

PERCURSO DOCENTE NA RP ESPANHOL/FURG EM 2023

Lilian Vaz Quevedo ¹
Pablo Andrés Rothammel ²

RESUMO

O presente trabalho trata das experiências de regência de classe de duas bolsistas residentes da FURG, do subprojeto Espanhol-inglês, no ano de 2023, numa escola pública da Rede Estadual da cidade do Rio Grande. Essas vivências compreendem quatro aulas que abordaram metodologias de ensino distintas, as quais continham exercícios de completar lacunas, interpretação textual, duelo de perguntas e respostas e atividade com o uso de uma canção. Todas ocorreram em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. Como aporte teórico temos os seguintes professores-pesquisadores: Costa Junior *et.al* (2013), com “Os gêneros textuais na aula de língua espanhola: intervenção realizada com alunos do ensino médio”; Farias Marques (2017), com “Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola”; Rodrigues (2014), com “Os Jogos como Método de Aprendizagem de Vocabulário nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira” e Miranda (2009), com “Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola”. Resumidamente, pretende-se refletir no que concerne à nossa postura como educadores e pensar quais valores queremos incutir nos nossos estudantes no futuro e deixar explícito que as aulas de Língua Espanhola são úteis para os alunos entenderem o que acontece para além da sua comunidade.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Espanhol Língua Estrangeira, Ensino de língua estrangeira, Lúdico no ensino, Programa de Residência Pedagógica³.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as vivências concernentes à regência de classe de duas de cinco bolsistas residentes do subprojeto da área de Língua Espanhola (doravante LE), dentro do subprojeto Espanhol-Ingês durante o ano de 2023, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (CAPES), que tem por finalidade “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”, segundo informa a página oficial do referido programa (Brasil, 2022). O projeto subdivide-se em vários subprojetos de diferentes áreas. O subprojeto ao qual pertencemos contempla os graduandos das áreas de Língua

¹ **Lilian Vaz Quevedo**, Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, soyteacherdeespanol@gmail.com.

² **Pablo Andrés Rothammel**, Docente orientador, professor mestre do Instituto de Letras e Artes (ILA) - FURG, rothammelpablo@gmail.com.

³ Trabalho realizado com o auxílio da bolsa de fomento da CAPES.

Espanhola e Língua Inglesa, a partir do quinto semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), localizada no município do Rio Grande/RS. No subprojeto mencionado recebe-se uma formação continuada, que inclui observações das aulas ministradas pela professora preceptora, práticas docentes dos bolsistas e investigação advinda das observações dos professores aos alunos.

A explanação de ditas experiências busca traçar um panorama do nosso percurso como bolsistas residentes e incentivar a reflexão sobre o nosso papel de educadores diante do cenário educacional vigente. Para ilustrá-lo, serão expostas algumas das intervenções as quais se passaram em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, nas que havia em torno de 30 alunos matriculados e ao redor de 25 estudantes que frequentavam as aulas regularmente, de uma escola pública localizada no centro da cidade do município. Para tal, traz-se o aporte teórico a continuação:

Primeiramente temos Costa Junior *et.al* (2013) com “Os gêneros textuais na aula de língua espanhola: intervenção realizada com alunos do ensino médio”, para tratar da aula de interpretação textual no que se refere à tirinha da Mafalda (do cartunista argentino Quino) e ao exercício de completar os espaços. Em segundo lugar, contamos com Farias Marques (2017) com “Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola”, para explicar o que tange à utilização dos gêneros textuais a favor de estimular as aulas de interpretação textual. Em terceiro lugar, contamos com Rodrigues (2014) com “Os Jogos como Método de Aprendizagem de Vocabulário nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira”, para explanar com respeito ao uso de jogos como ferramentas facilitadoras no processo de ensino aprendizagem e, por último, Miranda (2009) com “Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola”, para expôr os seus argumentos com relação à música como recurso didático nas aulas de Língua Espanhola.

