

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CLAUDIA ELOIR RODRIGUES SANCHES

**O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: USO DO
MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL COM FOCO NA VALORIZAÇÃO DAS
IDENTIDADES LOCAIS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CONTOS**

**Bagé
2018**

CLAUDIA ELOIR RODRIGUES SANCHES

O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: USO DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL COM FOCO NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CONTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Valesca Brasil Irala

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S211e Sanches, Claudia Eloir Rodrigues

O ensino de espanhol na fronteira Brasil/Uruguai: uso do material didático autoral com foco na valorização das identidades locais através da escrita de contos / Claudia Eloir Rodrigues Sanches.

178 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Escrita de contos. 2. Língua adicional. 3. Resgate cultural. 4. Valorização das identidades locais. I. Título.

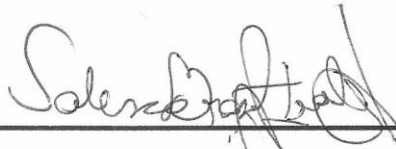
CLAUDIA ELOIR RODRIGUES SANCHES

O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: USO DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL COM FOCO NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CONTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 14 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:



Prof^a. Dra. Valesca Brasil Irala
Orientador(a)

UNIPAMPA – Bagé



Prof^a Dra. Verônica Camargo da Silva
Avaliador(a)

UERGS – Bagé



Prof^a. Dra. Sara dos Santos Mota
Avaliador(a)

UNIPAMPA - Bagé

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me permitiu participar dessa experiência e que me protegeu e deu forças durante todas as etapas do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, principalmente nas viagens.

Agradeço também à minha mãe que sempre me apoiou e fez o possível e o impossível para que eu estudasse e continuasse estudando e ao meu marido que não só me apoiou como me incentivou e participou comigo dessa jornada, não apenas nas viagens, mas ao compreender as minhas necessidades – ficar só para escrever, por exemplo – e meus momentos e sempre me deu a mão.

Agradeço aos diretores e colegas das minhas escolas, que fizeram o que esteve ao seu alcance para me auxiliar nessa etapa de minha vida.

Agradeço aos meus colegas de curso pela parceria desenvolvida durante esses dois anos e em especial às minhas parceiras de viagem, hotel, café da manhã e tudo mais, Amália e Virgínia, e a minha parceira de estágio, Taisa.

Agradeço a todos os professores da Universidade que de alguma forma contribuíram não apenas para o desenvolvimento da pesquisa, mas para o meu desenvolvimento como profissional e como pessoa.

Agradeço de forma especial à minha orientadora Valesca que de forma prática e objetiva apontou o melhor caminho a seguir e me fez refletir, desconstruir e reconstruir meus conceitos e minha prática.

Agradeço, ainda, aos meus alunos concluintes do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo empenho e carinho dedicado à realização do trabalho, entendido por eles como algo “nosso” e no qual eles interviram e me surpreenderam, bem como ao diretor da minha escola, Cyrino Luiz de Azevedo, professor Elio, a supervisora Inajara e a orientadora Luciana que não mediram esforços para me ajudar nessa intervenção.

Enfim, sou grata a todos que de alguma forma contribuíram para a realização do meu Mestrado! Muito obrigada!

A caminhada da vida

*Na caminhada da vida, aprendi que
nem sempre temos o que queremos.*

*Porque nem sempre
o que queremos nos faz bem.*

*Foi preciso sentir dor, para que
eu aprendesse com as lágrimas.*

*Foi necessário o riso, para que
eu não me enclausurasse com o tempo.*

*Foram precisas as pedras, para que
eu construísse meu caminho.*

*Foram fundamentais as flores, para que
eu me alegrasse na caminhada.*

*Foi imprescindível a fé, para que eu
não perdesse a esperança.*

*Foi preciso perder, para que
ganhasse de verdade.*

*Foi no silêncio que me
escutaram com clareza.*

Pois sem provas não tem aprovação.

E a vitória sem conquista é ilusão.

E a maior virtude dos fortes é o perdão.

Autor desconhecido

RESUMO

Este trabalho se propõe a contribuir para a transformação de uma realidade em que alunos utilizam com facilidade a oralidade em língua espanhola em sala de aula, em decorrência da necessidade do uso em função do mercado ou pela influência da família. Porém a escrita, nesse processo, não só fica em segundo plano como muitas vezes é repelida por esses estudantes pelo medo de errar. Desenvolvi a presente pesquisa durante o Mestrado profissional em Ensino de Línguas, portanto, com o objetivo de analisar o processo de implementação de uma sequência didática de produção escrita de contos voltada a um público de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Sant'Ana do Livramento, fronteira com a vizinha cidade de Rivera, no Uruguai. Desenvolvida a partir da produção e aplicação de um Material Didático Autoral, composto por 19 aulas, com vistas a implementar uma proposta didática de produção escrita de contos em língua adicional (Língua Espanhola), focando na valorização das identidades locais dos alunos e também como uma forma de estimular a produção escrita desses alunos, essa pesquisa teve como objetivos específicos: apontar as principais facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta, a partir de atividades autoavaliativas sistemáticas; avaliar a gestão dos tempos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, a partir do planejamento inicial, contrastando-o com a sua efetiva implementação; comparar a produção inicial e final dos contos dos alunos que participaram de todas as etapas da proposta e identificar se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais. O embasamento teórico se deu principalmente a partir dos seguintes conceitos: Língua, Bagno (2001); Língua adicional, Leffa e Irala (2014); Portunhol, Celada (2002), Lafin (2011), Mota (2014) e Albuquerque (2014); Fronteira, Sturza (2005) e Garcia (2010); aprendizagem significativa de Ausubel, Moreira (2011); conto, Gotlib (2000); e os conceitos de cultura e ensino de línguas. Quanto aos resultados pude perceber a partir do acompanhamento das atividades que houve um progresso na produção escrita dos alunos, juntamente com o desenvolvimento da oralidade. Concomitante a isso, os alunos resgataram, através da escrita dos contos, elementos das diferentes culturas presentes no grupo, valorizando as identidades locais.

Palavras-chave: Escrita de contos. Língua adicional. Resgate cultural. Valorização das identidades locais.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the transformation of a reality in which students easily use Spanish orality in the classroom, due to the need to use it because of the market or the influence of the family. But writing in this process not only takes second place, but is often repelled by these students by the fear of making mistakes. I developed the present research during the Professional Master in Teaching of Languages, therefore, with the objective of analyzing the process of implementation of a didactic sequence of written production of short stories directed to a public of students of the Education of Young and Adults of High School, of a public school in the municipality of Sant'Ana do Livramento, bordering the nearby town of Rivera in Uruguay. Developed from the production and application of an Authoritative Didactic Material, composed of 19 classes, with a view to implementing a didactic proposal of written writing in additional language (Spanish Language), focusing on the valuation of the local identities of students and also as a In order to stimulate the written production of these students, this research had as specific objectives: to point out the main facilities and difficulties in the students' learning process throughout the development of the proposal, based on systematic self-evaluation activities; to evaluate the management of pedagogical times for the development of the proposal, starting from the initial planning, contrasting it with its effective implementation; compare the initial and final production of the short stories of the students who participated in all the stages of the proposal and identify if the themes mobilized in the stories produced by the students point to the appreciation of the regional/local identities. The theoretical basis was based on the following concepts: Language, Bagno (2001); Additional language, Leffa and Irala (2014); Portunhol, Celada (2002), Lafin (2011), Mota (2014) and Albuquerque (2014); Fronteira, Sturza (2005) and Garcia (2010); learning from Ausubel, Moreira (2011); tale, Gotlib (2000); and the concepts of culture and language teaching. As for the results, I could see from the follow-up of the activities that there was progress in the students' written production, together with the development of orality. Concomitant to this, the students rescued, through the writing of the stories, elements of the different cultures present in the group, valuing the local identities.

Keywords: Writing of short stories. Additional language. Cultural rescue. Valorization of local identities.

RESUMEN

Este trabajo se propone a contribuir a la transformación de una realidad en que los alumnos utilizan con facilidad la oralidad en lengua española en el aula, como consecuencia de la necesidad del uso en función del mercado o por la influencia de la familia. Pero la escritura, en ese proceso, no sólo queda en segundo plano como muchas veces es repelida por esos estudiantes por el miedo de equivocarse. En el curso de la maestría profesional en Enseñanza de las Lenguas, con el objetivo de analizar el proceso de implementación de una secuencia didáctica de producción escrita de cuentos dirigida a un público de alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Enseñanza Media, una escuela pública del municipio de Sant'Ana do Livramento, frontera con la vecina ciudad de Rivera, en Uruguay. Se desarrolló a partir de la producción y aplicación de un Material Didáctico Autoral, compuesto por 19 lecciones, con miras a implementar una propuesta didáctica de producción escrita de cuentos en lengua adicional (Lengua Española), enfocando en la valorización de las identidades locales de los alumnos y también como una la forma de estimular la producción escrita de esos alumnos, esa investigación tuvo como objetivos específicos: apuntar las principales facilidades y dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del desarrollo de la propuesta, a partir de actividades autoevaluarías sistemáticas; evaluar la gestión de los tiempos pedagógicos para el desarrollo de la propuesta, a partir de la planificación inicial, contrastándolo con su efectiva implementación; comparar la producción inicial y final de los cuentos de los alumnos que participaron de todas las etapas de la propuesta e identificar si las temáticas movilizadas en los cuentos producidos por los estudiantes apuntan a la valorización de las identidades regionales / locales. El fundamento teórico se dio principalmente a partir de los siguientes conceptos: Lengua, Bagno (2001); Lengua adicional, Leffa e Irala (2014); (2002), Lafin (2011), Mota (2014) y Albuquerque (2014); Frontera, Sturza (2005) y García (2010); aprendizaje significativo de Ausubel, Moreira (2011); el cuento, Gotlib (2000); y los conceptos de cultura y enseñanza de lenguas. En cuanto a los resultados pude percibir a partir del seguimiento de las actividades que hubo un progreso en la producción escrita de los alumnos, junto con el desarrollo de la oralidad. Con ello, los alumnos rescataron, a través de la escritura de los cuentos, elementos de las diferentes culturas presentes en el grupo, valorando las identidades locales.

Palabras clave: Escritura de cuentos. Lengua adicional. Rescate cultural. Valorización de las identidades locales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema simples da Pesquisa-ação	40
Figura 2 – Autoavaliação	47
Figura 3 – Autoavaliação	48
Figura 4 – Autoavaliação	48
Figura 5 – Rubrica avaliativa	83
Figura 6 – Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 23	85
Figura 7 – Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 24	85
Figura 8 – Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 27	85
Figura 9 – Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 5	86
Figura 10 – Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 22	86
Figura 11 – Rubrica de avaliação do bloco 2. Resposta de A 1	90
Figura 12 – Rubrica de avaliação do bloco 2. Resposta de A22	91
Figura 13 – Rubrica de avaliação do bloco 3. Resposta de A3	93
Figura 14 – Rubrica de avaliação do bloco 3. Resposta de A19	94
Figura 15 – Rubrica de avaliação do bloco. Resposta de A28	96
Figura 16 – Rubrica de avaliação do bloco 4. Resposta de A10	98
Figura 17 – Rubrica de avaliação do bloco 5. Resposta de A9	101
Figura 18 – Rubrica de avaliação do bloco 6. Resposta de A18.....	103
Figura 19 – Rubrica de avaliação do bloco 8. Resposta de A16.....	106
Figura 20 – Segundo modelo de autoavaliação	111
Figura 21 – Autoavaliação das facilidades e dificuldades – Etapa 1 MDA.....	111
Figura 22 – Análise da escrita na primeira autoavaliação de A24.....	117
Figura 23 – Análise da escrita na penúltima autoavaliação de A24	118
Figura 24 – Apresentação de teatro do conto “La novia del cementerio” – 10/07/18	140
Figura 25 – Apresentação de teatro do conto “La novia del cementerio” – 10/07/18	140
Figura 26 – Resposta de Maria ao ser questionada sobre sua expectativa em aprender língua espanhola.....	147
Figura 27 – Questionário final de Maria – A8.....	148
Figura 28 – Questionário final de João – A14	149
Figura 29 – Produção inicial de Maria.....	150
Figura 30 – Primeira escrita do texto de Maria em espanhol	150

