma língua cujo domínio é um fator diferenciador, já que tem uma grande riqueza léxica e tem adquirido importância em nível mundial na atualidade.

METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, os quais foram identificar as dificuldades de ensino que o professor enfrenta em relação à aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos imigrantes venezuelanos, assim como observar a metodologia utilizada pelo professor para o ensino da Língua Portuguesa, e tendo como fonte referencial de metodologia científica Markoni e Lakatos (2003), utilizou-se como base para este estudo uma pesquisa de campo que “consiste na observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 185) e teve como local de aplicação o Curso Português para Estrangeiros do Instituto Federal de Roraima - IFRR.

Para isso, como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário: os participantes foram os professores do curso Português para Estrangeiros, com a intenção de identificar características do processo de ensino e, no caso, a aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa. Para uma melhor compreensão, apresentamos nesta pesquisa os instrumentos de coleta de dados utilizados que possibilitaram a organização desta análise. Foi aplicado aos professores, um questionário com cinco perguntas para posterior interpretação. Com o material elaborado, reuniram-se dados importantes para apoiar esta investigação. As análises dos dados coletados por meio de questionários tiveram como base o caráter qualitativo.

Assim, diante dessa perspectiva, analisou-se os questionários destinados aos professores do curso Português para Estrangeiros do Instituto Federal de Roraima - IFRR. Por meio deles foi possível identificar os métodos utilizados para o ensino de uma segunda língua e identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao ensinar a Língua Portuguesa aos imigrantes venezuelanos. Ademais, com o intuito de aclarar outras dúvidas, foi feita a observação dos participantes nas aulas sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa, o que foi registrado em um diário de bordo. Também foram realizados levantamentos bibliográficos de artigos, livros, documentos, buscando fundamentar os argumentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos as características formativas das professoras, sujeitos dessa pesquisa: professora A; 41 anos de idade; formada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica com Habilitação em Língua Espanhola pelo IFRR no ano de 2017; professora B; 31 anos de idade; possui a mesma formação pelo mesmo Instituto e no mesmo ano.

Foi possível perceber que embora as referidas professoras possuam graduação em Língua Espanhola, não possuem nenhuma qualificação no que se refere à metodologia de ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, vale frisar a importância de que os professores busquem se qualificar na área específica para que possam atender às necessidades de seus alunos imigrantes.

Citadas as características formativas das professoras, trataremos então da análise dos dados referentes ao instrumento de pesquisa que foi o questionário, organizado com cinco (05) perguntas, com a finalidade de analisar

as dificuldades encontradas pelos professores ao ensinar Língua Portuguesa para imigrantes venezuelanos. Na primeira pergunta, o objetivo foi verificar de que maneira o ensino da Língua Portuguesa contribui para o desempenho dos alunos imigrantes. No quadro 1, descrevemos essas impressões:

Pergunta: 01	Em sua opinião, como a aprendizagem da Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento dos alunos imigrantes venezuelanos em Boa Vista-RR?
Professora A	A Língua Portuguesa é uma porta de entrada para os imigrantes sentirem-se inseridos no meio social, visto que é por meio dela que os imigrantes passam a comunicar-se e conhecer mais a cultura local.
Professora B	Pelo fato de a Língua Portuguesa ser próxima de sua língua materna.

Quadro 1- Pergunta 1.

Fonte: Arquivo de dados dos pesquisadores.

De acordo com as respostas das professoras, foi possível perceber que o domínio da Língua Portuguesa é um dos fatores que contribuem para a integração dos imigrantes na nova sociedade e, também, que se constitui como elemento facilitador para uma melhor compreensão e adaptação à cultura brasileira. Segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - uma das competências específicas para o ensino da língua portuguesa é “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”. (BNCC, p. 87).

A professora B, destaca que a semelhança entre o Português e o Espanhol pode facilitar a aprendizagem do imigrante e contribuir para a adaptação deste à realidade brasileira. Para a aprendizagem de uma segunda língua, o PCNs (1998), destaca que é importante conhecer a história e a cultura tanto das pessoas que vão falar o novo idioma quanto dos falantes. Então, apenas a semelhança entre os idiomas, não pode ser considerado fator decisivo no processo de aprendizagem.

Na segunda pergunta, foi perguntado às professoras sobre como se trabalha a compreensão linguística para a aquisição da Língua Portuguesa.

De acordo com as respostas das professoras, foi possível perceber que, no contexto de compreensão linguística, elas se utilizaram de vários métodos como audiovisual, leitura, expressões do cotidiano, dando ênfase na pronúncia correta. No contexto dessa investigação, apoiando-se no que

afirma Sobroza (2008 apud Schütz, 2006, p. 1) a aprendizagem da língua estrangeira tem relação com a abordagem do ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de idiomas, pois, faz-se necessário que não se parta da compreensão da língua por intermédio da escrita, regras e a estrutura do idioma, como se tem feito. Não se pode esquecer as competências e habilidades do indivíduo que são fundamentais nesse processo.

Pergunta: 02	De que maneira trabalha a compreensão linguística para a aquisição da Língua Portuguesa desses alunos imigrantes?
Professora A	Normalmente, utilizo as expressões do dia a dia, partindo do que já conhecem para abarcar outro nível de compreensão da língua. Para isso, procuro criar diferentes situações comunicativas e o uso adequado da língua para o contexto de comunicação.
Professora B	Geralmente com conteúdo de audiovisual e leitura... sempre prestando atenção aos equívocos e corrigindo individualmente. A fala do professor e a boa articulação nas palavras é fundamental, pois é o que o aluno tem referência.

Quadro 2 - Pergunta 2.

Fonte: Arquivo de dados dos pesquisadores.

Na terceira questão, foi indagado às professoras a respeito dos instrumentos metodológicos utilizados em suas aulas para o ensino da Língua Portuguesa para os imigrantes venezuelanos. Todos apontaram para a questão de trabalhar as possibilidades de inovação em suas aulas, conforme é possível observar no quadro seguinte:

Pergunta: 03	Quais os instrumentos metodológicos utilizados em suas aulas para o ensino da Língua Portuguesa como LE?
Professora A	Para trabalhar a aquisição da língua o professor tem que inovar suas metodologias de ensino para motivar os alunos a aprender, dessa maneira comecei a perceber, por exemplo, como seria mais fácil para o aluno aprender por meio de procedimentos. Assim em minhas aulas utilizo áudios (trabalho com letras de músicas), apostilas de PLE elaboradas pela Acnur e vídeos (exposições de documentários), e conversação.
Professora B	Os recursos tecnológicos como computador, internet, vídeo, textos, figuras, dinâmicas, e recortes de revistas permite ao professor a liberdade de ter uma noção ampla do que se quer trabalhar [...], então foi com essa percepção que eu olhei a questão de trabalhar a aquisição da língua com os alunos.

Quadro 3 - Pergunta 3.

Fonte: Arquivo de dados dos pesquisadores.

Analisando esses relatos percebemos que cada professora utilizou-se de estratégias diferentes para motivar seus alunos para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Os discursos das professoras demonstram o cuidado em despertar o interesse dos seus alunos pela Língua Portuguesa, mediante recursos midiáticos, entretanto, poderia ser explorada também, a questão da conversação com os colegas brasileiros. Martín (2007, p. 60) ressalta a importância do processo de aprendizagem: “El aprendizaje es la clave de la absorción y transmisión del conocimiento. Es un proceso continuo que reside en los individuos y que actúa como un vehículo de transferencia de conocimiento desde fuentes internas y externas”.

Assim, embora a língua possa ser utilizada como objeto de compreensão e até mesmo de inclusão em outras culturas, também se pode partir da cultura para o aprendizado da língua. Para Martín (2007, p. 60), “Facilita las comunicaciones, la colaboración y las alianzas a través de las dinámicas de socialización que se puedan establecer como parte del contexto mismo del aprender”.

A próxima questão abordou a maneira como as professoras analisam o desenvolvimento da aprendizagem dos imigrantes, como é possível observar no quadro:

Pergunta: 04	Como professora, de que maneira você analisa o desenvolvimento da aprendizagem dos imigrantes?
Professora A	Um processo que requer muita atenção, sutileza, até porque eles estão se adaptando a outra cultura, e isso causa um grande impacto, porque estão vivendo uma nova construção identitária. Essa aprendizagem se dá de forma emergente, eles vivem em outra cultura que exige deles esse conhecimento da língua, que ocorre de forma demorada (mas isso é muito subjetivo, cada um tem a aquisição da língua conforme suas habilidades, uns mais rápido e outros mais lento).
Professora B	Mesmo com a resistência de alguns, o interesse e a motivação que parte deles mesmos é gratificante e dá alento ao professor a remediar suas dúvidas. O interessante é que por mais que você faça o plano de aula é importante deixar que os alunos digam o que querem aprender... ter o tema da aula com suas experiências de uso da língua que estão aprendendo... isso proporciona rentabilidade nas aulas e mais participação deles.

Quadro 4 - Pergunta 4.

Fonte: Arquivo de dados dos pesquisadores.

Considerando que as falas das professoras corroboram umas às outras, percebeu-se que no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, os estudantes venezuelanos tiveram um crescimento lento, mas o interesse e motivação continuavam. Todavia é necessário ser sutil e ter atenção redobrada, pois são aprendizes que estão em choque cultural adaptando-se a outras regras culturais.

Como se percebe, no discurso da professora A, a cultura está sempre presente em nossa vida e isso se estende ao contexto escolar. Fazer uso da cultura no ensino de uma língua estrangeira, neste caso, da língua portuguesa, significa trabalhar os elementos socioculturais que podem representar um objeto fundamental para o ensino e a aprendizagem da língua, no entanto, aprender uma língua é conhecer também sua cultura, a fim de que sejam capazes de respeitar e entender suas crenças e regras socioculturais. Dessa forma, a cultura se torna um aspecto de importância fundamental em termos de aprendizado de uma segunda língua.

Em relação à pergunta sobre as maiores dificuldades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa enfrentadas pelas professoras no contexto migratório, percebemos que as dificuldades são muitas, como é possível conferir no quadro adiante:

Pergunta: 05	No contexto migratório, quais as maiores dificuldades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como LE?
Professora A	Há várias, entre elas, o impacto cultural, sabendo diferenciar o uso da linguagem em diferentes situações de comunicação, informais e formais.
Professora B	A diferença linguística de uma língua para a outra e acima de tudo a resistência na aprendizagem da língua do país que acolhe especialmente a Língua Portuguesa porque é difícil e cheia de regras.

Quadro 5 - Pergunta 5.

Fonte: Arquivo de dados dos pesquisadores.

Com a fala das professoras, percebeu-se que as principais dificuldades no ensino-aprendizagem da Língua Português como LE incluem o impacto cultural, uma vez que as culturas são bem diferentes e as línguas semelhantes, mas cada uma com a sua própria complexidade. Essas são circunstâncias que afetam os imigrantes que procuram recomeçar a vida em um outro país, e o fato de aprender uma nova língua tornar-se obrigatório como uma forma de sobrevivência.

A professora A ressaltou que a maior dificuldade em ensinar a Língua Portuguesa para os imigrantes está na diferença linguística existente de um país para o outro, e a resistência na aprendizagem da língua. Diante dessas

dificuldades é importante mencionar que o ensino da Língua Portuguesa também é dificultado devido às peculiaridades que a língua possui, dentre as quais podemos destacar: pronúncia, entonação e acentuação, além disso, as metodologias utilizadas pelo professor quando não são adequadas ao conteúdo dificultam a aprendizagem do aluno.

Assim, esse aprendizado de língua estrangeira deve ter a função de ajudar o aluno nesse processo que é viver em sociedade respeitando outras culturas além dele, na qual pode adquirir um envolvimento satisfatório na construção de um novo aprendizado, obtendo algumas competências e habilidades, dentre as quais se pode incluir a compreensão comunicativa, oral, de leitura e escrita necessárias para aprender um novo idioma. Quando o aluno consegue dominar completamente essas habilidades, ele também desenvolve sua consciência intercultural (BRASIL, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a análise e reflexões inerentes ao que foi exposto sobre a aquisição e aprendizagem da língua portuguesa, acredita-se que as maiores dificuldades de ensinar uma segunda língua apresentada pelas professoras, estão ligadas aos aspectos sociais e culturais dos imigrantes venezuelanos, que são diferentes dos aspectos do Brasil, além da diferença linguística entre Brasil e Venezuela. Esses elementos trazem grande interferência no processo de aprendizado e aquisição da linguagem.

Percebeu-se, mediante observações, que as professoras procuraram sanar essas dificuldades trazidas às suas classes, procurando adequar procedimentos metodológicos à realidade de cada aluno. Vários métodos foram utilizados pelos professores para tornar o processo de ensino de aprendizagem de língua portuguesa eficaz para estudantes imigrantes venezuelanos. Todavia deve-se notar que o próprio método comunicativo que está sendo usado pelos professores foi pouco explorado na sala de aula, o método é necessário para aprender e adquirir linguagem, o professor deve saber usá-lo e adaptá-lo às diversas situações em sala de aula, para superar todos os fatores que interferem na aprendizagem.

Considerando que a língua portuguesa pode ser trabalhada de várias maneiras, torna-se necessário que o processo de ensino ultrapasse a forma tradicional de ensinar a língua. É necessário encontrar formas inovadoras de integrar conteúdos e informações que permitam ao aluno integrar-se no processo comunicativo desta língua de forma contextualizada e significativa.

Sendo assim, o professor deve ter por meio de suas práticas pedagógicas o objetivo de fazer os alunos não só se comunicarem, mas também verem no outro, vestígios de si mesmos, isto é, perceber as semelhanças e as diferenças das culturas. Nessa visão, fazer esta pesquisa foi muito significativo, pois nos permitiu uma visão mais sensível para o ensino de língua portuguesa no curso oferecido pelo Instituto Federal de Roraima - IFRR para imigrantes venezuelanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, p. 151-153, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei migratória 2516/2015**. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8532A79623DD751EFDE3CDB680440B25.proposicoesWeb?codteor=1366741&filename=PL+2516/2015. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula**. Trab. linguist. apl. Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132006000100006>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍN, Irene, **Retos de la comunicación corporativa en la sociedad del conocimiento**: de la gestión de información a la creación de conocimiento organizacional. Signo y Pensamiento [en línea] 2007, XXVI (julio-diciembre). ISSN 0120-4823. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005106>. Acesso em: 2 mar. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. “**Assimilação natural x ensino formal**”. English Made in Brasil. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. On-line. April 20, 2018. Acesso em: 15 jan. 2019.

TENFEN, Danielle Nicolodelli. Editorial: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, abr. 2016. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1>. Acesso em: 17 fev. 2020.

URMENETA, Escobar, Cristina. **Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas** Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. 2001. Disponível em http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat/cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2018.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA-PLE PARA OS IMIGRANTES VENEZUELANOS RESIDENTES EM BOA VISTA - RORAIMA, NO CONTEXTO DO NUCELE/UFRR

PORTUGUESE AS A FOREIGN-PLE LANGUAGE FOR
VENEZUELAN IMMIGRANTS RESIDENT IN BOA VISTA,
RORAIMA IN THE CONTEXT OF NUCELE/UFRR

Renato de Almeida Silva¹

Dayana Silva Macedo²

Deuzilene Almeida Costa³

Elizangela Pedroso da Silva Alves⁴

RESUMO

Este artigo trata da contribuição do curso de Português como Língua Estrangeira-PLE do Nucele/UFRR para o ensino e aprendizagem de Português para os imigrantes venezuelanos que vivem em Boa Vista, Roraima, com o intuito de inserir esses imigrantes no mercado de trabalho brasileiro, leva ainda a percepção da relevância do Nucele/UFRR para o processo de ensino e aprendizagem de PLE, apresenta o olhar do professor do Nucele a respeito do ensino para os imigrantes venezuelanos, faz a verificação se há interferência do Espanhol na aprendizagem da Língua Portuguesa. Na metodologia o artigo traz uma abordagem qualitativa, é embasado teoricamente entre outros autores em Silva (2014), Oliveira (1945) e Almeida Filho (2001), a pesquisa traz como resultado o entendimento de como se dar a contribuição do Nucele na formação dos imigrantes venezuelanos em PLE.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Imigração.

ABSTRACT

1 Graduado em Letras/Espanhol – Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR. Pós-graduando em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR.

2 Graduada em Letras/Espanhol – Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR. Pós-graduanda em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR.

3 Graduada em Letras/Espanhol – Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR. Pós-graduanda em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Roraima-IFRR.

4 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba e mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: elizpdasilva@gmail.com.

This article deals with the contribution of the Portuguese as a Foreign Language- PLE course from Nucleo/UFRR to the teaching and learning of Portuguese for Venezuelan immigrants living in Boa Vista, Roraima, in order to insert these immigrants into the Brazilian labor market, it also leads to the perception of the relevance of Nucleo/UFRR for the teaching and learning process of PLE, presents the view of the Nucleo professor regarding teaching for Venezuelan immigrants, checks if there is any interference of Spanish in the learning of the Portuguese language. In the methodology the article brings a qualitative approach, it is theoretically based among other authors in Silva (2014), Oliveira (1945) and Almeida Filho (2001), the research brings as a result the understanding of how to give the Nucleo contribution in the formation of the Venezuelan immigrants.

KEYWORDS: Teaching-learning. Portuguese language. Immigration.

INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de estudo surgiu devido o contato com imigrantes venezuelanos que deixaram a Venezuela para viver no Brasil. Sabendo que a Venezuela faz fronteira com o estado de Roraima e que passa por uma grave crise com essa imigração, foram perceptíveis as dificuldades de comunicação dadas as diferentes interpretações dos idiomas no momento da comunicação com os nativos da Língua Portuguesa. A fronteira Brasil/Venezuela facilita a imigração dos venezuelanos para Roraima, em busca de uma melhor qualidade de vida, e que, por diversas razões, estão tendo dificuldades para se comunicar com os residentes da região, e estão interessados em aprender português como segunda língua, especialmente pela questão da busca pelo mercado de trabalho.

O processo de imigração de falantes hispânicos em Roraima é intenso. As dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira e a promoção do entendimento entre os povos são temas acompanhados pela vida dos acadêmicos do curso de pós-graduação em Docência da Língua Espanhola do IFRR. Isso motivou a realização da investigação que originou este artigo, que por sua vez buscou saber a forma como o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa para imigrantes venezuelanos está ocorrendo no curso de PLE do Nucleo/UFRR.

Este artigo teve origem a partir da linha de investigação Língua e Cultura Espanhola e Hispanoamericana do curso de pós-graduação em Docência da Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, assim, foi possível analisar como o Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras-Nucleo/UFRR contribui para

o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para os imigrantes da Venezuela em Roraima, ademais de levar a percepção da importância do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira – PLE – para os imigrantes em estudo, também possibilita a verificação se o domínio da Língua Espanhola por parte dos imigrantes da Venezuela ajuda ou interfere na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Sabe-se que qualquer instituição deve ter como objetivo melhorar as atividades de ensino e aprendizagem, para assim ter por si mesma uma grande significação social, logo isso justifica a importância do núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras - Nucele - que oferece por intermédio da Universidade Federal de Roraima-UFRR um curso de Língua Portuguesa aos imigrantes venezuelanos que residem em Boa Vista-RR, com o objetivo de inseri-los no mercado de trabalho local e regional.

Este artigo apresenta o resultado da investigação sobre a percepção do professor de Língua Estrangeira no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira – PLE – no Nucele/RR; apresenta como se dá o processo de socialização, e interação entre as duas línguas, a língua materna e a Língua Estrangeira, bem como identifica as dificuldades mais relevantes que os imigrantes encontram na aprendizagem da Língua Portuguesa na concepção do professor do Nucele/UFRR.

Os sujeitos da pesquisa foram três alunos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, alunos atuantes como professores do curso de Português para os estrangeiros por meio do Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras-Nucele/UFRR, oferecido pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. As perguntas foram direcionadas aos participantes da pesquisa, visando o entendimento deles diante do desenvolvimento dos imigrantes venezuelanos no curso de PLE.

A investigação científica buscou responder a seguinte pergunta: Como o professor do Nucele contribuirá no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para os imigrantes da Venezuela, nativos da Língua espanhola que residem em Boa Vista, Roraima? Quando das respostas, foi obtida a identificação das dificuldades mais relevantes, encontradas pelos imigrantes para aprender a Língua Portuguesa, possibilitando também se fazer a verificação de como a Língua Espanhola interfere no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira no eixo do curso ofertado pelo Nucele.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é um país de migrantes, emigrantes e imigrantes. É muito comum encontrarmos no dia a dia pessoas de outras cidades, estados e de diferentes países. Essa é uma realidade de muitos países. Pessoas das mais variadas regiões, cidades e países deixam seus lugares de origem em busca de melhores condições de vida, buscando oportunidades de emprego, em muitos casos fugindo de situações insustentáveis e desumanas. De acordo com Silva (2014, p. 15):

A imigração no Brasil teve início em 1530 quando os portugueses chegaram para dar início ao plantio de cana-de-açúcar e durante o período colonial e monárquico a imigração portuguesa foi a mais expressiva. Durante as primeiras décadas do século XIX os imigrantes vieram para o Brasil em busca de novas oportunidades de trabalho.

A história da imigração no Brasil vem de muitos anos antes, com início em 1530 como pode ser observado na citação que aponta os principais motivos que fizeram os imigrantes abandonarem seus países de origem, abandono dado principalmente pela busca de trabalhos e por uma melhor qualidade de vida. Essas são as principais razões que fizeram muitos imigrantes venezuelanos saírem de seu país de origem, para imigrarem para o Brasil.

Esses imigrantes que vieram para o Brasil e que fizeram parte da construção do nosso país tiveram muitas dificuldades em primeiro lugar porque se consideravam diferentes e também porque não conheciam ou não dominavam a fala do país, como exemplo a Língua Portuguesa, a condição de imigrantes se adiciona a condição de estrangeiros. Isso significa sentir-se e ser considerado diferente. O grau de diferença depende de muitas variáveis: o lugar de onde ele saiu, as razões da imigração, a situação de viajar em família ou sozinho, contatos prévios com os patrícios que já vivem em uma nova terra. Isso sem mencionar a grande barreira enfrentada - a barreira da língua. O comportamento em

relação à nova linguagem pode definir os maiores ou menores obstáculos a serem enfrentados (OLIVEIRA, 2002. p. 12-13).

O imigrante quando chega a um país que não é seu, de acordo com o trecho supracitado, tem várias dificuldades para sua socialização, primeiramente por não ter conhecimento com a língua e também com a cultura desse país novo. Então, os imigrantes que chegaram até o Brasil, veem o país como “o país do desconhecido”, como “o diferente” e veem também a Língua Portuguesa como a Língua Estrangeira. Assim, o desejo de aprender a língua nova para ele se justifica por ser o melhor meio de socializar-se com nosso povo, ou seja, com nosso país.

O processo imigratório no Brasil também foi de fundamental importância para a formação da cultura brasileira, pois com o passar dos anos foram incorporadas características das mais diversificadas à cultura do Brasil. Os imigrantes trouxeram com eles uma enorme quantidade de características, como: o idioma português, a culinária italiana, as técnicas agrícolas alemãs, as batidas africanas e muito mais, formando assim um país de muitas culturas.

RORAIMA NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA

Roraima está localizado no extremo Norte do Brasil e faz fronteira com dois países, a Venezuela que se encontra ao Norte e com a Guyana ao Leste (USO DA TERRA, 2009). O estado de Roraima é um dos poucos no país com fronteiras trilíngues, das quais as línguas oficiais são o português, o inglês e o espanhol. O estado Bolívar/Venezuela é o território circunvizinho a Roraima, ou seja, a unidade administrativa mais próxima. A cidade venezuelana de Santa Elena faz fronteira com o município de Pacaraima que dista 15 km uma da outra. O município de Pacaraima é um dos 15 municípios de Roraima e está a 215 km de distância de Boa Vista capital roraimense, e seu acesso se dá pela autopista BR-174.

A situação humana da fronteira Brasil-Venezuela é constante, todos os dias brasileiros e venezuelanos cruzam as fronteiras. Em um passado não tão distante os brasileiros iam até Santa Elena, na Venezuela, para fazer compras e abastecer seus carros, beneficiavam-se dos preços baixos. Já os venezuelanos, muitos cruzam a fronteira em busca da aquisição de bens e

utilização dos serviços públicos, tais como saúde e educação, outros com o objetivo de manter a residência no Brasil, porque a situação de seu país não é das mais desejáveis.

Nos últimos anos a entrada de imigrantes de Venezuela no estado de Roraima cresceu consideravelmente, os estrangeiros podem ser vistos em vários pontos da cidade exercendo a atividade comercial. Enfim, são muitas as razões que os fizeram sair de seu país, de acordo com as notícias dos veículos de comunicação mundial, um fator preponderante para isso é a grave crise política e econômica que o país vem enfrentando.

Ao sair da Venezuela para residir no estado de Roraima, os venezuelanos encontram dificuldades, a principal delas é o contato com a Língua Portuguesa. Dessa maneira os imigrantes venezuelanos buscam aprender a Língua Portuguesa para se inserirem no mercado de trabalho, isso tem aumentado o número de estudantes de Português como Língua Estrangeira.

O ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil está passando por uma fase de consolidação. Pensando neste público a Universidade Federal de Roraima-UFRR, por meio do Núcleo de Estudos de Línguas e Literatura Estrangeira-Nucele, oferece um curso de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira para os imigrantes venezuelanos residentes no Município de Boa Vista-RR, com o intuito de integrá-los à sociedade.

O Departamento de Línguas Estrangeiras e indígenas sugere a criação do Núcleo de Estudos de Língua e Literatura Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol e Português como Língua Estrangeira) para servir principalmente as necessidades das disciplinas de prática de ensino e também a comunidade em geral, que precisa adquirir conhecimento nesta área (Resolução nº. 019/04-CEPE/UFRR).

Assim sendo, o Nucele oferece um curso de PLE, propiciando aos alunos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, a oportunidade de realizar seus estágios das disciplinas de Prática de Ensino.

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA OS IMIGRANTES VENEZUELANOS RESIDENTES EM BOA VISTA-RR

O ensino do Português aos imigrantes venezuelanos não se limita à proximidade da geografia que existe entre a República Bolivariana de Venezuela e a República Federativa do Brasil, mas também por aspectos históricos, sociais e culturais que compartilham nossos povos. Assim, não pode ser visto separadamente do ensino e aprendizagem dos fatores culturais e sociais dos falantes nativos desse idioma. Pois a língua e a cultura estão intrinsicamente envolvidas, fazendo parte da identidade não só do indivíduo, mas também da sociedade como um todo. Com base nisso, Bakhtin (2003) ressalta que o indivíduo ao adquirir uma língua estará também adquirindo as ideologias, e conseqüentemente, a cultura que embasa tal língua e a torna passível de uma interpretação completa.

A língua é uma forma de se comunicar, de se expressar, de interagir socialmente, falar, ler e escrever são meios de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos, históricos e sociais, com isso é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade, e especialmente passar dos pensamentos concretos ao pensamento mais abstrato. Portanto, é o meio básico de comunicação social dos indivíduos, em qualquer idioma. Almeida (2004, p. 22) pontua que “o aprendiz, conhecer a cultura da língua, é sem dúvida, uma motivação que ajuda a aprendizagem”, pois, o conhecimento da cultura da língua-alvo servirá como suporte motivador para o aprendiz.

Nos últimos anos o ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, aumentou consideravelmente, já que muitos estrangeiros estão em busca de aprender o Português com fins específicos. Esses estudantes de Português como Língua Estrangeira têm uma vantagem inicial sobre os demais estudantes: a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa apresentam certa proximidade, pois ambas se inserem em um tronco linguístico comum, a saber: o Latim (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14-15). Ainda de acordo com Almeida Filho (1995) a Língua Portuguesa e Língua Espanhola possuem aproximadamente 85% do vocabulário cognatos em comum, sendo 60% de cognatos idênticos e 30 % de cognatos falsos. O que pode facilitar ou não o ensino e aprendizagem de PLE.