METODOLOGIA

De antemão, cabe ressaltar que todas as aulas foram ministradas em língua espanhola, no entanto os discentes tinham a liberdade para expressar-se em língua portuguesa. Além de que o relato sobre as proposições dar-se-ão de maneira cronológica. Assim, começaram em 16 de junho e terminam em 20 de outubro, as quais são detalhadas a seguir:

A primeira aula das relatadas neste trabalho ocorreu em 16 de junho de 2023 e consistiu na apreensão de conhecimentos gramaticais relacionados ao conteúdo dos

advérbios “muy” e “mucho”. Para tal, apresentou-se uma tirinha da personagem Mafalda (Quino), a qual continham a classe gramatical supracitada, e em seguida fez-se uma breve interpretação textual sobre a dita tirinha. No terceiro momento houve a inserção de exercícios estruturais, com frases pontuais para que os estudantes completassem os espaços com o tópico estudado.

A segunda aula foi destinada para realizar-se uma avaliação de Língua Espanhola no dia 25 de agosto de 2023. Esta foi aplicada em duas turmas, nas quais compareceram 28 dos 30 alunos matriculados no grupo A e 27 dos 28 no grupo B. Era uma prova que consistia em 19 questões de múltipla escolha e em que cada resposta continha somente uma opção como, por exemplo “muy” em vez de “muy / mucho / mucho”.

A terceira aula deu-se por meio da interpretação textual de material escrito concernente às ações racistas sofridas pelo futebolista Vinícius Junior no corrente ano. Durante as aulas ocorridas em 29 de agosto de 2023, deu-se a abordagem através do texto “Un comentario racista sobre Vinicius desata una ola de indignación” (do jornal *on-line El Mundo*), nas turmas 201 e 202 do segundo ano.

Na quarta aula objetivou-se levar a cultura hispânica para a aula de LE mediante um jogo de perguntas e respostas sobre a Colômbia, ao estilo do extinto programa “Passa ou Repassa” (do canal SBT). Esta foi aplicada em 22 de setembro de 2023, e estavam presentes 18 estudantes da turma. Para a sua execução, orientou-se com antecedência que os alunos pesquisassem aspectos relacionados à história, à cultura e a personalidades de renome do país mencionado. Esse foi realizado com o fim de transmitir aprendizados para além da gramática tradicional e acalmar os ânimos dos discentes após terem passado por um extenso período avaliativo; e ocorreu na aula subsequente ao período de recuperação trimestral.

Na quinta aula, trabalhou-se a música “Romeo y Julieta”, do grupo espanhol Jarabe de Palo. Essa proposta foi executada no dia 20 de outubro de 2023, em ambos os grupos, e possuiu como intenção trabalhar o pretérito imperfecto de indicativo e a compreensão auditiva, por meio da repetição da música supracitada e a ação de completar os espaços da folha impressa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos em cada intervenção constarão a seguir:

1ª parada: em 16 de junho de 2023, tem-se a aula com o método tradicional de ensino. Nesta, partiu-se da introdução do conteúdo com a interpretação de um pequeno texto e caiu-se no método de completar os espaços. Em outras palavras, consiste na memorização e reprodução de temas, sem necessariamente absorver o conteúdo ministrado pelas professoras residentes, pois não há espaço para a discussão e o entendimento de por quê se usa uma das formas de advérbio, e não a outra. Portanto, observa-se quão imprescindível é o trabalho da interpretação textual como ferramenta educativa e cultural e que abarca elementos extratextuais. Costa Junior; Ribeiro; et. al (2013, 3) *apud* Marcuschi (2007, 19) corroboram que

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

2ª parada: em 25 de agosto de 2023 fomos incumbidas de realizar um teste que as escolas vendem como uma “simulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”. Não obstante, ela era realizada em grupos com até 3 alunos, com isto tentamos nos apoiarmos em Brown (*apud* Fraga) (2003, 45) para orientar-nos enquanto ao processo avaliativo da disciplina de LE, que nos ensina que

A grande maioria dos testes que pretendem avaliar a compreensão de leitura avalia um conjunto de fatores, como memória, habilidade de lidar com testes, personalidade do aluno, conhecimentos gerais, e inteligência do leitor, etc., o que possibilita, às vezes, poucas conclusões sobre a compreensão do texto em si [...]. Nesse sentido, a avaliação da compreensão da leitura constitui um campo bastante complicado e difícil [...].