Figura 31– Registro das aulas em que eram feitas as correções dos textos com os alunos	151
Figura 32 – Reescrita após a primeira correção.....	152
Figura 33 – Versão final manuscrita de Maria – A8.....	153
Figura 34 – Versão final digitada do conto de Maria	153
Figura 35 – Conto escrito por Maria já na página do livro	154
Figura 36 – versão inicial do conto de João – A14.....	155
Figura 37 – Primeira reescrita de João	155
Figura 38 – Versão final manuscrita do conto de João	156
Figura 39 – Versão final digitada do conto de João	157
Figura 40 – Conto escrito por João já na página do livro	158
Figura 41 – Capa do livro de contos dos alunos	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos alunos analisados	43
Tabela 2 – Acesso ao MDA	45
Tabela 3 – Acesso ao livro de contos	49
Tabela 4 – Instrumentos utilizados na coleta de dados para atender aos objetivos da pesquisa	50
Tabela 5 – Subtemas trabalhados por aula	55
Tabela 6 – Organização geral do MDA	56
Tabela 7 – Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas	63
Tabela 8 – Análise da autoavaliação – Bloco 1	87
Tabela 9 – Análise da autoavaliação – Bloco 2	92
Tabela 10 – Análise da autoavaliação – Bloco 3	95
Tabela 11 – Análise da autoavaliação – Bloco 4	99
Tabela 12 – Análise da autoavaliação – Bloco 6	103
Tabela 13 – Análise da autoavaliação – Bloco.....	104
Tabela 14 – Rubrica final de avaliação	107
Tabela 15 – Avaliação geral do processo individual.....	108
Tabela 16 – Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 1 MDA.....	112
Tabela 17 – Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 2 MDA.....	113
Tabela 18 – Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 3 MDA.....	115
Tabela 19 – Respostas às questões A e B – terceiro item do questionário final.....	126
Tabela 20 – Respostas às questões A, B e C – quinto item do questionário final.....	131
Tabela 21 – Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta	140
Tabela 22 – Tabela comparativa entre o número de aulas previstas e efetivas.....	145
Tabela 23 – Relação dos contos com os personagens e o ambiente em que acontecem.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil da turma quanto ao gênero.....	42
Gráfico 2 – Perfil da turma quanto à idade.....	43
Gráfico 3 – Objetivos dos alunos com relação à língua espanhola.....	75
Gráfico 4 – Países que os alunos conhecem em que se fala espanhol.....	76
Gráfico 5 – Uso da língua espanhola pelos alunos.....	76
Gráfico 6 – Primeiros contatos com os contos.....	79
Gráfico 7 – Quem contava os contos?.....	80
Gráfico 8 – Autoavaliação aula 1.....	84
Gráfico 9 – Autoavaliação.....	89
Gráfico 10 – Autoavaliação do primeiro objetivo de segundo bloco avaliativo.....	90
Gráfico 11 – Identificação dos elementos fantásticos nos contos da turma.....	102
Gráfico 12 – Avaliação final.....	110
Gráfico 13 – Ambiente onde acontecem os contos.....	161

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Do início	15
1.2 Onde tudo acontece?	16
1.3 Questão da pesquisa	19
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo geral	19
1.4.2 Objetivos específicos	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Língua Espanhola: a fronteira e o ensino na fronteira.....	21
2.2 A aprendizagem significativa	28
2.3 Quem são os aprendizes de Espanhol?	30
2.4 Quem conta um conto não aumenta um ponto, mas eterniza a cultura.....	32
2.5 Educação de Jovens e Adultos.....	33
2.5.1 Abordagem histórica da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	33
2.5.2 A Educação de Jovens e Adultos e seu contexto	37
3 METODOLOGIA	39
3.1 Metodologia da pesquisa.....	39
3.2 Contextualização	41
3.2.1 Quem são os alunos participantes da pesquisa?	41
3.3 As aulas.....	44
3.4 Procedimentos adotados para a coleta de dados	45
3.4.1 Instrumentos utilizados	45
3.5 As fases da pesquisa	51
3.5.1 A primeira fase da pesquisa: o projeto-piloto	51
3.5.2 A segunda fase da pesquisa: diagnóstico inicial (primeira etapa do MDA)	51
3.5.3 A terceira fase da pesquisa: as produções escritas (segunda etapa do MDA).....	51
3.5.4 A quarta fase da pesquisa: produção do livro e avaliação (terceira etapa do MDA).....	52
3.6 Cuidados Éticos	52

3.7 A proposta aplicada em sala de aula.....	52
3.7.1 O produto	52
3.7.2 Produto pedagógico: O MDA	53
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1 Diagnóstico inicial.....	73
4.2 A aplicação do MDA	82
4.2.1 As atividades avaliativas sistemáticas.....	82
4.3 O questionário final e a roda de conversa	119
4.4 Os tempos pedagógicos.....	135
4.5 Da produção inicial à produção final.....	146
4.6 Valorizando as culturas e identidades locais	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES	172

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta de forma breve e objetiva o percurso realizado desde minha formação até o presente momento como mestrande, sempre em busca de capacitação com o intuito de aperfeiçoar meu trabalho docente. Apresento, ainda, um panorama geral da região onde desenvolvo meu trabalho – região de fronteira (Brasil/Uruguai) –, procurando situar o leitor sobre as intenções da pesquisa e os objetivos sobre os quais se apoia.

1.1 Do início

Não venho de uma família de professores, inclusive sou a única que exerço a profissão, mas desde muito cedo apresentei interesse pelo magistério. Creio que devo isso aos excelentes exemplos que tive em minha formação, desde a pré-escola. Sempre fui muito dedicada e concluí com êxito o Ensino Fundamental. Aprovada para o Curso Normal, cursei-o e o concluí no ano de 2000; porém, somente comecei a exercer a profissão dois anos após a conclusão.

Trabalhando na zona rural, só pude ingressar na faculdade em 2007, após concluir meu estágio probatório e retornar à zona urbana. Cursei Letras¹ até 2010, quando obtive o título de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas.

No início do curso de graduação não estava muito satisfeita, pois, havia me inscrito para o curso de Matemática; porém, como não abriu turma, fiquei com a segunda opção, que era Letras. Mas, como disse anteriormente, até na graduação os professores foram fundamentais, para que eu despertasse o gosto pelas línguas, principalmente pela Língua Espanhola, na qual, após concluir a graduação, fiz a especialização² – Língua Espanhola e Literatura Hispânica.

Ao começar a trabalhar com o ensino de Língua Espanhola, deparei-me com dois problemas: o primeiro era a prática da oralidade, que não foi muito enfatizada e desenvolvida na graduação – creio, talvez, que seja um problema também em outros

¹ Cursei Letras pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), no campus de Sant'Ana do Livramento, no período de 2007 a 2010.

²Curso oferecido aos concluintes do curso de Letras pela URCAMP e cursado de 2010 a 2012.

cursos de formação de professores de línguas –, mas que, com o passar do tempo e empenho, fui superando; o segundo, trabalhar com meus alunos de uma forma diferente da como haviam trabalhado comigo na época em que fui aluna na escola, pois, não tinha tido muito significado. Por isso, meu intuito sempre foi levar às aulas algo mais que simples traduções e vocabulário, não que esses aspectos, também, não tenham sua importância, mas sempre procurei fazer com que meus alunos utilizassem efetivamente a língua compreendendo e fazendo-se compreender.

Durante alguns anos, busquei diversas maneiras³ de estimular meus alunos a “viver” a língua adicional (espanhol), através da oralidade, do conhecimento e da prática trazida por eles, já que trabalho com turmas de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) e grande parte dos alunos ou vive na cidade vizinha, Rivera (que pertence ao território uruguaio) ou trabalha diretamente com uruguaios. Percebo que, dentro do estudo de línguas, há muito mais do que ortografia e gramática, pois através do trabalho com línguas adicionais⁴ tem-se a oportunidade de valorização das identidades locais, as quais, em um contexto fronteiriço como o que atuo, fornecem diversos elementos para enriquecer o trabalho pedagógico com a língua espanhola.

Sempre percebi a necessidade de realizar um trabalho sobre uma base mais sólida, apoiada em teorias que me possibilitassem esse suporte, o que vislumbrei ser possível ao inscrever-me no processo de seleção do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. Ao ser selecionada, senti que, além de uma satisfação profissional e pessoal, principalmente teria a oportunidade de proporcionar um trabalho significativo aos meus alunos.

1.2 Onde tudo acontece?

Nasci e trabalho no município de Sant’Ana do Livramento, localizado na campanha do estado do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, com a cidade

³ Minhas aulas buscam fazer com que os alunos desenvolvam as quatro habilidades linguísticas – ler, falar, ouvir e escrever – a partir de atividades como, por exemplo, o teatro, onde os alunos necessitam escrever o roteiro, ler as falas, a fim de compreendê-las, falar para comunicar o que estão apresentando e ouvir não só o que eles próprios falam, como o que dizem os colegas de forma a fazer com que tudo saia de maneira organizada, facilitando a aprendizagem.

⁴ Mais adiante, abordarei o conceito de línguas adicionais, entre outros conceitos pertinentes para esta pesquisa.

de Rivera. Essas duas cidades, de países diferentes, são separadas apenas por uma rua, o que faz com que mudemos de país sem sequer percebermos. Ao iniciar minha vida profissional, sempre tive contato com os “hermanos”, pois trabalhava na zona rural, localidade do Upamaroti, divisa com o Uruguai pela localidade da Vila Indarte.

Trabalho em três escolas, atualmente, sendo uma municipal, na qual tenho uma turma de alfabetização, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e duas estaduais – uma delas com Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e a outra com disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio nas modalidades Regular e EJA.

No entanto é no Ensino Médio que vejo a possibilidade de pôr em prática a utilização da língua adicional de forma que esta tenha um significado na vida dos alunos e que não seja apenas mais uma disciplina na sala de aula, onde tenham que decorar nomes e realizar as atividades porque precisam de notas.

Boa parte dos estudantes que frequentam as turmas de EJA vive em contato com a língua adicional⁵ – Língua Espanhola – (no contexto escolar e também fora dele), que para alguns é a língua materna, pois, muitas vezes, são naturais do país vizinho. Outros têm familiares que utilizam o idioma em casa, convivem com pessoas que falam essa língua, ou trabalham no comércio – do Brasil e/ou do Uruguai – e utilizam diariamente tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola.

Por estarmos na região de fronteira, existe uma particularidade que é o uso do portunhol⁶, tanto entre os brasileiros, como entre os uruguaios, e este se torna muito importante nas aulas de língua adicional, pois fornece uma diversidade não só linguística, mas também cultural para essas aulas.

Há muito tempo o portunhol era visto de forma depreciativa e considerado com descaso por parte dos falantes com relação à língua vizinha. Nessas condições,

⁵ Adicional porque se faz relevante, uma vez que é usada no dia a dia pelos estudantes e que segundo Shlater e Garcez (2012) pode promover a aprendizagem, o protagonismo e a participação crítica, criativa e atuante dos alunos na vida contemporânea se desenvolvida a partir de experiências significativas. Devo mencionar que é ofertada aos alunos também a língua inglesa como parte do currículo, porém esse grupo específico somente a utiliza em sala de aula, diferenciando o tratamento dado ao espanhol.

⁶ Mais adiante, voltarei a tratar desse conceito, a partir dos autores Mota (2014) e Albuquerque (2014).

quem falava portunhol, falava “mal” o português ou o espanhol e era algo que deveria ser combatido.

Hoje o portunhol já é visto de outras maneiras por diferentes autores, pois há os que o defendem como uma língua de integração regional entre o Brasil e seus vizinhos, ou uma língua que permite e facilita a negociação entre falantes de línguas próximas e que surge da necessidade de comunicação: Mota (2014); Albuquerque (2014). Deixa de ser como era conhecido anteriormente, um “dialeto”, e passa a ser reconhecido como uma língua. Estamos falando de uma fronteira, com particularidades, com pessoas que vivem culturas compartilhadas, embora sejam países diferentes. Nesse sentido, nossa proposta em sala de aula deve tratar de valorizar esses elementos das identidades locais.

Diferentemente da grande maioria das turmas que buscam preparar-se para “fazer o ENEM”, os alunos de EJA buscam – também o ENEM, é claro – aperfeiçoarem a comunicação para poderem compreender e serem compreendidos pelos vizinhos uruguaios, entre outros anseios, pois há muitos que estão concluindo o Ensino Médio simplesmente pela satisfação pessoal.

Nesse cenário, não enfrento muita dificuldade para desenvolver a produção oral dos meus alunos, que conversam e contam histórias de suas vidas, seu dia a dia e seus trabalhos usando a Língua Espanhola, ainda que com dificuldade, como tenho para fazer com que eles se expressem de forma escrita. E foi a partir de uma aula de literatura – disciplina que também sou a regente – que percebi o interesse dos alunos por contos.

Após assistirem aos curtas-metragens da série Contos Gauchescos: Simões Lopes nas telas (2012), adaptação dirigida por Henrique de Freitas Lima⁷ dos contos do escritor gaúcho Simões Lopes Neto, os alunos continuaram “contando” fatos de seus cotidianos, muitos do país vizinho, misturando muitas vezes o português, o espanhol, e expressões específicas da nossa fronteira. Foi então que percebi que seria possível que eles registrassem esses contos, pois, a meu ver, seria uma maneira de trabalhar a produção escrita a partir da realidade dos meus alunos, além

⁷ Vídeos que fazem parte da obra Contos Gauchescos – Simões Lopes Neto nas telas, apresentados nos Curtas Gaúchos no ano de 2013 e distribuídos às escolas numa parceria com o SESC (Serviço Social do Comércio) da cidade de Sant’Ana do Livramento.

de fazer um resgate cultural, tendo em vista que muitos falavam sobre temas levados até eles pelos familiares ou pessoas com quem conviviam.

A partir dessa constatação, fui em busca de material sobre os contos e as definições que encontrei reforçaram o que já havia estruturado, pois em uma das acepções para conto está definido como o “relato de um acontecimento”⁸ e era justamente nesse ponto em que eu precisava chegar, encontrar uma maneira de registrar esses relatos expostos pelos alunos, então de forma oral, a fim de valorizar aspectos culturais locais e particulares contidos nessas exposições, com o intuito de que essas culturas não se percam no esquecimento, ficando apenas na oralidade.

Pensei, então, em desenvolver uma atividade em que os alunos pudessem além de desenvolver a produção escrita, utilizar a ortografia e a gramática, compreender o que é e como está estruturado um conto e, assim, deixar um registro das histórias, culturas e dos povos da fronteira, que compartilham não apenas o território, mas também histórias e culturas que se mesclam de tal forma que, chegamos ao ponto de não saber onde termina uma e começa outra.

1.3 Questão da pesquisa

Na condição de professora de Língua Espanhola numa região de fronteira com o Uruguai na modalidade de EJA, como desenvolver uma proposta pedagógica focada na valorização das identidades locais através da produção de contos?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o processo de implementação de uma proposta didática de produção escrita de contos voltada a um público de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Sant’Ana do Livramento, a qual faz fronteira com a vizinha cidade de Rivera, no Uruguai.