Dessa maneira, a concepção de que o Português é “um espanhol mal falado” e o espanhol é “um português mal falado” é compartilhada pelos

estudantes. Desse modo, quando o aluno supera os níveis iniciais, notam que as línguas apresentam características próprias, e a facilidade inicial se converte em dificuldade que podem até desmotivar o aluno. É um fator real, devendo ser papel do professor promover atividades que gerem a motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua.

METODOLOGIA

O artigo faz uma abordagem qualitativa, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), a investigação qualitativa é uma abordagem interpretativa do mundo, que significa que seus investigadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados a eles conferidos. O público-alvo nessa investigação foram os alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima que ministram aulas para os venezuelanos que vivem em Boa Vista, Roraima no curso de Língua Portuguesa do Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras- Nucle/UFRR.

Foram realizadas visitas ao Nucle/UFRR, com o objetivo de observar as dificuldades encontradas no ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira-PLE. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 103), “a técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento”.

As observações foram feitas com o intuito de coletar informações de interesse da investigação. Para isso acontecer foi feito uso da observação sistemática, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), nos possibilita reconhecer possíveis erros e eliminá-los de acordo com o que foi coletado anteriormente. “Na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização do registro de informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias para a análise da situação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 103).

Os investigadores elaboraram um formulário que serviu como suporte para nortear a entrevista no formulário e obter as identificações pessoais de cada participante. Também possuía cinco perguntas que serviram de base para a análise e tabulação dos dados. As perguntas foram subjetivas, e os participantes tiveram que escrever seus pontos de vista em relação a cada

questão. “O formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 211).

A entrevista foi realizada com três alunos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola que trabalham como professores do curso de PLE/Nucele/UFRR *campus* Paricarana de forma individual. Na investigação foram identificados como professor 1, professor 2 e professor 3. Para Goode e Hatt (1968, p. 237), a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedigna e validade de certo ato social como a conversação” e “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195).

O tipo de entrevista fundamenta-se na estruturada que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 106), “é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência. Com a organização, podemos comparar grupos de respostas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca pela compreensão do funcionamento do ensino de Português no Nucele da UFRR, ou seja, para entender como o curso PLE ocorre para estudantes venezuelanos por meio de professores que são estudantes do curso de Letras da UFRR. A pesquisa buscou respostas a perguntas sobre vários pontos, como a compreensão da língua materna do imigrante; as facilidades encontradas no ensino de Português para imigrantes venezuelanos; a interferência da língua materna no processo de ensino PLE; as dificuldades encontradas pelo imigrante venezuelano no processo de ensino PLE e as principais razões que os alunos carregam no curso mostra um interesse em aprender português.

A pergunta inicial procurou saber dos professores participantes se o que eles entendiam da língua dos alunos do curso Nucele/UFRR que eram imigrantes venezuelanos tornou-se mais fácil de ensinar português, as respostas foram muitas semelhantes, de acordo com o que pode ser visto no quadro 1.

PROFESSOR 1	Estar ciente do Espanhol torna o processo de ensino PLE mais ágil, porque conhecendo a língua dos venezuelanos, o ensino do PLE pode levar em conta os regionalismos, ou seja, a variedade linguística da Venezuela e do Brasil.
PROFESSOR 2	Conhecer a Língua Espanhola melhora a preparação das aulas e também a aplicação do conteúdo, quando não conseguem a compreensão de alguma palavra em Português eu posso falar Espanhol para entender, sem sempre fazer referências à diversidade linguística existente.
PROFESSOR 3	Compreender a Língua Espanhola continua a ser muito melhor para ensinar Português, as dificuldades dos estudantes venezuelanos com Português tornam-se fáceis de esclarecer, então por qualquer falta de compreensão em Português, falo em espanhol e, por vezes, elucidar até mesmo o uso da palavra no contexto regional.

Quadro 1 - Por compreender o idioma dos alunos do curso do Nucleo/UFRR que são imigrantes venezuelanos se torna mais fácil ensinar o Português?

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira pergunta, foi possível perceber que para os entrevistados, conhecer a língua materna do aluno no ensino da Língua Estrangeira, uma vez que, para eles, além de esclarecer dúvidas sobre linguagem em estudo, também pode fazer alguns esclarecimentos sobre as questões das variedades linguísticas. Com base no conhecimento da língua materna por um professor do PLE é que Cook (2001b, p. 105), enfatiza que nos casos em que o professor está ciente da primeira língua de seus alunos, a classe de idiomas torna-se uma situação de códigos, ou seja, “codeswitching situation”, isso faz com que o desempenho das funções ocorra de forma mais significativa, como manuseio de classe, explicações ou instruções.

Quando questionados sobre as facilidades que têm em ensinar Língua Portuguesa aos imigrantes venezuelanos, responderam que a força de vontade dos estudantes é um fator predominante, a proximidade das línguas e a força de vontade dos alunos demonstram na aprendizagem de uma nova língua, principalmente para que desenvolvam comunicação com os brasileiros de forma mais adequada e correta. Em relação à aprendizagem do PLE, é que Paraquett (2009, p. 6) afirma:

Aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de conocer se, de autocrítica. Conocer o que es diferente para me conocer. E, cuando me conozco en el discurso ajeno, poso comprender alteraciones que permitan formar parte do colectivo, del que, en el principio, es global.

Com base na afirmação, nota-se que o autor argumenta que na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira o aluno tem a oportunidade e a possibilidade de conhecer melhor a língua em estudo, por isso o professor deve estar bem preparado para explicar e mesclar idiomas quando necessário, não esquecendo as variedades linguísticas presentes no Brasil. Desse modo, essa tarefa para um professor sem formação na área específica torna-se um obstáculo pessoal e profissional.

Ao serem questionados se “a língua materna interfere em como no processo de ensino e aprendizagem PLE?”, Professor 1 respondeu que “a língua materna dos venezuelanos, porque é muito próxima de português brasileiro interfere e muito, porque às vezes os alunos fazem confusão no pronunciamento e principalmente no significado, sendo que em sua língua materna, que é a língua espanhola há palavras que são escritas e pronunciadas iguais ao Brasil, mas o significado é diferente, então há interferência negativamente, há também casos de interferência de forma positiva, como questões de pronúncia e escrita”.

Mesmo com interferência na língua que está sendo aprendida, o Professor 2 enfatizou que a interferência “pode ser negativa ou positiva, porque às vezes devido à proximidade entre as línguas os alunos desenvolvem o “Portunhol”, mas que a proximidade pode ajudar os estudantes a entenderem o significado das palavras mais facilmente. O Professor 3 foi sucinto ao responder que há interferência tanto de forma positiva quanto de forma negativa, mas acredita que isso ocorre principalmente devido à proximidade de idiomas que podem ser caracterizados como línguas-irmãs.

Português e Espanhol têm como ancestral-comum a origem latina, por isso, são muito semelhantes nos aspectos gramáticos, no vocabulário e na sonoridade. Isso faz com que as pessoas tenham a falsa impressão de que são capazes de se comunicar em ambas as línguas. O “Portunhol”, conforme Vargas (2011, p. 28) esclarece, é:

Uma língua mestiça, híbrida, nascida espontaneamente do convívio entre falantes do Português e do Espanhol, que não se deixam domar pelas regras gramaticais nem se limita a um léxico estruturado. Caracteriza-se pela oscilação entre o Português e o Espanhol mantendo-se permanentemente aberta, sen estruturar-se segundo um código previamente estabelecido. Não se pretende uma língua à parte e se reinventa a cada dia.

Com base em problemas como o “Portunhol” e a interferência de uma língua em outra no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira é que Meriô (1978. p. 27) afirmou que a interferência e “os erros que não são cometidos por um monolíngue”. Nesse, o autor esclarece que há um fio comum que liga interferência, bilinguismo, erro e aprendizagem de línguas; com isso, o autor afirma que esses erros não são encontrados no desenvolvimento daqueles que adquirem essa língua como primeira língua.

Na quarta pergunta da entrevista, os professores do curso Nucle/UFRR PLE foram procurados juntos para entender quais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de aprendizagem do PLE, eles responderam que, diante da experiência com esses alunos, eles entendem que suas dificuldades se mostram principalmente com o “Portunhol” que às vezes causa uma mistura de palavras com diferentes significados. Eles também frisaram as questões externas, tais como as condições em que vivem esses alunos, as dificuldades de sobrevivência encontrada na vida cotidiana por eles. Outra questão difícil é a carga horária, alguns são carentes de acesso, e na maioria das vezes falta dinheiro para se dirigirem para a Universidade Federal de Roraima-UFRR.

A última pergunta da entrevista aos professores que participaram da pesquisa, diz respeito às principais razões que levam os alunos do curso a se interessarem por aprender PLE. No quadro 2 é possível ver as respostas de forma concisa e individual.

PROFESSOR 1	As principais razões que fazem os alunos procurarem este curso são a melhoria da comunicação com os brasileiros, o mercado de trabalho no Brasil e também um caminho do dia a dia eles falam mais em Português, para que disfarçam na sociedade suas origens, para sofrer menos preconceitos.
PROFESSOR 2	As razões são a preparação para o mercado de trabalho no Brasil, compreensão e compreensão, bem como dificultar ações de preconceito.
PROFESSOR 3	O que faz com que esses imigrantes busquem o curso PLE na Nucle/UFRR são basicamente a melhoria na fala, a preparação para listar empregos e, no entanto, se equiparar os brasileiros no contexto social.

Quadro 2 - Quais são as principais razões pelas quais os alunos do curso estão interessados em aprender o PLE?

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa questão, percebeu-se que os participantes da pesquisa deram ênfase em três fatores que são: a comunicação para a experiência no

cotidiano, a qualificação para ter oportunidade de competição no mercado de trabalho brasileiro igualmente e ainda por questões relacionadas à xenofobia, ou seja, porque eles ainda sofrem muito preconceito, então eles têm no curso a possibilidade de desenvolver melhor a fala em Português, mesmo que em um esforço para disfarçar suas origens.

Em relação ao Português como Língua Estrangeira-PLE no contexto da diversidade linguística, que é o caso que ocorre em Boa Vista, Roraima nos dias atuais, menciona-se Carvalho (2010. p. 58) que adverte que em processos como esse é necessário que seja trabalhado com “uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas dos alunos, o repertório linguístico da comunidade, bem como os diferentes valores sociais e símbolos de identidade atribuídos a ele”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa que se propôs a investigar sobre o curso PLE oferecido pela Nucele/UFRR, obtiveram-se respostas para as questões que foram buscadas, como o que leva imigrantes venezuelanos a procurar o curso no Nucele, quais as facilidades e dificuldades encontradas ao recorrer ao curso e como a língua materna interfere na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira-PLE.

Com base nas respostas dos professores entrevistados, entende-se que os venezuelanos que buscam esse curso no Nucele têm algumas dificuldades para participar e continuar no curso, além de terem facilidades para desenvolver o idioma Português devido ao fato de ser uma língua-irmã do Espanhol. Essa característica, às vezes, torna-se negativa e faz confusão principalmente no significado das palavras e na escrita, dando origem ao “Portunhol”. Os professores entrevistados responderam também que o que os venezuelanos que se dirigem ao curso em Boa Vista, Roraima buscam, principalmente, o desenvolvimento da comunicação com os brasileiros, chances no mercado de trabalho e a diminuição da xenofobia.

Por fim, a pesquisa serviu para esclarecer que o Nucele/UFRR contribui positivamente para a formação de imigrantes venezuelanos, serve para promover acolhimento, bem como ajudá-los em questões como a melhoria da fala em Português, e também da comunicação entre venezuelanos e brasileiros. O referido núcleo, por meio do curso PLE traz a compreensão da importância do PLE para a vida dos alunos participantes e a percepção

de que a interferência da língua materna do aluno, dificulta, muitas vezes a compreensão do significado das palavras e pode causar “Portunhol”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Português para estrangeiros, interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

ALMIEDA, Márcio Sérgio Pinheiro Moreira de. Ensino de português língua estrangeira-PL.E-Língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-Re Vel.*, v. 2, n. 2, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COOK, Vivian. **Second Language Learning and Language Teaching**. Oxford University Press. 2001b.

CARVALHO, A. M. **Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai**. Campinas, v. 21, n. 3, p. 45-65, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

IBGE. **Uso da terra e a gestão do território no estado de Roraima: relatório técnico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95887.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. O Estado de Roraima e as Fronteiras com a Venezuela e a Guiana. In: **Textos & Debates – Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**. n. 12. Boa Vista: Editora da UFRR, jan./jun. 2007. ISSN: 1413- 9987.

MERIÖ, K. **The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors**, IRAL XVI/1. 1978.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. ed. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

PARQUETT, Macia. **Linguística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de linguística aplicada a la enseñanza de lengua, v. 6, p.01-23, 2009.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESOLUÇÃO Nº 019/04-CEPE. **Projeto do núcleo de estudos de línguas estrangeiras**. UFRR, 2004.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SILVA, Renata Orcioli da. **A língua portuguesa no processo de construção de identidade do professor imigrante de língua estrangeira**. 2014. 93 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras, Roraima.

VARGAS, F. A. **Fronteiras literárias: as línguas ibéricas e o portunhol**. Anais do VI Congresso Internacional Roa Bastos, Foz do Iguaçu, 28-30 set. 2011. Disponível em: http://www.nelool.ufsc.br/simposio2011/fronteiras_literarias.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A LEITURA E ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

THE LITTLE RED RIDING HOOD TALE AS A TEACHING RESOURCE TO DEVELOP READING AND ORALITY IN SPANISH LANGUAGE CLASSES

Ana Simplicia Lima de Carvalho¹
Cirleide Maria Martins Santos²
Lidiany da Silva Xavier Carmo³
Sandra Milena Palomino Ortiz⁴

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma investigação que busca analisar a contribuição do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da leitura e oralidade no ensino da língua espanhola de estudantes do 6º ano. Trata-se de um estudo qualitativo, com participantes da faixa etária de quinze alunos e uma professora de língua espanhola. Para realizar esta pesquisa se fizeram algumas atividades com o conto e para a coleta de dados se realiza a observação participativa e se aplicam alguns questionários com perguntas abertas e fechadas. Os resultados demonstram que usando o conto “Chapeuzinho Vermelho” como recurso didático, promove-se, satisfatoriamente, a prática da leitura e oralidade nos alunos participantes, já que favorece a interação entre os alunos e o interesse por aprender mais com a metodologia utilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Leitura. Oralidade. Contos.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation that seeks to analyze the contribution of the “Little Red Riding Hood” tale for the development of learning reading and oral Spanish language of 6th grade students. This is a qualitative study; the participants are aged with fifteen years old and a Spanish language teacher. To carry out this research, some activities were done with the story and then for the collection of data the participatory observation is carried out and some questionnaires with open and closed questions are applied. The results show that using the

1 Pós-graduada em Docência da Língua Espanhola do IFRR. E-mail: anasimp@hotmail.com;

2 Pós-graduada em Docência da Língua Espanhola do IFRR. E-mail: cirleidemaria@msn.com;

3 Pós-graduada em Docência da Língua Espanhola do IFRR. E-mail: lyxavier12@hotmail.com;

4 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: sandraufr@gmail.com.

“Little Red Riding Hood” tale as a teaching resource, the practice of reading and oral Spanish language in participating students is successfully promoted, since interaction between students and the interest in learning more with the methodology used is favored.

KEYWORDS: Spanish Language. Reading. Oral Skill. Tales.

INTRODUÇÃO

As histórias estão presentes na vida de todas as pessoas desde a infância. Este estudo busca analisar a importância da leitura e da literatura infantil como recurso didático para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de espanhol. Existem vários métodos para a aquisição e desenvolvimento da língua e um dos mais valiosos para o interesse dos alunos são os contos.

A escolha deste tópico é atribuída, primeiro, à preocupação, como professores, durante nossa experiência em sala de aula, ao observar que os alunos não desenvolvem a prática oral, especialmente porque se sentem inseguros e com medo de receber críticas de outros colegas de classe.

Além disso, vários autores confirmam, cada vez mais, que a leitura da literatura contribui significativamente para a formação do cidadão, influenciando o modo de pensar e ver a vida (SILVA, 1998). Assim, é essencial tratar a literatura em sala de aula, pois não se trata apenas de ler um texto literário, mas também de desenvolver sentidos de indivíduos críticos e conscientes.

Dessa forma, as histórias são uma estratégia de apoio para estimular os alunos a continuar adquirindo a linguagem oral de maneira agradável, em todas as suas dimensões, cientes da importância que sua correta aquisição tem para o desenvolvimento pessoal.

Também é importante notar que a escola tem um papel importante no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por meio de metodologias pedagógicas e atividades que estimulam esse aprendizado. Sobre isso, Marcuschi afirma que: “[...] o ensino da produção textual baseada em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a entender como participar ativa e criticamente nas ações de uma comunidade” (MARCUSCHI, 2010, p.78).

Dessa forma, ensinar espanhol com a ajuda de contos pode ser uma maneira de despertar nos alunos o interesse em ler, escrever e principalmente incentivar a fala em língua estrangeira o qual é o nosso foco neste trabalho.

Segundo Silva (2005), a leitura de contos em sala de aula pode estimular os alunos a encontrar na leitura literária uma maior compreensão de sua própria realidade. Além de trabalhar em questões linguísticas, a história permite que o aluno mergulhe na cultura de outros países, despertando emoções e uma posição mais crítica na sociedade.

Portanto, surgiu a pergunta: como a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” contribui para o desenvolvimento da oralidade na língua espanhola dos alunos do 6º ano? Para responder, são necessárias duas subperguntas: como o uso da linguagem oral nos alunos é derivado de uma didática baseada em contos? E qual a importância de ler o conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade?

Portanto, a realização deste trabalho visa analisar a contribuição do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade no ensino da língua espanhola de alunos do 6º ano; além disso, também são considerados os seguintes objetivos específicos: problematizar o uso da linguagem oral em alunos derivados de uma didática baseada em contos e examinar a importância de ler a história “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade.

ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA E USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O ensino da língua espanhola requer desenhos de intervenção que tornem o ensino agradável. O papel do professor mais uma vez é instruir e proporcionar ao aluno a oportunidade de contato mais direto com o idioma, com a comunicação mais significativa e com melhores resultados. Seu trabalho será escolher materiais mais adequados e compatíveis com os vários fatores presentes no ensino: ensino da língua espanhola e uso de estratégias de leitura.

Moita Lopes (2010) assume que a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aluno pode usar por conta própria. Sendo assim, podemos afirmar que a leitura é a principal atividade que os alunos podem usar além da sala de aula, na interação com outros no meio social.

Assim, trabalhar a leitura nas aulas de espanhol não é uma tarefa fácil para o professor, muitos deles preocupam-se em querer instigar e orientar eficientemente o aluno a entender os textos escritos, no entanto, excluem da prática escolar o uso de estratégias de leitura.

Para fazer uma leitura agradável, é essencial entendê-la como uma prática coletiva, na qual todos podem trocar experiências, ideias e informações; portanto, a leitura consiste em ver um mundo cheio de possibilidades que podem ser transformadas.

OS CONTOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

No ambiente escolar, devem ser buscados meios que possam ajudar os alunos a desenvolver a competência oral. Portanto, de todas as estratégias criativas, uma das atividades mais atraentes são os contos. As diversas áreas do conhecimento, bem como os diversos estudos, contribuem para a compreensão e exploração desse gênero que, a princípio, parece muito complicado, mas que chama a atenção de crianças, jovens e adultos. Segundo Seron (2010, p. 3), “o conto pertence a um tipo de discurso: discurso narrativo e que, para seu desenvolvimento habitual e frequente, é necessária a convergência e união de importantes habilidades, habilidades linguísticas e cognitivas”. Além disso, é uma ferramenta importante na comunicação verbal, na qual os alunos alcançarão o desenvolvimento oral.

Então, os alunos que têm contato com os contos, com estudos e leituras, acabam desenvolvendo cada vez mais o gosto pela leitura.

Na mesma linha, Pérez *et al.* (2013, p. 4) afirmam que “o conto é uma ferramenta que pode ser utilizada na educação para abordar diferentes temas, uma vez que nos permite trabalhar de forma interdisciplinar”. Portanto, é um recurso inesgotável que o professor pode usar para lidar não apenas com questões gramaticais do espanhol, mas também pode trabalhar valores, sentimentos, entre outros aspectos.

Leal, Brandão e Lima (2012, p. 15) afirmam que “não somente os textos escritos são construídos com base nos conhecimentos ativados pela adoção de um gênero... Os textos orais também”. Dessa forma, as metodologias adotadas pelo professor farão com que o aluno atue de forma dinâmica e criativa por meio de receitas, jogos, histórias, música e outros que estimulem a oralidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade no ensino

da língua espanhola de alunos do 6º ano da Escola Estadual Antonia Coelho de Lucena.

A abordagem utilizada para esta pesquisa foi a qualitativa. Por meio dessa abordagem, os sujeitos são estudados em seu cotidiano, neste caso, a realidade que é vivida em sala de aula com os alunos. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 9), a pesquisa qualitativa é baseada em “[...] uma perspectiva interpretativa focada na compreensão do significado das ações dos seres vivos, especialmente os humanos”. Portanto, as percepções produzidas pelos participantes são interpretadas a partir dessa premissa.

A população é composta por uma média de 30 crianças entre 12 e 13 anos de idade. Foi necessário entregar um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, para que os responsáveis pelos menores confirmassem sua participação nesta investigação, explicando os objetivos do estudo e deixando claro que eles poderiam se retirar a qualquer momento sem compromissos.

No entanto, 15 estudantes foram considerados para a análise, os quais foram selecionados com os critérios que forneceriam informações mais relevantes para alcançar o objetivo desta pesquisa.

Como instrumento de coleta de registros, foi utilizada a observação participativa, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), afirma que é aquela em que o pesquisador está sempre convivendo com o fenômeno em estudo. Da mesma forma, Sampieri, Collado e Lucio (2010) explicam que o pesquisador participa das atividades misturando-se com os sujeitos estudados. Foram observadas duas aulas de espanhol, totalizando três horas.

Outro instrumento utilizado para obter informações importantes foi o questionário com perguntas abertas e fechadas. Para Sampiere, Collado e Lucio (2010, p. 217), as perguntas fechadas são aquelas que “[...] apresentam possibilidades de respostas aos participantes” e, em relação às questões abertas, apontam que “[...] fornecem informações mais abrangentes e particularmente úteis quando não temos informações sobre as possíveis respostas das pessoas [...]” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010, p. 221). As respostas contribuem para a compreensão do que cada sujeito sob investigação pensa ao uso da história para desenvolver a oralidade no ensino de espanhol.

A entrevista com a professora foi o segundo instrumento mais importante na coleta de informações sobre o fenômeno observado. Para maior entendimento, Gil (1999) define como uma técnica em que o pesquisador faz

perguntas aos entrevistados, a fim de obter informações relevantes que os ajudarão a alcançar o objetivo do estudo. Segundo Sampieri, Collado; Lucio (2010), “na entrevista, através das perguntas e respostas, a comunicação e a construção de significados sobre um tópico são alcançadas”.

A análise dos dados foi realizada por triangulação de dados. Recentemente, o autor Flick (2013) definiu o método da triangulação simplesmente estudando um tópico assumindo diferentes visões sobre a questão de pesquisa que se busca responder, combinando diferentes tipos de dados, coletados com diferentes técnicas, sob uma abordagem teórica e produzindo conhecimento adicional em relação ao que seria possível adotando uma única perspectiva. Assim, com os dados em nossas mãos, fizemos uma comparação entre as informações obtidas nos questionários, a entrevista do professor, as observações analisando-as e baseando-as nos fundamentos teóricos.

DESCREVENDO AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA: USO DA ORALIDADE NO CONTO “CHAPEUZINHO VERMELHO”

A trajetória deste estudo está dividida em cinco etapas:

Na primeira etapa, a turma estava na sala de vídeo; inicialmente, o professor, por meio de um questionário, explorou o conhecimento prévio dos alunos sobre a definição de contos e um conto que eles lembravam; depois, explicou a definição do gênero literário e exemplos de alguns deles, imediatamente os alunos assistiram a um vídeo com o conto de “Chapeuzinho Vermelho” no idioma espanhol. Depois, trabalhou-se com o livro infantil “Chapeuzinho Vermelho”.

Na segunda etapa, o conto escrito foi dividido em dezesseis partes, os alunos foram agrupados em pares, cada um lendo uma parte, antes de ler fizeram uma tradução coletiva das palavras que alguns não conheciam; depois, o conto ficou preso no quadro com fita dupla face, e os pares de estudantes colaram suas histórias pela ordem lógica dos fatos do conto.

Durante as observações, observou-se que, no início, mostravam timidez e um pouco de insegurança, porém todos estavam atentos e durante as atividades houve muita participação e interação. No que diz respeito à oralidade dos textos escritos, é uma prática vinculada à leitura, desenvolvendo habilidades de comunicação oral (LEAL, BRANDÃO; LIMA, 2012).

A terceira etapa ocorreu na sala de aula. Vários exercícios foram elaborados, com perguntas e imagens relacionadas ao conto. Os alunos leram e fizeram novamente a tradução coletiva das palavras desconhecidas.

Sendo um conto conhecido pelos alunos, só que desta vez no idioma espanhol, acredita-se que era importante, pois eles estavam curiosos para conhecer as semelhanças e diferenças dos contos.

Na quarta etapa, a professora mostrou uma cesta com vários alimentos e os alunos disseram o nome do alimento que lhe foi mostrado, lembrando o conto e reconhecendo o vocabulário relacionado a ele.

Na quinta e última etapa, o questionário foi entregue aos alunos, para conhecer sua opinião sobre a metodologia utilizada com o conto, eles o devolveram no dia seguinte. Assim também a professora respondeu às perguntas feitas mediante uma entrevista.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA DO CONTO “CHAPÉUZINHO VERMELHO” PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Neste tópico, são apresentadas as informações obtidas na primeira pergunta do questionário, com o objetivo de explorar a opinião dos alunos sobre a contribuição da leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade.

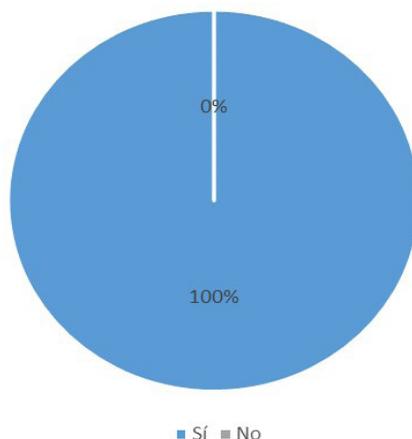


Figura 1 - Contribuição da leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados são mostrados na figura 1, mostrando que todos os informantes concordam que a leitura da história “Chapeuzinho Vermelho” contribuiu para o desenvolvimento da oralidade.

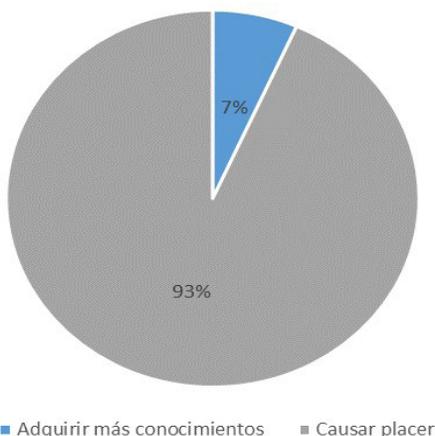


Figura 2 - Reações provocadas pela leitura do conto “Caperucita roja”.
Fonte: Elaboração própria.

A segunda pergunta do questionário foi sobre as consequências da leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”. A figura 2 mostra que a leitura do conto foi agradável, o que fez com que um dos informantes gostasse.

Quatorze participantes (93%) relataram que com a leitura do conto eles adquiriram mais conhecimento. Isso mostra que, de uma maneira ou de outra, as atividades causaram alguma reação positiva nos alunos.