3ª parada: em 29 de agosto de 2023, constatou-se que as conversas foram inexpressivas. No primeiro grupo, poucos alunos discutiram sobre o evento, em geral respondiam pontualmente aos questionamentos pleiteados, na sua língua materna. No segundo grupo foram indiferentes ao assunto. Ambas as turmas tinham a liberdade de se comunicar em LP, ou seja, a barreira do idioma não seria o desafio para que eles não pudessem contestar o que dizia no material motivador. Farias Marques (2017, 10) explica que

(...) cabe ao professor promover a leitura de textos autênticos. Nesses textos, podemos chamar a atenção para os autores dos textos, a data de publicação, o suporte de publicação e a função comunicativa dos gêneros do

discurso. A leitura não deve ser desvinculada das condições em que foi escrito o gênero. Além disso, a leitura deve ser uma atividade motivada, cabe, portanto, ao professor despertar isso no aluno.

4ª parada: em 22 de setembro, observou-se a apatia demonstrada pelos estudantes em sua maioria. Dentre as atitudes perante o desenvolvimento da proposta, constavam a utilização do *smartphone* para evitar serem chamados a duelar, as conversas com respeito sobre assuntos distintos à aula de LE, a recusa em ir para duelar com o colega - o que dificultava o andamento da dinâmica -, entre outras. Entretanto, quatro alunos participaram de toda a aula e outros quatro responderam a uma ou duas perguntas feitas. Assim mesmo, os estudantes que responderam o faziam na sua LM, e percebeu-se que esses se sentiam à vontade e sem medo de errar, além de evidenciar que estavam divertindo-se e adquirindo novos saberes. Rodrigues (2014, 15) *apud* Andrés e Casa (2000, 121), expõe que

El juego no lo hemos inventado los hombres; los cachorros de muchos mamíferos utilizan el juego para desarrollar habilidades que les van a ser necesarias a lo largo de la vida. Comportamientos como la persecución, la lucha y la caza se perfeccionan en una simulación jovial, carente de peligro y dramatismo, que constituye una actividad necesaria y eficaz en el aprendizaje para la vida. Si otras especies manifiestan comportamientos lúdicos, es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba.

5ª parada: em 20 de outubro, percebeu-se que os alunos receberam com mais interesse o quefazer musical. Tanto na turma 201 quanto na 202 houve conversas na primeira reprodução da canção supracitada, porém ao final efetuaram o exercício de forma assertiva e o responderam corretamente. Notou-se que, animicamente, os estudantes desfrutavam da melodia e que buscavam entender o que estavam ouvindo para poder completar os espaços com os verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo em espanhol. Miranda (2009, 112-113) nos diz que

Ao trabalharmos com música devemos levar em consideração seu valor linguístico e poético, não perdendo de vista que ela é importante fonte de informação cultural. O que normalmente acontece em sala de aula são atividades ligadas somente à compreensão auditiva, ao “acostumar o ouvido”. Assim, a maneira mais comum de trabalhar-se com canções é através de atividades de preencher lacunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desafios com os quais nos deparamos na Educação Pública, podemos dizer que houve avanços com relação a ministrar as aulas. Para começar, ponderamos que, por uma questão regulamentar, o fato de que os estudantes utilizam

uniforme obrigatório, não nos permitiu inferir o nível socioeconômico dos alunos. Portanto, pode-se aferir que a referida instituição recebe crianças e adolescentes de diferentes realidades. Essa diversidade, entretanto, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja deveras desproporcional. Além disso, em pouco tempo não é possível decifrar o impacto que a LE ocasionará na vida de todos os aprendizes, tampouco a noção do grau de importância que eles dão ao uso da LE tanto no momento presente dentro da aula, como para além do ambiente escolar, em situações cotidianas na vida real.