⁸ Definição de conto dada por Julio Cortázar (1999, p.345 *apud* GOTLIB, 2000, p. 11).

1.4.2 Objetivos específicos

✓ Apontar as principais facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta, a partir de atividades autoavaliativas sistemáticas;

✓ Avaliar a gestão dos tempos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, a partir do planejamento inicial, contrastando-o com a sua efetiva implementação;

✓ Comparar a produção inicial e final dos contos dos alunos que participaram de todas as etapas da proposta;

✓ Identificar se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais.

No capítulo que segue trato da fundamentação teórica que embasou este trabalho e das leituras e reflexões realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Língua Espanhola: a fronteira e o ensino na fronteira

A tarefa de ensinar língua adicional na escola, ainda que em uma região de fronteira, não é nada fácil. Inúmeros fatores interferem nesse processo, desde a concepção de língua espanhola, como uma língua a mais a ser ensinada, empregada pelos professores que atuam nas escolas, até o interesse dos alunos na aprendizagem dessa língua próxima.

Para compreender melhor esse processo, é importante, em primeiro lugar, deixarmos claro a concepção de fronteira assumida aqui, e a que fronteira estamos nos referindo. Entre tantas concepções de fronteira, formuladas por diferentes teóricos, a que melhor dá conta desse contexto a que me refiro é a de fronteira como um espaço onde se estabelecem diferentes relações sociais, como aponta Sturza (2005). Diferentemente de limite⁹, que é visto mais de uma forma artificial, como a delimitação entre territórios, ou apenas uma linha tracejada com o intuito de separar povos; a fronteira, além de envolver o limite, representa-se por uma zona de integração, não só dos povos, mas de culturas e línguas, onde inevitavelmente esse contato acontece e essa delimitação deixa de existir. Sendo assim fica difícil separá-las, pois é nessa região que tais relações acontecem. Trata-se de uma região repleta de singularidades, resultante do ponto de vista histórico, dos conflitos decorrentes da demarcação de limites entre um território e outro ainda no período colonial e de experiências que são compartilhadas. Há uma convivência entre membros de nações distintas e somente a dinâmica social entre esses membros de diferentes nacionalidades já é de grande relevância para que se configure como fronteira. De acordo com Reichel,

⁹ O limite é a delimitação última de dois espaços. Um conceito jurídico cujo objetivo é determinar até onde vai o controle soberano de um Estado nacional. Sua função é exatamente essa: definir o perímetro máximo (MACHADO, 2010) de forma física ou imaginária.

A indefinição das linhas demarcatórias levava-os a perceber a fronteira como uma possibilidade de estabelecer redes de trocas, contatos, de concretizar desejos, de reagir a dificuldades. Com isso, a fronteira atuava não só como uma linha que define até onde um território se estende e outro inicia, mas como uma zona de intercâmbios, em que predominavam interações entre grupos sociais (REICHEL, 2006, p. 48).

Ainda podemos identificar tais aspectos históricos quando nos referimos à fronteira e para ilustrar essa afirmação, cito a zona de fronteira¹⁰ localizada entre o Uruguai e o Rio Grande do Sul, formada entre outros pelos municípios de Rio Branco/Jaguarão, Quaraí/Artigas e Sant’Ana do Livramento/ Rivera – fronteira na qual serão realizados os estudos apresentados nessa pesquisa. Se por um lado o limite serve para separar, a fronteira entendida nessa pesquisa como zona em que convivem duas línguas permeadas de história pelo contato entre si, esta une esses povos e junto com eles a suas culturas e suas línguas, não correspondendo à noção de limite.

A temática da fronteira vem, ao longo dos anos, suscitando diferentes discussões, bem como despertando interesse de pesquisa de diversas áreas. Assim, na tentativa de dar visibilidade ao tema “fronteira”, tem origem o FLEP – Grupo de estudos sobre Fronteira e Linguagem no Espaço Platino, um dos grupos que discute desde 2011, no contexto da Unipampa – uma Universidade que está inserida em regiões de fronteira Brasil/Uruguai, Brasil/Argentina –, o contexto fronteiriço a partir de diferentes vertentes teóricas e práticas, a fim de ampliar o modo de conceber a fronteira.

A fronteira é o espaço que envolve os limites geográficos entre países e que pode ser vista, segundo Garcia (2010, p. 14), como “um portal que muda o status das pessoas e das coisas. Uma zona de transição. Com este poder quase mágico uma fronteira pode aprisionar. Pode antagonizar. Mas pode também integrar”. Assim, temos a fronteira como contexto do trabalho a ser desenvolvido.

¹⁰ O conceito “zona de fronteira” refere-se ao conjunto socioterritorial formado pelos dois lados do limite, na qual ocorrem interações transfronteiriças impulsionadas por fatores sociais, políticos, econômicos, a população fronteiriça estabelece vínculos e relações de toda ordem, interagindo diariamente sobre o limite e diferenciando o espaço fronteiriço de outros espaços. De acordo com Nunes (2016), esse espaço de fluxo, influenciado pelos Estados em contato, é o que constitui a fronteira, se formos pensar em termos de relações sociais. As práticas compartilhadas na região configuram um modo de vida necessariamente fronteiriço, onde se entrecruzam atividades econômicas, culturais, sociais, dentre outras.

Em segundo lugar, é necessário e ao mesmo tempo indispensável abordar o conceito de língua, já que estamos falando em ensino de línguas. Tal conceito, além de ser um tanto quanto complexo, perpassa diferentes abordagens teóricas sem chegar a um consenso, é algo tão complexo que permite a existência de muitas concepções¹¹, porém, nenhuma nega a sua importância como instrumento de comunicação. Para ilustrar a questão da complexidade, temos a análise feita por Nasi¹² (2007, p. 2) em um artigo para a Revista Digital Urutáguia:

A possibilidade humana de se comunicar, de interagir no nível das ideias, só é possível com a aquisição desta ferramenta abstrata que é a língua. Se até hoje existem dúvidas para conceituá-la de uma forma “correta”, ou mesmo sobre o que permite sua assimilação, sua utilização e ainda questões como por que existem tantas concepções de língua, podemos ter a noção da complexidade da temática.

Esse conceito de língua abordado por Nasi define, porém não a relaciona com a questão identitária abordada na pesquisa, que se apresenta como elemento chave para o reconhecimento e a valorização dessas identidades. Por esse motivo precisamos compreender a língua como ferramenta, mas como ferramenta utilizada pelo estado ou pela nação para construir identidades nacionais e na tentativa de formar esses estados foi necessário:

[...] inventar tradições e símbolos nacionais e se utilizar da máquina administrativa [...] com o fim de difundir uma imagem de “nação” que possibilitasse o sentimento de adesão e sentimento de lealdade a ela. Nesse sentido, essa identificação implicava uma homogeneização e padronização de seus habitantes, a qual foi possível, em parte, mediante a implementação das línguas nacionais (BERENBLUM, 2003, p. 39)

Essa busca da identidade como forma de pertencimento a uma nação fez com que fosse instaurado um mito de que o Brasil é monolíngue, porém diferente do que temos na prática nas nossas fronteiras e principalmente da fronteira em questão na pesquisa, percebemos que essas identidades se formam a partir do contexto social e das relações envolvidas. Desse ponto de vista, a língua deve fugir ao

¹¹ Segundo Leffa e Irala (2014), observa-se uma evolução histórica que se desdobra em três grandes paradigmas, o primeiro com ênfase no sistema, o segundo na função e o terceiro com ênfase na ideologia; com relação à aprendizagem, os paradigmas se restringem ao instrucionismo e ao construtivismo.

¹² Graduanda em Comunicação Social e bolsista de pesquisa PIBID/UNIJUÍ em Letras.

estigma de homogeneidade, já que as relações se estabelecem de diversas maneiras.

No contexto da fronteira a concepção de língua deve levar em conta que por interagirem verbalmente compartilham normas linguísticas com uma língua adicional, o que não a desprestigia nem pode fazer com que seja oprimida por preconceito linguístico, mas que a vejamos como uma entidade social em constante transformação por nós que a inventamos e reinventamos todos os dias.

Marcos Bagno (2011) aponta que o conceito de língua não é o mais fácil de se definir, e que não existe um conceito claro e seguro da língua, mas também aponta a língua como o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade, com estreito vínculo com a identidade individual, comunitária e nacional que a converte em poderosos fatores de tensão política, sofrimento psicológico, manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural, através da qual grupos podem reunir-se para reivindicar seus direitos.

Assim, tomo aqui a língua como uma ferramenta inerente e que possibilita ao estudante compreender e se apropriar de sua cultura e das diferentes culturas que o cercam, bem como valorizar sua identidade como ser pertencente a um grupo e através da qual tem a possibilidade de se posicionar frente a uma situação e exigir seus direitos. Passa a ser então não só uma ferramenta de influência dentro do grupo como também recebe influência desses falantes. O que Bagno (2011) aponta como um objeto, um construto cultural que logo é envolvido numa rede de representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo.

Em terceiro lugar, conforme Leffa e Irala (2014), é preciso elucidar a utilização do termo “língua adicional”, que por vezes já foi chamada de língua estrangeira, língua internacional, língua do vizinho ou segunda língua. Esses conceitos acabam em alguns momentos por fundir-se, pois para um habitante da fronteira, a língua internacional pode também tornar-se a língua do vizinho. A segunda língua para alguns, pode tornar-se terceira ou quarta, dependendo do conhecimento de línguas que o aluno já possui. A língua estrangeira, ou seja, a oficial de outro país pode deixar de ser a partir do momento em que o aluno já convive com essa língua e então passa a ser segunda língua.

Diante de todas essas possibilidades de denominação da língua a ser ensinada, é necessário que se pense nessa língua como algo que vem para acrescentar ao que o aluno já traz; uma língua. Sabemos que todos possuímos pelo

menos uma língua, alguns mais que uma e a língua a qual estamos nos referindo seria algo a mais que estaríamos proporcionando ao nosso aluno, da qual ele faça uso, e que podemos chamar de língua adicional, sobre a qual não é necessário apontar nem o contexto geográfico, nem características individuais dos alunos e sim uma construção a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece.

Contudo, o ensino de uma língua adicional deve ser visto como algo que envolve muito além da ortografia e da gramática, afinal, toda língua é acompanhada por uma história, uma série de informações e conteúdos pertencentes a sua origem e, logicamente, à cultura que envolve a língua adicional fazendo com que ela não possa ser dissociada de toda essa bagagem. Assim, ao ensinar a língua adicional o professor não poderá deixar de lado a cultura¹³ e a história do povos/dos povos que nos legaram essa língua.

O ensino de língua adicional deve considerar outro conceito importante, o de contato linguístico, que se dá a partir da integração dos povos e não poderia deixar de ser mencionado se estamos tratando do ensino dessa língua numa região onde diariamente convive-se com ambos idiomas que carregam consigo a cultura e a identidade, assim nos explica Elizaincín (2008, p. 81 *apud* LAFIN, 2011, p. 11): “a problemática do contato linguístico tem que ser sempre considerada no contexto amplo do contato cultural: as línguas, é sabido, fazem parte das culturas e é impensável um contato só linguístico”.

Nesse contexto, surge o *portunhol*, que durante muito tempo foi considerado como um dialeto¹⁴ utilizado nas regiões de fronteira, porém, até então apenas ao que se refere à oralidade. A partir de estudos realizados com base em pesquisas desenvolvidas nessas regiões e conforme aponta Celada (2002) a designação “portunhol”, embora remeta à “mistura” entre o português e o espanhol nas diversas fronteiras do Brasil, surge para significar diversas relações entre línguas e sujeitos, designando a língua dos hispano-falantes que moram no país, a produzida pela audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou pelos próprios brasileiros

¹³ Embora em algumas passagens do texto haja a referência a cultura, história ou identidade no singular, devo esclarecer que minha noção de cultura, adotada segundo Canclini compreende que culturas são várias, no plural, híbridas.

¹⁴ Termo que se refere a uma variedade da língua sem prestígio ou ainda a uma variedade adquirida de forma natural, espontânea com membros da família ou próximos do indivíduo, antes de adquirir a variedade formal, segundo Lafin (2011).

quando os recebem, ou ainda a modalidade através da qual os brasileiros dão um jeito de se comunicar com esses hispano-falantes dentro ou fora do país.

Temos então a hipótese de que o *portunhol* que se faz presente neste trabalho como produção escrita dos alunos a partir do trabalho desenvolvido com a escrita de contos, mas que já existente a muito tempo, caracterizado como um portunhol fronteiriço, tido como língua materna para muitos, a partir de um determinado movimento¹⁵, em alguns momentos deixa de ser um elemento apenas da oralidade passando a pertencer também ao domínio da escrita, coincidindo com um portunhol mais específico, presente principalmente em obras literárias como “Noite nu Norte: Poemas em Portunhol” livro de poemas lançado no ano de 2010, na cidade de Rivera pelo escritor Fabián Severo, que expõe a emergência do portunhol também no domínio da escrita segundo aponta Mota (2014) .

Temos então diferentes definições para o *portunhol*. Seja ele a língua da intercompreensão, de uso imediato, utilizada no comércio, que percorre diferentes espaços e circula entre eles, segundo aponta Celada:

[...] refere-se a diversos objetos dentre eles designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os a países hispano-americanos. Por isso, “portunhol” pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país [...] quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda, pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem. Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros “dão um jeito” de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil. Com frequência, o termo é utilizado ainda pelo próprio aprendiz para referir-se à língua que vai produzindo ao longo de seu processo de aprendizado (CELADA, 2002, p. 44-45).