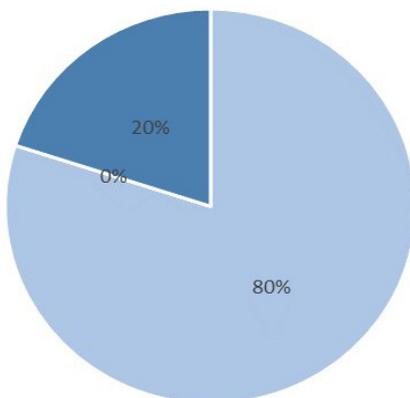


Figura 3 - Importância de ler contos.
Fonte: Elaboração própria.

A terceira pergunta explora a importância da leitura de contos para os alunos. Os resultados presentes na figura 3 mostram que nem todos percebem esse problema da mesma maneira. A opinião de três informantes (20%) é que nem sempre a leitura de contos é importante; no entanto, doze dos informantes (80%) acreditam que a leitura de contos é importante, ninguém respondeu que não seria importante (0%).

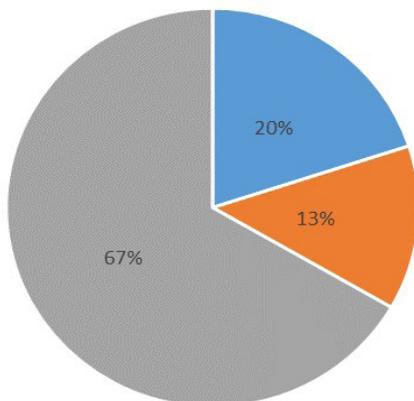


Figura 4 - Dificuldades encontradas ao ler o conto *Chapeuzinho Vermelho*.
Fonte: Elaboração própria.

Para identificar as dificuldades encontradas ao ler o conto “Chapeuzinho Vermelho” no idioma espanhol, foi feita uma pergunta. A figura 4 ilustra que dois informantes (13%) acharam difícil pronunciar, três informantes (20%) tiveram dificuldade em entender algumas palavras e dez informantes (67%) não tiveram dificuldade. Entende-se que a maioria conseguiu realizar as atividades com facilidade.

Durante as observações, percebeu-se que os alunos prestaram atenção ao vídeo do conto “Chapeuzinho Vermelho”, também ao usar as imagens, ficaram curiosos sobre o assunto e as palavras semelhantes.

Na entrevista, perguntou-se como a leitura dos contos era importante para o desenvolvimento da oralidade. Os trechos a seguir mostram as várias respostas que os participantes deram.

Trecho 1:

“Ajuda a compreender melhor a língua espanhola” (Inf. 1, 7 e 8)

O trecho 1 mostra a resposta de três participantes. Essa afirmação está de acordo com o que pode ser observado na sala de aula, pois os alunos responderam às perguntas dos professores e resolveram as atividades, demonstrando que assimilaram o que viram nos vídeos e leram nos pôsteres. Assim, com contos, os alunos podem desenvolver suas habilidades de compreensão de leitura, sabendo como a linguagem funciona em todos os seus aspectos por meio de várias situações comunicativas (PÉREZ *et al.*, 2013). Isso também confirma o argumento de Orlandi (2008) para garantir que a leitura estimule a percepção cognitiva e ocorra à medida que a leitura estiver relacionada entre o que é dito e o que é entendido.

Da mesma forma, essa prática está relacionada à reflexão de Yunes, quando ele afirma que,

[...] a princípio a leitura deve constituir-se em um recurso para se alcançar o mundo que não temos, não conhecemos se quer imaginamos. Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno [...] (YUNES, 1995, p. 184).

Portanto, a leitura é uma atividade consciente que busca entender e dar sentido ao que é lido.

Trecho 2:

“A gente fica com mais vontade de ler contos” (Inf. 9 e 11)

Percebe-se que no trecho 2 a resposta de dois alunos participantes é confirmada com a observação realizada, pois durante as aulas houve um momento em que alguns alunos manifestaram interesse em conhecer outros contos e perguntaram se poderíamos levar outros para ler no idioma espanhol.

Esse relato também converge com o suporte teórico de Martins (1994, p. 82), explicando que “[...] para que a leitura seja efetuada, devo preencher uma lacuna em nossa vida, para encontrar uma necessidade, desejo de expressão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais”. Desse modo, entende-se que a leitura deixará de ser obrigatória quando houver uma relação afetiva entre o leitor e o texto, despertando interesse em aumentar seu repertório literário e linguístico.

Trecho 3:

“A aprendizagem é mais interessante com os contos” (Inf. 6, 12, 13 e 15)

Tendo em vista a resposta que aparece no trecho 3, o gênero textual “conto” é considerado como tendo uma aceitação relevante por estudantes dessa idade, notou-se que eles realizavam práticas orais lendo o conto “Chapeuzinho Vermelho” e fazendo comentários à maneira como o conto se desenrola, uma vez que é apresentada uma outra versão com um desfecho diferente. Portanto, os participantes demonstraram interesse no conto, despertando sua imaginação e aumentando sua motivação para usar o idioma espanhol. Com relação ao exposto, a opinião de Bettelheim é confirmada reafirmando que:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações. (BETTELHEIM, 1996, p. 13).

Portanto, alega-se que as propostas pedagógicas com contos infantis permitem o desenvolvimento da oralidade, imaginação, criatividade e curiosidade dos alunos, tornando-os mais interessantes para eles.

Trecho 4:

“Aprendemos novas palavras da língua espanhola” (Inf. 2, 3 e 5)

No trecho 4, é mostrada a opinião de alguns participantes, e que antes era possível perceber que, durante a leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, foi observada uma grande curiosidade por parte dos alunos em conhecer novas palavras e vocabulários do conto. Na época em que trabalhavam com os pôsteres em sala de aula, os alunos liam as palavras e associavam, oralmente, as palavras, manteiga com *mantequilla*, biscoito com *galletas*, geleia com *mermelada*, entre outras palavras.

Assim, o exposto está em conformidade com Rezende (2011) ao enfatizar a importância de usar adequadamente a literatura infantil e juvenil nas aulas de língua estrangeira, uma vez que o texto literário permite ao aluno desenvolver um

[...] comportamento verbal, aprendendo a descrever seus próprios sentimentos e pensamentos, adquirindo vocabulário novo e aumentando sua fluência verbal; comportamentos criativos, apresentando soluções originais e flexibilizando o pensamento a considerar várias perspectivas sobre uma mesma situação; o comportamento de ler, tornando a leitura mais atraente; uma visão crítica da realidade (VASCONCELOS, 2008, p. 11 apud REZENDE 2011, p. 11).

Trecho 5:

“Aprendemos mais rápido e fica mais fácil com os vídeos e imagens”
(Inf. 4 e 10)

O trecho 5 mostra a opinião de alguns alunos de que, quando viram o vídeo da história “Chapeuzinho Vermelho”, a compreensão auditiva ficou mais fácil e, durante a observação, percebemos que após o vídeo eles sentiram satisfação porque puderam entendê-lo. O exposto está de acordo com a visão de Nascimento e Trouche quando afirmam que:

[...] Ao assistir a um filme, o aprendiz, imperceptivelmente, exerce sua capacidade de descobrir a diferença substancial entre olhar e ver, entre olhar para um objeto e percebê-lo com sensibilidade e inteligência. Se o levarmos a observar um mundo que lhe é estranho pelas

palavras de um livro ou pelas imagens de um filme, sua capacidade de percepção se desenvolverá naturalmente (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008, p. 137).

Assim, destaca-se que a dinâmica causou resultados positivos desde que começaram a produzir sons de algumas palavras que ouviram no vídeo.

Trecho 6:

“A leitura é agradável, pois é uma história que todos os alunos conhecem e, portanto, o trabalho com a oralidade é mais atraente, facilitando a compreensão da leitura no idioma espanhol” (Professora)

De acordo com a resposta da professora, percebe-se que é agradável trabalhar com histórias em sala de aula, pois os alunos mostraram maior participação e interação entre si, em momentos diferentes. Isso foi percebido pelas palavras de uma criança ao dizer que a turma era uma das melhores, porque eram atividades diferentes das que estavam acostumadas.

O texto mencionado confirma a ideia de Menegassi (1995), de que os professores devem levar estratégias de leitura para a sala de aula, para que os alunos sintam mais prazer ao estudar a língua espanhola. Como Menegassi, Geraldi (2003, p. 98) afirma que “O prazer me parece um ponto básico para o sucesso da qualificação ou um incentivo honesto à leitura”.

Assim, é mais interessante trabalhar com dinâmicas que atraiam sua atenção, nesse caso, os contos conhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, muitas vezes, que a leitura faz parte do ensino e da aprendizagem, realizada sem problemas. No entanto, não é a realidade vivida nas aulas, porque há uma resistência por parte dos alunos na realização de práticas orais, principalmente, nas aulas de língua espanhola. Por isso, surgiu a motivação desta pesquisa, buscando analisar a contribuição do conto “Chapeuzinho Vermelho” para o desenvolvimento da oralidade no ensino da língua espanhola de alunos do 6^a ano.

A partir das teorias que indicam a leitura como elemento básico e principal para incluir os alunos no mundo letrado, é necessário, portanto, desenvolver dinâmicas pedagógicas que contribuam para a interação agradável do leitor com o texto, estimulando no leitor sentimentos de prazer e

emoções, não apenas para descobrir os sinais impressos, mas principalmente, que percebem a prática da leitura como um relacionamento que une a linguagem à realidade.

É necessário que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas, afastando-se dos padrões tradicionais e repetitivos de ensino, nos quais o conhecimento é transmitido por normas pré-estabelecidas e mecanizado pelo professor tradicional. Dessa forma, os profissionais devem adotar recursos didáticos que chamam a atenção e o interesse dos alunos para aprender e desenvolver, nesse caso, habilidades orais no idioma espanhol.

Conclui-se que, por meio do conto “Chapeuzinho Vermelho”, foi possível demonstrar a evolução do desenvolvimento da oralidade com os alunos participantes. Confirmando a ideia de Seron (2010), que explica que o conto é um discurso narrativo que desenvolve várias habilidades e competências linguísticas.

Na mesma linha, Pérez *et al.* (2013, p. 4) afirmam que “o conto é uma ferramenta que pode ser utilizada na educação para abordar diferentes temas, uma vez que nos permite trabalhar de forma interdisciplinar”. Portanto, é um recurso inesgotável que o professor pode usar para abordar não apenas questões gramaticais do espanhol, mas também trabalhar valores, sentimentos, entre outros.

Por esse motivo, considera-se importante que o professor de língua espanhola use os contos na sala de aula de maneira que eles possam propiciar leituras curtas e agradáveis, além de contribuir com lições sobre princípios morais e permitirem que os alunos despertem interesse em usar suas habilidades orais.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 9. ed. UFPR. n.44. p. 185-196. 1995. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Unimar – Maringá. v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n. 1, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000100011 Acesso em: 26 mar. 2018.
- NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. L. G. **Literatura y Enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- ORTIZ, L. M. del P. **Caperucita roja**. México-DF: Editora Hemma. 2005.
- PÉREZ, D.; PÉREZ, A.; SÁNCHEZ, R. El cuento como recurso educativo. **3 Ciencias, Revista de investigación**. p. 2-28. Recuperado de: <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/CUENTO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf>. editada por Área de Innovación y Desarrollo, España. 2013.
- REZENDE, Lucineia Aparecida de. **Leitura Infanto-juvenil: abordagens teórico- práticas**. Londrina: EDUEL, 2011.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodología de la Investigación**. 5. ed. México D.F.: MacGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010.
- SERON, C. G. F. El cuento como recurso didáctico. **Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa**. Granada – España. 2007. Disponível em: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.
- SILVA, E. T. da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.
- YUNES, E. Pelo avesso: A Leitura e o Leitor. **Revista Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 44, p. 141-150, 1995.

PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES

TEACHERS PERCEPTIONS ABOUT SPANISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE INDIGENOUS SCHOOL CONTEXT: CHALLENGES AND TEACHING PRACTICES

Eliésio dos Santos¹
Aldenora dos Santos²
Marlúcia Silva de Araújo³

RESUMO

O presente trabalho está centrado no ensino da língua espanhola nas escolas indígenas, especificamente na Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, município de Pacaraima/RR. O ensino desta língua tem sido inserido na grade curricular da escola como forma de que os alunos possam conhecer e aprender novas línguas, para facilitar o diálogo entre outras sociedades. O objetivo desta pesquisa é conhecer as percepções do professor de Língua Espanhola, no contexto escolar indígena, para evidenciar os desafios e as práticas docentes, no ensino do espanhol como língua estrangeira, no ensino fundamental da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias. Foram realizadas entrevistas, por meio de questionários semiabertos, com dois professores que ministram a disciplina na escola. Os resultados indicam que os professores possuem muitas dificuldades no ensino da língua espanhola, sobretudo quando se trata de materiais didáticos e recursos disponíveis na própria escola, assim como a própria formação dos docentes que também implica nesse processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Práticas. Educação Escolar Indígena. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The present work is centered around Spanish language teaching in indigenous schools, specifically in Indigenous State School Tuxaua Silvestre Messias, in the

1 Auxiliar Educacional da Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva. Licenciado em Pedagogia pela Faceten – RR. E-mail: elie-sio@hotmail.com.

2 Professora da Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva. Licenciada em Ciência da Natureza pela UERR. E-mail: aldenora283@gmail.com.

3 Professora do IFRR/Campus Boa Vista. Mestre em Ensino de Ciências. E-mail: marlucia.araujo@ifrr.edu.br.

town of Pacaraima-RR. Teaching said language has been inserted in the curriculum of the school as a way for the students to know and learn new languages, to promote dialogue among other societies. The goal of this research is to understand the perceptions of the Spanish language teacher, in the indigenous school context, to demonstrate the challenges and the teaching practices, in teaching Spanish as a foreign language, in Indigenous State School Tuxaua Silvestre Messias' elementary classes. Interviews were conducted, through semi-open questionnaires, with two Spanish language teachers of the school. The findings show that teachers have many difficulties in teaching the Spanish language, specially concerning teaching material and other resources available in the school, as well as the qualification of the teachers, which impacts the teaching process.

KEYWORDS: Practices. Formation. Indigenous School Education. Coursewares.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está centrado no ensino da língua espanhola nas escolas indígenas, especificamente na Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, situada nas comunidades indígenas Barro/Surumu, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município de Pacaraima/RR. Nessa escola são ofertadas as modalidades de ensino fundamental regular, ensino médio regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), atendendo aproximadamente 170 alunos indígenas em sua maioria da etnia Macuxi e uma pequena parcela da etnia Wapixana. O corpo docente é composto por 23 professores pertencente as etnias Macuxi e Wapixana, moradores da própria localidade ou de outras comunidades indígenas. Além das comunidades Barro e Surumu, a escola atende ainda alunos de 09 comunidades indígenas adjacentes, tais como, Novo Destino, Aleluia, Cachoeirinha, Maloquinha, Renascer, São Jorge, Perdiz, Machado e Pedreira. E ainda no último ano devido à crise migratória na Venezuela, a escola tem recebido alunos venezuelanos.

O ensino desta língua tem sido inserido na grade curricular da escola como forma de que os alunos possam conhecer, aprender novas línguas, para facilitar o diálogo entre outras sociedades. Além disso, o objetivo, por sua vez, é atender as recomendações da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – de modo que ocorra a aproximação entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica.

O presente trabalho tem como objetivo destacar as percepções do professor sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto escolar indígena: desafios e práticas docentes, na Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestres Messias. A língua espanhola foi inserida no currículo do

Ensino Médio das escolas públicas e privadas em todo o país desde 2010, a partir da Lei nº 11.161/2005 que estabeleceu o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio (revogada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017). Nesse aspecto as escolas indígenas não ficaram de fora, pois foi implantado o espanhol em sua grade curricular.

O conhecimento de uma nova língua possibilita aos povos indígenas sua integração na comunicação em um mundo globalizado, sendo mais uma ferramenta de comunicação entre outra sociedade, então para isso, a escola é o espaço ideal para que isso seja concretizado, mas é necessário que os docentes estejam preparados para instruir os estudantes tornando-os capazes de fazer esse diálogo, bem como utilizar a língua como forma de trocas de experiências social e cultural. Diante dessa situação, analisar se o processo de ensino por parte dos docentes tem atendido as demandas, tendo em vista, que apesar de fazer um bom tempo da inclusão da língua estrangeira na educação básica, tem alcançado bons resultados. Para isso, significativo é buscar as respostas com indivíduos que estão diretamente atuando nessa área. Além disso, consideramos importante conhecer as práticas adotadas pelos professores no ensino da língua espanhola, apontando os desafios e dificuldades enfrentados na escola.

Contudo, nos meios educacionais defende-se que a aprendizagem de uma segunda língua é importante para a formação integral dos alunos, além de ampliar a compreensão de outras manifestações culturais e favorece a competência comunicativa do educando (MALVEZZI, 2013). Com base nesses aspectos busca-se responder alguns questionamentos, tais como: Quais os procedimentos metodológicos no ensino da língua espanhola? Qual é o melhor método de ensino da língua espanhola? As escolas indígenas oferecem ensino de qualidade? Como os alunos veem o ensino da língua espanhola?

ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Alguns povos indígenas têm se manifestado a favor da inclusão de outras línguas indígenas em seus currículos escolares, além de sua própria. A inclusão de mais de uma língua no currículo não só é possível, como também é desejável, pois contribui para demonstrar claramente o pluralismo linguístico que o país possui, além de favorecer o estabeleci-

mento de alianças inter-étnicas. Contudo, as línguas indígenas não podem ser consideradas línguas estrangeiras. Elas são línguas nacionais, línguas brasileiras (RCNEI, 1998).

A aprendizagem de línguas estrangeiras, quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental. Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas. Existem comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas, de modo a possibilitar a entrada dos alunos nas universidades brasileiras. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular (RCNEI, 1998).

No contexto educacional indígena no Brasil, o ensino de língua é um assunto muito relevante, no qual temos presente o ensino e a preservação linguística e cultural da língua materna e, em contrapartida, a aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Ainda nessa perspectiva, tem a aquisição de uma língua estrangeira/adicional, no caso do inglês ou espanhol (AMARAL, 2011 apud PINTO; CARVALHO, 2016).

O conhecimento de outro idioma contribui para o desenvolvimento do cidadão e para a inserção social, ficando a critério das instituições de ensino a escolha pelo idioma que melhor convier oferecer com o objetivo de favorecer e contribuir para o fortalecimento dos laços comerciais entre os países. Além de estreitar ainda mais as relações interpessoais decorrentes de se viver em um país que faz fronteira geográfica com sete países hispano falantes (CRUZ, 2016).

A língua Espanhola é uma das cinco línguas mais falada no mundo e segundo idioma de comunicação internacional, que vem conquistando seu espaço na atualidade e com isso a demanda de brasileiros que pretendem aprender uma segunda língua cresce, e o espanhol finda tornando-se a opção de muitos, já que estamos rodeados de países que falam o idioma e aprender uma língua estrangeira nos dias atuais é de extrema importância, além disso, vivemos no mundo globalizado, uma era em que somos convidados a procurar estudar uma nova língua, seja por interesse de trabalho, acadêmico ou cultural (SILVA *et al.*, 2010).

É importante a língua estrangeira no sistema educacional, uma forma de apropriar a cultura e elevar o nível de conhecimento a nossa educação. Além do ensino do espanhol ser algo novo no sistema educacional, muitas pessoas poderão aproveitar esta oportunidade de conhecer, aprender, pois nos últimos tempos o Brasil tem assinado vários tratados com países do Mercosul, o que possibilitará a proximidade dos países, facilitando a comunicação entre os povos. Portanto, entender o funcionamento deste ensino e saber como o sistema educativo abordará é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem dos futuros estudantes (SOUZA; OLIVEIRA, 2012).

O ensino da língua espanhola é importante, pois estamos cercados de países que falam essa língua, tornou o principal meio para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, turismo, entre outros. Então dominar esta língua é abrir as portas para o mercado de trabalho, podendo ser um importante diferencial para uma boa colocação, pois neste mundo da informação, a falta de um segundo ou terceiro idioma pode eliminar chances de inclusão no mercado de trabalho (SOUZA; OLIVEIRA, 2012).

A importância das línguas estrangeiras nas escolas de educação básica também pode ser reiterada pela sua presença em outras políticas educacionais, tais como o PNLD, o PNBE, além do aluno e do professor e ainda o Enem. As aulas de espanhol devem primar por uma metodologia de ensino que leve a língua estrangeira para o mais próximo possível da realidade de cada aluno. Isso é importante, para que o discente possa por meio das aulas de idioma, perceber-se que como cidadão do mundo e que a partir disso tenha maior compreensão de si como sujeito, da sociedade em que está imerso, assim como das suas relações com outras culturas (CHAVES; OLIVEIRA, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem não é a simples transferência e conhecimentos, o ato de ensinar deve estar centrado em meios que facilitem os aprendizados dos educandos tornando-os seres participantes ativos. O docente deve ser o mediador, o facilitador no aprendizado dos estudantes, é uma modalidade de ensino diferenciado do ensino regular, ela precisa ser pensada e planejada de modo diferente. Os alunos possuem histórias de vidas constituídas de várias situações diferentes umas das outras no seu cotidiano. Quando se pensa em práticas pedagógicas no ensino da língua espanhola devem-se levar em consideração diversos fatores, tais como: perfil dos educandos, suas histórias de vidas, o contexto em que estão inseri-

dos, seja social ou profissional, os materiais didáticos a serem utilizadas, a formação inicial e continuada de profissional que lecionam na instituição de ensino. É preciso que os docentes valorizem os conhecimentos prévios culturais e sociais que os estudantes adquiriram durante sua convivência (GONÇALVES, 2016).

DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

A educação brasileira tem passado por muitas mudanças, sejam técnicas, metodológicas ou estruturais, e cada uma dessas vai se apresentando como a mais apropriada para solucionar os problemas enfrentados no contexto educacional do país. Com diversas mudanças no mundo, em todas as áreas de atuação, e na educação não seria diferente, o professor precisa cada vez mais investir em sua formação inicial, na formação continuada e, ainda, manter a preocupação com a qualidade do exercício da profissão.

Na atualidade, o professor de Língua Espanhola tem passado por vários desafios, assim como em outras disciplinas e outros específicos de ensino de espanhol. Na realidade é que o interessante por aprender esta língua tem aumentado e conseqüentemente os desafios também, porque muitas pessoas escolhem aprender espanhol por acreditarem que é mais fácil, pela proximidade com a língua materna (FRANÇA, 2017).

O ensino-aprendizagem de idiomas no território brasileiro sempre esteve relacionado a fatores econômicos, políticos e também sociais de cada etapa do desenvolvimento. Com base nos históricos, para o Brasil durante um bom tempo foi importante estabelecer vínculos com o povo hispano, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento (FRANÇA, 2017).

Entre o desafio de elevar o Espanhol para primeiro plano e mostrar a importância de aprender a língua, o docente precisa levar em consideração que a sala de aula é um ambiente de interação social que permite a troca de experiências de informações e opiniões que levam ao desenvolvimento de cada aluno. O papel do professor é aproveitar o espaço para promover a aprendizagem dos estudantes procurando envolvê-los, explorando todas as oportunidades de aprendizagem, inovando os procedimentos com a finalidade de atingir seus objetivos. Por outro lado, algumas dificuldades por parte dos alunos é a desistência ou falta de motivação pelo estudo da

disciplina, não dão valor necessário ao componente curricular, de forma a transformarem a aula em grande brincadeira de mau gosto, desrespeitando não só os professores como também seus colegas (FRANÇA, 2017; GUERREIRO, 2013).

Os professores enfrentam grandes desafios no ensino da língua espanhola, já que toda a aprendizagem acontece por meio das interações sociais. Como seres singulares, somos impetrados de crenças, das quais nos fazemos caminhar por diferentes contextualizações, o que nos possibilita rever nossas aprendizagens de acordo com o que pensamos, e que fatores como ansiedade ou pré-conceituações que temos do outro, interferem ou influenciam o ensino (MORAES, 2010).

A qualidade das mediações do professor possibilitará ao aluno interações discursivas de grande qualidade. Nesse processo verifica-se com bases em teorias como de Vygotsky (1996) dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se ao que o indivíduo já é capaz de realizar independente, enquanto o segundo trata do que o indivíduo será capaz (MORAES, 2010).

Atualmente, o professor é visto como mediador do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e não como um transmissor de informações. Dessa maneira, é indispensável que o docente saiba organizar a sala de aula para que esta se transforme em um espaço vivo e dinâmico, ou ainda, utilizar outros ambientes como sala de tecnologia da escola, a biblioteca ou mesmo o pátio da escola para assim expor sua aula de forma motivadora, possibilitando maior atenção por parte dos estudantes, já que se sentirão mais motivados. Existe ainda, outro aspecto que atinge diretamente a prática docente: os desafios da prática pedagógica, levando em consideração as transformações pelas quais a educação escolar tem passado, de maneira que tais mudanças incidem diretamente na formação inicial e continuada do professor (FRANÇA, 2017).

Diante das dificuldades dos professores de língua espanhola em desenvolver suas atividades de ensino adequado para suas aulas, é necessário que antes de tudo eles próprios percebam o seu meio profissional, sendo conhecedores de sua realidade na sala de aula, bem como dos métodos e recursos existentes, já que dentre os vários existentes, cada um propicia determinadas concepções de ensino-aprendizagem, por meio desse conhe-

cimento, terão subsídios na escolha de métodos e recursos que realmente produzam o efeito desejado na prática docente (GUERREIRO, 2013).

Nesse aspecto é necessário ter em mente que os objetos utilizados como recursos devem ser definidos por meio de sua utilização priorizando e promovendo o ensino da língua espanhola. Dessa forma, o primeiro a ser mencionado é o livro didático, em seguida quadro-negro e o giz, hoje em dia substituído pelo quadro branco e pincel, mais tradicionais e de maior utilização no fazer pedagógico diário. Por intermédio dos métodos desenvolvidos e recursos utilizados, podemos perceber as necessidades dos alunos, utilizando os recursos como meio de desfazer a monotonia até então agravada ao longo dos anos, então de acordo com os procedimentos dos métodos, passamos a utilizar como recursos: aparelho de som, televisão, retroprojetor, computador, Datashow, DVD's, entre outros recursos é importantíssimo para melhoria do fazer pedagógico do professor no processo (GUERREIRO, 2013).

Para isso, é importante o processo de formação do docente, pois esse profissional exerce um papel de mediador no desenvolvimento da elaboração conceitual na relação de ensino. A formação assume o papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2000; MORAES, 2010).

O professor não pode somente entrar na sala de aula, abrir o livro didático e repassar as atividades sem o mínimo de interesse em desenvolver o processo de ensino de como aplicar o seu fazer pedagógico com eficiência e rendimento, sem se importar com as necessidades do aluno. Então, é por falta de planejamento que, na maioria das vezes, se desenvolve a falta de interesse do aluno, uma dificuldade que existe em qualquer disciplina. O docente é quem deve buscar ferramentas para que o aluno se sinta à vontade e interessado com sua disciplina. Pois a melhor maneira pela busca do aperfeiçoamento de sua prática, compreendendo as necessidades do aluno, bem com as suas. O professor bem planejado e disposto a desenvolver capacidades em seus alunos torna a sua aula interessante, pois este é ao mesmo tempo criativo a ponto de aplicar inovações a sua disciplina e proporcionar um ambiente que possibilite avaliar o rendimento de suas práticas (GUERREIRO, 2013).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente estudo é: I) descritiva; II) exploratória; e III) pesquisa de campo. I) descritiva porque apresenta o cenário de um fenômeno ou conjunto de fenômenos, admite hipótese e descreve característica dos fenômenos observados; II) exploratória porque identifica o problema e faz sugestões sobre as respostas das perguntas; e III) de campo porque o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio (SEVERINO, 2007), além da pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 1991).

A pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, é diferente da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007).

Além disso, foram feitas coletas de informações pessoais, o nome que se dá para este tipo de coleta de informações pessoais é entrevista não estruturada, quase uma conversa informal, na qual o entrevistado fica à vontade para falar com o entrevistador (LAKATOS; MARCONI, 1991). Esta etapa foi realizada por meio de questionários semiabertos, no total de 10, com professores indígenas de Língua Espanhola do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestres Messias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações aqui apresentadas são percepções do professor sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto escolar indígena: desafios e práticas docentes. Tais informações foram coletadas por meio de questionários semiabertos aplicados para dois professores indígenas que lecionam a disciplina de língua estrangeira na Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias. As respostas foram analisadas e interpretadas de acordo com a realidade enfrentada pelos professores na escola, sobretudo, no que se refere à língua espanhola. Para manter o anonimato dos professores entrevistados foram identificados pelas letras professor A e professor B.

Os quadros a seguir foram contruídos conforme as respostas obtidas por meio dos questionários. O quadro 1 a seguir mostrará a formação dos professores entrevistados.

Pergunta: Qual a formação e a área atuação do Professor?	
Professor A	<i>Licenciatura em História, com atuação na área de ciências humana. Cursando licenciatura em letras, com habilitação em espanhol.</i>
Professor B	<i>Licenciatura em Pedagogia, cursando educação física.</i>

Quadro 1 - Formação dos professores e sua atuação.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que os professores que lecionam a língua espanhola na escola possuem formação de nível superior que, por sua vez, pode facilitar no desenvolvimento das atividades, porém, o professor B não tem formação voltada à língua espanhola. Diante disso, pode-se deduzir que este tenha mais dificuldade para atuar em sala de aula, pois não é habilitado para atender no ensino da língua espanhola. Isso pode, de certa maneira, prejudicar o ensino da língua estrangeira na escola.

Com base nisso, questionados sobre o domínio da língua estrangeira, o quadro a seguir mostra as respostas dos professores.

Pergunta: É falante ou dominante da língua espanhola?	
Professor A	<i>Estou no processo de formação ainda não tenho o domínio da língua espanhola.</i>
Professor B	<i>Não tenho formação especificamente nesta área, falo com muitas dificuldades.</i>

Quadro 2 - Domínio da língua espanhola.

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao domínio sobre a língua espanhola, de acordo com as informações, embora, é perceptível o quanto o ensino da língua espanhola na escola, tende a ser bastante precário, isso se dá pelo próprio processo de formação, pois o professor não é habilitado nesta área. Então o gestor responsável pela escola para atender essa disciplina busca professores que têm mais domínio ou afinidade na área. Por isso, são diversas situações que acontecem no ensino da língua espanhola na escola.

Perguntados sobre o tempo que lecionam a disciplina de língua espanhola, obtiveram-se as seguintes respostas:

Pergunta: Há quanto tempo trabalha como professor de língua espanhola?	
Professor A	<i>Apenas 7 meses como professor de língua espanhola.</i>
Professor B	<i>Já dou aula de língua espanhola há 1 ano.</i>

Quadro 3 - Tempo em sala de aula na disciplina de espanhol.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as respostas percebe-se que os professores que lecionam a língua espanhola na escola não têm experiência em sala de aula, isso, por outro lado, faz com que os profissionais tenham muitas dificuldades para o desenvolvimento da disciplina, sendo que um dos professores está em processo de formação e enquanto o outro não tem formação nenhuma na área, além de pouco domínio da língua.

Questionados sobre os tipos de materiais didáticos utilizados em sala de aula para o desenvolvimento da disciplina, teve as seguintes respostas:

Pergunta: Quais os tipos de materiais didáticos utilizados pelo professor no ensino da LE?	
Professor A	<i>Livro didático</i>
Professor B	<i>Livros didáticos e dicionários</i>

Quadro 4 - Materiais didáticos utilizados pelos professores.

Fonte: Elaboração própria.

Os materiais didáticos utilizados pelos professores no ensino da língua espanhola, em sua maioria, são os livros didáticos e dicionários disponíveis na escola, mas isso não é suficiente para que o professor possa desenvolver suas atividades pedagógicas de forma que os alunos tenham um bom desempenho. Com bases nesses aspectos, os professores têm dificuldades em ensinar a língua estrangeira, pois não têm livros didáticos suficientes para realizar as pesquisas que atendam à quantidade de alunos do ensino fundamental, além da lacuna da formação do professor B na referida área.

Diante das situações apresentadas pelos professores, foi perguntado sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da língua espanhola, obtiveram-se as seguintes respostas.

Pergunta: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de língua espanhola?	
Professor A	<i>Falta de livros para pesquisa.</i>
Professor B	<i>Pouco livro e o domínio da língua, pois não sou formado na área.</i>

Quadro 5 - Principais dificuldades.

Fonte: Elaboração própria.

Ficam evidenciados que os desafios enfrentados pelos professores da língua espanhola na escola estão relacionados diretamente à falta de livros para que os alunos possam realizar as atividades repassadas pelos docentes, assim como a não formação de um dos professores em língua espanhola.

Com relação aos recursos disponíveis na escola para que os professores possam realizar suas atividades pedagógicas, destacaram os seguintes:

Pergunta: Quais os principais recursos didáticos disponíveis na escola para o ensino de língua espanhola?	
Professor A	<i>Quadro branco, pincel, apagador, televisão, aparelho de som, Datashow, computador, internet.</i>
Professor B	<i>Internet, alguns livros.</i>

Quadro 6 - Materiais didáticos utilizados pelos professores.

Fonte: Elaboração própria.

Os recursos disponíveis na escola para o ensino da língua espanhola, são poucos, de acordo com os professores, entre eles estão um laboratório de informática com internet, porém este não tem suporte para atender as demandas, sendo que a velocidade de internet é baixa, o que inviabiliza o uso de vários computadores ao mesmo tempo. Além disso, a escola possui projetor, televisão, aparelho de som. Os recursos disponíveis na escola raramente são utilizados pelos professores, devido a algumas razões, como no caso dos aparelhos que são ligados à energia, pois no período da manhã isso dificilmente é utilizado, já que no primeiro horário não tem energia elétrica na escola. Assim também acontece com outros professores, por exemplo, o único projetor disponível e que o professor tem de levar para as diferentes salas onde irá ministrar suas aulas. Então, além de existirem poucos recursos na escola, são utilizados com pouca frequência, pois não há projetores suficientes para atender todas as turmas do ensino fundamental.

Sobre o planejamento das aulas feitas pelos professores, as respostas dos docentes foram as seguintes:

Pergunta: Como é realizado o planejamento das aulas pelo professor de língua espanhola?	
Professor A	<i>Semanal, porém sem a orientação/supervisão de um coordenador pedagógico.</i>
Professor B	<i>Planejamento anual, semanal e diário.</i>

Quadro 7 - Planejamento das aulas de LE.

Fonte: Elaboração própria.

O planejamento das aulas elaborados pelos professores de língua espanhola é diário, semanal e anual. Nesse aspecto, os professores consultam os livros didáticos disponíveis na escola, mas, como já dito, isso não é suficiente para desenvolver de forma satisfatória o ensino da língua espanhola, e também dificulta o aprendizado dos alunos. Além disso, na escola não se observa o acompanhamento da coordenação pedagógica quando são elaborados os planejamentos das aulas. Com isso, pode-se dizer que é mais uma situação que compromete o ensino da LE na escola, sendo que já existem outras que impactam no ensino. Isso causa uma insegurança, em decorrência da falta de planejamento, expondo aulas desanimadas e sem rendimento, transformando as aulas em rotina e os alunos acabam por se desinteressar (GUERREIRO, 2013).

Questionados sobre a forma de avaliar o aprendizado dos alunos, os professores apresentaram o seguinte:

Pergunta: De que forma o professor avalia o aprendizado dos alunos?	
Professor A	<i>Prova oral e trabalho escrito individual e em grupo.</i>
Professor B	<i>Por meio de provas escritas e trabalhos individuais e em grupo.</i>

Quadro 8 - Forma de avaliar o aprendizado dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nisso, entramos no outro aspecto que está relacionado à avaliação feita pelos professores quanto ao aprendizado dos alunos, pois a forma de avaliar o aprendizado dos alunos segue o mesmo padrão de forma geral, ou seja, não há outra maneira de fazer a avaliação do aprendizado dos estudantes, talvez, se os professores desenvolvessem um método próprio de avaliar seria algo inovador, tendo em vista, que o tópico deve fazer parte do próprio processo de formação dos docentes. Questionados sobre como é o ensino da língua espanhola na Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, obtiveram-se as seguintes respostas:

Pergunta: Como é o ensino da língua espanhola da escola Tuxaua Silvestre Messias?	
Professor A	<i>Encontra dificuldades por haver apenas 1 professor com formação em letras e este não atende à demanda.</i>
Professor B	<i>O ensino caminha lentamente tendo poucos resultados, pois os alunos não conseguem absorver o que é passado pelos professores.</i>

Quadro 9 - Forma de avaliar o aprendizado dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a resposta dos professores é perceptível que o ensino da língua espanhola na escola não tenha bons resultados, mas como se pode mudar tal situação? Isso está relacionado primeiramente por não ter professores formados na área, mesmo que um desses esteja no processo de formação. Logo, o ensino da língua estrangeira nas escolas indígenas não é diferente. Não é somente na escola Silvestre Messias que ocorre, pois quando se trata de escolas indígenas, o ensino de uma forma geral ainda é bastante complicado, sendo que não há professores indígenas formados em outras áreas não somente em línguas, mas em outras áreas que atendam a demanda dos povos indígenas.

Perguntados sobre a perspectiva e desafios do professor em relação ao ensino de língua espanhola no contexto escolar indígena, tivemos as seguintes respostas:

Pergunta: qual a sua perspectiva e desafios em relação ao ensino de língua espanhola no contexto escolar indígena?	
Professor A	<i>O desafio consiste em sensibilizar o aluno para a importância de ele aprender uma nova língua sendo ela um instrumento de conhecimento do mundo.</i>
Professor B	<i>A perspectiva é com o passar dos anos tenhamos pessoas qualificadas em LE em nossas escolas, pois acredito que essa disciplina assim como as outras é importante. Os desafios são tentar qualificar professores na área o mais breve possível.</i>

Quadro 10 - Perspectiva e desafios no ensino da língua espanhola.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas respostas dos professores, percebe-se que eles compreendem a importância que a língua espanhola possui, sendo que é uma das línguas mais faladas do mundo, e percebem quão fundamental é aprender uma nova língua. Além disso, sabem da relevância de ter profissionais formados nessa área e de sua execução, para que isso seja concretizado de maneira que atendam as escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a língua espanhola é uma das cinco mais faladas mundialmente, certamente pode-se dizer que é necessário aprender essa língua, além disso, podemos levar em consideração outros fatores, tal como as comunidades indígenas que fazem fronteira com países, cuja a língua falada é o espanhol, neste caso a Venezuela. Com base nisso, a oferta de língua

estrangeira, especificamente o espanhol, não teria como não ser importante no ensino nas escolas indígenas, assim como em escolas não indígenas.

De acordo com os resultados apresentados, percebe-se que um dos docentes que leciona a disciplina da língua espanhola está no processo de formação o que, nesse caso, já é um ponto positivo para que seja desenvolvido o ensino da língua espanhola na escola. Quanto ao outro docente, percebemos que possui pouco domínio da língua, o que se dá por não ter professores habilitados especificamente nessa área, então é necessário escolher docentes que tenham afinidade com a disciplina. Isso acontece na maioria das escolas indígenas, o que por sua vez implica no aprendizado dos alunos.

Além disso, a escola não dispõe de materiais didáticos suficientes para atender os estudantes da escola, o que dificulta o ensino aprendido dos alunos, bem como o desenvolvimento das atividades que são planejadas pelos professores. Embora, tenha alguns recursos disponíveis, estes não são suficientes, e nem são utilizados durante as aulas. Vê-se que os docentes têm vários desafios ao lecionar a língua espanhola na escola.

Um dos principais desafios é qualificar os profissionais da área, apesar de haver diversos cursos, e ainda sensibilizar as pessoas das comunidades indígenas da importância que a aquisição da LE, assim como se habilitar esta mudança não somente na língua estrangeira, mas em outras disciplinas demandadas pelas escolas indígenas.

Contudo, se nas escolas indígenas tivessem materiais didáticos e professores formados, o ensino da língua estrangeira teria tudo para dar certo, sobretudo o espanhol pela proximidade entre os territórios. Mas para isso, é necessário que haja primeiramente a sensibilização da importância em aprender novas línguas, como forma de manter relações sociais, culturais com outras sociedades.

Com base nisso, Guerreiro (2013) afirma que existem escolas que não dispõem de um ambiente adequado para o ensino da língua estrangeira, não há sala de mídias, bibliotecas, e principalmente materiais didáticos que são imprescindíveis nas aulas, dificultando ao professor desenvolver suas aulas com eficiência, porém, a execução eficiente da disciplina não se restringe tão somente à falta de ambiente e recursos, mas à falta de incentivo das escolas com os professores, motivando-os a melhorar sua prática, pois investir na formação contínua dos docentes, expor ideias para aperfeiçoar suas práticas, ou seja, realizar a interação uns com os outros, certamente possibilita uma mudança significativa na prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, S. M. C. **Língua espanhola e a importância de seu ensino: uma reflexão calcada nos PCNs e na lei 11.161**. 2º encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura. 25 a 26 de agosto, URI – São Luiz Gonzaga, 2016.
- GONÇALVES, G. O. B. **EJA: trabalhadores estudantes e o ensino de língua espanhola no município de São José do Cerrito**. 2016.
- GUERREIRO, S. S. **As dificuldades enfrentadas por professores no ensino de espanhol como língua estrangeira – E/LE**. Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MALVEZZI, K. F. **O ensino da língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos**. XI Congresso de Educação EDUCERE. 2013.
- MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2010.
- RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SILVA, Débora, M. B. B; LOPES, Mayara, N; SILVA, Rickison, C. A; GUEDES, Soály, S. **O ensino de espanhol como língua estrangeira de ensino médio**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_10_2014_11_34_18_idinscrito_102_194d281402f639ddd829268cd83b72e7.pdf. Acesso em: 2018.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

O ENSINO DE E/LE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE POR MEIO DA FÁBULA

HIS TEACHING AND ITS CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF STUDENT CRITICAL THINKING THROUGH THE FABLE

Eline Keile Baía de Souza¹
Sandra Milena Palomino Ortiz²

RESUMO

Este artigo procurou investigar e intervir, depois propor, analisar e descrever os conceitos e valores que possam contribuir com o ensino de E/LE e o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da fábula. A fábula escolhida para desenvolver esta pesquisa foi “A águia e a flecha” de Esopo, pois a fábula como gênero discursivo abre um leque de temas, que por sua universalidade podem ser trabalhados. Já por sua natureza, tendem a agradar o público-alvo. Primeiramente, caberá ao trabalho esclarecer os conceitos utilizados, bem como justificar sua importância. Em seguida, fazer a descrição da intervenção executada por meio da elaboração e desenvolvimento de aulas direcionadas às questões relativas a este estudo, que se realizou com material autêntico e de forma contextualizada. Por fim, será relatada uma síntese sobre o percurso da pesquisa e seu resultado final, e se a resposta para a hipótese apresentada neste trabalho será confirmada ou refutada. Utilizamos como base as investigações bibliográficas, qualitativa descritiva, bem como questionários mistos, como fontes posteriores de análise de dados. Os resultados foram proveitosos, pois os estudantes compreenderam a proposta do trabalho e participaram ativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Fábulas. Ensino de ELE. Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This article sought to investigate and intervene, then propose, analyze and describe the concepts and values that can contribute to the teaching of IT and the development of critical thinking through fable. The fable chosen to develop this article was “The eagle and the arrow” of Aesop. Well, the fable as a discursive genre opens a range of themes that, due to their universality, can be worked on. In addition, by their nature they tend to please the target audience. First, it is up to the work to

1 Pós-Graduada do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência da Língua Espanhola na Modalidade a Distância.

2 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: sandraufr@gmail.com.

clarify the concepts used, as well as to justify their importance. Then make the description of the intervention carried out through the development and development of classes aimed at the issues prioritized by this study, with authentic material and in a contextualized way. Then make a synthesis about the course of the investigation and if it contributes or refutes the hypothesis presented in this work. For both we use bibliographic research as a basis; qualitative descriptive; either as mixed questionnaires as sources for subsequent data analysis. The results were helpful, as well as the students participated actively and understood the proposal of the work. **KEYWORDS:** Literature. Fables. ELE teaching. Critical thinking.

INTRODUÇÃO

Hoje, fala-se muito de leitura para o pensamento crítico, o que exige que o aluno seja capaz de ler e entender o significado do texto, a fim de promover uma leitura que desperte o pensamento crítico. Para Villard (1999), leitura crítica possibilita a expansão do conhecimento de maneira geral, na etapa que contribui para vida, além de aumentar os valores culturais por meio de textos que instigam o desenvolvimento da vida em coletividade.

A partir do pressuposto de que a literatura pode ser utilizada como ferramenta para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), e que, pelo fato de nada se opor ao potencial educacional dos textos literários, a pesquisa a que este trabalho se refere, intitulada “O Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno através da fábula”, partiu da premissa de que a literatura (aqui representada pelo gênero fábula), pode ser trabalhada desde a infância até a idade adulta, e esse gênero pode ser uma ponte no processo de construção da identidade, além de estimular a conscientização crítica do leitor no desenvolvimento de suas habilidades sociais. Marconi e Lakatos (2010) explicam que “ler com espírito crítico significa fazê-lo com reflexão, sem admitir ideias sem analisar ou pesar, proposições sem discutir ou raciocinar sem examinar; consiste em emitir juízo de valor, percebendo no texto o bem e o verdadeiro, da mesma maneira que o solto, o medíocre ou o falso” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 36).

A expansão do conhecimento do mundo também implica em informações relevantes, contribuindo para a sociedade, despertando novos julgamentos nos estudantes. Com base na premissa, surgiu a necessidade de fazer uma intervenção para verificar em que medida esse ensino por meio de fábulas serve para desenvolver o pensamento crítico do aluno. Além de servir de base para analisar e avaliar se os estudos serão confirmados ou não.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tudo no mundo evolui, com isso, novas formas de agir e pensar também são transformadas; com a educação não é diferente. Em relação a isso, hoje está se espalhando que, para uma pessoa se tornar uma boa aluna, é necessário, entre muitas outras habilidades, desenvolver a criticidade. Trazendo essa realidade para o ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE), percebe-se que o professor é o principal convocado para realizar esse trabalho de desenvolvimento da criticidade nos alunos, uma vez que ele mais do que ninguém lida com alunos diariamente e diretamente, além de possuir o “poder” de legitimação que lhe confere a autoridade da palavra. Portanto, cabe ao professor incluir em suas aulas atividades com a intenção de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos. Ou seja, para formar cidadãos capazes de argumentar e ter um pensamento crítico.

As aulas foram desenvolvidas a partir de uma fábula de Esopo, intitulada “A águia e a flecha”. Como podemos ver Romão (2006 apud SOARES 2014, p. 12) “as fábulas surgiram no Leste e foram retrabalhadas no Oeste por Esopo, que construiu histórias usando animais para mostrar como se comportar e se comportar com sabedoria”. Optamos por escolher uma fábula desse autor, pois ele é considerado o pai das fábulas como gênero literário. Além do fato de que as fábulas atribuídas a ele nascem da cultura popular e, por isso, sugerem regras de conduta que são expressas por meio da ação de animais ou coisas inanimadas. Em seus escritos, os animais têm o poder de falar, refletir, amar, cometer erros, e podem ser sábios ou tolos, maus ou bons, assim como os homens.

Ainda sobre mesmo tema, Bonchoski e André (2014) mencionam que o gênero fábula pertence à esfera literária e que sua importância vai além das gerações para auxiliar na construção do caráter das pessoas, ou seja, possui valores morais exigidos para a vida em sociedade. Portanto, com base nesses autores, podemos garantir que as riquezas morais e culturais que as fábulas possuem são grandes e, portanto, tornam-se uma ferramenta conveniente no processo de ensino.

Além disso, pode-se acrescentar que o fato da fábula possuir uma narrativa curta facilita a leitura do texto, estimulando a imaginação do leitor e conquistando o público daquela idade precoce, e por sua natureza literária, torna-se inquestionável trabalhá-los no processo de ensino de E/LE. Este trabalho também servirá de base para analisar se elas podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

CONCEITOS DE LITERATURA

A história da literatura, bem como as discussões para tentar defini-la, é muito antiga. Mas, o que é literatura? Os conceitos atribuídos a ela são tão amplos que é praticamente impossível defini-la apenas com um argumento. Por isso, tomaremos como base o que alguns autores pensam. Para Albaladejo (2007) “Literatura, [...] também trata de temas universais capazes de promover a identificação do leitor, por mais diferente que seja a realidade apresentada. A universalidade das questões literárias, por mais diferente que seja sua abordagem, mantém seu apelo humano”. Em conformidade com Lajolo:

A resposta é simples. Tudo é, não é, e pode ser literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação em que a literatura é discutida. Não existe resposta certa, porque toda vez cada todo grupo social tem sua resposta, sua definição de literatura (1989, p. 15).

O tema, como você pode perceber, é muito complexo, envolve vários significados e, por sua natureza, há várias respostas. Podemos, portanto, justificar que para cada tempo surge um conceito diferente, o que também torna a questão tão atual.

APORTES DA LITERATURA NAS CLASSES DE E/LE

Podemos enfatizar que, independentemente de autores e definições, levar textos literários para as aulas de E/LE, além de pensar no desenvolvimento das habilidades de comunicação e inserção intercultural, também ajuda a pensar na formação crítica do aluno. Voltando a Albaladejo (2007) “A universalidade de temas como amor, morte, velhice, amizade etc., comuns a todas as culturas, faz com que uma obra literária, mesmo escrita em língua estrangeira, se aproxime do mundo do aluno e ache familiar” (ALBALADEJO, 2007, p. 6)

González (1995) também defende que a literatura é um repositório de grandes variedades, como metalinguagem, conceitos críticos, conhecimento de convenções universalmente admitidas e assim por diante. Da mesma for-

ma, o conhecimento de uma língua estrangeira, neste caso, especialmente da língua espanhola, ajustada aos textos literários, pode dar ao aluno uma visão mais ampla do mundo, treinando-o com informações, novas ideias, conceitos que estabelecem julgamentos e constroem a personalidade.

Alexopoulou e Lugo (2017, p. 6) afirmam que “a recepção do texto literário exige que o conhecimento e as habilidades sejam ativados [...]”. No entanto, é papel do professor facilitar o ensino-aprendizagem, a fim de promover novos conhecimentos para os alunos, dando-lhes a oportunidade de perguntas e criatividade.

Portanto, trazer esse gênero textual para uma classe E/LE se torna incontestável. Devido à sua diversidade, além de expandir o conhecimento linguístico, permite que se apropriem de diferentes formas de interpretação e também promovam a construção de significados extraídos do imaginário e integrados ao mundo real, ajudando-os a progredir como cidadãos e contribuindo para as ações deles dentro da sociedade em que vivem.

O CONCEITO DE FÁBULA

Sabe-se que a fábula e seus ensinamentos atravessam gerações, porque muito se sabe sobre as histórias deixadas por nossos ancestrais. Portanto, existem muitas definições para fábulas. Uma delas é a mencionada por Mendéz (2012) cujas fábulas são:

Narrativas curtas nas quais os personagens são animais ou objetos com características humanas, sempre trazem um ensinamento para refletir e aplicar na vida. Eles são divididos em duas partes, a primeira é a própria história, a segunda é a moral. Os exemplos de moral são apresentados por meio do que acontece com os artistas, que pode ser bom ou ruim, dependendo do caráter de cada um (MÉNDEZ, 2012, p. 21).

Apesar de a fábula ser um gênero muito antigo, repassado de geração em geração, sua importância continua até hoje, pois se caracteriza por ser um gênero textual que explica, entre outras coisas, ensinamentos sobre modos de vida devidos e impróprios. Lima e Rosa (2012) dizem que nas fábulas o comportamento humano é criticado, seja ele bom ou ruim. O

que permite que os alunos desenvolvam valores, crenças morais e culturais e assim por diante. Portanto, verifica-se que o gênero fábula não se trata apenas de contar histórias, seu ensino se adapta à vida de cada geração, sem perder sua essência, mas também permite explorar valores e modificar comportamentos, mostrando aos alunos como reagir em possíveis situações de conflito, inerentes e recorrentes a todas as pessoas que vivem na sociedade.

FÁBULA: UMA LEITURA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

Embora a leitura não seja nosso objeto de pesquisa, é necessário introduzi-la neste trabalho, pois não há ensino ou aprendizado sem ela. Já as fábulas como objeto de ensino, sendo textos que sempre contêm moral, são uma boa ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Mas o que significa dizer “formar alunos com pensamento crítico?”.

Deve-se notar aqui que as definições para o pensamento crítico envolvem muitos preceitos, mas aqui começaremos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), em que se afirma que, para esse fim, a visão de leitura que deve ser adotada é aquela que se concentra na concepção do significado que o texto possui e que exceda a construção textual.

Ainda podemos contribuir com o pensamento anterior, citando mais uma definição acerca do tema, agora sob a concepção de Silva (2009, p. 23-40 apud MÜLLER, 2016, p. 24): “Muito mais do que a leitura mecânica, o professor ou, melhor dizendo, a escola em geral, em suas diversas disciplinas, profissionais e espaços, precisa estimular a leitura do mundo, como Paulo Freire chamou, pois, na soma das duas, consiga o que consideramos aqui como leitura crítica”.

Podemos verificar que, tanto no que diz os PCNs de 1998, como no que Silva (2009 apud MÜLLER, 2016) nos define, a leitura para o desenvolvimento do pensamento crítico vai além da decodificação de códigos que, no final, não trazem nenhum valor significativo do que é lido, portanto, o que se propõe é que o ambiente escolar promova a leitura crítica, a fim de formar leitores que não apenas possam extrair informações simples do texto, mas também que sejam capazes de produzir e reproduzir diferentes significados.

A contribuição da fábula para esse ensino é de valor incomensurável, pois contém requisitos necessários para a promoção da leitura mundial, além de familiarizar o aluno com o contexto literário, ainda são textos cur-

tos de leitura agradável em que nas histórias, os animais aparecem com características humanas e cada moral contada estimula o pensamento crítico. Desperta no sujeito um espírito questionador que lhe permitirá refletir e propor mudanças capazes de ordenar as coisas ao seu redor.

METODOLOGIA

Pensando na responsabilidade conferida ao professor, este trabalho foi proposto inicialmente para realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa descritiva, bem como questionários fechados e abertos, além de aulas planejadas que serviram de fontes de pesquisa; intervir propor, esclarecer; analisar e descrever conceitos e valores sobre o tópico em que eles podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados antes, durante e após as aulas para apoiar sua construção, com base nas questões referentes a este trabalho e com os teóricos que orientaram o desenvolvimento deste estudo. Para isso, adotamos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa descritiva qualitativa; pesquisa mediante aplicação de dois questionários; a intervenção; a observação e a fonte direta de coleta de dados com o público-alvo estava em um ambiente natural.

NATUREZA E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo adotou primeiramente a pesquisa bibliográfica. Segundo Rampazzo (2005), a pesquisa bibliográfica em qualquer tipo de investigação, em qualquer área, supõe e exige uma investigação bibliográfica prévia, seja para levantar a situação em questão, seja como base para fundamentação teórica e, até mesmo, para justificar pontos relevantes e contribuições de própria pesquisa. Para Cervo (2011, p. 16) a “pesquisa bibliográfica busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre uma questão, tema ou problema específico”.