Nos primeiros contatos em sala de aula, obtivemos a receptividade esperada por parte dos alunos tendo em vista que aplicamos exercícios ao estilo de uma boa parcela de docentes que haviam cruzado as suas trajetórias de aprendizagem desde a sua tenra infância. Logo após veio o tempo de total rechaço, posto que as aulas de LE não lhes interessava por quaisquer motivos, desde o fato de pensarem que a nota da disciplina de LI é mais importante ou que simplesmente porque estavam obrigados a estar ali por determinados motivos ou por não gostarem das classes de Espanhol ministradas em espanhol e/ou por terem a crença limitante de que a LE é fácil, pois a mesma é morfossintaticamente parecida com a língua portuguesa ou porque a região sul do nosso estado possui fronteiras próximas a cidades uruguaias. Com relação às crenças limitantes, Richards & Lockhart (1998, 54) mostram-nos que

Las creencias de los alumnos están influidas por su actitud tanto hacia la lengua en sí misma como hacia el aprendizaje de lenguas en general. [...] Los sistemas de creencias de los alumnos cubren una amplia gama de temas y pueden influir en su motivación para aprender, sus expectativas acerca del aprendizaje de lenguas, sus percepciones acerca de lo que es fácil o difícil en una lengua, así como en el tipo de estrategias de aprendizaje que prefieren.

Em se tratando da avaliação de múltipla escolha, tivemos a decepção de ter que seguir o sistema mecanicista, o qual o aluno somente precisa demonstrar resultados numéricos. Dito de outra maneira, o fato de que os estudantes possam reunir-se em grupos de até três pessoas para realizar uma prova na qual o professor leva mais tempo para elaborar do que um estudante para dar-lhe fim de maneira grupal, estimula a que os discentes que absorveram menos conhecimentos usem o que entenderam do conteúdo como trampolim. Assim, aprovam no trimestre e, por conseguinte, no ano letivo.

Quando lhes oferecemos a dinâmica sobre a Colômbia, por uma parte deparamo-nos com algo além da rejeição natural adolescente: uma maneira de vermos o quão arraigados estes estudantes estão à crença de que o que vale é uma nota acima de 6 pontos, naquilo que tradicionalmente chamamos de boletim e, contanto que sejam

aprovados sem precisar comprometer-se em empenhar-se, a parte cultural pouco importa. Em certo grau, a instituição escolar era conivente, para assim evitar confrontos com os pais/responsáveis de/por alunos ou para não provocar atritos com as diretrizes do Governo Estadual. Por outra parte, encontramos o estranhamento relacionado a serem instigados a aprender os conteúdos estimulando as habilidades de escuta e de fala. Se se sentissem encorajados a interagir deveriam fazê-lo - situação que quase nunca aconteceu -, apesar de tentarmos demonstrar a que o nosso intuito dentro da RP era que os aprendizes pudessem usufruir do que aprendiam na aula no ambiente extraclasse.

Durante o percurso também nos cruzamos com a possibilidade quase nula de estabelecer vínculos com os estudantes, haja vista que tínhamos uma aula de 50 minutos por semana, além de que em diversas situações as aulas foram canceladas por acontecimentos distintos, tais como: ciclones extratropicais, viagens, eventos da escola, entre outros. Ou seja, tínhamos como meta “fazer render” o pouco tempo de aula que nos era concebido, sem haver espaço para conhecer as particularidades dos mais de 25 alunos de cada uma das turmas.