Ou interlíngua, como um processo intermediário de aprendizagem formal em um contexto de sala de aula, sem ou com muito pouca tradição literária e com gramática indefinida a qual Faulstich define como o

[...] sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira (...) caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado (FAULSTICH, 1997, p. 8).

¹⁵ Um movimento cultural que emprega um *portunhol* escrito para compor sua arte literária, ainda, ele tem a específica nomeação de “selvagem”, uma vez que é diferente do portunhol comum, não só por ser escrito, mas também por mobilizar, além de português e espanhol, línguas indígenas, francês, inglês, italiano, entre outras, conforme a criação do autor Albuquerque (2014).

Ou ainda o *portunhol* como língua materna, falado por 15%¹⁶ da população uruguaia, que ocupa o norte do país, nas regiões de fronteira com o Brasil, como as cidades de Artigas e Quaraí, Rivera e Sant’Ana do Livramento e é resultado da cultura de integração surgida da convivência internacional pacífica. Inicialmente chamado de “Dialecto Fronterizo”¹⁷ na década de 1960, foi pluralizado por Elizaincín e Behares em 1980, passando a chamar-se de “Dialectos Portugueses del Uruguay”, ou (DPU), mudança essa, devido ao aporte teórico utilizado, embasado pela sociologia da linguagem. Formulada em uma perspectiva das línguas de contato e da sociolinguística, temos o termo “Português Uruguaio” como uma variedade que vai do português padrão brasileiro ao português rural uruguaio, como uma língua de identidade regional, transmitida através de gerações (CARVALHO, 2010).

Qualquer das designações acima servem para denominar a forma com que se enuncia, o que compõe o repertório linguístico da comunidade que habita a fronteira norte do Uruguai, principalmente a cidade de Rivera, porém, descritas a partir de perspectivas teóricas diferentes.

Em um contexto de sala de aula por muitas vezes é provável que encontremos o *portunhol* como língua materna já que temos alunos que vêm da vizinha cidade e passam a estudar nas escolas de Sant’Ana do Livramento; o *portunhol* como língua da intercompreensão; trazido pelos estudantes que trabalham no comércio durante o dia e estudam durante a noite ou pelos estudantes que aprendendo essa língua adicional utilizam-no na transição durante seu processo de aquisição dessa língua, nesse caso o *portunhol* como interlíngua. Cada uma das considerações anteriores está relacionada com a bagagem que o aluno traz e pela maneira que utiliza a língua espanhola em situações de comunicação, não deixando de lado que sem dúvida essa aprendizagem se dará de forma mais significativa se o estudante puder aprender partindo dos conhecimentos que já traz consigo.

Embora haja uma tentativa de desvalorização do *portunhol* ao associá-lo ao erro por alguns autores que discutem o processo de aquisição do espanhol, principalmente durante os anos 80 e 90, onde muitos consideravam o idioma como

¹⁶ Dado apresentado por José Carlos da Silva em 26 de maio de 2017 em entrevista com Fabián Severo ao Portal Galego da Língua.

¹⁷ Denominação dada a partir do resultado de pesquisas realizadas por José Pedro Rona para mapear a situação do contato das línguas portuguesa e espanhola no país, delineando seus domínios territoriais.

uma estagnação por parte dos falantes e por isso devendo ser superado, desconsiderando por completo o contato entre as línguas que acabam por formá-lo, e nessa tentativa, circulam diversos artigos estimulando o aprendizado formal da língua espanhola – algumas vezes apenas a partir da gramática – e o abandono do *portunhol*¹⁸, onde este é visto apenas como um equívoco e não como o resultado do contato entre dois povos, duas culturas e sua integração, é com essa língua que os professores acabam se deparando dentro das salas de aula e muitas vezes equivocadamente tentam descartá-la com o intuito de ensinar o espanhol “correto”. Daí a importância de saber o que se pretende ensinar; que aspectos são relevantes na aprendizagem dos alunos e que serão significativos para a nova língua? Que bagagem o aluno já traz consigo e pode/deve ser considerada? Como fazer com que as aulas de língua adicional se tornem atrativas?

A fronteira tem a particularidade de no ensino da língua adicional, proporcionar o uso dessa língua além das paredes da sala de aula, já que grande parte dos alunos convive diariamente com ela e pratica, seja no convívio familiar, no trabalho ou na própria escola, a língua adicional se mantém viva entre os aprendizes. E é a partir dessa língua viva entre os alunos que é possível ir além da gramática a fim de resgatar também a cultura desses falantes/aprendizes, só assim essa língua terá realmente sentido.

Desse ponto de vista é possível o ensino e a aprendizagem de língua adicional que seja significativo para os aprendizes, distanciando-se de uma mera “decoreba” de regras, que de forma isolada será inútil, e traduções com ênfase na gramática; buscando fazer com que o próprio aluno selecione temas de seu interesse e que utilize para a sua comunicação.

2.2 A aprendizagem significativa

¹⁸ Artigos publicados em portais da internet como “UOL Educação” com o título “*Portunhol: Não erre, o coração late, cachorro ladra*”, ou o artigo de uma professora de espanhol de uma escola brasileira que oferece dicas para não propagar o *portunhol* “Para que você também deixe de semear o *portunhol* por aí”, ou ainda como podemos encontrar em “O Globo” Sociedade com o título “Dez erros comuns que fazem você passar vergonha ao falar espanhol” que apresenta uma lista para auxiliar o falante a não “pagar mico”.

A aprendizagem pode ser considerada significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele é capaz de explicar com suas próprias palavras e quando é capaz de resolver problemas novos. Segundo Ausubel (1963, p. 58 *apud* MOREIRA, 1997, p. 1), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Assim, é necessário ressaltar que a teoria de Ausubel é uma teoria de aprendizagem em sala de aula que pressupõe a aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, com os quais os alunos contrastarão os novos a fim de chegar a uma nova informação. É o que diz Moreira sobre aprendizagem significativa:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor*, ou simplesmente *subsunçor*, existente na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2011, p. 161).

Portanto, sua teoria fornece subsídios e favorece a compreensão das estratégias que o professor pode selecionar ou construir para efetivamente ensinar. No entanto, a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos não depende apenas do professor. Ao contrário, depende muito do aluno. Enquanto o papel do professor é ser o facilitador do processo, o do aluno é decidir se quer aprender significativamente ou não.

A partir dessa perspectiva, percebe-se nesta pesquisa a necessidade de propor algo que realmente possa ter significado aos alunos, pois ao mesmo tempo em que estarão adquirindo conhecimentos novos, estarão contribuindo com a bagagem que já trazem e também serão protagonistas dos registros de sua própria história.

Para Ausubel, segundo aponta Moreira (2011), é preciso que o aluno já tenha algum conhecimento prévio do que vai aprender, se não o tem, cabe ao professor possibilitar o acesso para que posteriormente possa ser introduzido esse novo tema. No caso dos contos que já são parte do dia-a-dia dos alunos, parece tornar-se mais estimulante aos mesmos, considerando que se percebe uma necessidade por parte

destes em expor o que já sabem e que sabem sobre o assunto, tornando cada vez mais interessante para eles o trabalho.

2.3 Quem são os aprendizes de Espanhol?

Estamos falando de alunos que vivem numa região onde tanto as línguas como a cultura estão entrelaçadas e acabam por fundir-se, conforme se vive ou convive nesse meio. Dessa forma o aspecto local produzido pelo contexto de aprendizagem que abrange dois países, duas culturas e, pelo menos, duas línguas, acaba formando uma nova identidade, uma identidade local e específica desses indivíduos que constitui um modo peculiar de se expressar e de viver. Segundo Ennes e Marcon,

[...] atualmente a palavra identidade é empregada comumente como forma e justificativa de valorização de culturas locais, de legitimação de grupos sociais e de valorização de diferenças culturais e comportamentais. Nesses casos, podemos verificar que há uma confusão recorrente quanto ao uso da palavra identidade para nos referirmos a processos socioculturais que seriam descritos mais acertadamente e se fossem empregados outros termos ou conceitos como, entre outros, *costume*, *cultura* ou *grupo social*. Tudo passou então a ser positivamente chamado de identidade, o que, na realidade, mais confunde do que informa ou explica, e pouco contribui para a análise e compreensão de novas formas de coerção e transgressão sociais como fenômenos culturais e políticos (ENNES; MARCON, 2014, p. 285).

Nos dias atuais, o emprego do termo identidade, ressalta a diversidade e a pluralidade cultural, aparecendo como uma característica da contemporaneidade podendo levar a pensar que vivemos num mundo no qual as diferenças culturais não estão implicadas pelas desigualdades sociais econômicas e políticas. Assim, vemos a necessidade de esclarecer que sim, as diferenças culturais que acabam formando essas identidades locais muitas vezes sofrem preconceitos, sejam eles políticos, culturais e até mesmo linguísticos, como foi o caso do “*portunhol*” há algum tempo, hoje considerado uma língua por estudiosos, linguistas e inclusive pelos falantes, enquanto desempenha o papel de estabelecer a comunicação.

É possível perceber que a cultura global¹⁹ está presente na maioria dos momentos, seja no grupo familiar, no grupo social, mas, não poderá substituir a cultura local, responsável pela formação da identidade local, da qual cabe à escola resgatar e reforçar entre os alunos.

O processo de globalização, fortemente perceptível em muitos lugares do mundo, e estreitamente relacionado ao consumo e a universalização desses bens, cria uma nova visão de identidade em que se percebe o “eu sou aquilo que eu tenho”, e o consumo torna-se cada vez mais acentuado. De certa forma, a população e, entre ela os nossos alunos da escola pública, acaba valorizando o que a mídia mostra, que apresenta como o ideal, que todos querem ter ou ser e o que é nosso muitas vezes vai se tornando secundário. Um exemplo prático está na literatura, os alunos leem grandes *best-sellers* e sequer conhecem escritores que nasceram em sua própria cidade.

É necessário valorizar o que é nosso, a nossa história, da qual fazemos parte e a que pertencemos. Para tanto se vê a necessidade de fomentar um trabalho com ênfase no resgate cultural dessa identidade, a fim de que seja feito um registro com valor histórico do povo local e de sua identidade. Sabe-se que a oralidade é responsável pela manutenção de boa parte da cultura, porém o registro escrito é importante para que essa cultura local se perpetue (MELIÁ, 1979).

Entretanto, como se formou essa cultura? A partir de quais culturas? O próprio processo de globalização, segundo Canclini (2013), tende a intensificar mesclas interculturais, desenvolvendo o conceito de hibridismo ou culturas híbridas, partindo do pressuposto de que não existe uma cultura pura.

Ainda de acordo com o autor, a cultura híbrida surge a partir da quebra e mistura das coleções que organizavam os sistemas culturais. Essa mistura também se dá a partir do momento em que dois povos passam a conviver amistosamente como se fossem um só. A partir do momento em que compartilham saberes, histórias e línguas.

Nossos alunos são também fruto de um hibridismo cultural, que acaba por formar uma cultura local, com identidade própria, que precisa ser valorizada. Da mesma forma que valorizamos o global, e sim, devemos valorizar o local; não

¹⁹ Cultura essa, fruto da globalização que intensifica a dimensão econômica da cultura, caracterizada pela indústria cultural e por vezes acaba deixando em segundo plano a cultura local.

podemos esquecer-nos da nossa essência, da nossa raiz, que se encontra justamente no local.

Nada mais aconchegante, que ouvir nossos antepassados e suas histórias sobre como tudo era na época em que eram crianças, explicações de por que determinado local recebeu aquele nome, por que se utiliza determinado ingrediente em determinada receita, entre várias outras explicações possíveis e aceitáveis, mas tudo isso é história e é a história que irá ilustrar aspectos das diferentes culturas e identidades de um povo.

2.4 Quem conta um conto não aumenta um ponto, mas eterniza a cultura

Oralmente, vivenciamos diariamente histórias, contos e causos que ilustram não apenas os dias atuais como o nosso passado e a nossa história. Ouvimos na família, no trabalho, na escola, nos grupos sociais que frequentamos, diferentes temáticas com diferentes conteúdos, mas cada um com um pouquinho de nós, do que somos, do que nos tornamos.

Parece tão fácil expressarmos de forma oral, ainda que em língua adicional, quando o que estamos falando está dentro de nós. Mas quando se trata de utilizar a língua escrita a conversa é outra! Ainda assim, é necessário que este registro seja feito. Sendo o conto, segundo Júlio Cortázar (1999, p. 345 *apud* GOTLIB, 2000, p. 11) “o relato de um acontecimento, a narração oral ou escrita de um acontecimento que pode ser falso”, é ele que auxiliará para que sejam feitos os registros do grupo, formado pelas identidades e culturas locais.

Sabendo que o conto é uma narrativa, apresenta: uma sucessão de acontecimentos e dessa forma há sempre o que narrar; de interesse humano e tudo na unidade de uma mesma ação, no entanto há vários modos de se construir essa unidade de uma mesma ação.

De acordo com Gotlib (2000), contar uma história não quer dizer apenas contar, mas trazer à tona outra vez, reviver a cultura:

O contar (do latim *computare*) uma história, em princípio oralmente, evolui pra ao registrar as estórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecimento seja trazido outra vez, isto é re (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem do *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que foi testemunha ou teve notícia do acontecido (GOTLIB, 2000, p. 12).

Teoricamente, o conto, verdadeiro ou falso, real ou fictício, tem a intenção de registrar com fidelidade a realidade. Não estamos tratando aqui da produção de contos literários – ainda que se possa querer -, mas de produções com um repertório cheio de detalhes, capazes de conquistar e manter a atenção do leitor.

Trata-se de produções que utilizem recursos criativos que podem passar do oral para o escrito, justamente o que se pretende fazer com as histórias, contos e causos trazidos pelos alunos da Totalidade 9 da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública e que se pretende registrar pra que não se perca no esquecimento.