Podemos concluir que a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo a ser dado ao tentar desenvolver qualquer tipo de trabalho científico. Nesta fase, também usamos pesquisa qualitativa. Segundo André (2008, p. 26) “A pesquisa qualitativa é aquela em que o pesquisador faz sua coleta de dados e intervém quando necessário para que seu projeto ou trabalho seja realizado de acordo com a prática e a clientela”.

Em consonância com o pensamento anterior, Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa como exercício de pesquisa não é apresentada como uma proposta rigidamente estruturada, permite que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a propor trabalhos que explorem novas abordagens (GODOY, 1995, p. 23). Neste trabalho, seguimos o caminho subjetivo, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados teve como instrumento fundamental o pesquisador.

Na etapa seguinte, utilizada como instrumento de coleta de dados, ocorreu a aplicação de questionários mistos com o público-alvo. Em relação ao questionário, este pode ser definido como: “A técnica de pesquisa composta por um número mais ou menos alto de perguntas apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências, etc.” (GIL, 1999, p. 128). Voltando a Marconi e Lakatos (2010), “O questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI; LAKATOS 2010, p. 184). Com o objetivo de traçar e avaliar valores sobre o tema levantado, os questionários foram escolhidos com o objetivo de favorecer e facilitar a análise dos dados coletados durante a prática, a fim de verificar os resultados das investigações.

A observação sistemática ocorreu em um ambiente natural, também adequado para a fonte direta de coleta de dados. Após as considerações do estágio anterior, falaremos sobre o que talvez seja o mais importante para o desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa do estudo, é feita uma descrição da intervenção realizada a partir do desenvolvimento de duas aulas, em torno do gênero textual da fábula.

A pesquisa foi realizada com um grupo de alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Girassol, e contou com a participação de um grupo de 14 alunos com idades entre 13 e 14 anos, formado por ambos os sexos, no processo ensino-aprendizagem e também a professora de língua espanhola do grupo escolar, que atuou como agente colaborador no processo, e tinha como objetivo trabalhar o conceito de gênero em estudo e revisar seus elementos estruturais; discutir o ensino que a fábula transmite, estimular a leitura crítica, bem como estimular outras habilidades, e refletir por intermédio dos textos sobre contribuições culturais e sociais que o gênero pode trazer para a vida do aluno. O método de avaliação ocorreu após a conclusão das atividades propostas.

DESCRIÇÃO DAS CLASSES:

Classe 1: teve início em 27/11/2018. **1º Momento:** Inicialmente, o questionário 1 foi aplicado, com o objetivo de saber se os alunos tinham conhecimento sobre literatura e até que ponto eles sabiam sobre o gênero a ser trabalhado. Após o preenchimento do questionário, as aulas foram desenvolvidas a partir das seguintes ações: foi promovido um círculo de conversas, baseado na pergunta, “O que são fábulas?” depois das respostas o que se pôde verificar, é que a maioria não sabia o gênero que ia ser trabalhado.

Nesse momento, foi explicado aos alunos que é uma fábula, as partes que o compõem, como são compostas, quais são suas principais características. **2º Momento:** Foram distribuídas cópias do texto, sendo apresentada aos alunos a fábula “*A águia e a flecha*”, bem como seu autor Esopo. Após as apresentações, uma pré-leitura foi feita em voz alta pelo professor e, em seguida, a leitura pelo professor e pelos alunos.

A ÁGUIA E A FLECHA

Uma águia estava sentada no topo de uma pedra esperando a chegada das lebres. Mas um caçador a viu e atirou uma flecha pelo corpo.

Vendo a águia, então, que a flecha foi construída com penas de sua própria espécie, exclamou:

“Que triste, terminar meus dias por causa das penas da minha espécie!”

Mais profunda é a nossa dor quando eles nos batem com nossas próprias armas.

(ESOPO)

3º Momento: Foi oportuno para o professor estimular a leitura crítica por meio da moral da fábula trabalhada, além de gerar reflexões mediante o texto lido, bem como suas contribuições culturais. Além disso, foi feita uma interpretação oral sobre o que eles haviam entendido sobre a leitura feita por intermédio de algumas perguntas:

Questionamento a: De que trata a fábula?

Algumas das respostas foram: “Sobre animais”; “morte”; “tristeza”; “dor”.

Questionamento b: O que você entendeu sobre a moral da história?

Algumas das respostas foram: “A pessoa que inventa armas e depois morre ferida por elas”; “O pai que cria o filho com todo amor e carinho e depois o filho se volta contra o pai”; “Tudo que vai, volta”; “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”; “O governador que escolhemos depois ele maltrata a população”. O momento foi oportuno para gerar uma conversa crítica sobre as respostas apresentadas no grupo.

4º Momento: Começamos com a introdução de um novo léxico sobre emoções e sentimentos, apresentado em espanhol no quadro-negro e depois a escrita das palavras nos cadernos. Fizemos a tradução do léxico para o português e a leitura coletiva do novo léxico nos dois idiomas.

Classe 02: a aula foi ministrada em 29/11/2018. **5º Momento:** A aula começou com algumas perguntas que culminaram no desenvolvimento deste projeto. O que você lembra da fábula trabalhada na última aula? Após as respostas dadas, percebe-se que todos foram assimilados com sucesso sobre o gênero das fábulas. Assim, lembramos e reforçamos o novo léxico. **6º Momento:** momento destinado à redação de um texto curto e simples em espanhol, abordando a compreensão da moral da história, introduzindo palavras do novo léxico aprendido no texto. Finalmente, se fez a leitura compartilhada de alguns textos com o grupo. O método de avaliação mencionado foi realizado por meio da realização e participação nas atividades propostas. **7º Momento:** Em seguida, foi aplicado o questionário 2, que objetivava contribuir na análise futura dos dados coletados durante a prática, para saber se eles gostaram de trabalhar com texto literário, mais especificamente a fábula em sala de aula de espanhol. Com perguntas como: “O que você achou das atividades desenvolvidas?” e “Foi mais interessante aprender espanhol usando a fábula na sala de aula?”. Partindo desse ponto, procedeu-se à análise dos resultados constatando se foram satisfatórios ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, descreveremos as etapas que antecederam e seguiram a intervenção. Uma série de perguntas foi usada por meio de questionários mistos compostos por perguntas abertas e fechadas. Os questionários foram aplicados em duas etapas. O questionário 1 foi aplicado no início da intervenção, com perguntas que se iniciaram de um sistema mais amplo, como os conhecimentos anteriores na literatura, e tinham o objetivo principal saber até que ponto os alunos tinham conhecimento sobre o gênero que seria trabalhado. O questionário 2 foi aplicado no final da intervenção e teve

como objetivo a análise futura dos dados coletados durante a prática. Para uma melhor compreensão dos fatos, descreveremos a análise e os resultados das perguntas selecionadas dos questionários por meio de gráficos.

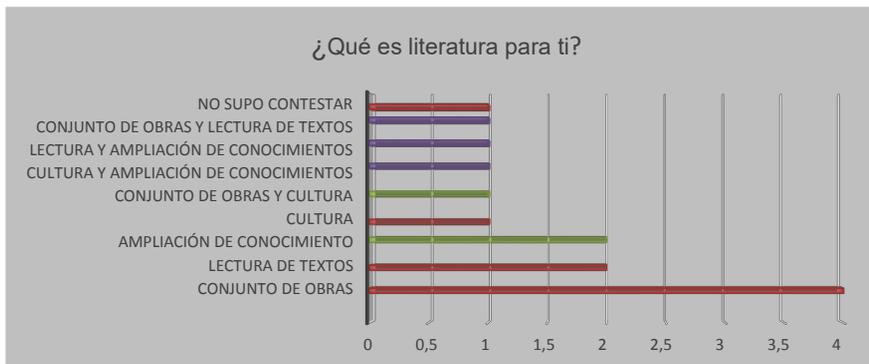


Figura 1 - Pergunta sobre o que representa a literatura.

Fonte: Dados da autora.

Como pode ser visto na figura 1, as respostas para a pergunta são variadas entre elas. Mostrando como a mistura de ideias que os alunos fazem sobre o assunto é muito ampla e, devido às características mencionadas, levamos em conta as palavras de Lajolo (1989), que menciona que a literatura não é apenas um transmissor de informação, portanto, ela aumenta em cada ser aquilo que os sentidos o levam a interpretar. Assim, podemos dizer que as variáveis nas respostas dos alunos se devem ao fato de os conceitos sobre o assunto serem numerosos.



Figura 2 - Pergunta sobre o que são fábulas.

Fonte: Dados da autora.

O que se viu no primeiro momento é que o número de estudantes que desconhecem totalmente o gênero da fábula é maior do que aqueles

que conhecem. O fato pode ocorrer porque não havia um professor para estimular o gênero da fábula e, portanto, não está presente em suas vidas. Mas, levando em consideração os aspectos que as fábulas possuem, três de suas características aparecem como respostas. Portanto, apesar de não ter uma definição tão clara em mente, cinco alunos sabem que é uma fábula.

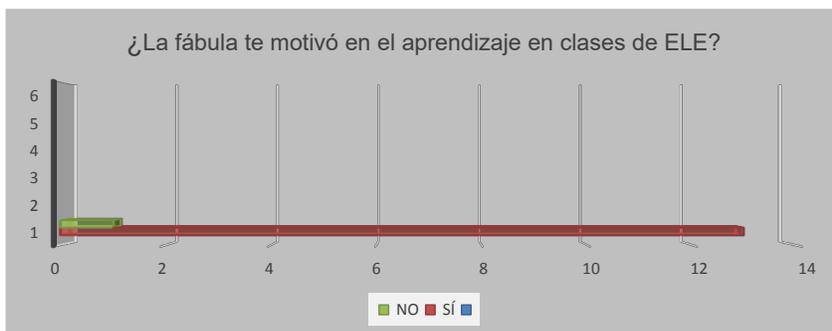


Figura 3 - Pergunta sobre a relação da fábula e a aprendizagem.

Fonte: Dados da autora.

A figura 3 mostra que as aulas foram recebidas de forma proveitosa pelos alunos, que participaram ativa e positivamente. Portanto, treze dos quatorze entrevistados acreditam que as aulas eram mais atraentes, facilitando o aprendizado. Apenas um discordou da opinião dos outros.

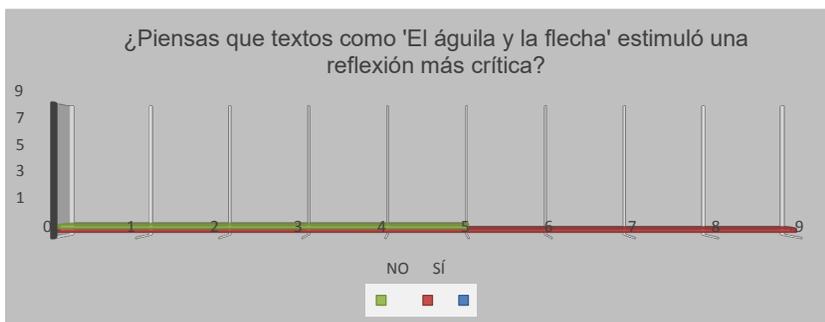


Figura 4 - Pergunta relacionada aos textos das fábulas e a reflexão crítica.

Fonte: Dados da autora.

Observamos na figura 4 que embora nem todos concordem com a ideia, mais da metade dos estudantes acha que as fábulas os estimularam a ter uma visão mais crítica. Portanto, uma leitura mais crítica das fábulas

deve ser estimulada, pois, como podemos perceber, os alunos estão abertos a sugestões que, além de agradáveis, servem para ampliar seus conhecimentos, convidando-os e incentivando-os a expressar e desenvolver seu caráter.

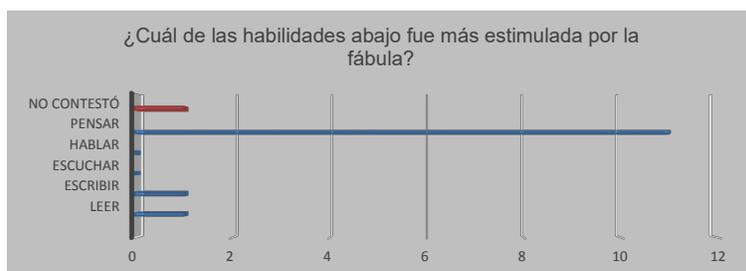


Figura 5 - Pergunta sobre habilidade que a fábula estimula.

Fonte: Dados da autora.

A figura 5 mostra que habilidades estavam atreladas à atividade, para a questão apresentada: leitura e escrita, e uma pessoa não respondeu. Mas, para corroborar a ideia apresentada na figura 4, onze dos alunos disseram que pensar era a habilidade mais estimulada. Portanto, as fábulas utilizadas como objeto de ensino, sendo textos que sempre contêm moral, são uma boa ferramenta para estimular o pensamento crítico dos alunos.



Figura 6 - Pergunta sobre as atividades desenvolvidas a partir das fábulas.

Fonte: Dados da autora.

Por fim, a figura 6 mostra, em números, as respostas dos alunos quanto ao grau de satisfação em relação às atividades realizadas após a fábula trabalhada. Sendo que, um dos alunos não respondeu à pergunta; dois responderam que não gostaram das atividades. Enquanto isso, onze responderam que gostaram. Assim, podemos garantir aos olhos de Valente e Pinheiro (2008), que o ensino associado a elementos de prazer e diversão pode acelerar bastante o aprendizado do aluno, tornando sua tarefa mais leve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido sob a metodologia qualitativa descritiva que culminou no bom resultado da pesquisa. Apesar do gênero textual Fábula ser muito antigo, as lições revisadas por meio delas ainda refletem na sociedade até hoje, porque todas são dotadas de sabedoria. Assim, continua a orientar comportamentos e estimular a criatividade por meio de valores que apoiam a natureza humana e que continuam independentes do tempo. Como podemos perceber em Valente e Pinheiro (2008):

O ensino de línguas estrangeiras, associado a elementos de prazer e diversão, pode acelerar muito o aprendizado dos alunos, pois o entretenimento o distrai e facilita a tarefa. A literatura pode cumprir perfeitamente esse papel, motivando o aluno, aumentando o interesse pelo idioma e acelerando o processo de aprendizado (VALENTE; PINHEIRO, 2008, p. 52).

Foi possível perceber no decorrer do trabalho que, devido ao fato da literatura fazer parte do cotidiano das pessoas, foi possível abordar a questão mediante a fábula de maneira simples, mas também implementada de forma atraente.

A partir da resposta positiva que obtivemos após a intervenção realizada, podemos concluir que a proposta do uso de fábulas para o ensino foi bem aceita pelos alunos que entenderam a proposta e participaram ativamente. Assim, podemos dizer que o gênero literário fábula, além de importante, traz grandes contribuições nas aulas de E/LE, pois, quando gerenciado adequadamente, pode se tornar uma ferramenta incontestável a ser trabalhada.

Por meio das aulas ministradas e dos dados coletados, essa importância foi comprovada, pois nos permitiu desenvolver uma mistura de atividades interativas, tais como: círculo de conversas, discussões relacionadas ao texto trabalhado, novas aprendizagens lexicais e construção textual, além de trabalhar a leitura de maneira a enfatizar o desenvolvimento do pensamento crítico, pois como é sabido, a atribuição de uma leitura vai além da extração de informações simples do texto, mas também serve para formar leitores com consciência crítica.

Portanto, embora este trabalho proponha o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno por meio da fábula, não pretendemos aqui atribuir tal função apenas a ela. Devemos destacar a importância adequada de seu uso em aulas relacionadas ao desenvolvimento crítico dos alunos. Portanto, esse tema ainda está aberto a novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALEXOPOULOU, A; LUGO, S. **La Literatura en el Aula de E/LE**. 2017. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/aula>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- ALBALADEJO, María Dolores García. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 5, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- BONCHOSKI, S. F. S.; ANDRÉ. W. **O Uso das Fábulas no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. MEC/SEF: Brasília, 1998.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P. L.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.
- GONZÁLEZ, Félix Sánz. **La literatura en clases de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?** Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110119A>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, 98p.
- LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. **O Uso das Fábulas no Ensino Fundamental para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. *Revistas*. Unisalle, Canoas-RS, v. 1, n.1. p. 155, maio/2012.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÉNDEZ, Consuelo F **La fábula como estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes del grado primero de educación básica primaria de la institución educativa la sombra del municipio de san vicente del caguán.** Florencia, - Caquetá. Disponível em: <http://edudistancia2001.wikispaces.com>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MÜLLER, Fernanda; Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas, p. 13-40. *In: Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática.* São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/ensino-de-literatura-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-reflexoes-e-alternativas-20087>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós- graduação.**3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ROMÃO, L. M. S; **Era uma vez uma outra história.** São Paulo: DCL, 2006.

VALENTE, M.L; PINHEIRO, R.S. Língua e Literatura: Uma Parceria no Mundo das Letras. *Revista FACEVV.* n; 1, 2º Semestre de 2008.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA POR MEIO DA OBRA “CRÔNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA”

USE OF THE LITERARY TEXT IN TEACHING SPANISH LANGUAGE THROUGH THE BOOK “CHRONICLE OF A DEATH FORETOLD”

Francisco Eudo da Silva¹
Jecilene Costa dos Santos²
Kamila Karoline de Araújo Castro³
Sandra Milena Palomino Ortiz⁴

RESUMO

O presente artigo discute ideias sobre uso de textos literários no ensino da língua espanhola e como base para elaboração utilizou-se o texto “Crônica de Uma Morte Anunciada”, lançado em 1981, de autoria do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Algumas ideias e concepções sobre uso de texto literário no ensino da língua espanhola e tipos de gêneros textuais foram expostas com o objetivo de partilhar o conhecimento sobre literatura espanhola e hispano-americana buscando inserir os alunos no maravilhoso mundo da literatura e leitura, para melhorar o seu desempenho dentro do objeto literário. Esta pesquisa foi realizada mediante concepções presentes em textos literários, por isso concentramos nosso estudo em uma turma do 3º ano do Ensino Médio no município de Rorainópolis/RR, na qual foi feita uma pesquisa com os aprendizes sobre textos literários. Observou-se que a literatura facilita a aprendizagem da língua espanhola, desenvolvendo o lado comunicativo dos alunos e suas criatividade, além de incentivá-los a interessarem-se pela leitura de textos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. García Márquez. Gêneros Textuais. Ensino de E/LE.

ABSTRACT

This article discusses the use of literary texts in the teaching of Spanish language and as a basis for its elaboration used the text “chronicle of a death foretold”, released in

1 Pós-Graduado do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência da Língua Espanhola na Modalidade a Distância.

2 Pós-Graduada do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência da Língua Espanhola na Modalidade a Distância.

3 Pós-Graduada do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência da Língua Espanhola na Modalidade a Distância.

4 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/Universidade Federal de Roraima - UFRR. E-mail: sandraufr@gmail.com

1981, written by the colombian writer Gabriel García Márquez. We presented some ideas and conceptions about the use of literary texts in the teaching of the Spanish language and types of textual genres with the objective of sharing the knowledge about Spanish and hispanic-american literature, seeking to insert students in the wonderful world of literature and reading, to improve its performance within the literary object. This research was accomplished through conceptions in literary texts. Therefore, we concentrated our study in a class of the 3rd year of High School in the city of Rorainópolis/RR, in which a research was done with the apprentices about literary texts. It was observed that literature facilitates the learning of the Spanish language, developing the communicative side of the students and their creativity, besides encouraging them to be interested in reading literary texts.

KEYWORDS: Literature. Garcia Márquez. Textual Genres. Spanish Language Teaching.

INTRODUÇÃO

Inserir textos literários nas aulas de língua espanhola é um desafio para os professores do ensino médio, porque é necessário que essa disciplina seja implantada na base para que os estudantes comecem a desenvolver o gosto pela leitura de literatura, pois todos sabem que é por meio da leitura que o ser humano desenvolve conhecimento a partir de um autor, conhecendo as formas necessárias para que conheçam novas culturas.

Segundo Bakhtin (2011, p. 360-362), “a literatura está profundamente relacionada à cultura e a época que foi criada e não pode ser entendida fora desse contexto”. Seguindo o raciocínio do autor entendemos que a literatura e a cultura estão entrelaçadas por isso devem ser aproveitadas nas aulas de línguas estrangeiras desde os primeiros contatos com os estudos de língua espanhola, já que os livros didáticos de língua espanhola não priorizam o aprendizado dos alunos mediante a literatura.

A nossa proposta foi apresentar a obra “Crônica de uma morte anunciada” do autor Gabriel García Márquez como recurso metodológico para o ensino de língua espanhola na turma do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual José de Alencar no município de Rorainópolis, com a finalidade de despertar o interesse dos estudantes pela leitura de textos literários hispano-americanos.

MARCO TEÓRICO

É notória a importância do uso dos textos literários no processo de Ensino de Línguas Estrangeiras (E/LE) no ensino médio, usando referenciais teóricos dos principais autores. Em que se fazem referências e citações

sobre o uso dos textos literários como um dos principais métodos relevantes para o ensino de E/LE, abordando as metodologias aplicadas para esta pesquisa, sempre observando os principais pontos dos resultados depois da prática em uma aula com os alunos do ensino médio.

Pensando na função da língua estrangeira na sociedade brasileira, nas condições de aprendizado existente, entre os quais o de valorizar a leitura no processo de formação do indivíduo. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também propõem que sejam utilizados diferentes tipos de textos, como textos de humor (histórias em quadrinhos, anedotas), textos jornalísticos (notícias, entrevistas, classificados e reportagens), textos publicitários, textos literários (contos, fábulas, poemas, romances, objetos de nosso estudo) entre outros gêneros textuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem parte de um documento que tem por objetivo auxiliar o professor nas escolas no desempenho do seu trabalho, com a finalidade de apresentar os objetivos e as metodologias do ensino de língua espanhola. Para Leffa (1999, p. 16 apud ARAÚJO, 2010, p. 35) “os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas faz sugestões a um assunto sociocultural, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificado segundo os seus autores”.

Para tanto, com os PCNs a leitura ganha mais peso diante de outras habilidades comunicativas, porém no caso específico do ensino de língua espanhola se faz uma visão diferente diante de outras línguas. De acordo com os PCNs (1998, p. 20) “no Brasil tomado como exceção o caso do espanhol, principalmente nos textos das fronteiras nacionais, e de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes e de grupos nativos, somente uma pequena parte da população tem oportunidade de usar língua estrangeira”.

O contato com os textos literários por meio da leitura é de suma importância, pois também contribui com o enriquecimento do vocabulário e a cultura dos alunos. A literatura na sala de aula é muito importante não somente como conteúdo curricular que é necessário para o aprendizado do aluno, a literatura é um elemento “indispensável que ocorra a socialização” e, além disso, como acrescenta Cândido (2004, p. 23), “quando praticada, ela capaz de transformar um ser, sendo capaz de transformar suas atitudes e pensamentos, tornando mais crítico e reflexivo”.

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

O gênero textual é um instrumento de comunicação social, e sua extensão é um objeto de vários estudos por décadas. Mesmo com o efeito das novas tecnologias da informação está se desenvolvendo em grande velocidade, ainda é por meio da leitura de textos literários que os estudantes desenvolvem com mais facilidade o aprendizado da leitura e escrita de uma língua estrangeira principalmente o espanhol.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são “formas textuais escritas ou orais estabilizadas, histórica e socialmente situadas”, ou seja, “são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas” (MARCUSCHI, 2002, p. 4). Como podemos entender seus fatores? Como o gênero é trabalhado no dia a dia? Há uma imprecisão quanto a classificação dos textos e sua definição há certas dificuldades em seus estudos.

Antes de tentarmos buscar definições devemos ir na raiz para entender os caminhos que permeiam as suas lógicas. Vygotsky (1978) construía em seus estudos para a educação e inclusive a linguagem da compreensão entre a integração do aprendizado e seu desenvolvimento. Segundo Frawley (2000, p. 16), “Há quatro ideias fundamentais na teoria vygotskyana. O desenvolvimento, os processos de controle, mediação e internalização pelos quais o desenvolvimento é realizado, o contexto do desenvolvimento e os correlatos neurológicos do desenvolvimento”.

Para Frawley (2000) citando o estudo de Vygotsky (1998), o desenvolvimento do processo de mediação, controle e de internalização enquanto desenvolvimento, é realizado nos processos neurológicos que são a base para o desenvolvimento de um pensamento superior. A comunicação humana tende a finalidade que diverge os níveis pessoais e sociais. As informações que adquirimos nas ideias, as crenças emoções e experiências durante nossa vida. Contextos que são inseridos e aquisição das habilidades de comunicação um longo processo da construção do discurso.

Na ideia de gênero como instrumento em situações de linguagem Dolz e Schnuwly (1996), na concepção de Marcuschi (2000), afirmam que o gênero textual é uma forma coerentemente realizada nos diversos textos empíricos, e sustentamos que o estudante tem que adquirir a autoridade sobre as formas e as possibilidades dos diferentes gêneros como parte do processo de aprendizado de falar e escrever.

Para entender esse contexto, seguindo as propostas dos linguistas, em uma perspectiva bakhtiniana, um gênero se define por três dimensões essenciais, que são os conteúdos que podemos dizer por meio de gênero; a estrutura (comunicativa) específicas dos textos pertencentes ao gênero; as configurações específicas das unidades de linguagens que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

De complexa definição, o conceito do gênero de texto é qualificado por seu estudo (BRONCKART, 2006) por sua disparidade e constante dinâmica alterando e se adaptando às novas necessidades sociais. Podemos dizer que o início dos estudos da origem dos conceitos de gêneros, começou com o conceito de Bakhtin, em que propõe o conceito de gênero do discurso determinado como “tipos relevantes estáveis de enunciados”, constituídos a partir de três elementos “conteúdos temáticos, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin (1997) enfatiza frequentemente a heterogeneidade de gêneros do discurso e sua divisão do primário ao ensino médio. Os primeiros ligados ao cotidiano são desenvolvidos em circunstância de comunicação verbal espontânea (de algo familiar como a carta, por exemplo), o segundo, pertence as comunicações mais complexa (romances, teatro, discurso científico), no qual podemos inserir “Crônica de Uma Morte Anunciada”.

Seguindo essa linha de pensamento (CULLER, 1999, p. 40), afirma que: “Ler literatura é como considerar como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos, por exemplo, como um romance que fecha e crítica a retórica política do seu tempo”. A ação de linguagem é feita por intermédio de “textos construídos, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponível no âmbito dessa mesma língua” (BRONCKART, 2006, p. 139).

Para reforçar a necessidade de utilização de textos literários no aprendizado da língua espanhola, Castaño (1998, p. 64) enfatiza que a leitura de textos literários em aulas de espanhol como língua estrangeira E/LE se propõem a atender diferentes objetivos: ler para obter uma informação, ler

para aprender, ler por prazer e ler para dar conta do que se há compreendido. Portanto percebemos que entre os objetivos citados pelo autor, está o de despertar nos alunos o prazer pela leitura.

Além disso, acrescentamos que é inegável que os professores da disciplina de espanhol, não façam uso da literatura no processo de ensino e aprendizado, pois é por meio desse método que os estudantes despertam o conhecimento por novas culturas. “Dessa maneira, se subutiliza o texto literário. Se utiliza um texto que iria contribuir linguística e cultural para os alunos como qualquer outro material escrito produzido nesta cultura” (SANTOS, 1998, p. 209).

MÉTODOS E TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação é de natureza qualitativa, pois interpretamos e desenvolvemos conceitos a partir dos dados coletados na pesquisa, neste processo de investigação que, segundo Gil (1999), Lakatos e Marconi (1993) se refere a um conjunto de processos ou operações mentais que deve ser empregada nas investigações.

Saavedra e Monteiro (2001, p. 61) afirmam que a investigação é o conjunto de atividades intelectuais tendentes a descobertas de novos conhecimentos. A investigação implica em acrescentar algo novo na realidade investigativa.