Nesse sentido, é válido repensar o nosso itinerário docente e buscar entender a conjuntura educacional do meio escolar ao qual estamos vinculados. Na trajetória da RP, da área de Espanhol da FURG, constatou-se que apesar das tentativas de mudança das metodologias de ensino, que são velhas conhecidas dos nossos alunos dos segundos anos, e atualmente tidas como arcaicas e obsoletas, os discentes ainda não recebem da maneira esperada as dinâmicas que tem por finalidade levar a ludicidade para a sala de aula e, com isto, estimular a criatividade, desenvolver as quatro habilidades de comunicação em LE, entre outros aspectos. De acordo com Miranda (2009, p. 113) “uma imagem que podemos utilizar é a de que o professor passa a ser o maestro de uma orquestra. O aluno é o músico e a função do mestre é a de orientar e estimular o aprendiz a tirar o melhor proveito de seu instrumento”. Melhor dizendo, o docente, para além de ofertar os conteúdos gramaticais inerentes à disciplina, deve incutir o pensamento crítico perante as situações que envolvam o nosso entorno, além de fazer com que os estudantes entendam que cada evento que acontece ao redor do globo terrestre influencia diretamente a toda a sociedade. E, claro, que a língua espanhola é uma das ferramentas mais efetivas que o aluno pode desenvolver para auxiliá-lo a compreender o mundo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por haver financiado este trabalho.

Ao Pablo Rothammel, meu professor-orientador e colega de profissão, pela disponibilidade em auxiliar-me sem importar o horário ou o dia da semana.

Aos meus professores do curso de Licenciatura em Letras, do Instituto de Letras e Artes - ILA/FURG, por contribuírem durante a minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus colegas residentes, por compartilhar as suas experiências durante o transcurso da caminhada acadêmica.

À professora preceptora, Maria Antônia Domínguez, pelo propósito de mostrar-nos a realidade do cenário educacional brasileiro.

Ao Juan Oliveira, ex-técnico de informática do LABINFO, o qual pertence ao ILA; pela gentileza em disponibilizar o espaço do laboratório de informática para que eu possa estudar e, por conseguinte, preparar este artigo acadêmico.

Aos demais funcionários do ILA, pela atenção e por ajudarem-me de diversas formas; tanto no âmbito deste trabalho quanto a sanar outras dúvidas.

Ao Lionel Quevedo, meu irmão, pelo apoio ao retorno à Universidade no período pós-pandêmico.

À Izolda Vaz, *in memoriam*, minha avó, que sempre apoiou cada um dos meus sonhos.

À Lurdes Vaz, *in memoriam*, pois deu-me a vida e esteve comigo em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2023). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). - MEC/CAPES. **Portaria No 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Programa de Residência Pedagógica Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >. Acesso em: 29 ago. 2023.

COSTA JUNIOR, J.V.L.; RIBEIRO, G.C.N; SOUZA, V.B. de; VIEIRA, T. das G. (2013). *Os gêneros textuais na aula de língua espanhola: intervenção realizada com alunos do ensino médio*. **Editora Realize**. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2013/Modalidade_6datahora_20_09_2013_15_30_13_idinscrito_202_456bc72fce6432bfac385c20684ba2e.pdf >. Acesso em: 28 mar. 2024.

FARIAS-MARQUES, M. do S. de A. (2017). *Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola*. *Linguagens & Cidadania*, 11(1). **Portal de Periódicos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**. Disponível em: < <https://doi.org/10.5902/1516849228263> >. Acesso em: 28 mar. 2024.

MIRANDA, L.R. (2009). “Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola”. *Espaços de Encontro: Literatura, Cinema, Linguagem e Ensino*. **Portal de Periódicos da Universidade Feevale**. Disponível em: < <https://www.feevale.br/Comum/midias/3e5a8fdf-ca97-43af-ad3e-ca5267e088e0/Espa%C3%A7os%20de%20encontro%20literatura,%20cinema,%20linguagem,%20ensino.pdf#page=112> >. Acesso em: 28 mar. 2024.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. 1. ed. Madrid: **Cambridge University Press**, 1998. 224 p.

RODRIGUES, L.M.A. (2014). “Os Jogos como Método de Aprendizagem de Vocabulário nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira: ELE”. *ProQuest Dissertations*. **Universidade Católica Portuguesa**. Disponível em: < <https://www.proquest.com/openview/25ae464ea625fbd9352c16bc5389171c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y> >. Acesso em: 28 mar. 2024.