2.5 Educação de Jovens e Adultos

2.5.1 Abordagem histórica da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Desde o início do processo de escolarização no Brasil, a preocupação era com a instrução de crianças. A Educação de Jovens e adultos já inicia tardiamente, pois não era preocupação para os dirigentes de nosso país. Porém, a partir da segunda metade do século XX, começam a configurarem-se políticas públicas para a EJA, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), encabeçado por Miguel Arraes.

O início do processo de industrialização, a aceleração da urbanização do país concomitante aos movimentos de educadores e da população em busca do direito à educação, à melhoria da qualidade de ensino e a ampliação do número de escolas e da oferta de ensino tornam-se instrumentos importantes para cobrar do Estado a responsabilização pela educação no país. Dessa forma, é a partir das transformações políticas, econômicas e sociais que surgem condições favoráveis à implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o Estado, promover a Educação de Jovens e Adultos acabaria com os movimentos e reivindicações populares, além de aumentar as qualificações mínimas para o trabalho e passava a ser uma condição para que o Brasil fosse visto como nação desenvolvida.

No início, contudo, a efetivação dessa modalidade não foi positiva, pois se tentou fazer uma reprodução da escola primária, desde o tratamento até o conteúdo transmitido, reforçando o preconceito contra o analfabeto. Segundo Paiva (1973), é contra essa forma preconceituosa de perceber a EJA que surge em meados de 1958, um novo pensamento pedagógico com a realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, marcando um período que tinha por características buscar metodologias eficazes, inovações e reintrodução da reflexão social no pensamento pedagógico. E é em meio a campanhas e programas que surge o reconhecimento das características próprias (que já naquela época não deveriam ser desconsideradas) dessa modalidade.

Com o golpe militar de 1964 e a repressão aos movimentos populares de educação, assim como a Educação de Jovens e Adultos, são interrompidos e perdem-se muitas das conquistas já realizadas no campo da EJA, como a não implementação do Plano Nacional de Alfabetização, em fase de treinamento.

Sendo essa modalidade de ensino um elo entre governo e sociedade, e sendo o governo o responsável pela educação inclusive a de Jovens e Adultos, ela não poderia ser abandonada, então durante o governo militar criou-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, procurando atender aos objetivos tanto de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar, quanto aos políticos dos governos militares.

Com o discurso de acabar com o analfabetismo no país e assegurar às empresas mão-de-obra qualificada para o trabalho, o MOBRAL passou a ser financiado por empresas e um de seus objetivos era acabar com o analfabetismo em um período de dez anos, porém, por ser um programa imposto, não contou com a participação de educadores e com grande parte da sociedade, surgiram várias críticas principalmente com relação ao tempo e aos métodos empregados e no fim da década de 1970 passa por reformulações a fim de garantir sua permanência.

Por não atender a demanda, surge um novo programa na educação de Jovens e adultos visando suprir o analfabetismo, o Ensino Supletivo, regulamentado com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº

5692/71 que buscava suprir a escolarização regular para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade certa, propiciar estudos de aperfeiçoamento e atualização e proporcionar uma formação metódica e qualificada, voltada para o mercado de trabalho.

Com o fim do período militar inicia-se um processo de redemocratização da sociedade e a Educação de Jovens e Adultos ganha reconhecimento legal com a promulgação da Constituição de 1988 e no início da República Nova a primeira ação do governo é a extinção do MOBRAL – representação da ideologia de um governo autoritário, modelo de educação de baixa qualidade e domesticador – e a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar, conhecida como Fundação Educar, em 1985. Esta deveria cuidar da formação e do aperfeiçoamento dos educadores, produzir o material didático, promover o atendimento para os educandos jovens e adultos nas séries iniciais do ensino de 1º grau, bem como fazer a avaliação das atividades e supervisionar o desenvolvimento do trabalho.

Mesmo sendo uma continuidade do MOBRAL, a Fundação Educar passou por mudanças significativas e reformulou suas diretrizes político-pedagógicas, apoiando financeiramente iniciativas inovadoras para a Educação de Jovens e Adultos que foram conduzidas por prefeituras e instituições da sociedade civil. Porém uma das primeiras iniciativas do governo Fernando Collor de Mello foi acabar com a Fundação, com o intuito de enxugar da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais, transferindo aos municípios toda a responsabilidade pública para com a Educação de Jovens e Adultos.

Pelo elevado número de analfabetos e o prejuízo à imagem e a credibilidade do país internacionalmente, o governo do presidente Itamar Franco cria o Plano Decenal da Educação para todos, em 1993, na tentativa de promover oportunidade de acesso a milhões de analfabetos e jovens e adultos com pouca escolarização.

Fernando Henrique Cardoso eleito em 1994 e reeleito em 1998 não deu continuidade ao Plano Decenal e implementou uma reforma político-institucional na qual, nenhuma das medidas priorizava a Educação de Jovens e Adultos.

Sancionada há 20 anos, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9394/96 teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. Servindo à Educação como a Constituição serve para o conjunto da legislação brasileira, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o

financiamento do ensino no Brasil. Em seus dois artigos que abordam a EJA reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e ao dever público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Uma das modificações na lei que veio beneficiar a EJA foi a sua implementação ao ensino básico comum e a diminuição da idade mínima para acesso aos programas de EJA, sendo 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio.

A reforma educacional de 1985 cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) com o objetivo de transferir aos municípios os gastos com a educação sendo sua obrigatoriedade apenas o Ensino Fundamental, assim, outros três segmentos da educação foram deixados de lado: Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Sob responsabilidade dos municípios e com recursos precários tornava-se difícil o custeio.

Tanto a criação do FUNDEB quanto a nova LDB limitou e prejudicou a expansão no campo da EJA, pois impediam a plena implementação, impossibilitando sua universalização e oferta de qualidade. Os anos de 80 e 90 foram marcados por lutas e reivindicações em reconhecimento aos direitos da EJA e durante a gestão do Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire surgem programas de alfabetização de jovens e adultos, que buscavam resgatar experiências anteriores ao período militar e que haviam sido muito produtivas. Entre esses programas o Movimento de Educação de Adultos (MOVA), ganhou destaque e repercussão em todo o país, pois defendia a escola pública e popular. Em 1997 foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) destinado a atender a alfabetização inicial de municípios que apresentavam altos índices de analfabetismo, todavia, o período de duração era de apenas cinco meses, tornando os resultados não satisfatórios devido ao tempo muito curto dedicado à alfabetização.

Recentemente com a criação do Programa Brasil Alfabetizado o Ministério da Educação cria o FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, no qual todas as modalidades de ensino, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos passam a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação.

Assim, a trajetória da EJA no Brasil pode ser considerada como um processo de quedas, rupturas, avanços e retrocessos e políticas públicas descontínuas e sem

eficácia, pois a cada governo que assumia rompia com os programas de alfabetização criados pelo governo anterior.

Se analisarmos a problemática da alfabetização no país de um ponto de vista percentual, as taxas de analfabetismo são relativamente baixas, correspondem a apenas 8% da população, segundo dados do IBGE (2016) , mas se analisarmos do ponto de vista numérico, existem milhões de pessoas analfabetas, mais precisamente 12,9 milhões de pessoas, ou seja, um número muito alto de pessoas que ainda não se apropriaram da cultura escrita, e esse é um dos desafios da EJA, acabar com o analfabetismo no Brasil. Mas para isso são necessárias políticas públicas, que favoreçam o atendimento desse grande número de pessoas analfabetas – ou que por algum motivo não concluíram seus estudos – e sua permanência e efetivo sucesso em programas de escolarização de adultos.

2.5.2 A Educação de Jovens e Adultos e seu contexto

A Educação de Jovens e Adultos situada por Freire (1978) como uma Educação Popular – baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana –, segundo Gadotti e Romão (2008) começa a fazer algumas exigências quanto à competência científica dos educadores e educadoras, uma delas tem a ver com a compreensão crítica do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular, sendo impossível pensar apenas procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados, estranhos à realidade e ao que acontece no meio popular.

Tem-se no educando um sujeito que se assume como sujeito em busca de alguma coisa, não apenas como telespectador ao que oferece o educador. Assim, são tão importantes para esses grupos certos conteúdos que o educador deve ensinar quanto a análise que deve ser feita de sua própria realidade concreta. Essa análise com a ajuda do educador deve servir para superar seu saber anterior de experiência por um saber mais crítico e menos ingênuo.

É de fundamental importância que sejam respeitados os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, pois os educadores têm neles o ponto de partida para a sua ação – ponto de partida e não de chegada. Dessa forma a Educação Popular, pode ser percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos

podem e devem ter acerca de suas experiências. Essa é a tarefa da Educação popular segundo Freire:

Inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do 'penso que é, em torno de um mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História (FREIRE, 2008, p. 17)

Para isso, é preciso compreender e viver tudo ao que está sendo exposto como uma possibilidade, tendo a escola como um espaço de possibilidades, onde o educando consciente disso, não desista de seus sonhos e objetivos. Daí a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica focada na valorização das identidades locais através da produção de contos, onde ao mesmo tempo em que aprende o aluno sintá-se como parte e como autor de seu próprio processo.

3 METODOLOGIA

3.1 Metodologia da pesquisa

Durante o nosso trabalho como profissionais em educação, frente a uma sala de aula repleta de dúvidas, saberes e diferentes culturas, muitas vezes nos inquietamos, quando não encontramos respostas imediatas, nem em longo prazo, para solucionar os diversos questionamentos que surgem. É certo que todos os professores necessitam de uma formação continuada e esta certamente lhes auxiliará na resolução de grande parte desses questionamentos, indicando caminhos e ajudando a refletir sobre a própria prática.

Com a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, encontro a oportunidade de obter respostas para muitas das minhas inquietações, como docente – e, também, como discente. Vejo a necessidade de apontar a importância do mestrado profissional, sendo que, este aponta caminhos a partir da própria prática, onde o professor, além de pesquisador é agente na promoção da mudança, o que pode ser ilustrado nas palavras de Barata (2007, p. 4): “diferentemente daquela do mestrado acadêmico, essa produção de conhecimento está voltada para a solução de problemas práticos”.

Surge, então, a possibilidade de tentar resolver algo que há muito tempo me inquietava: o resgate das histórias contadas oralmente pelos alunos e que forma a cultura e a identidade das pessoas daquele lugar, a partir das diferentes culturas presentes no contexto. Sempre vi como uma necessidade, visto que a história presente apenas na oralidade acaba por perder-se ao longo do tempo, daí a importância de se fazer o registro escrito.

Ao longo do primeiro semestre cursamos a disciplina de Teoria e Prática de Ensino, em que tivemos a oportunidade de conhecer a Metodologia da Pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011, p. 13), “é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Tanto professor quanto aluno desenvolvem um trabalho a partir de uma pesquisa (ação), que leva a um planejamento (reflexão), que visa uma nova ação (mudança).

Dessa forma, o professor pesquisador realizará a pesquisa a partir do diagnóstico de um trabalho que deseja melhorar ou de um problema que deseja

solucionar e a partir do qual será elaborada uma estratégia que possibilitará a mudança ou a melhoria daquela prática a partir da reflexão e da elaboração de novas estratégias de trabalho, que também gerarão novas reflexões e possibilitarão novas estratégias, formando assim, um ciclo (ação – reflexão – ação), que pode ser representado da seguinte maneira:

Figura 1 – Esquema simples da Pesquisa-ação:

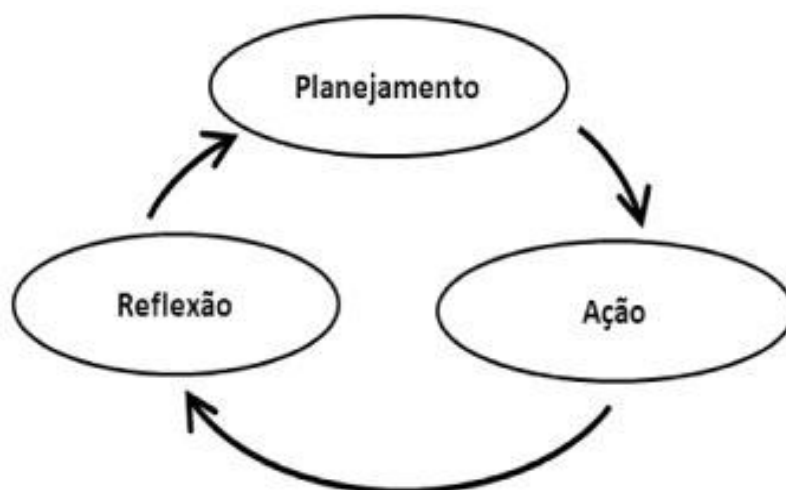


Figura 1. Ciclo simplificado da Pesquisa-ação. Fonte: Dick (2000).

Fonte: Costa; Politano; Pereira (2014).

E esse ciclo vai se repetindo até que se possa chegar ao objetivo que se pretende alcançar. É importante destacar que o objetivo só será alcançado a partir do momento que o professor consiga ver-se além de pesquisador, como participante da pesquisa, que possa também ser pesquisado e tenha suas ações avaliadas a partir de sua reflexão, tornando-se pesquisador a partir da própria prática. Como pesquisador, o professor mostra-se aberto a novas ideias e estratégias possibilitando novas construções de conhecimento e diferenciando-se dos demais professores, que não costumam refletir sobre a própria prática, temos, então, uma pesquisa qualitativa, na qual a preocupação é com a qualidade do que o aluno aprende e não com a quantidade. Nesse caso um determinado conhecimento adquirido pode ter um significado de maior importância para o aluno, principalmente se estiver vinculado às suas vivências, mais do que a uma quantidade enorme de informações que talvez não lhe tenham um significado real.