Para o desenvolvimento desta investigação trabalhamos com o 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual em tempo integral José de Alencar, localizada no município de Rorainópolis, onde foi apresentado para os alunos o texto literário “Crônica de uma morte anunciada”, que é uma novela escrita pelo autor Gabriel García Márquez, publicada em 1981, sendo uma das obras mais conhecidas do colombiano. Muitos críticos afirmam que ela possui características da narrativa policial, é apontada como uma obra com características clássicas do gênero, como o feito de usar um narrador detetive ao longo da história (NASCIMENTO, 2018, p. 78).

Para aproveitar melhor o tempo, a aula foi dividida em quatro momentos: primeiro fizemos uma pré-leitura, depois a leitura, em seguida a pós-leitura (com análises crítico da obra) e por último a resposta de um questionário destinado aos alunos envolvidos na investigação. Na pré-leitura apresentamos um resumo da bibliografia do escritor Gabriel García

Márquez, destacando as principais obras e os prêmios que o escritor conquistou em sua memorável carreira, reconhecida, respeitada pelos críticos e pelos amantes da literatura contemporânea.

No segundo momento foi feita a leitura da novela “Crônica de uma morte anunciada”. Para que todos participassem da leitura foram distribuídas cópias do texto para os alunos, para que eles fizessem a leitura de forma que todos participassem da aula, o texto foi escrito em espanhol para que os estudantes desenvolvessem a leitura na língua que o texto foi escrito, a finalidade desse método era fazer com que os alunos perdessem a timidez diante dos seus companheiros e passassem a desenvolver o gosto pela literatura hispano-americana.

Depois da leitura desenvolvida pelos alunos, passamos um vídeo com a dramatização da obra que eles haviam lido. Essa dinâmica nos pareceu muito motivadora para os alunos, pois percebemos que eles reagiram com significativo entusiasmo e atenção pelo vídeo da dramatização que estava sendo transmitida por meio de um Datashow.

Para a pós-leitura intermediamos um pequeno debate com os alunos sobre o texto que eles haviam lido e o vídeo que haviam assistido nas outras etapas do processo da leitura, para isso fizemos algumas perguntas para descobrir o grau de conhecimento que eles haviam adquiridos nessa aula. Na sequência, os alunos foram divididos em dois grupos, nós propusemos que eles apresentassem a dramatização do que eles haviam assistido no vídeo, para isso nós estipulamos um tempo para que os grupos pudessem ensaiar a dramatização anteriormente vista no vídeo para que fizessem a apresentação na sala de aula.

O quarto momento foi destinado para que os alunos respondessem o questionário, acrescentamos que esse foi o momento mais esperado da pesquisa, pois a resposta dos alunos foi importantíssima para sabermos se o método usado pelos professores teria surtido efeito com os alunos e se realmente nós teríamos alcançados os objetivos desejados para este trabalho. Para analisarmos os resultados, vamos ver no próximo subtítulo, a exposição destes a partir de gráficos explicativos que analisaram a opinião dos estudantes.

ANÁLISE DE RESULTADOS

De acordo com a visão dos autores mencionados na primeira parte deste artigo, a intervenção oferece a possibilidade de entender as questões

relacionadas às dificuldades dos alunos em aprender por meio da literatura nas aulas de espanhol.

A proposta da pesquisa é de natureza qualitativa, baseada no método de pesquisa exploratória, para que esse fato seja mais explorado, sentimos a necessidade de desenvolver um plano de ação para verificar com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, suas concepções sobre textos literários no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Para a coleta de dados, é utilizada a técnica de aplicação do questionário.

Nesse processo de análise dos resultados, nós, como pesquisadores, buscamos analisar informações sobre a importância dos textos literários, no processo de ensino e aprendizagem da E/LE, na turma do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual José de Alencar no município de Rorainópolis.

Portanto, a importância de se trabalhar com textos literários, como recurso pedagógico, foi fundamental na trajetória dessa intervenção para o aprendizado do espanhol, foi notória, pois durante as aulas percebeu-se que os alunos estavam interessados na realização de as atividades e, ao final da aplicação da proposta, observou-se que a participação nas atividades tornou as aulas mais atraentes e os alunos mais participativos e mais conscientes da importância de aprender a língua espanhola para a vida escolar e cultural.

A investigação realizada no 3º ano de ensino secundário, que é uma turma formada por 25 alunos, foi realizada no dia em que apenas estavam presentes 17 alunos, pois os outros 8 alunos faltaram à aula nesse dia. Aqueles que participaram o fizeram com bastante esforço e interesse no tema; pois o método e o tema usado pelos investigadores chamaram à atenção dos estudantes. Para efeito da análise, a partir de agora vamos descrever os resultados por meio de gráficos e tabelas.

Ainda assim, antes de começarmos a discutir sobre o que os informantes colocaram em cada questão na entrevista, precisamos apontar algumas questões implícitas nas respostas dadas, que respondem à rejeição ou gosto pela leitura de literatura na E/LE. Vejamos a resposta à primeira pergunta proposta: você gosta de estudar a disciplina de espanhol?

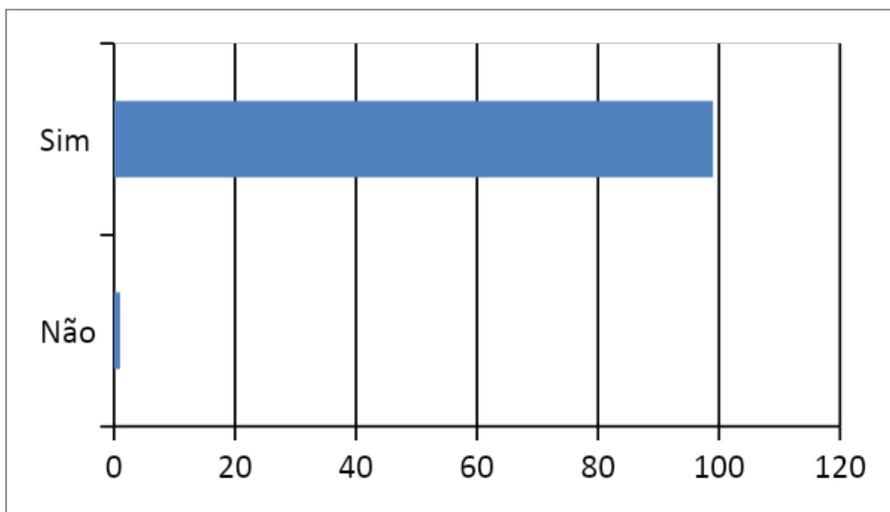


Figura 1 - Você gosta de estudar a disciplina de espanhol?

Fonte: Adaptado pelos autores.

A notória empatia por parte de 99% dos alunos que gostam do idioma Espanhol contra um aluno, que corresponde a 1% que disse não gostar de estudar o idioma. Esse resultado é interessante e indica um fato importante em relação às crenças de que a maioria dos estudantes brasileiros possuía sobre a necessidade de aprender o ensino superior, o que envolvia a crença de que o espanhol é muito semelhante ao Português e, portanto, não há necessidade de aprender (OCEM, 2006).

Assim, levando essa resposta para entender as vantagens da literatura para o desenvolvimento de estudantes de Espanhol no Ensino Médio, percebemos que essa clientela está aberta a uma metodologia que trabalha com literatura, crônicas, vários gêneros textuais que tratam da E/LE e consequentemente sua literatura, sua cultura, seu povo, seus escritores. Isso é muito interessante e condiz com o que Sitman y Lerner (1994, p. 231) afirmam sobre o ensino de línguas estrangeiras através da literatura na língua-alvo: “É, acima de tudo, um processo interativo de comunicação (entre o autor, o texto e o professor como mediador) que pode contribuir para o desenvolvimento da interlíngua e também levar à abordagem cultural”.

A segunda questão foi direcionada especificamente ao nosso objeto, assim, foi feita a seguinte pergunta: você já estudou espanhol usando textos literários?

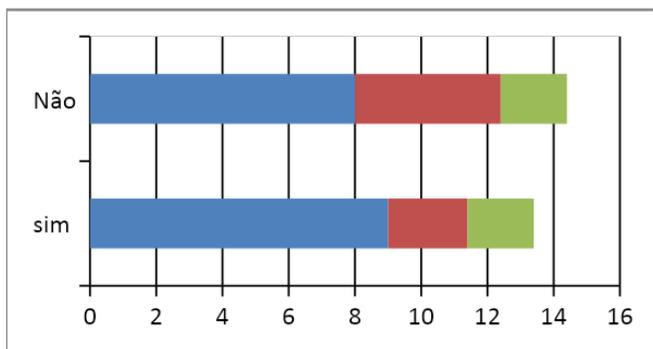


Figura 2 - Você já estudou espanhol usando textos literários?

Fonte: Adaptado pelos autores.

Acima de tudo e objetivamente, na figura, quase metade dos alunos da mostra (09) afirmaram que gostariam de ler um trabalho indicado pelo professor, enquanto (08) responderam que não gostariam de ler um trabalho indicado pelo professor. Essa afirmação é uma primeira impressão que pode transmitir uma ideia de que as respostas negativas de oito alunos refletem apenas e exclusivamente seu desinteresse por obras literárias e uma falta de identificação com o professor de espanhol. Enquanto isso, se aprofundarmos suas respostas, perceberemos que outro enredo responsável por esse desinteresse também está com o professor, pois os alunos argumentam que nunca receberam nenhuma indicação de trabalhos de seu professor.

Infelizmente, a omissão ou pouca exploração de gêneros literários na prática pedagógica do professor pode desencadear um desinteresse na literatura de obras dessa natureza e, conseqüentemente, a perda de conhecimento que esses alunos poderiam adquirir lendo obras literárias.

Esses dados merecem atenção especial, porque como pode ser visto nas respostas dos alunos, apenas uma pequena parte deles teve uma experiência com textos literários, e mais atenção ainda devido ao fato de muitos estudantes falarem sobre o estudo da Literatura com afetividade e prazer, e infelizmente esse tema, comprovado neste estudo de caso, não vem recebendo importância dos professores.

Então, na terceira pergunta, nos preocupamos em saber nas entrelinhas qual era a relação do aluno espanhol e a competência do professor com as obras literárias e, é claro, com os alunos. Dessa forma, a pergunta feita foi: Você gosta de ler uma obra literária indicada pelo seu professor em sala de aula?

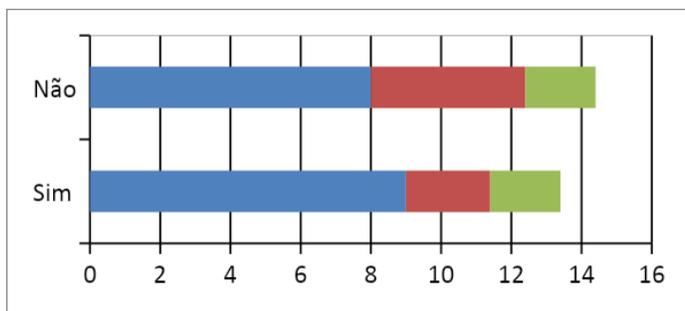


Figura 3 - Você gosta de ler uma obra literária indicada pelo seu professor em sala de aula?

Fonte: Adaptados pelos autores.

Analisando a figura, vemos que há uma grande falta de conhecimento literário nesses alunos. Se, de uma investigação com 17 alunos, apenas 9 disseram que o professor indicava trabalho em sala de aula, outros 8 disseram que não gostam, porque os professores de espanhol com que estudaram não indicaram nenhum trabalho.

Portanto, temos a dimensão da importância da literatura, que, por falta de conhecimento, quase metade dos alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio garante que eles não liam obras literárias porque o professor não indicou. Com isso, podemos chegar à conclusão de que há uma falta de incentivo para que os alunos conheçam melhor a literatura hispano-americana.

Para conhecer a opinião dos estudantes sobre as contribuições que o conhecimento literário poderia trazer para a sua formação de estudante e cidadão, levantamos a quarta questão: Você acha que a leitura de obras literárias contribui para a sua formação?

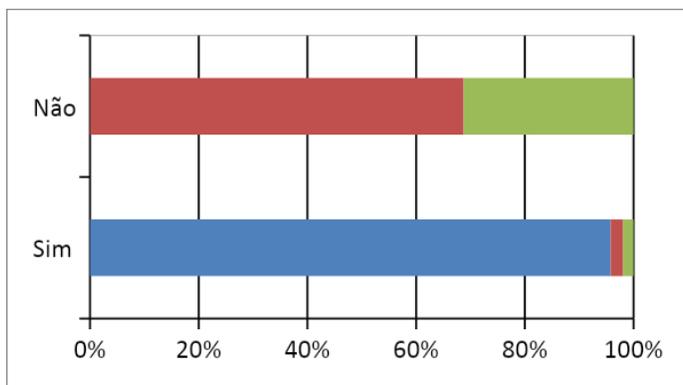


Figura 4 - Você acha que a leitura de obras literárias contribui para a sua formação?
 Fonte: Adaptado pelos autores.

Esta questão foi crucial para que pudéssemos ter certeza de que os textos literários são importantes para os alunos de língua espanhola, se a pergunta foi dirigida aos 17 alunos e todos acreditam que a leitura de obras literárias contribui para seus conhecimentos e treinamento, porque é por meio da leitura que os alunos adquirem o prazer de se aprofundar no mundo do conhecimento e no mundo da literatura espanhola e latino-americana.

Dessa forma, percebemos que a aprendizagem de E/LE, mediante textos literários, é mais agradável para os alunos, especialmente se os professores usam métodos diferenciados em que os alunos possam se envolver, para que se sintam participantes do aprendizado de espanhol e que possam aprimorar todos os sentidos necessários para desenvolver e facilitar a aprendizagem.

Continuamos na quinta questão, buscando conhecer o grau de conscientização dos alunos sobre a importância do estudo da literatura. Nesse sentido, perguntamos: A leitura de uma obra literária ajuda você a refletir e entender melhor o mundo?

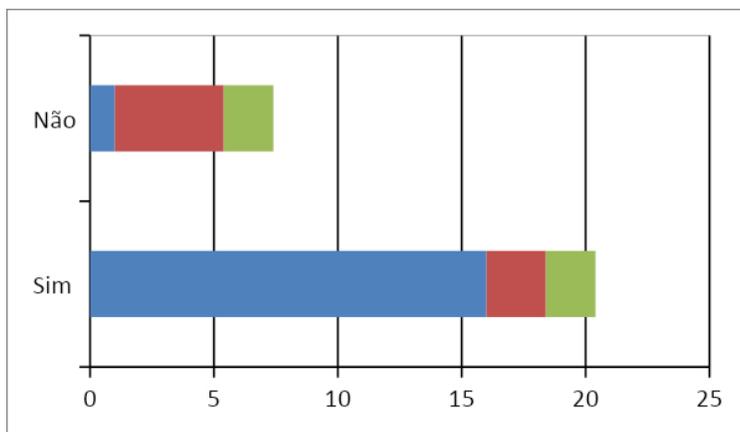


Figura 5 - A leitura de uma obra literária ajuda você a refletir e entender melhor o mundo?

Fonte: Adaptado pelos autores.

Sabemos que a leitura é muito importante para a vida de todos os seres humanos, porque é por meio dela que adquirimos conhecimentos e experiências para dar sequência ao processo de aprendizagem. Os alunos também entendem que a leitura os faz ver o mundo mais atraente, tanto que dos 17 alunos investigados, apenas um disse que não sinalizando que para ele a literatura não é tão importante. No entanto, tentamos mostrar que é por meio da literatura que buscamos conhecimento e que é muito importante conhecer os grandes autores deste mundo fascinante que nos envolve que é a leitura de uma boa obra literária.

Considerando a hipótese que propomos à pesquisa de que os textos literários são pouco explorados no Ensino Médio, perguntamos aos alunos na sexta pergunta: Como você classifica o uso do texto literário nas aulas de espanhol?

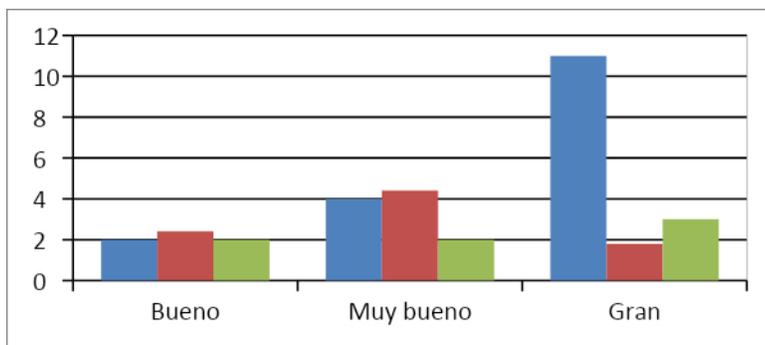


Figura 6 - Como você classifica o uso do texto literário nas aulas de espanhol?
 Fonte: Adaptado pelos autores.

De acordo com a resposta e a reação dos estudantes em dinâmica proposta com a crônica “Uma morte anunciada” de Gabriel García Márquez, percebemos a necessidade dos professores de línguas estrangeiras, neste caso específico da E/LE, eles precisam trabalhar mais com textos literários, pois os resultados foram satisfatórios. A maioria gostou e sente necessidade de sair da rotina, ou seja, de participar mais da aula com dramatização ou diálogo, o importante é envolvê-los no desenvolvimento da capacidade de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

A sétima questão colocada, foi para saber se o método utilizado para a aula foi interessante: Como você classifica a atividade proposta nessa aula?

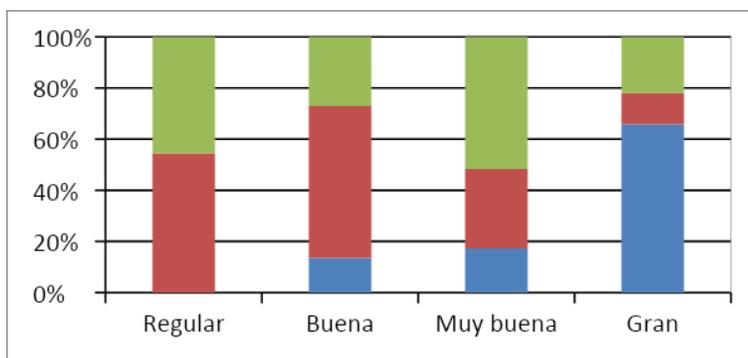


Figura 7 - Como você classifica a atividade proposta nessa aula?
 Fonte: Adaptado pelos autores.

A pergunta e as respostas nos levam a refletir sobre a maneira de trabalhar com o assunto em espanhol, principalmente quando falamos de textos literários. Para que os professores desse assunto tenham sucesso nas aulas, percebemos que é necessário ter criatividade para desenvolver propostas de atividades para os alunos, propostas envolventes e realizar as atividades de maneira agradável, com isso teremos certeza de que o aprendiz ocorre naturalmente.

A pergunta 8 foi feita para os alunos com a intenção de saber seus conhecimentos sobre gêneros literários: Dos gêneros literários existentes (poesia, poema, história, crônica e romance) qual deles chama sua atenção? Por quê?

Aluno	1	Eu gosto de histórias é interessante os fatos que aconteceram há muito tempo, principalmente as formas que os autores têm para construir os textos.
Aluno	2	Novela. Eu me identifico com a maneira como os autores expressam seus sentimentos nos livros.
Aluno	3	Poesia. Pela beleza de cada rima e também por ser fácil de interpretar.
Aluno	4	Novela. É mais interessante porque o conteúdo está cheio de dramas e mistérios.
Aluno	5	Novela. Por causa dos cenários que despertam bastante interesse em nós.
Aluno	6	Poesia. Eu gosto, faço uma viagem quando estou lendo uma poesia.
Aluno	7	Novela. Porque é cheio de drama e suspense e os finais são sempre imprevisíveis.
Aluno	8	Novela. Eu sou uma pessoa muito romântica.
Aluno	9	Crônica. Eu não sabia e sinceramente acho que é muito interessante a partir de hoje. Farei uma pesquisa e conhecerei melhor esse gênero literário.

Quadro 1 - Dos gêneros literários existentes (poesia, poema, história, crônica e romance) qual deles chama sua atenção? Por quê?

Fonte: Adaptado pelos autores.

Para os fins da análise, fizemos uma seleção das melhores respostas e consideramos importante acrescentar que, nesta investigação, descobrimos que os textos narrativos atraem mais a atenção dos alunos do que outro tipo de gênero literário. Tomando esta pesquisa como referência, podemos afirmar que temos que trabalhar com textos literários, pois os alunos gostam e tornam as aulas da língua espanhola mais agradáveis para todos.

Portanto, o uso da “Crônica de uma morte anunciada”, nesta pesquisa, foi de suma importância, pois os alunos tiveram o conhecimento de um

gênero literário que não conheciam. Como a peça começa com a morte do personagem principal Santiago Nasar, o autor teve o cuidado de manter o suspense até o final, foi esse fato despertou a curiosidade dos alunos que garantiram que iriam investigar e aprender mais sobre a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que existe uma visão diferente no aluno quando ele conhece textos literários, que até então ele não conhecia, por isso acreditamos que é necessário que os professores de língua espanhola coloquem a literatura hispano-americana em seus planos de aula. Para que eles não venham a dissociar a cultura da língua que a constitui, levando em conta que “a língua é o assunto do texto literário, não o tendo, então por que dissociá-los” (DE NARDI, 2009, p. 190).

Por meio da literatura, conseguimos encontrar discussões para facilitar o aprendizado da língua espanhola, desenvolvendo o lado comunicativo dos alunos, pois muitos livros didáticos não oferecem essa ferramenta que é de extrema importância para a aprendizagem, como foi explícito na análise dos resultados. A partir dessa busca criativa, os professores de línguas estrangeiras podem tornar as aulas de língua espanhola mais atraentes e fazer com que os alunos despertem gosto por textos literários, tornando-se leitores regulares de literatura.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Catya Marques A. de. **O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção.** Foz do Iguaçu, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF,1998. 174p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

CANDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo – Rio de Janeiro: Duas Cidades – Ouro Sobre Azul: Janeiro 2004. 4. ed.

CASTAÑO, I.R. **El texto literario en el desarrollo de la comprensión lectora en niveles iniciales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas**. Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 5, n. 2, p. 190, jul./dez. 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita - Elementos Para Reflexões Sobre Uma Experiência Suíça (Francófona)**. 1996.

FRAWLEY, W. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS Eva. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

NASCIMENTO, A. A.; CAPAVERDE, T.S. **A desconstrução da narrativa policial na obra Crônica de una muerte anunciada, de Gabriel García Márquez**. Encuentro de la hispanidad: miradas transnacionales : anais = actas (6:2018 setembro 25-28 : Boa Vista, RR).

SANTOS, A. C. **El texto literario: aportaciones a la enseñanza el Español como lengua extranjera**. Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

SAVEDRA, M. M. G.; MONTEIRO, Tadeu M. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Rio de Janeiro. – Renovar, 2001.

SITMAN, R.; I. LERNER. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 5, n. 2, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ALUNOS VENEZUELANOS NAS ESCOLAS BOAVISTENSES

PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING VENEZUELAN STUDENTS IN BOA VISTA SCHOOLS

Juliani Corrêa Berlezi¹

Serena Barros dos Santos²

Elizangela Pedroso da Silva Alves³

RESUMO

Estudo sobre as práticas pedagógicas no ensino de alunos venezuelanos nas escolas boavistenses, é justificado pela crise migratória em que o Estado de Roraima vive, onde é crescente o número de crianças venezuelanas matriculadas nas escolas estaduais e municipais. Como objetivo geral buscou-se investigar as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais (1º ano) do ensino fundamental adotada no ensino de alunos estrangeiros (venezuelanos) da Escola Municipal Pequeno Príncipe. Quanto à metodologia, foi baseada na pesquisa qualitativa e pesquisa de campo, com apoio nos estudos bibliográficos e para a coleta de dados foi utilizada a observação simples, diário de campo e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Pequeno Príncipe que tinham presentes em sala alunos venezuelanos. Como resultados pertinentes, concluiu-se que é necessário criar mecanismos para integrar o aluno estrangeiro de maneira que ele se sinta parte de fato do processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem menos complexa possível. Apesar das muitas limitações, a escola deve ter um olhar mais sensível para essa realidade. Além de levantar questões sobre a importância da prática pedagógica do professor frente a situação atual, consideramos também a contínua formação docente como elemento que contribui na atuação pedagógica, assim as diferenças socioculturais se tornam uma ponte para o conhecimento. Por fim, este estudo é motivo de futuras discussões sobre essa temática, pois pode gerar caminhos para novas investigações nesse cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Venezuelanos. Escola. Brasil.

1 Pós-graduada em Docência da Língua Espanhola/IFRR, e-mail juberlezi@gmail.com;

2 Pós-graduada em Docência da Língua Espanhola/IFRR, e-mail serennabarros18@hotmail.com;

3 Orientadora e professora do curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Docência da Língua Espanhola/IFRR, e-mail elizpdasilva@gmail.com.

ABSTRACT

Study on pedagogical practices in teaching Venezuelan students in Boa Vista schools is justified by the immigration crisis in which the state of Roraima lives, where the number of Venezuelan children enrolled in state and municipal schools is growing. As a general objective it sought to investigate the pedagogical practices, of the teachers of the initial grades (1st year) of the elementary school adopted in the teaching of foreign students (Venezuelans) of the Municipal School Pequeno Príncipe. As for the methodology, it was based on qualitative research and field research, supported by bibliographic studies and for data collection was used simple observation, field diary and semi-structured interview. The subjects of the research were the teachers of the first year of elementary school of the Municipal School Little Prince, who had Venezuelan students in class. As pertinent results, it was concluded that it is necessary to create mechanisms to integrate the foreign student so that he/she really feels part of the teaching-learning process, making learning as less complex as possible. Despite the many limitations, the school must take a more sensitive look at this reality. Besides raising questions about the importance of the teacher's pedagogical practice in face of the current situation, we also consider the continuous teacher training as an element that contributes to the pedagogical performance, thus the sociocultural differences become a bridge to the knowledge. Finally, this study is the subject of future discussions on this theme, as it may lead to new investigations in this scenario.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Venezuelans. School. Brazil.

INTRODUÇÃO

Este artigo científico provém do Curso de pós-graduação em Docência da Língua espanhola Lato Sensu do IFRR. Tem como linha de pesquisa língua e cultura espanhola e hispano-americana – Relação entre a língua e a sociedade, uma vez que buscou investigar as práticas pedagógicas no ensino de alunos venezuelanos nas séries iniciais da educação fundamental (1^o ano). A presente pesquisa foi justificada pela grande crise imigratória em que o Estado de Roraima vive, onde se tornou frequente a chegada de alunos estrangeiros, oriundos da Venezuela, nas escolas brasileiras. Surgiu, então, o interesse por investigar mais a fundo os fenômenos decorrentes da imigração em sala de aula, com foco na prática pedagógica.

A escola selecionada para o estudo foi da Rede Municipal de Ensino, Escola Municipal Pequeno Príncipe, na qual se desenvolveu toda a investigação, a fim de trazer resposta para os seguintes questionamentos: Como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores do 1^o ano do ensino funda-

mental adotadas para o ensino de alunos venezuelanos na Escola Municipal Pequeno Príncipe? A preocupação do professor com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno venezuelano é a mesma se comparada com um aluno brasileiro? Até que ponto a língua materna do aluno estrangeiro é respeitada ou afetada?

Além disso, este artigo tem como objetivo geral investigar sobre as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais (1º ano) do Ensino Fundamental, adotada no ensino de alunos estrangeiros (venezuelanos) da Escola Municipal Pequeno Príncipe. Como objetivos específicos busca identificar a prática pedagógica utilizada no ensino de crianças venezuelanas na escola brasileira, mostrar a importância da prática pedagógica na educação de alunos estrangeiros e apresentar reflexões sobre imigração venezuelana e a escola frente a essa realidade.

A relevância acadêmica deste artigo está na produção de conhecimentos, sendo também uma contribuição aos demais estudos sobre a temática. Quanto a sua relevância social, pode proporcionar novas possibilidades e reflexões sobre os currículos escolares que hoje atendem os alunos vindos de outros países. Contudo, também pode trazer novas perspectivas em relação à formação e atuação dos professores e acadêmicos dessa área.