3.2 Contextualização

Esta intervenção pedagógica foi aplicada em uma escola estadual que atende alunos do pré-escolar, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio nas modalidades regular e EJA, totalizando cerca de 800 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola dispõe de biblioteca com um número significativo de obras e uma pessoa responsável nos três turnos; possui laboratório de informática equipado com 15 computadores, todos funcionando; sala de audiovisuais com televisor, DVD, aparelhos de *datashow* e lousa digital. Dispõe ainda de laboratório de ciências, porém, este não tem um responsável direto, apenas o próprio professor, quando necessita.

Em experiência anterior, com a aplicação do projeto-piloto, o trabalho foi desenvolvido com uma turma de EJA – Totalidade 7 (correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio), que era composta por cerca de 45 alunos, porém, apenas a metade frequentava. Os alunos variam em idade, desde 18 até mais de 50 anos, assim, como varia a localização de moradia dos mesmos, pois nem todos moram nos arredores da escola. A particularidade encontrada na turma é a espontaneidade por parte de muitos dos alunos no que diz respeito à oralidade em língua adicional. Na aplicação desta intervenção, participam grande parte dos alunos que participaram do projeto piloto, nesta oportunidade frequentando a Totalidade 9, última etapa do Ensino Médio da modalidade.

3.2.1 Quem são os alunos participantes da pesquisa?

Os alunos com os quais foi aplicado o Material Didático Autoral são estudantes da zona urbana que procuram a EJA como uma forma de conclusão do Ensino Médio, já que vêm de sucessivas reprovações no período diurno regular; estudantes que após vários anos longe da escola decidem retomar os estudos a fim de concluir o Ensino Médio e na maioria das vezes pleitear uma vaga na Universidade e alunos que buscam puramente a realização pessoal de conclusão dos estudos. É possível perceber, que em sua grande maioria, são estudantes em busca de um aprendizado e não apenas a aprovação, dessa forma, percebe-se o empenho em participar de forma significativa nas atividades propostas pelos professores, fato que pode ser ilustrado a partir das primeiras aulas em língua

adicional, quando começam a comunicar-se através dessa língua no contexto da sala de aula.

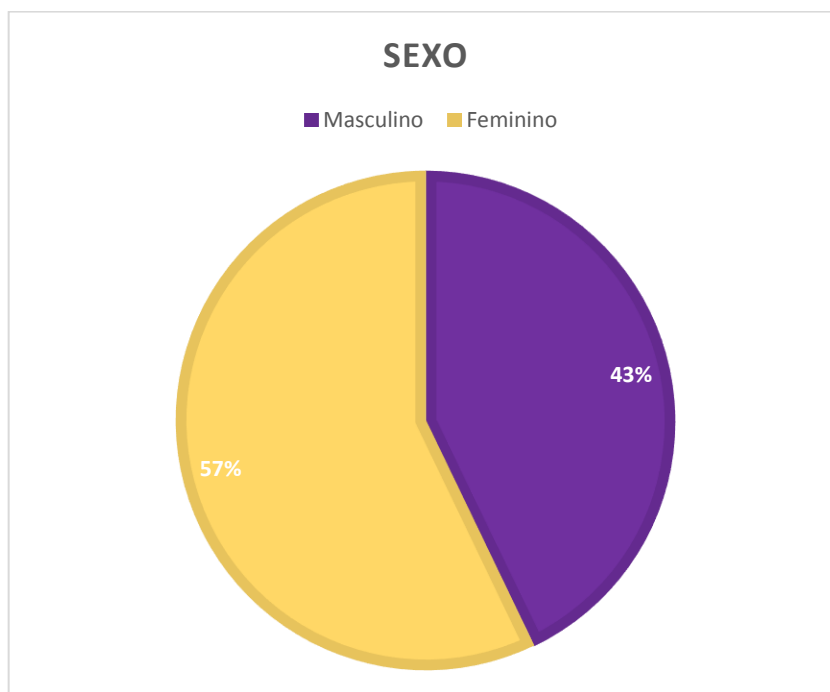
Outro aspecto a ser destacado quanto à turma é a valorização dada pelos alunos a todo trabalho no qual eles sejam protagonistas e tenham a oportunidade de contar a sua própria história, dessa forma, não foi difícil a aceitação da proposta de trabalho de coleta de dados a respeito de histórias contadas e/ou vividas por eles e por membros da comunidade.

Assim, através da pesquisa realizada viu-se a possibilidade de se registrar as histórias, antes somente orais que circulam no contexto frequentado pelos alunos e não distante da sala de aula.

A turma estava composta inicialmente por 30 alunos que no transcorrer do processo terminaram em 28, com idade entre 18 e 51 anos. Essas informações de forma mais detalhada, assim como o sexo dos estudantes participantes da pesquisa podem ser observadas nos gráficos que seguem:

a) Quanto ao sexo: são 12 do masculino e 16 do feminino;

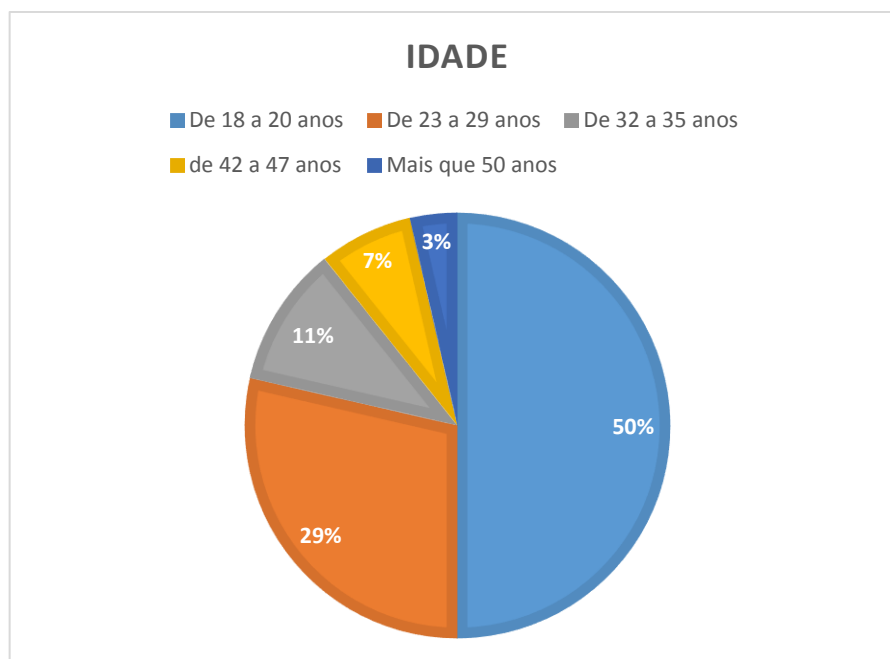
Gráfico 1: Perfil da turma quanto ao sexo



Fonte: Autora (2018).

- b) Quanto à idade: 14 alunos têm entre 18 e 20 anos, 8 têm entre 23 e 29 anos, 3 têm entre 32 e 35 anos, 2 têm entre 42 e 47 anos e 1 aluno tem mais que 50 anos.

Gráfico 2: Perfil da turma quanto à idade



Fonte: Autora (2018).

A seguir temos o perfil dos dois alunos que serão analisados no item 4.5 e que foram selecionados pelo critério de que foram os únicos alunos que compareceram a todas as etapas do trabalho. Para melhor identificá-los utilizaremos os pseudônimos de João e Maria:

Tabela 1: Perfil dos alunos analisados

(Continua)

JOÃO	MARIA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo: masculino; ✓ Idade: 20 anos; ✓ Local de nascimento: Sant'Ana do Livramento; ✓ Local onde cursou o ensino Fundamental: Escola Coxilha de Santo Inácio (zona rural); ✓ O que mais gosta: desenhar; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo: feminino; ✓ Idade: 29 anos; ✓ Local de nascimento: Sant'Ana do Livramento; ✓ Local onde cursou o ensino Fundamental: Escola Prof. Pacheco Prates (zona urbana); ✓ O que mais gosta: ser mãe;

Tabela 1: Perfil dos alunos analisados

(Conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que mais gosta nas pessoas: a verdade; ✓ Com quem vive: com a família; ✓ O que quer para o futuro: trabalhar com desenhos e viver no Japão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que mais gosta nas pessoas: a honestidade; ✓ Com quem vive: com a família; ✓ O que quer para o futuro: ser policial e viver em Caxias do Sul com a família.
---	---

Fonte: Autora (2018).

3.3 As aulas

As aulas foram planejadas para serem aplicadas em 2h/a semanais que deveriam iniciar na segunda semana do mês de março, porém, devido aos planejamentos da escola e a organização de projetos a serem desenvolvidos durante o semestre não somente com a turma de aplicação como com as demais turmas da escola, que exigiram encontros dos professores, reuniões com a equipe diretiva e organização do calendário escolar, a data de início da aplicação se estendeu, tendo início apenas no dia 24 de abril. Dessa forma, a fim de que tivéssemos tempo hábil para a aplicação deste projeto, foi decidido juntamente com a supervisão escolar que poderiam ser utilizados também os períodos da disciplina de língua portuguesa, ministrada pela mesma professora para a aplicação do material.

Para que os alunos não tivessem prejuízo quanto ao conteúdo de língua portuguesa, já que foram utilizados esses períodos também no desenvolvimento da pesquisa, foram aplicadas anteriormente ao início da intervenção, aulas com material impresso a fim de adiantar o conteúdo da totalidade, que continuou sendo aplicado em aulas em que não foi necessária a utilização dos períodos da referida disciplina para a aplicação do projeto e a avaliação final deu-se a partir de um relatório elaborado pelos alunos a fim de que pudessem ser avaliados a partir da escrita e dos conhecimentos adquiridos.

Assim, a intervenção prevista para acontecer de 12 de março a 15 de maio, composta de um total de 19 encontros, aconteceu entre 24 de abril e 16 de julho totalizando 40 encontros.


3.4 Procedimentos adotados para a coleta de dados

3.4.1 Instrumentos utilizados

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir dos seguintes instrumentos que foram aplicados antes, durante e após a intervenção:

- ✓ o primeiro instrumento foi o projeto-piloto, com uma pesquisa realizada pelos alunos a respeito dos contos/causos que conheciam ou pesquisaram com familiares ou membros da comunidade onde vivem ou convivem (os registros foram feitos através do diário reflexivo, de fotos, filmagens, do relato oral e das produções escritas sobre o conteúdo pesquisado);
- ✓ o segundo, um questionário inicial – APÊNDICE B – composto por dez perguntas, com a finalidade de traçar o perfil da turma com relação à língua espanhola, os contextos de uso e suas expectativas e os conhecimentos a respeito dos contos.
- ✓ na sequência foram utilizadas 40 aulas de 45 minutos cada uma para a aplicação do Material Didático Autoral, disponível a seguir:

Tabela 2: Acesso ao MDA

http://bit.ly/MDAClaudiaSanches	
---	---

Fonte: Autora (2018).

- ✓ foi aplicado ainda um questionário final – APÊNDICE C – composto por 6 questões que totalizaram 9 itens a serem respondidos com a finalidade de identificar as percepções dos alunos frente ao trabalho e aos conhecimentos adquiridos.

A geração desses dados ocorreu por meio de gravação em áudio das aulas, vídeos diários reflexivos produzidos pela professora pesquisadora ao final de cada período, gravação em vídeo e registros fotográficos de etapas do processo e das

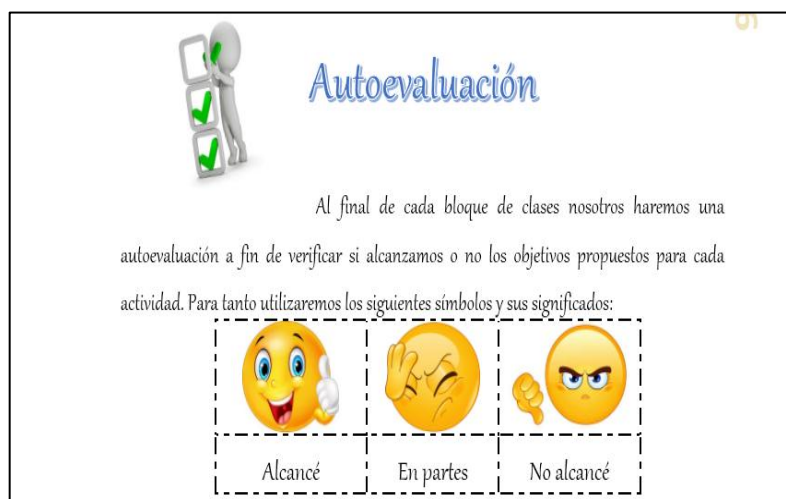
autoavaliações e reflexões realizadas pelos alunos ao final de cada bloco de atividades e do processo total. Deste processo resultam ainda para a geração de dados, os textos produzidos pelos alunos em cada etapa da aplicação e o livro de contos produzidos pelos mesmos e lançado para a comunidade escolar.

Ao concluir a intervenção foi realizada uma roda de conversa onde os alunos puderam apontar aspectos que mais haviam gostado, a importância do trabalho na valorização das identidades e culturas presentes no grupo, seus progressos na produção oral e escrita, a participação do grupo no desenvolvimento do trabalho e apontar possíveis aspectos negativos. Esse procedimento contou com registro escrito através de questionário e registro oral de áudio por aluno que também servirá de instrumento para geração dos dados.

- ✓ O projeto-piloto: esse instrumento foi aplicado antes do início da intervenção e teve por objetivo verificar a existência ou não de contos/histórias que possibilitassem o desenvolvimento posterior do projeto a partir do Material Didático Autoral específico;
- ✓ O questionário inicial: aplicado antes do início da intervenção com a finalidade de obter dados a respeito das características dos alunos, suas expectativas com relação à disciplina de língua espanhola e seus conhecimentos prévios a respeito dos contos;
- ✓ O MDA: composto por 19 aulas previstas para ocorrer em períodos de 45 minutos cada, onde os alunos tiveram o suporte para fazer os registros escritos das suas produções (desde a inicial até a final) e de suas autoavaliações. Foi entregue uma cópia do material a cada aluno, na qual continha os dados pessoais e que ao final da aula ficava com o professor (em alguns casos os alunos levaram para casa e trouxeram na aula seguinte). Ao final da aplicação todos os alunos que concluíram a intervenção deixaram o material com a professora;
- ✓ Gravações em áudio: realizadas através de um *smartphone* que ficava sobre a mesa da professora, do qual os alunos tinham conhecimento e que registrou em alguns momentos com mais, outros com menos clareza, dependendo da atividade proposta, as aulas da aplicação com o objetivo de colher informações e registrar fatos que serviram para a geração de dados desta pesquisa;

- ✓ Vídeos-diário reflexivos: os vídeos, disponíveis no APÊNDICE D, foram gravados em uma câmera digital, ao final de cada aula prevista no MDA, tendo sido ela executada ou não no tempo previsto e demonstram as minhas reflexões como professora pesquisadora, assim como meus anseios e minhas alegrias durante a aplicação das atividades previstas;
- ✓ Gravações em vídeo e registros fotográficos: realizadas a partir do *smartphone* ou da câmera digital, registraram fatos que estariam melhor ilustrados visualmente, com o mesmo objetivo das gravações em áudio;
- ✓ Autoavaliações e reflexões: parte integrante do MDA, as autoavaliações aconteceram ao final de cada bloco composto por duas aulas, exceto as aulas 15, 16 e 17, nas quais o bloco estava constituído por três aulas. Essas autoavaliações foram feitas através de rubrica onde os alunos avaliaram seu desempenho da seguinte forma:
 - de forma objetiva, apenas assinalando o seu progresso em relação aos objetivos propostos utilizando os seguintes símbolos:

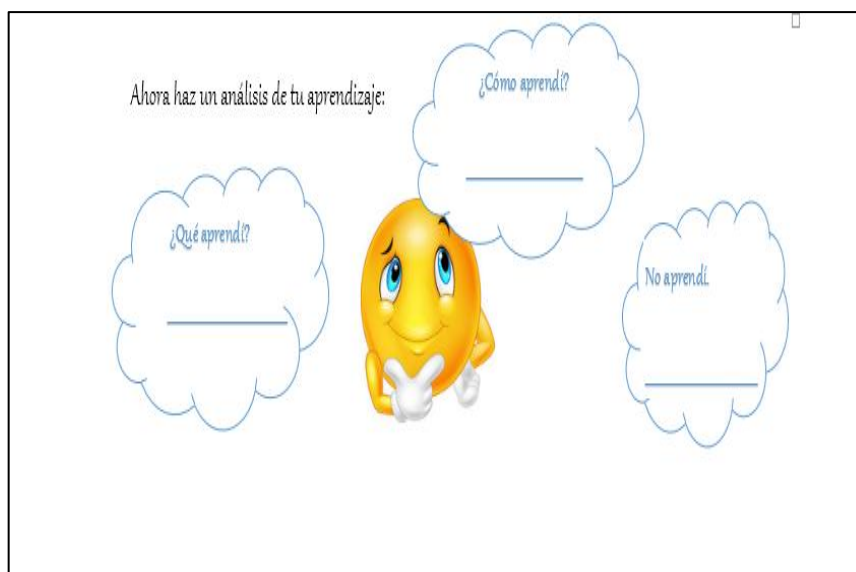
Figura 2: Autoavaliação



Fonte: Autora (2018).

- de forma descritiva, analisando o que haviam aprendido, como, e o que não haviam aprendido, conforme mostra a imagem:

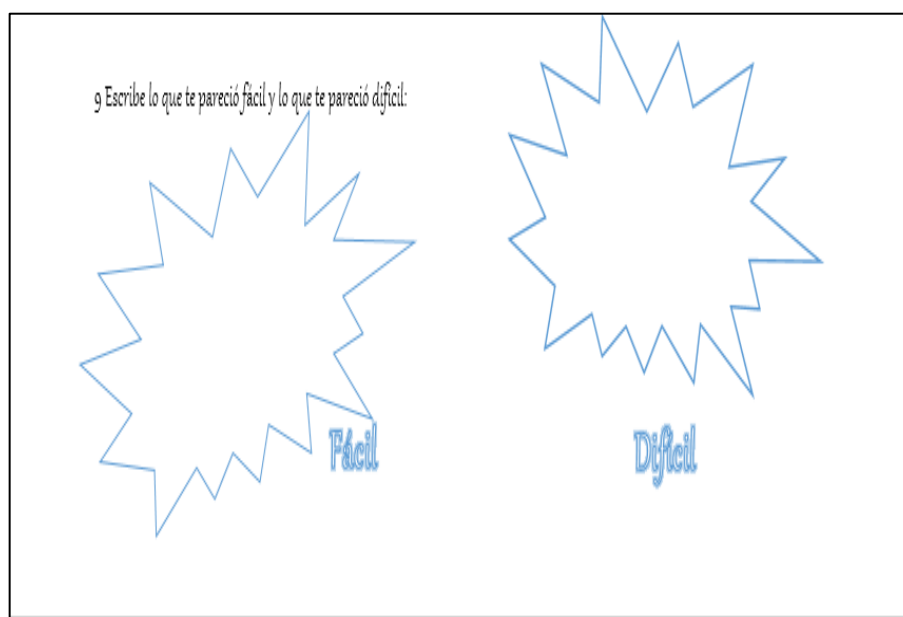
Figura 3: Autoavaliação



Fonte: Autora (2018).

Ainda de forma descritiva, apontando o que lhes pareceu fácil ou difícil na referida atividade, os alunos preencheram os diagramas ilustrados abaixo. Este instrumento de avaliação ocorreu em três momentos: o primeiro, ao registrar a entrevista, o segundo ao trabalhar com as partes do conto e o terceiro, após a digitação dos textos na versão final, com o intuito de acompanhar a evolução no processo de produção escrita dos alunos.



Figura 4: Autoavaliação



Fonte: Autora (2018).

- ✓ Os textos produzidos pelos alunos: parte do material individual do aluno que demonstra os avanços na produção escrita dos mesmos durante a aplicação;
- ✓ A roda de conversa: gravada através de áudio, este instrumento possibilitou aos alunos fazerem a avaliação não somente de cada aula, mas de todo o processo pelo qual foram submetidos, apontando os pontos fracos, fortes, a própria evolução da aprendizagem e sugestões ou críticas;
- ✓ Questionário final: aplicado na última aula da intervenção, teve por objetivos não somente a avaliação do processo como a avaliação individual e do grupo durante as diferentes etapas de aplicação.
- ✓ Livro de contos: material que reuniu as 29 histórias (uma aluna escreveu duas histórias) escritas pelos alunos participantes da pesquisa, bem como as autobiografias também escritas por eles e que possui dados importantes para a pesquisa, disponível nos seguintes meios:

Tabela 3: Acesso ao livro de contos:

https://www.livrosdigitais.org.br/livro/99416WQVEDDBSN	
http://www.youblisher.com/p/1993435-Quien-cuenta-un-cuento/	

Fonte: Autora (2018).

Com a finalidade de ilustrar os instrumentos utilizados para discutir os objetivos dessa pesquisa, temos a seguinte tabela:

Tabela 4: Instrumentos utilizados na coleta de dados para atender aos objetivos da pesquisa:

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumentos
<p>✓ Analisar o processo de implementação de uma proposta didática de produção escrita de contos voltada a um público de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Sant'Ana do Livramento, a qual faz fronteira com a vizinha cidade de Rivera, no Uruguai.</p>	<p>✓ Apontar as principais facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta, a partir de atividades autoavaliativas sistemáticas;</p> <p>✓</p>	<p>✓ Questionários inicial e final; –</p> <p>✓ Autoavaliações;</p> <p>✓ Gravações de áudio;</p> <p>✓ Roda de conversa;</p> <p>✓ Vídeos diários reflexivos.</p>
	<p>✓ Avaliar a gestão dos tempos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, a partir do planejamento inicial, contrastando-o com a sua efetiva implementação;</p>	<p>✓ MDA;</p> <p>✓ Vídeos diários reflexivos;</p> <p>✓ Questionário final.</p>
	<p>✓ Comparar a produção inicial e final dos contos dos alunos que participaram de todas as etapas da proposta;</p>	<p>✓ Registros escritos das produções textuais;</p> <p>✓ Questionários inicial e final;</p> <p>✓ Autoavaliações;</p> <p>✓ Gravações de áudio;</p> <p>✓ Livro de contos.</p>
	<p>✓ Identificar se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais.</p>	<p>✓ Questionário final;</p> <p>✓ Autoavaliações;</p> <p>✓ Gravações de áudio;</p> <p>✓ Gravações em vídeo;</p> <p>✓ Textos produzidos pelos alunos – temática;</p> <p>✓ MDA;</p> <p>✓ Livro de contos.</p>

Fonte: Autora (2018).

3.5 As fases da pesquisa

3.5.1 A primeira fase da pesquisa: o projeto-piloto

Esta fase da pesquisa teve início no primeiro semestre de 2017, primeiro ano de mestrado, quando na disciplina de Teoria e Prática, apliquei o projeto-piloto com o objetivo de verificar se havia material que desse suporte à minha pesquisa. Essa etapa foi aplicada com a turma, na época T7 (Totalidade 7 – correspondente ao primeiro ano do ensino médio) e que no momento da intervenção já pertencia a T9 (Totalidade 9), sendo assim, a turma participou de todo o processo da pesquisa em diferentes etapas de sua formação.

Nesse primeiro momento eu conversei com a turma e expliquei a intenção de desenvolver essa atividade com eles, tendo em vista que era uma turma bastante participativa e que estavam sempre dispostos a fazer as atividades propostas, que ao final de todo o processo teríamos as histórias reunidas em um livro, mas que para isso seria necessário fazer gravações em vídeo e áudio e tirar algumas fotos. Os alunos se mostraram entusiasmados e não apresentaram nenhuma objeção.

3.5.2 A segunda fase da pesquisa: diagnóstico inicial (primeira etapa do MDA)

Esta fase da pesquisa se refere à reunião dos dados que possibilitassem aos alunos a escrita dos contos, desde a sua retomada pelos alunos que já haviam participado do projeto-piloto ou a busca por uma história/conto com familiares ou pessoas da comunidade – para os alunos que haviam se somado a turma posteriormente a aplicação do projeto – e registro dos mesmos, até a busca por contos semelhantes em outros lugares, passando por entrevistas com um escritor local, e a relação dos elementos que eram comuns nos registros dos alunos.

3.5.3 A terceira fase da pesquisa: as produções escritas (segunda etapa do MDA)

Nesta fase os alunos obtiveram alguns conhecimentos como o que é um conto, o conto fantástico e suas características, que possibilitaram a reescrita do seu conto com foco nos aspectos referentes ao gênero, bem como a identificação do que

era real ou imaginário. Ainda nessa fase os alunos fizeram sugestões aos colegas para que pudessem aprimorar suas produções, escreveram a versão final e suas autobiografias.

3.5.4 A quarta fase da pesquisa: produção do livro e avaliação (terceira etapa do MDA)

Na etapa final de aplicação da pesquisa os alunos fizeram uso das tecnologias para digitar seus textos para reuni-los em um livreto, elaborar convites, cartazes e o livro digital. Aconteceu o lançamento do livro e foi feita a avaliação individual, do trabalho em grupo e do projeto como um todo.

3.6 Cuidados Éticos

Foi assinado pelos alunos participantes da pesquisa, todos maiores de idade, o *Termo de Autorização de uso de Imagem, Voz e Produção Escrita*. O referido termo está apresentado no APÊNDICE A, dessa dissertação.

3.7 A proposta aplicada em sala de aula

Esta seção visa apresentar o que é o material didático autoral ao mesmo tempo em que apresentarei a organização geral do material elaborado por mim, voltado à produção escrita de contos em língua espanhola, valorizando as culturas e identidades locais presentes no grupo em estudo.

3.7.1 O produto

O mestrado profissional, que surgiu com o propósito de qualificar profissionais e é considerado o resultado de um conhecimento adquirido através de uma articulação entre a teoria e a prática, e que segundo Moreira (2004), “trata-se de cursos caracterizados por uma estrutura curricular que propicia uma articulação entre o ensino e a pesquisa em sala de aula”, tem como exigência a elaboração de um produto educacional que possa ser compartilhado com outros profissionais

visando uma melhoria no processo educativo, elaborado através de uma pesquisa que assim como descreve Moreira, deve possuir as seguintes características:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Pretende-se com esse instrumento, aproximar a pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação à realidade escolar. Para isso, foi pensado um produto, denominado Material Didático Autoral (MDA), diretamente relacionado à questão de pesquisa e que dialogue com os pressupostos teóricos presentes no referencial.

O termo MDA de acordo com a proposta de Leffa (2007) parte do pressuposto de que o material preparado pelo professor amplia sua atuação, e atende a objetivos que contemplem tanto o professor como o aluno, assim como aponta o autor:

Seu pressuposto teórico básico é de que o trabalho do professor na escola é mediado por artefatos culturais, entre os quais se incluem, como os mais relevantes, os materiais didáticos preparados pelo próprio professor. A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem (LEFFA, 2007, p. 10-11).