REFERENCIAL TEÓRICO

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA/RR

A crise humanitária, que hoje é realidade em todo o mundo, gera vulnerabilidade e violação dos direitos humanos. Em se tratando de imigrantes venezuelanos, estes chegam ao Brasil com esperança de melhores condições de vida. A Venezuela passa por instabilidade política e econômica, autoritarismo, corrupção, desemprego, alta inflação, escassez de recursos básicos e violência, configuram o estopim para que parte da população saia pelas fronteiras do seu país (MARQUES; LEAL, 2017).

A questão social é o ponto mais crítico da situação venezuelana, sem dúvida as consequências sociais são os motivos pelos quais as pessoas desejam sair do seu país e enfrentar todo esse desafio de viver em um país estrangeiro. Simões (2017) afirma que “Roraima vem percebendo um aumento dos deslocamentos venezuelanos nos últimos anos, cada vez mais visível nas ruas das cidades de Pacaraima e Boa Vista” (SIMÕES, 2017, p. 45).

Para o governo brasileiro, a principal preocupação é a criação de emprego e a regulamentação da documentação dos imigrantes, já que a imigração venezuelana segue padrões internacionais de imigração (maioria homens com idade laboral). Além disso, a maioria das mulheres chega desacompanhada, com seus filhos, o que chama a atenção para a possível exposição deste segmento de vulnerabilidade e necessidade de políticas de acompanhamento escolar (SIMÕES, 2017).

Sobre o retorno dos venezuelanos ao seu país, “a maioria não pretende retornar tão cedo à Venezuela, e aqueles que desejam fazer este retorno condicionam isso à melhoria das condições econômicas, o que sinaliza que eles permanecerão em solo brasileiro por um bom tempo” (SIMÕES, 2017, p. 55). Assim, é possível perceber a importância de proporcionar a mais rápida integração dos imigrantes na sociedade brasileira, seja nas escolas ou no mercado de trabalho.

Ao se tratar da integração das crianças venezuelanas, as escolas estão recebendo muitos alunos para continuar seus estudos em território brasileiro. Logo, deve-se oferecer oportunidade às crianças para seguirem estudando e para permanecerem na escola, pois, uma educação de qualidade é capaz de mudar vidas. Sobre a criança na escola, no próximo tópico será abordada uma das principais ferramentas do processo de ensino-aprendizagem: a prática pedagógica.

O QUE É A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

O que é prática pedagógica? E o que caracteriza uma boa prática pedagógica? Ao longo deste tópico serão apresentados conceitos e definições sobre esta temática e respostas para esses questionamentos, com a intenção de compreender melhor a relação entre o professor, aluno, aprendizagem e escola.

Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma “prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Isto é, o professor quando inicia sua carreira profissional irá adquirir, com o tempo, o conhecimento da prática e irá aprender também a adaptar essa prática às diversas situações existentes na sala de aula.

Na perspectiva de Vieira e Zaidan (2013) a prática pedagógica é uma prática social que se desenvolve entre o professor, o aluno e o conhecimento, além da comunidade escolar envolvida com esses sujeitos. Assim como os autores explicam:

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor – aluno – conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente [...]; aos demais profissionais da escola [...]; ao discente [...]; ao currículo [...]; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar [...]; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (VIEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Diante disso, podemos perceber que a prática pedagógica vai além da ação individual do professor em sala de aula, nela estão envolvidos todos aqueles que fazem parte do contexto escolar. Os fatores particulares dos envolvidos determinam a eficácia da ação pedagógica no processo de aprendizagem, por exemplo, as condições de trabalho em que o professor é submetido, a formação versus área de atuação do professor, as questões socioculturais do aluno, dentre outros.

Ao pensar em uma prática pedagógica de qualidade desenvolvida na escola, Beraza (2012) diz que não existe um modelo pronto e universal na educação, que sirva para todos os contextos, e que não existem ações perfeitas, mas que seja permanente o ato de melhorar os processos educativos.

Não há boas práticas universais; não, ao menos, na educação. As boas práticas são sempre em um contexto e sob algumas condições. Por outra parte, nunca houve práticas perfeitas, o que supõe outra forma de assimilação das condições do ambiente e permite, por outra parte, converter a melhoria no eixo permanente dos processos educativos, inclusive naqueles que vão podendo ser reconhecidos como ‘boas práticas’ (BERAZA, 2012, p. 20, tradução nossa).

Nesse sentido, vale dizer que a prática pedagógica não é uma lista de ações prontas que levará ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem,

que se aplicada em qualquer situação terá resultados satisfatórios. Em relação ao professor, ele está inserido diretamente na sala de aula, e está sujeito a cometer erros em suas atividades, já que nenhuma prática é perfeita em sua totalidade.

Diante disso, o educador tem um papel diretivo no contexto educacional, é alguém que está interessado no processo de ensino e aprendizagem, com desejo de despertar o interesse dos alunos. Todavia, o papel do professor está repleto de responsabilidades, pois a função docente implica nas atribuições de diagnósticos do contexto de trabalho, de tomadas de decisões, de atuar e avaliar a pertinência das suas atuações, com a finalidade de conduzir o sentido da prática educativa (ZABALA, 1998).

Em síntese, a prática pedagógica possui um caráter social, que deve contemplar as especificidades de cada contexto, baseada nas relações e vivências em sala de aula. Contudo, não existe um modelo ou método ideal para ensinar, há aspectos relevantes que podem ser planejados e trabalhados para incentivar o processo de construção e apropriação do conhecimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi caracterizada como uma investigação científica, por propor reflexões acerca de postulados defendidos a partir das teorias da educação. A pesquisa científica é realizada a partir de seu planejamento, execução e verificação, trazendo para a pesquisa veracidade e confiabilidade em suas informações.

Este estudo se classifica, quanto a sua natureza, como uma pesquisa aplicada. Do ponto de vista de seus objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória e explicativa. A pesquisa exploratória “proporciona a busca de mais informações sobre o assunto que se pretende investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, possui planejamento flexível” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Já a pesquisa explicativa “procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

A respeito dos procedimentos técnicos foi adotada a pesquisa de campo, com suporte da pesquisa bibliográfica em todo seu contexto teórico. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para

analisarmos”. Fonseca (2002, p. 32), diz que a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”.

Acerca da forma de abordagem da problemática, embasou-se na pesquisa qualitativa, à medida que gerou com profundidade a interpretações e reflexões dos fenômenos ocorridos neste estudo. A pesquisa qualitativa foi “vista como uma maneira de dar poder ou voz as pessoas” (BAUER; GASKELL, 2014, p. 30).

No que se refere às técnicas de registro, foram utilizados: a observação simples e não participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Sobre a observação, Arias (2012, p. 70, tradução nossa) diz que “é uma técnica que consiste em visualizar ou captar mediante a visão, em forma sistemática, qualquer feito, fenômeno ou situação”. O mesmo autor ainda diz que “a entrevista é uma técnica baseada em um diálogo ou conversação [...] que o entrevistado pode obter a informação requerida” (ARIAS, 2012, p. 74, tradução nossa). No que tange o diário de campo, “permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no transcorrer da pesquisa ou no momento observado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 76).

Em suma, esses foram os principais elementos que fizeram parte dessa investigação, a partir deste conjunto foi possível desenvolver as atividades previstas, e com a aplicação das técnicas de registro selecionadas foram coletados os dados, que analisados, fazem parte deste estudo.

CONTEXTOS DA PESQUISA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola selecionada neste estudo foi a Escola Municipal Pequeno Príncipe, localizada no município de Boa Vista/RR, é uma instituição muito importante para a comunidade local, pois recebe muitas crianças dos bairros vizinhos, inclusive crianças venezuelanas. Esta escola atende cerca de 430 crianças, distribuídas nos níveis de ensino infantil e fundamental da modalidade regular de ensino. Destas, aproximadamente, cerca de 100 crianças estão matriculadas somente no 1º ano da educação fundamental.

Essa Escola possui estrutura física adequada para seu público, possui um espaço amplo e organizado. As salas de aula são climatizadas e possui uma boa iluminação, quadro branco e armários, as paredes são bem decoradas com cartazes coloridos, dentre outras coisas que chamam a atenção infantil.

Sobre o corpo docente, os professores já possuem experiência em sala de aula, todos eles possuem formação em Licenciatura em Pedagogia

(requisito exigido para o cargo de professor na rede municipal), além disso, alguns possuem também segunda licenciatura ou formação em outras áreas, inclusive licenciatura em língua espanhola. Esses professores que também são formados em língua espanhola tiveram a iniciativa de desenvolver projetos inclusivos para trabalhar a aceitação dos alunos venezuelanos na escola, já que é crescente a demanda de alunos venezuelanos matriculados na instituição.

Em relação a esses projetos extraclasse desenvolvidos pela escola, são trabalhados vários temas, por exemplo, a higiene pessoal, meio ambiente, além da imigração venezuelana, a fronteira Brasil/Venezuela, sobre a cultura dos países hispânicos.

Em se tratando dos projetos extraclasse direcionados a língua espanhola, destacou-se o projeto bilíngue “aprendendo espanhol”, desenvolvido nas turmas do 1º ano do ensino fundamental, voltado para os alunos e funcionários da escola, com o objetivo de preparar a equipe escolar para as mais diversas situações de comunicação vividas neste contexto com os próprios alunos e pais de alunos. Este projeto apresentou a língua espanhola para muitas crianças que nunca tiveram o contato com nenhuma língua estrangeira, foram realizadas apresentações em espanhol como culminância do projeto. Os próprios professores da escola ofereceram um treinamento para os funcionários, a fim de capacitá-los e prepará-los para receber os alunos de origem venezuelana.

PERFIL DOS COLABORADORES

Neste estudo foi selecionada a Escola Municipal Pequeno Príncipe. Dentre os funcionários da escola, optou-se por quatro professores colaboradores para a pesquisa, pois somente esses preenchiam os critérios estabelecidos para investigação.

Os quatro colaboradores selecionados possuem formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, somente dois deles também eram formados em Licenciatura da Língua Espanhola. Todos possuem experiência na área da educação infantil, pois cada um deles já estava a mais de cinco anos em sala de aula.

Os critérios para a escolha dos professores que iriam fazer parte desta pesquisa foram: primeiro, à composição da turma em que ministravam suas

aulas, como requisito deveriam ter alunos venezuelanos presentes em sala; segundo, ser docente do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Pequeno Príncipe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção será apresentada a análise dos resultados obtidos ao longo deste estudo, composto pelas observações e pelas respostas obtidas na entrevista semiestruturada, contendo cinco perguntas realizadas aos quatro colaboradores/professores da Escola Municipal Pequeno Príncipe.

A primeira pergunta consistiu em detectar a maneira que as crianças venezuelanas eram recebidas na escola (pergunta 1), assim três dos colaboradores disseram que eram tratadas da mesma forma que as crianças brasileiras e sem distinção alguma. Entretanto, um dos colaboradores relatou (ver na quadro 1) perceber existência de uma diferença na abordagem e salienta que é interessante haver um acompanhamento mais presente com esses alunos, até que eles se adaptem nesse novo ambiente escolar.

Colaborador (3): *“Diferente dos alunos brasileiros, geralmente as crianças venezuelanas quando chegam à sala ficam envergonhadas, não querem falar, às vezes choram, não reconhecem o que é trabalhado em sala, temos na maioria das vezes que começar do zero. Alguns não possuem os mesmos materiais individuais que as outras crianças têm, às vezes chegam à sala sem nenhum lápis. Acho que esses alunos precisam de uma atenção especial até que possam se adaptar a nossa rotina”.*

Quadro 1 - Maneira que as crianças venezuelanas eram recebidas na escola.

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a fala do colaborador, percebe-se que os alunos venezuelanos, ao chegarem à escola brasileira, passam pelo processo de adaptação, muitas vezes pode ser algo doloroso e difícil. Fator este relacionado a diversas circunstâncias, como “diferenças do meio ambiente físico e social, choque de culturas, estilo de vida, barreiras linguísticas e sistemas legais distintos, entre outros” (SILVEIRA, 2013, p. 4). Nesse sentido, para receber alunos estrangeiros requer uma sensibilidade maior nesse momento, isso vai além da empatia demonstrada no primeiro contato pelo professor/escola, principalmente no que diz respeito à adaptação, é preciso levar em consideração as condições que favorecem e desfavorecem esse processo, para que os alunos sejam realmente bem acolhidos.

Em seguida, durante o estudo foi observado na escola que a maioria das turmas são formada por alunos brasileiros e venezuelanos. Diante disso, foi questionado aos professores quais os materiais utilizados em sala para trabalhar com esse público (pergunta 2). Dentre os quatro colaboradores entrevistados, três apontaram que são utilizados os materiais fornecidos pela escola, os livros didáticos. Destacam-se as falas dos seguintes colaboradores (ver quadro 2):

Colaborador (2): <i>“Usamos para todos, o mesmo material que é fornecido pela escola, mas algumas adaptações são feitas, como a tradução de algumas palavras, e procuro aplicar o conteúdo de uma forma mais dinâmica, para que eles possam participar juntamente com os outros alunos”.</i>
Colaborador (3): <i>“Infelizmente utilizamos os mesmos materiais para trabalhar com todos os alunos, todos em língua portuguesa e sem fazer nenhuma adaptação”.</i>

Quadro 2 - Materiais utilizados em sala para trabalhar com este público.

Fonte: Elaboração própria.

Mediante a fala dos entrevistados, constata-se que, de maneira geral, é utilizado o livro didático em língua portuguesa. Porém, de um lado: um professor que tem a sensibilidade de tentar estabelecer uma comunicação até mesmo por meio da língua espanhola; de outro lado, um professor que se reconhece “infeliz” por usar os mesmos materiais, mas que se conforma com essa realidade.

Todavia, o aluno venezuelano tem de usar estratégias para entender o material oferecido e a língua utilizada pelos professores. Conforme observado em sala, alguns desses alunos que não compreendem e nem dominam a língua portuguesa, tentam sozinhos realizar as atividades, muitas vezes nem sabem ao certo o que fazer.

Levando em conta a prática pedagógica em seu caráter social, a escola ainda necessita se comprometer mais com as particularidades do aluno estrangeiro, trabalhando as dificuldades vivenciadas em sala de aula. A prática docente vai mais além da aplicação do conteúdo e atividades adaptadas, envolver o aluno venezuelano nesse contexto como parte integrante do processo de aprendizagem é um dos desafios a serem vencidos durante a construção e aquisição do conhecimento.

Quanto à importância das ferramentas didáticas ajustadas a realidade dos alunos, Silva (2010) aponta para o currículo escolar, que deve “levar em consideração a realidade histórica e cultural das crianças, [...], o conteúdo

e o material a ser trabalhado, devem surgir de acordo com as necessidades das crianças e com o projeto da escola” (SILVA, 2010, p. 28). Dessa maneira, é essencial propor um currículo adaptado a atender essa realidade, respeitando as necessidades do aluno venezuelano.

Prosseguindo com o estudo, foi indagado sobre a comunicação entre o professor brasileiro e aluno venezuelano (pergunta 3). Os colaboradores apontaram que no início houve um pouco de dificuldade, porque os alunos venezuelanos, inicialmente, eram tímidos e não estavam adaptados com a língua portuguesa e os professores e demais alunos não compreendiam a língua espanhola com clareza. A esse respeito, destacam-se os seguintes discursos (ver quadro 3):

Colaborador (1): <i>“No começo é difícil, com os alunos que não sabem nada em português é complicado, mas com aqueles que já sabem, ocorre de forma tranquila, quando tentamos falar devagar eles conseguem entender”.</i>
--

Colaborador (3): <i>“Tento me comunicar por meio de gestos e o pouco de entendimento de espanhol que possuo, mas na grande maioria das vezes o aluno que consegue se familiarizar com a língua portuguesa”.</i>

Quadro 3 - A comunicação entre o professor brasileiro e aluno venezuelano.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da interpretação do discurso, enfatiza-se que o primeiro impacto enfrentado é a diferença linguística, existe uma barreira inicial para ambos os lados (alunos e professores) na comunicação. Não se sabe ao certo quanto tempo leva para que os alunos comecem a desenvolver a compreensão linguística da língua portuguesa, fato este que o prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

Existem alguns pesquisadores dessa temática também chegaram a esse diagnóstico, por exemplo, Silva *et al.* (2018) em seu relato de experiência sob o título “Influencia da imigração venezuelana nas aulas de educação física em Boa Vista – Roraima”, descreveram sobre as influências da imigração encontradas nas aulas de educação física e chegaram ao entendimento que a principal dificuldade está realmente no idioma dos alunos venezuelanos.

No decorrer de nossas observações e regências, foi notória a presença de escolares venezuelanos em todas as turmas. É importante ressaltar que não esperamos nos

deparar com uma grande quantidade de escolares venezuelanos. [...] Em algumas de nossas regências após termos explicado os procedimentos de determinada atividade para a turma, um aluno venezuelano requisitou uma nova explicação sobre a atividade, pois ele não havia compreendido totalmente o que tinha sido dito pelos professores. [...] A dificuldade de entendimento do idioma (de ambas as partes), ficou evidente (SILVA *et al.*, 2018, p. 4).

Um ponto de destaque nas falas dos colaboradores foi a maneira que eles utilizavam para serem compreendidos pelos alunos estrangeiros, por meio de gestos, sinais, falando pausadamente ou traduzindo para o espanhol. No entanto, o aluno venezuelano é levado a adaptar-se ao idioma local, muitas vezes, adotando-o como língua usual, perdendo assim traços de sua língua materna, até mesmo porque não se é exigido língua espanhola como requisito para lecionar nas escolas de Boa Vista, caso que poderia ser avaliado já que é uma cidade fronteira e atualmente sofre com os efeitos da imigração.

Durante o estudo, também foi questionado aos colaboradores sobre a socialização dos alunos venezuelanos com os alunos brasileiros (pergunta 4), já que ambos estão inseridos no mesmo contexto da busca de conhecimento, sendo por meio da interação entre eles que se é criado um canal para troca de experiências e culturas, que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem. Em destaque alguns relatos (ver quadro 4):

Colaborador (2): *“Para as crianças acontece de maneira mais natural, são curiosos para conhecer a cultura do outro, vejo que existe respeito também, eles aprendem e ensinam”.*

Colaborador (3): *“Geralmente é receptiva, as crianças não possuem ‘preconceito’ formado que ocorre geralmente com os adultos, o trabalho pedagógico é realizado normalmente não existem muitos meios para trabalhar essa diversidade, a única forma e nas rodas de conversa, mas geralmente em torno da cultura e geografia do outro país”.*

Quadro 4 - Socialização dos alunos venezuelanos com os alunos brasileiros.

Fonte: Elaboração própria.

Em contradição ao que foi relatado pelos colaboradores, estudos já realizados por outros investigadores como Barreto *et al.* (2011) e Silva *et al.*

(2018) com discentes imigrantes mostram que existe um receio da parte dos estrangeiros ao se relacionarem com alunos brasileiros, principalmente para aqueles que desconhecem a língua portuguesa.

Barreto *et al.* (2011), investigaram sobre a inclusão educacional de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino na cidade de São Paulo, um dos alvos do estudo foi entender qual o motivo leva os discentes bolivianos a permanecerem em grupos ou preferirem ficar sozinhos durante os intervalos. Um dos resultados obtidos nesse estudo foi o relato de um aluno brasileiro que mencionou que os estrangeiros se isolam por não saberem falar português com exatidão, ficam com medo de serem discriminados.

Com base nos estudos de Silva *et al.* (2018), já mencionado ao longo do texto, relatam que no contexto dos alunos venezuelanos também é notório que ou eles se agrupam entre si ou passam a ficar isolados dos brasileiros. Apresentam os mesmos receios de serem ridicularizados por não saberem se comunicar em português, também acontece de se privarem das atividades que são realizadas.

Há de se considerar que aprender a língua materna do país que se vive é necessário, principalmente para a inclusão no ambiente escolar. Por outro lado, preparar a sociedade que recebem imigrantes é fundamental, tratá-los com solidariedade e compreender suas dificuldades, pode auxiliar na adaptação desse discente, fazendo com que ele se sinta valorizado e atuante nesse grupo escolar, podendo interagir de maneira efetiva como qualquer outro aluno.

Dando seguimento, foi indagado sobre a prática pedagógica dos professores, sobre o diferencial deles se comparado aos outros professores em relação aos alunos venezuelanos (pergunta 5). Evidencia-se que os professores da rede municipal de ensino recebem seu planejamento estruturado, sem muito espaço para desenvolverem outras atividades, mas se observa que reconhecem seu compromisso em desenvolver suas atribuições como professores (ver quadro 5).

Colaborador (2): <i>“Tenho compromisso e o interesse por realizar um trabalho de eficiência educativa”.</i>
Colaborador (3): <i>“Nenhuma diferenciação, todos os professores trabalham da mesma forma seguimos um planejamento estruturado, em que o planejamento já vem pronto quinzenalmente, sem deixar espaço para projetos extraclasse ou para fazer aulas diferenciadas”.</i>
Colaborador (4): <i>“Tenho grande conhecimento da língua espanhola e utilizo isso em minhas aulas, esse é meu diferencial”.</i>

Quadro 5 - Indagado sobre a prática pedagógica dos professores.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Santos (2004), as escolas estão cada vez mais padronizadas, percebe-se nelas que os professores têm uma atitude de impotência diante da situação de ensinar aos alunos estrangeiros, sentindo-se incapacitados de dar atendimento a eles, isso contribui, juntamente com outros fatores, para o fracasso e evasão escolar. É evidente que quando o educador tem liberdade para atuar, melhor conduz as dificuldades existentes e maiores as possibilidades de êxito em sua prática educativa.

No entanto ainda é necessário buscar formação adequada e contínua para assim saber reagir às diversas situações vividas em sala, principalmente quando o sucesso da nossa ação pedagógica depende do conhecimento de uma língua estrangeira.

Considerando as percepções registradas, fica claro a afirmativa que existe distinção entre aluno venezuelano e aluno brasileiro. De certa forma, o discente venezuelano passa por um processo de adaptação, no qual é obrigado a aprender a língua portuguesa para poder avançar nos estudos, não existe uma preocupação real com o aluno durante esse período.

Em relação à prática pedagógica, os professores adotam as mesmas ações para todos os alunos, cabe ao discente estrangeiro buscar mecanismos para compreender o que está sendo propostos. As iniciativas dos professores em favor do aluno venezuelano ainda não são tão influentes. Outro ponto significativo é a questão da socialização dos estudantes venezuelanos que, no início, gera um receio de serem discriminados por conta do idioma.

Em conclusão, frente às reflexões feitas, aponta-se que a comunicação é reconhecida como fonte de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem de alunos estrangeiros. Logo, esta experiência investigativa deixa como sugestão a outros pesquisadores buscar futuras discus-

sões voltadas a essa temática, principalmente, no que se refere à imigração venezuelana nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a situação atual das escolas boavistenses, é possível perceber a realidade vivida com a imigração, realidade essa apesar de não absoluta, mas que oportuniza um rico panorama para a formação acadêmica dos docentes e futuros docentes, ao incentivar que estes estabeleçam mecanismos para ensinar alunos estrangeiros.

Levando-se em consideração os resultados obtidos, conclui-se que a prática docente se tornou um tanto desafiadora após a chegada dos alunos venezuelanos, ficou evidente que existem dificuldades quanto à comunicação e adaptação do aluno ao meio, adequação de conteúdos para alunos estrangeiros e até mesmo a própria formação acadêmica dos professores.

Após a análise dos resultados deste estudo, pôde-se perceber que algumas vezes o que era relatado pelo docente não condizia com a realidade observada pelos pesquisadores, como a questão da socialização dos alunos venezuelanos, que realmente na prática eles pouco se relacionavam com as crianças brasileiras, principalmente no intervalo, fato notado por conta das brincadeiras e grupos de conversas em que somente venezuelanos faziam parte.

Não é nosso propósito trazer uma receita pronta ou apresentar direções que devem ser seguidas, no entanto, cremos que é preciso levantar reflexões sobre a importância da prática pedagógica do professor frente a situação atual. Sobre tudo consideramos essencial a contínua formação docente como elemento que contribui em sua atuação pedagógica, para que assim as diferenças sociais e culturais não se tornem um obstáculo entre o conhecimento e o aluno, mas sim um recurso integrador. Em suma, este estudo é motivo de futuras discussões sobre a temática, pois pode gerar caminhos para novas investigações e análises desse cenário.

REFERÊNCIAS

ARIAS, F. G. **El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica**. Episteme. 6. ed. Caracas – Venezuela: 2012.

BARRETO, M. R.; SOARES, E. A.; SILVA, F. L. (org.). **Um estudo sobre a inclusão educacional de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino**

na cidade de São Paulo à luz das diferenças idiomáticas. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – Centro Universitário UNISEB, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/um-estudo-sobre-a-inclusao-educacional-de-imigrantes-bolivianos-na-rede-publica-de-ensino-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 out. 19.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: Um manual prático.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERAZA, M. Z. El estudio de las “buenas prácticas” docentes em la enseñanza universitaria. **REDU – Revista Docencia Universitaria**, España, v. 10, ISSN 1887-4592, enero/abril. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162>. Acesso em: 24 out. 19.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARQUES, A. C. M. S.; LEAL, M. D. F. O. **Migrantes venezuelanos no Brasil: Cooperação como meio para garantir direitos.** Congresso Internacional de Direitos Difusos - Conidif: 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M. E. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social.** 2004. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf. Acesso em: 03 maio. 2019.

SILVA, A. S. **O uso dos materiais pedagógicos nas instituições de Educação Infantil.** Criciúma. 2010.

SILVA, O. O. **A inclusão de alunos da comunidade boliviana nas aulas de Educação Física escolar no Brasil.** EFDeportes.com. Buenos Aires, n. 188, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd188/alunos-bolivianos-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 12 maio. 2019.

SILVA, R. L. da.; SOUZA, E. S.; NICOLETTI, L. P.; CARDOSO, V. D. **Influência da imigração venezuelana nas aulas de educação física em Boa Vista, Roraima.** Edição v. 1- jan./jun. UERR: 2018.

SILVEIRA, M. **Acolhimento do aluno estrangeiro – o aspecto humano na gestão**. 2013. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/M-Silveira_Acolhimento-do-aluno-estrangeiro.pdf. Acesso em: 11 maio. 2019.

SIMÕES, G. F. **Venezuelanos em Roraima: Características e perfis da migração venezuelana para o Brasil**. Boa vista: UFRR, 2017. Disponível: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=fa9065e2-c184-5655-0c-04-1381156aca09&groupId=265553. Acesso em: 08 maio. 2019.

VIEIRA, G. A.; Z Aidan, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Revista Paidéia**. Universidade Fumec. Belo Horizonte: 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA SERRA DO TEPEQUÉM: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA LOCAL E DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

THE EXPERIENCE REPORTS OF THE TEPEQUEM MOUNTAIN:
A PROPOSAL FOR THE INTEGRATION OF LOCAL CULTURE
AND SPANISH LANGUAGE TEACHING

Kátia Regina Lopes Sousa¹
Tatiana da Silva Capaverde²

RESUMO

Os professores visam melhorar e mediar a construção do conhecimento de seus alunos, buscando metodologias que auxiliem em sua prática de ensino. Para esse desafio, necessitam elaborar estratégias e contextualizar conteúdos para motivar os estudantes na busca de novas informações. É a partir dessa problemática que surge a proposta deste trabalho, pois busca discutir o desinteresse e as dificuldades encontradas na prática da leitura e da escrita dos aprendizes. Desde modo, o presente artigo tem como objetivo resgatar memórias e a cultura local por meio da pesquisa sobre a comunidade na formação/construção do lugar onde vivem, buscando conhecer e analisar as contribuições históricas culturais da Serra do Tepequém para o uso da cultura regional no ensino da Língua Espanhola, visando articular a teoria e a prática para formar leitores proficientes, estimulando e despertando no discente o interesse pelos conteúdos da disciplina de Língua Espanhola, por meio do gênero relatos de experiência. A hipótese que está sendo considerada é que a integração entre cultura local e ensino de língua estrangeira seja relevante para o aprendizado dos estudantes, fazendo com que esses relatos despertem o interesse pela leitura e a escrita, competência básica para o desenvolvimento do ensino da língua espanhola. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, com referencial bibliográfico reflexivo e pesquisa de campo, envolvendo uso do processo de técnicas de coletas de dados e observações sistemáticas na Escola Municipal Olavo Bilac com professores e alunos da Educação básica da zona rural e urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Aprendizagem. Leitura e produção textual. Cultura regional.

1 Discente da pós-graduação em Docência na Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Roraima. Graduada em Letras-Espanhol pelo Instituto Federal de Roraima - IFRR. E-mail: Kátia.regina95@gmail.com.

2 Orientadora e Professora Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR (PPGL-UFRR), Doutora em Literatura Comparada pela UFF E-mail: taticapa@ufrgs.br.

ABSTRACT

Teachers aim to improve and mediate the construction of the knowledge of their students, seeking for methodologies that are able to help in their teaching practice. For this challenge, they need to develop strategies and contextualize content to motivate students in the search for new information. It is from this problem that the proposal of this work arises, for it seeks to discuss the lack of interest and the difficulties encountered in the practice of reading and writing of learners. Thus, this article aims to discuss these issues from a proposal to rescue memories and local culture through a proposal of integration between local culture and Spanish language teaching. The work reports the dynamics applied at the Olavo Bilac Municipal School of Tepequém city and has as its assumption the understanding of the importance of the community in the formation/construction of the place where one lives. It seeks to analyze the cultural historical contributions of the Tepequem Mountain to the use of regional culture in the teaching of the Spanish Language, aiming to articulate theory and practice to train proficient readers, stimulating and awakening in the student the interest by the contents of the Spanish language discipline through the genre experience reports. The hypothesis being considered is that the integration between local culture and foreign language teaching is relevant for the learning of students, causing these reports to arouse interest in reading and writing, basic competence for the development of the teaching of the Spanish language. This research is characterized as qualitative and descriptive, with reflective bibliographic reference and field research, involving use of the process of data collection techniques and systematic observations at the Olavo Bilac Municipal School with teachers and students of basic education of the rural and urban area.

KEYWORDS: Spanish Language. Learning. Reading and textual production. Regional culture.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma discussão metodológica e a análise de proposta de intervenção escolar que busca resgatar as memórias e a cultura local para a produção em escrita na língua espanhola, por meio da coleta de relatos escritos de moradores antigos da Serra do Tepequém. A proposta visa estimular os discentes para a escrita objetivando a articulação da teoria e da prática no ensino da língua, despertando no aluno o interesse pelo estudo da Língua Espanhola na escola mediante a produção do gênero textual relato de experiência, além da coleta de memórias de pessoas da comunidade.

A proposta foi aplicada durante um Curso Livre chamado Memórias Literárias da Serra do Tepequém, com a duração de 40 horas, em que foram utilizados contos, relato de experiências no município de Amajari da Vila do

Paiva Tepequém como recursos didáticos para disseminar a cultura da região com foco na aprendizagem da cultura regional além de valorizar os gêneros literários no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Olavo Bilac em que atuam os professores e alunos da Educação de Ensino Fundamental I e II, oriundos da zona rural e urbana. A proposta foi aplicada nas aulas de Língua Espanhola, em que foram desenvolvidas a leitura e a escrita a partir de informações coletadas por meio de entrevistas respeitando a estrutura do gênero relato de experiência, visando à articulação da teoria com prática e despertando o interesse do aluno pelo estudo na disciplina de Língua Espanhola.

A proposta foi planejada levando em consideração a perspectiva teórica de que a leitura é uma competência básica para o desenvolvimento integral do indivíduo na sociedade e que as histórias da nossa comunidade despertam o interesse dos alunos. O objetivo foi incentivar a produção textual por meio de temas locais, reunindo em uma única atividade a prática da escrita em língua estrangeira e o conhecimento da cultura local. Dessa forma, se pretende demonstrar que por intermédio dos atrativos culturais de uma região é possível ensinar a língua espanhola como um fator cultural que permita que o aluno local se integre às outras culturas sem deixar de valorizar suas raízes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que em todas as esferas da vida as atividades humanas se realizam pela linguagem e na linguagem, segundo Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Segundo Jonathan H. Turner (1999) “cultura é um sistema de símbolos que uma população cria e usa para organizar-se, facilitar a interação e para regular o pensamento”. Como mecanismo facilitador de ensino e

aprendizagem solicitamos aos alunos que pesquisassem as variações linguísticas utilizadas pelos antigos moradores que exerciam a função de garimpeiros que criaram sua própria forma de falar e com isso apareceram expressões locais que foram resgatadas pelo registro. Para esta pesquisa de campo os alunos transcreveram relatos e contações de histórias as palavras ou expressões utilizadas por garimpeiros e no momento oportuno perguntavam o significado para a criação de um pequeno glossário local.

Em um contexto de ensino-aprendizagem temos, portanto, um professor/tutor utilizando diversas técnicas ordenadas de uma forma específica a compor um método. A abordagem adotada por esse professor reflete o conjunto ou a variação de métodos e as técnicas escolhidas para ensinar determinado grupo de alunos e/ou determinados aspectos da língua-alvo. Os alunos, por sua vez, responderão de forma alternada — ora estarão concentrados, aprendendo o idioma, ora estarão descontraídos, adquirindo-o por meio de atividades lúdicas.

Com base na observação de Resende (2010), vê-se que a prática docente permanece tradicional, se analisada dentro dos padrões de atividades propostas. Entretanto, se estas atividades tiveram como ponto de partida textos que tratam de assuntos de interesse ou necessidade dos educandos da comunidade e alunos da educação básica, tem-se aí uma prática que pode ser considerada de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem da leitura a ser utilizada naquelas turmas. A respeito da composição desses conhecimentos, Lerner (2002) discorre sobre a situação de tensão entre os propósitos escolares e extraescolares de ensino da leitura e da escrita. Para a autora, a escola está diante de um grande desafio, que consiste em construir um ponto de equilíbrio que contemple a função institucional, o de ensinar a ler e escrever, de forma que seus alunos aprendam a fazê-lo e utilizá-lo para as funções sociais de seu cotidiano, sem abandonar seus propósitos didáticos e sem assumir explicitamente os propósitos da prática social, não correndo assim o risco de abandonar “a sua função ensinante” (LERNER, 2002, p. 20).

Segundo a autora, esse equilíbrio está relacionado à possibilidade de fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar que são formar leitores e escritores, com as possibilidades de gerar condições didáticas que propiciem um contato que as aproximem da sua versão social. Lerner (2002) defende que é preciso explicitar no projeto curricular

a relação entre os aspectos implícitos nas práticas escolares inerentes aos propósitos de leitura e escrita, por meio de uma organização de ensino com projetos que visem o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da aprendizagem da leitura pelos educandos.

Lerner (2002) ressalta que o professor precisa estar atento aos objetivos do ensino da leitura por ele propostos em sala de aula, visando não reduzi-los à prática social. E afirma ainda que, a reprodução das desigualdades sociais relacionadas ao domínio da leitura e da escrita se deu devido ao fato das práticas de ensino estar, na maioria das vezes, ausentes do currículo. Sobre a perspectiva da avaliação do processo de aprendizagem da leitura, Lerner (2002 p. 93) aponta para a importância do processo de autocorreção e orienta:

Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem as situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações e, para que isso aconteça, é necessário que o professor retarde a comunicação de sua opinião para as crianças, que delegue para elas a função avaliadora (LERNER, 2002 p. 93).

Ainda sobre orientações e reflexões inerentes, a forma de construção e transmissão crítica do saber, Freire (2011, p. 47) ao apontar os desdobramentos dos saberes necessários à formação do professor, defende que é necessário:

Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor inquieto em face da tarefa que tenho-a de ensinar e não a de transferir conhecimento. [...] É preciso insistir: este saber necessário ao professor- de que ensinar não transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológi-

ca, pedagógica, mas também precisa se constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2011, p. 47).

Nesse sentido, Lajolo (1996) sugere práticas de leitura na escola e na sociedade, abrangentes, eficazes e conscientes, bem como o reconhecimento daquelas que exibiram as metas estipuladas, revisando fundamentos teóricos e metodológicos do texto, ao longo de sua tradição, consoante com as práticas sociais e pedagógicas até então executadas.

Geraldi (1997) salienta sobre a relevância da leitura e produção textual, apontando para “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base para que se estabeleça uma comunicação eficaz entre texto – leitor. Podendo assim escolher as estratégias pertinentes a esse diálogo. Portanto, mediante uma ação reflexiva é possível transformar o ensino de língua e, conseqüentemente, os indivíduos falantes desta língua.

Segundo Geraldi (1997) a produção textual é a base para todo o processo de ensino aprendizagem da língua, haja vista a língua ser observada como objeto de estudo o que implica em uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação. Nessa perspectiva “produção de textos e redação” se distinguem, já que para produzir um texto é necessário que “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; “o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; “se escolham estratégias para a realização de todas as afirmações anteriores”. Pois os textos produzidos na escola mostram que existe muita escrita e pouco texto, isso significa que os alunos escrevem de forma desorganizada deixando o texto incoerente demonstrando que é necessário mecanismo facilitador para a produção escrita.

As produções da leitura e de textos atreladas ao livro didático não correspondem a um interesse imediato por parte dos alunos, visto que os textos tornam-se apenas obrigações. Para se contornar esse problema, foi preciso criar motivações para se integrar à leitura ao processo de produção. O que se preconiza é buscar perspectivas de um ensino que não seja reconhecimento, mas conhecimento, que não seja de reprodução, mas de produção escolhendo, portanto, estratégias para a produção que resultem em estratégias interlocutivas.

METODOLOGIA

MEMÓRIAS DA SERRA DO TEPEQUÉM

O Curso Livre desenvolvido na Escola Municipal Olavo Bilac, no município de Amajari, Roraima, no segundo semestre do ano de 2017, tem como base metodológica o entendimento de que “o método não substitui a inteligência de uma pessoa, não pode ser visto como uma fórmula, uma receita pronta e acabada [...] seu sucesso depende de quem o utiliza e de como o utiliza” (MACHADO, 2004, p. 317). Dessa forma, a intervenção proposta se constitui em um estudo teórico-prático, desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa e bibliográfica, em que se procurou ampliar os conhecimentos a respeito da cultura local por meio de relatos de experiência em sala de aula com objetivo de aprimorar o conhecimento da língua espanhola por meio das habilidades de leitura e escrita.

Como resultado dessas atividades pode ser apontada a produção textual como um produto do meio social dentro das diversificadas variações de gêneros, como enfatiza o autor Bronckart (1999). Os alunos, com curiosidade aguçada em conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas do passado existente nas memórias de pessoas da comunidade, exercitaram as habilidades de: observar, localizar, sequenciar, relacionar fatos e dados, sentimentos e emoções para relatar o que foi relevante nas experiências vividas por moradores mais antigos. Assim, o diálogo proposto entre os relatos de experiência e o ensino da língua espanhola propiciou para além do exercício linguístico, uma forma de integração cultural.

Dessa forma, as metodologias da pesquisa como o estudo de caso, bibliográfica e de campo desenvolvidas a partir do gênero relato de experiência de forma lúdica contribuíram para o desenvolvimento de dois fatores históricos locais garimpo e variações linguísticas e de suas atrações culturais de vários contos de experiência expostos pela própria comunidade que vieram enriquecer as aulas.

A intervenção escolar foi planejada e aplicada atingindo 30 alunos da modalidade ensino fundamental II e com a participação da comunidade local por meio do Curso Livre Memórias Literárias da Serra do Tepequém, realizado para facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira que outrora não estava dentro do convívio de muitos. A aproximação do idioma utili-

zando relatos da cultura local tem como finalidade desenvolver a compreensão para a produção escrita na Língua Espanhola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da proposta do Curso Livre aos moradores locais em que tivemos a porcentagem de 50% do total de 300 pessoas que residem nessa localidade. Foi bem aceita a proposta, mas devido à ocupação profissional, muitos relataram que não poderiam participar do curso, pois suas atividades diárias não permitiriam a participação periódica em um curso com regularidade de 10 encontros. A partir desse primeiro contato 10 pessoas concordaram em serem entrevistadas e 40 pessoas concluíram o curso contando com alunos da escola e moradores da comunidade local. Nos dias seguintes, após a apresentação, foram realizados encontros subsequentes em que os moradores que se disponibilizaram em participar das atividades relataram suas vivências atendendo a ordem pré-estabelecida pela professora, juntamente com a unidade de ensino e com os alunos. Nos encontros os pioneiros foram convidados a compartilhar suas experiências e responder as perguntas que os alunos fizeram com intuito de produzir textos em língua espanhola a partir dos relatos coletados.



Figura 1 - Apresentação das propostas aos alunos.

Fonte: Kátia (2017).

A primeira entrevistada foi a senhora Maria, uma pessoa bastante conhecida. Uma maranhense que veio trabalhar no garimpo e contribuiu muito na história com suas habilidades. Além de cozinhar e garimpar também auxiliava no nascimento das crianças, situação ocorrida com pais de alguns alunos. Durante a visita que fizemos em sua casa foi possível observar as inúmeras fotos e registros que carregam em sua bagagem os moradores que marcaram a história desse lugar e que hoje só conhecemos por intermédio de seus nomes colocados em ruas ou patrimônios públicos como forma de homenagear os ilustres pioneiros. Ela possui entre seus documentos relíquias de fotos que retratam como era a Serra do Tepequém há 100 anos. Aponta como o fluxo de gente evoluiu e como ganharam os moradores que se adequaram as exigências que teriam que cumprir para sobreviver em uma Serra de 1.200 metros acima do nível do mar. Seu relato foi marcado por toda uma bagagem de amor e encantamento que possui por um lugar apaixonante e tranquilo de viver.



Figura 2 - Apresentação e entrevista.

Fonte: Kátia (2017).

Outro relato a ser destacado foi o do senhor Marcos Sobral, ex-garimpeiro que trabalhou muito tempo buscando o sustento para sua família por meio das práticas que aprendeu com seus pais. Experiências passadas de pai para filho que despertaram nesse ex-garimpeiro o entendimento de que a forma que desfazia o solo desequilibrava o meio ambiente e ele percebeu,

depois de muitos anos, que existia outra possibilidade de sustentar sua família sem denegrir a natureza. Observou também que as crianças que eram filhas dos garimpeiros não tinham outra oportunidade de mudança de vida assim como seus pais.

Sobral, um dos moradores pioneiros da região, que vive no Tepequém a mais de 50 anos desenvolvendo trabalhos com prática de garimpo e pedreiro, além de ser ex-presidente da Associação de Moradores da Serra do Tepequém (Adesmont). Com o conhecimento e sua experiência contribuiu esclarecendo algumas dúvidas que os alunos da nova geração de moradores tinham em relação a situações que aconteceram há 50 anos. Essas dúvidas só poderiam ser sanadas por pessoas que viveram naquela época. Marcos Sobral relatou a primeira subida para Serra do Tepequém que era feito pela fazenda Ouro Fino. Explicou que na época não tinha estrada, apenas um caminho em que metade exigia escalada para subira Serra. A partir desse relato surgiram outras perguntas: como um carro Willians, uma marca de carro antigo que até hoje existe as ferragens, chegou à região e não tinha estrada? Foi explicado que desmontaram todo o carro e transportaram peça por peça até sua montagem total. A partir de então ficou sendo o único carro por muitos anos disponível no local, servindo como ferramenta importantíssima para ajudar a carregar material que retirava dos barrancos em busca do diamante, uma das riquezas minerais que atrai muitos turistas e proporciona o aumento da renda dos moradores que não conseguem mais sobreviver da venda do minério extraído, pois o garimpo foi fechado.



Figura 3 - Conhecendo a Cultura local.

Fonte: Kátia (2017).

O professor Sidney Veras é um dos moradores que mais divulga o turismo em emissoras de televisão, faculdades, governo do estado contribuindo coma riqueza cultural que existe na Serra do Tepequém. Esse ex-garimpeiro se tornou o primeiro professor no local. Começou a ensinar essas crianças mostrando outros aprendizados que poderiam abrir portas criando uma infinidade de possibilidades que levariam a uma mudança de vida a essas crianças e adolescentes. Quando os alunos ouviram esse relato se identificaram e viram que aquele garimpeiro era alguém que quis fazer a diferença no meio de tantos que viveram e que tiveram fins trágicos. Foi uma entrevista muito impactante, pois tínhamos em nossa frente um professor de altíssimo nível de conhecimento que só evoluiu e mudou com muita persistência, tanto dele quanto das pessoas que estavam ao seu redor. Foi emocionante sua presença, pois eles sabiam que o mesmo tinha sido professor de seus avôs.



Figura 4 - Coleta de Registros.
Fonte: Kátia (2017).

O quarto relato que merece destaque é o da moradora Veroci Rodrigues que recebeu o convite e se sentiu valorizada. Solicitamos que cada aluno elaborasse três perguntas diferenciadas da classe para não fadigar o entrevistado. Uma aluna chegou a Tepequém há poucos anos então ela e os demais alunos tinham a curiosidade de saber o porquê uma antiga vila que era denominada de Cabo Sobral tinha tanto fluxo de pessoas ao ponto de se ter um cinema em um lugar que parecia inviável. A moradora respondeu que tinha nascido naquele lugar e que realmente eram muitas pessoas que viviam lá, somando um total de aproximado 5.000 pessoas. Houve um clima de surpresa, pois nos dias de hoje só vemos destroços e mato. Relatou

que moravam algumas pessoas na Vila do Cabo Sobral onde residem atualmente, muitos vinham passear, pesquisar solo para garimpagem, mas muitos temiam porque havia o relato de uma luz verde que acompanhava os aventureiros que passavam no caminho que interligavam uma vila à outra. Conta a moradora que a luz era verde de cor viva resplandecente que atraía a atenção de todos que passavam e no momento que a pessoa percebia essa luz e corria com medo a luz também seguia velozmente causando aflição e medo àqueles que ouvem falar sobre essa história. Ocorreu um questionamento de se alguém teria sofrido algum dano por causa dessa luz e ela respondeu que os danos que sofreram foram resultado do desespero que causou acidentes do tipo: correr para qualquer direção podendo cair em buraco, bater em uma árvore, passar nos matos com espinhos etc. Outros relatam que em algumas mudanças de lua para o lado horizontal da Serra, uma luz verde cai e explode como uma bomba sem som e só é possível ver um clarão que intriga a muitos.



Figura 5 - Coleta de registros para a produção textual.

Fonte: Kátia (2017).

Esses relatos são exemplos dos 10 relatos coletados e utilizados para conectar os alunos à realidade local. Considerando esta premissa, foi solicitado aos alunos que observassem os relatos apresentados pelos moradores e produzissem um texto narrativo apresentando de maneira clara e coesiva as histórias relatadas. Segundo Rojo (2005, p. 197), as esferas comunicativas são divididas em dois grandes estratos: “as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a ideologia do cotidiano, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.)”. Por meio dessa intera-

ção é que aprendemos a adaptar nossa fala às formas dos gêneros discursivos, por isso, eles são relativamente estáveis, para que não seja necessária sua recriação a cada nova comunicação, conforme afirma Bakhtin (2003). Para aprimorar o conhecimento e enriquecer nosso projeto, que possuiu objetivo de resgatar as memórias locais por meio de contação de história, e está considerando que “Todo o que o ser humano produz é para construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais” (MARTINS, 2013, p. 30, 34). Com base nessa teoria, quando um ex-garimpeiro que não teve a oportunidade de estudar é convidado a compartilhar suas experiências em uma escola estaria oportunizando a valorização daquele cidadão. Após perceberem que a escola estava abrindo esse espaço de troca de experiência, alguns moradores vinham na escola compartilhar suas histórias até mesmo na hora do recreio. Esse momento foi marcante, pois vimos à participação ativa dos alunos e dos moradores e tal importância só enriqueceu o conhecimento de todos.

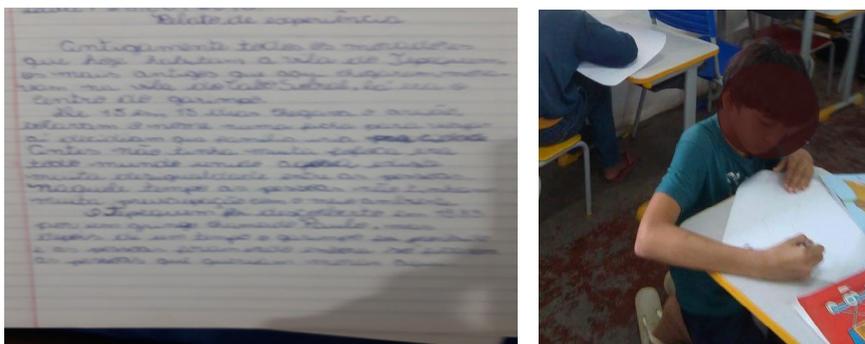


Figura 6 - Produção Textual dos alunos.

Fonte: Kátia (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os depoimentos de moradores foi possível compreender que ao produzir textos a partir de informações coletadas respeitando a estrutura do gênero Relato de experiência e analisando fotografias do município comparando o ontem e o hoje, é possível experimentar habilidades de fatos e dados, sentimentos e emoções para relatar o que foi relevante nas

experiências vividas por moradores mais antigos. Dessa forma, a experiência possibilitou um estudo para usufruto da língua espanhola em diálogos simples com foco em Relatos de experiência. Com o intuito de conhecerem as memórias de pessoas da comunidade e analisarem as contribuições culturais e científicas do passado, os alunos enfrentaram as dificuldades existentes tanto na leitura como na produção textual em língua estrangeira.

Assim, a proposta visou desenvolver uma atividade que correspondesse aos aspectos de uma educação interdisciplinar e intercultural, que apresentasse um olhar mais amplo que vai além do enfoque linguístico, intervindo na comunidade e dando oportunidade ao aluno de demonstrar maior interesse pelo aprendizado, resgatando assim à cultura local e aprimorando o conhecimento na produção escrita em língua espanhola.

A teoria de Bronckart (1999) enfatizou a importância que a escrita desempenha nos estudos relacionados à linguagem e o papel que ela exerce como meio de interação dentro da sociedade. Partindo dessa linha de pensamento do autor e dos registros que foram feitos por meio da observação (documental e in loco) e frente aos indicadores selecionados para a pesquisa, podemos ressaltar o quanto é importante notar que a participação da comunidade contribuiu significativamente para a formação linguística local e produção escrita. Com a proposta de realizar as atividades e as produções em língua estrangeira a partir dos recursos que a região oferece, buscou-se dar a importância aos fatores históricos locais e as atrações culturais da região.

A dinâmica proposta, portanto, demonstrou ser possível inserir a língua estrangeira no contexto cultural de uma região promovendo assim a interação dos alunos do 6º ano ao 9º do Ensino Fundamental com suas raízes e cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997

BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos por um interação sócio discursivo.** São Paulo. 1. ed. 1999.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GHEDIN, L. M. **Plano de Gestão comunitária do turismo para a Serra do Tepequem, município de Amajari, Estado de Roraima – Brasil**. Dissertação de Mestrado Maracaibo, 2006 [disponível na biblioteca do IFRR].
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- MELUCCI, Alberto, **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. 1. ed. Editora Feltrinelli, 2004.
- MARTINS, Sonia M. G. **Trilhas Ecológicas como Ferramenta para vivência ambientais na serra do Tepequem/Roraima – Brasil**. Dissertação de Mestrado, 2014 [disponível na biblioteca do IFRR].
- RORAIMA. **Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima**. Informações Socioeconômicas do Município de Amajari – RR 010. Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas, Boa Vista: CGEES/SEPLAN - RR, 2010.
- RESENDE, Valéria Barbosa de. **Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes**. 2010: Tese doutorado apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- ROJO, Roxana. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- TURNER, G.; SHEPERD, J. A method in search of a theory: peer education and health promotion. **Health Education Research**, p. 235-247, 1999.

Índice Remissivo

A

aprendizagem 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 50, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 72, 75, 77, 78, 82, 87, 94, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 118, 124, 125, 126, 127

C

conto 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53
crônicas 95
cultura 7, 12, 18, 20, 21, 29, 31, 42, 59, 73, 88, 89, 92, 95, 102, 106, 112, 116, 122, 123, 124, 128, 129, 135

E

Espanhol 10, 12, 17, 18, 25, 30, 34, 35, 37, 38, 60, 72, 95, 120, 122, 138
estrangeiros 6, 11, 12, 27, 28, 30, 31, 38, 105, 106, 107, 113, 116, 117, 118, 119

F

FÁBULA 9, 71

G

gêneros textuais 87, 89, 90, 95, 136

I

Indígena 55, 56, 63, 67

L

leitura 7, 8, 18, 19, 22, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 135

língua estrangeira 7, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 26, 38, 39, 41, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 85, 89, 90, 91, 94, 112, 118, 122, 124, 128, 135

M

metodologia 16, 17, 23, 25, 38, 40, 46, 59, 63, 84, 85, 89, 95, 105
Migração 6, 11

O

ORALIDADE 9, 40

P

PENSAMENTO CRÍTICO 9, 71
português 11, 16, 26, 29, 31, 33, 35, 38, 80, 115, 117
prática docente 61, 62, 114, 119, 125

R

RECURSO DIDÁTICO 9, 40

T

textos literários 72, 74, 75, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102

Sobre as Organizadoras

Cristiane Pereira de Oliveira



Mestre em Agroquímica pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2008) e Licenciada em Química pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ (2006). Professora do Instituto Federal de Roraima - IFRR (desde 2010); foi Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil - UAB do IFRR (2019), Professora do curso de Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino em EAD (2018-2019), Diretora de Ensino de Graduação (2016-2018) e Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental (2015-2016) do IFRR/Campus Boa Vista; Coordenadora Adjunta da Rede e-Tec Brasil do IFRR (2014-2015); Diretora de Ensino e Coordenadora de Pesquisa (2011-2012) do IFRR/Campus Novo Paraíso. Tem experiência na área de Química, Trabalho de Conclusão de Curso, Metodologias de Ensino e Educação Ambiental.

Ana Cláudia Luiz Borges Barros



Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2017). Pós-Graduada em Ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2015). Graduada em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2014). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (2010). Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2014-2015). Professora substituta na Graduação do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Roraima UFRR (2017). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência da Língua Espanhola na modalidade à Distância (EAD) Instituto Federal de Roraima, portaria nº 604/GR de 09/04/2018. Professora no Ensino Médio na Empresa Serviço Social do Comércio (Sesc-RR), (2019). Professora da Rede Estadual (2018 até o momento). Coordenadora Pedagógica junto ao Instituto Federal de Roraima, no Departamento de Educação à Distância - DEAD/IFRR desde outubro de 2019.

Língua e Literatura Hispânica em Contexto Multicultural *no* Extremo Norte

Com a nova reforma do Ensino Médio sancionada no começo de 2017, é revogada a Lei nº 11.161 de 2005 que incluía a língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do ensino médio. Além disso, na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há nenhuma menção da Língua Espanhola. No entanto, obras de espanhol são contempladas no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018) trazendo uma boa notícia sobre o ensino da Língua Espanhola na Educação Básica. Essa ressignificação no ensino de LE traz novas orientações e reflexões para formas e possibilidades do trabalho com a língua espanhola em sala de aula. Diante de tal realidade e considerando o contexto em que se inserem da tríplice fronteira: Brasil – Venezuela – Guiana, este e-book reúne artigos de estudantes do Curso de Especialização e Língua Espanhola, modalidade EAD, vinculado ao Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista sobre o Ensino da Língua Espanhola num ambiente multicultural e multilinguístico.