O material didático autoral passa a ser o instrumento com qual o professor ofertará aos seus alunos recursos que contemplem suas necessidades, de maneira interessante na qual os mesmos passem de expectadores a protagonistas, e, que ao mesmo tempo preencham as necessidades do professor. Enquanto orientador da proposta, o professor, ao atender tanto as necessidades dos alunos quanto as suas no desenvolvimento do trabalho, propicia uma melhor interação entre ele próprio, material e alunos e conseqüentemente são atingidos melhores resultados na aprendizagem.

3.7.2 Produto pedagógico: O MDA

As atividades de intervenção dessa pesquisa foram propostas a partir da elaboração de um Material Didático Autoral (MDA) produzido a partir dos dados coletados através da aplicação do projeto-piloto. O projeto-piloto não tinha como objetivo uma produção autoral e sim uma coleta de dados que garantissem a viabilidade da aplicação desta. Este material visou implementar uma proposta didática de produção escrita de contos focando na valorização da identidade local de alunos da Educação de Jovens e Adultos. A definição desse objetivo deu-se pela necessidade de valorização da(s) cultura(s) presentes nesse contexto e de estímulo à produção escrita dos alunos, já que esta é muito mais restrita que a produção oral.

Pretendia-se que além de outras formas de coleta de material, que não as entrevistas com pessoas da família, os alunos tivessem a possibilidade de entrevistar algum personagem dessas histórias, já que muitas delas se passaram na zona rural, onde muitos moradores dizem tê-las vivenciado. Assim, foi possível uma entrevista com um escritor local e um membro da comunidade que relataram histórias, contos e fatos vivenciados por eles. Essas histórias serviram para dar suporte ao trabalho dos alunos que ainda não haviam coletado dados.

Foram usados ainda como base para a escrita de contos, outros contos de interesse da turma, de autores e com temáticas locais, a fim de que eles pudessem identificar as características e os elementos que formam o conto. A seguir, apresento a possível organização da aplicação do Material Didático Autoral.

Planejado e desenvolvido para 19 aulas de 45 minutos, acabou utilizando 40 aulas. Foi criado para desenvolver a produção escrita dos alunos ao mesmo tempo em que fizesse um resgate das histórias pertencentes ao grupo, presentes na oralidade, provenientes das famílias ou de pessoas conhecidas e que carregam consigo aspectos culturais e identitários do referido grupo. Os alunos receberam no início do trabalho, o material impresso e encadernado que trazia todas as etapas do trabalho divididas em aulas. Cada aula recebeu um nome, de acordo com o assunto que seria trabalhado, ficando da seguinte maneira:

PRIMEIRA ETAPA DE APLICAÇÃO DO MDA

- ✓ Aula 1 : Para início de conversación...
- ✓ Aula 2: Vamos al cuento...
- ✓ Aula 3: Manos a la obra...
- ✓ Aula 4: Registrando los datos...

- ✓ Aulas 5 e 6: Vamos más lejos...

SEGUNDA ETAPA DE APLICAÇÃO DO MDA

- ✓ Aulas 7 e 8: A ver, ¿qué es un cuento?
- ✓ Aula 9: ¿Qué te parece fantástico?
- ✓ Aula 10: En mi cuento...
- ✓ Aula 11: Compartiendo los saberes...
- ✓ Aula 12: Vamos a escribir...
- ✓ Aulas 13 e 14: ¿Quién soy yo?

TERCEIRA ETAPA DE APLICAÇÃO DO MDA

- ✓ Aula 15: En la computadora...
- ✓ Aulas 16 e 17: Utilizando los recursos digitales...
- ✓ Aulas 18 e 19: La conclusión...o el inicio de un camino...

O tema central do material foi a escrita de contos, e a partir dele foram trabalhados outros subtemas, que deram suporte a consolidação dessa proposta, como podemos ver no quadro abaixo:

Tabela 5: Subtemas trabalhados por aula

(Continua)

Aula 1 PRIMEIRA ETAPA	Produção inicial	Aula 11	Ler e apontar sugestões ao conto do colega
Aula 2	Elementos que formam o conto	Aula 1:	Reescrita do conto (elementos necessários, ortografia)
Aula 3	Entrevista	Aulas 13 e 14	Escrita de autobiografia (parágrafo, pontuação)
Aula 4	Elementos comuns aos contos dos alunos	Aula 15 TERCEIRA ETAPA	Digitação dos textos (uso de recursos digitais)
Aulas 5 e 6	Pesquisa de contos semelhantes	Aulas 16 e 17	Livro digital; Elaboração de cartazes e convites; Divulgação à comunidade escolar (uso dos recursos digitais e apresentação oral);

Tabela 5: Subtemas trabalhados por aula

(Continua)

Aulas 7 e 8: SEGUNDA ETAPA	O que é um conto; partes; reescrita do conto; “heterosemánticos”;	Aulas 18 e 19	Lançamento do livro e divulgação do trabalho desenvolvido (apresentação oral).
Aula 9	O conto fantástico, características;		
Aula 10	Elementos reais e fantásticos no próprio conto;		

Fonte: Autora (2018).

As atividades apresentadas nesse material propuseram o desenvolvimento de habilidades que contribuíssem para o aprimoramento da comunicação através das produções escritas dos alunos ao mesmo tempo em que buscaram aproximar a língua e as diferentes culturas envolvidas e que acabam formando a identidade desse grupo particular, integrando as quatro habilidades comunicativas. Assim, as principais habilidades desenvolvidas foram:

- ✓ Posicionar-se de forma oral em língua espanhola com maior facilidade;
- ✓ Reconhecer o que é um conto, suas partes e os elementos que o compõem;
- ✓ Compreender o que lê ou escuta em língua espanhola;
- ✓ Aprimorar a produção escrita;
- ✓ Valorizar as diferentes culturas presentes no grupo do qual faz parte e que formam a identidade do mesmo.

Após cada bloco de atividade foram realizadas as autoavaliações, com a finalidade de que os alunos pudessem refletir sobre seu processo de aprendizagem, apontando o que haviam aprendido e o que ainda precisavam melhorar.

Segue a organização geral do material que está em anexo:

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continua)

PRIMEIRA ETAPA DA PROPOSTA – DIAGNÓSTICO INICIAL					
Objetivo geral: Coletar dados que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa.					
AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continuação)

1 – 90 minutos (2h/a)	24 e 25/04	*Retomada os contos pesquisados anteriormente; *Relato oral dos contos; *Registro por escrito;	*Resgatar os contos já conhecidos;	*Desenvolvimento da oralidade e da escrita;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo.
2 – 135 minutos (3h/a)	14 e 15/05	*Leitura de um conto; *Relação de palavras desconhecidas; *Compreensão do texto e dos elementos que o compõem; *Autoavaliação (rubrica);	*Ler um conto; *Identificar os elementos que compõem um conto;	*Leitura oral; *Conhecimento de palavras novas; *Reconhecimento dos elementos do conto	*Material do aluno; Gravação em áudio; *Autoavaliação - rubrica; *Vídeo diário reflexivo.
3 – 135 minutos (3h/a)	16 e 21/05	*Entrevista com o escritor local, Velocínio Silveira – Lenço Branco; *Registro escrito da(s) história(s) descobertas; *Relação de palavras desconhecidas; *Autoavaliação (fácil/difícil);	*Entrevistar um morador local; *Reunir dados para a escrita de contos; *Registrar os dados por escrito;	*Compreensão auditiva; *Desenvolvimento da oralidade; *Desenvolvimento da produção escrita; *Aquisição de novas palavras;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Registros fotográficos; Vídeo diário reflexivo; Autoavaliação.
4 – 45 minutos (1h/a)	21/05	*Roda de conversa para registro dos dados em comum nos contos, relacionando-os em uma tabela; Autoavaliação (rubrica);	*Registrar os elementos em comum, presentes nos contos;	*Desenvolvimento da oralidade; *Produção escrita; *Aquisição de novas palavras;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; Vídeo diário reflexivo; *Autoavaliação – rubrica.

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
Aulas 5 e 6 – 90 minutos (2h/a)	23/05	*Pesquisa de outros contos semelhantes aos que os alunos já possuíam, em outros lugares do mundo; *Registro dos dados coletados; *Autoavaliação (rubrica);	*Descobrir outros contos semelhantes; *Registrar as descobertas por escrito; *Expor os dados oralmente; *Ampliar os conhecimentos a respeito dos contos;	*Aquisição de novos conhecimentos; *Avanço na produção oral e escrita;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Autoavaliação – rubrica; Vídeo diário reflexivo.
SEGUNDA ETAPA DA PROPOSTA – APLICAÇÃO DO MDA					
Objetivo geral: Aplicar o material didático com a finalidade de resgatar os elementos culturais presentes no grupo, aprimorar a produção escrita e verificar se houve maior envolvimento do grupo com relação à disciplina de língua espanhola.					
Aulas 7 e 8 – 180 minutos (4h/a)	29/05, 04/06 e 05/06	*Leitura de um conto do autor santanense Arlindo Coitinho; *Identificação das partes do conto no conto lido; *Discussão a respeito da linguagem utilizada no conto; *Retomada do conto da aula 2 e identificação de suas partes; *Autoavaliação (fácil/difícil); *Leitura do próprio texto a fim de identificar as partes; *Reescrita do texto com foco em suas partes; *Estudo dos “heterosemânticos” (muito	*Conhecer e identificar as partes do conto; *Discutir a respeito da linguagem presente no conto; *Identificar palavras desconhecidas; *Ler e analisar o próprio texto com relação às partes; *Reescrever o próprio texto; *Reconhecer os diferentes significados das palavras nas diferentes línguas;	*Prática da leitura, da escrita e da oralidade; *Reconhecimento das partes de um conto; *Identificação da linguagem utilizada no conto – linguagem local (portunhol);	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo; *Autoavaliação; *Registro escrito dos alunos – texto.

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
		comuns na produção oral e escrita da fronteira); *Autoavaliação (rubrica);			
Aula 9 – 135 minutos (3h/a)	05 e 06/06	*Leitura de um conto fantástico – “Um viaje em taxi”; *Compreensão do texto; *Discussão a respeito das características e elementos desse tipo de conto;	*Ler um conto fantástico; Discutir a respeito de suas características e os elementos que o formam; *Perceber a semelhança ou não com a realidade;	*Aprimorar a leitura; *Discutir e compreender o que é um conto fantástico;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo.
AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
Aula 10 – 90 minutos (2h/a)	11/06	*Releitura dos próprios contos; *Relação de elementos presentes nos contos e que também se fazem presentes no dia a dia da família; *Listagem dos elementos reais e fantásticos presentes nos seus contos; *Autoavaliação (rubrica);	*Reler os contos produzidos; *Identificar elementos no conto que também estão presentes no contexto familiar; *Relacionar elementos reais e fantásticos nos contos;	*Compreensão da relação dos contos com o cotidiano e os hábitos familiares, sendo que estes revelam elementos das diferentes culturas e identidades do grupo;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo; *Autoavaliação – rubrica.
Aula 11 – 45 minutos (1h/a)	12/06	*Leitura do texto de um colega; *Sugestão de aspectos a acrescentar ou aprimorar o texto do colega;	*Ler os textos dos colegas e apontar sugestões;	*Compartilhamento de informações e conhecimentos; *Trabalho em conjunto;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo.

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
Aula 12 – 90 minutos (2h/a)	13/06	*Releitura do próprio texto; *Leitura das sugestões apontadas pelos colegas; *Análise do seu texto quanto aos elementos necessários, as partes, o parágrafo, a letra maiúscula, o espaçamento entre as palavras; *Reescrita final do texto com atenção a todos os aspectos já mencionados; *Autoavaliação (rubrica);	*Reescrever as produções textuais a partir das sugestões dos colegas;	*Análise da própria escrita; *Acréscimo de informações a partir de outro ponto de vista; Organização da escrita de um conto;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo; Produções dos alunos; *Autoavaliação – rubrica.
Aulas 13 e 14 – 180 minutos (4h/a)	18 e 20/06	*Escrita da autobiografia; *Revisão final dos contos; *Autoavaliação (rubricas);	*Escrever a autobiografia; *Revisar as produções escritas;	*Como escrever um texto autobiográfico (elementos que o compõe); *Uso da letra maiúscula e dos sinais de pontuação; *Revisão textual;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Vídeo diário reflexivo; Produções escritas dos alunos; *Autoavaliação – rubrica.
TERCEIRA ETAPA DA PROPOSTA – PRODUÇÃO FINAL E AVALIAÇÃO					
Objetivo geral: Concluir a produção escrita dos alunos e avaliar o processo de implementação do material didático autoral.					
Aula 15 – 180 minutos (4h/a)	25 e 27/06	*Digitação dos textos produzidos; *Autoavaliação (fácil/difícil); *Ilustrações;	*Digitar e ilustrar os textos;	*Utilização de ferramentas digitais de escrita de textos;	*Material do aluno; *Computadores; *Gravação em áudio; *Registros fotográficos; *Ilustrações; *Textos digitados; *Vídeo diário reflexivo.
Aulas 16 e 17 – 180 minutos	04 e 09/07	*Montagem e organização do livro digital;	*Montar e organizar o livro digital;	*Utilização das ferramentas digitais (livro digital	*Material do aluno; *Computadores e

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
(4h/a)		*Elaboração de convites para lançamento do livro físico; *Elaboração de cartazes para a divulgação do lançamento do livro; *Divulgação do lançamento do livro à comunidade escolar (nas turmas do noturno); *Autoavaliação;	*Elaborar material de divulgação do lançamento do livro; *Trabalhar em equipe;	/Instituto Paramitas); *Elaboração de convites e cartazes;	ferramentas digitais; *Gravações em áudio; *Convites; *Cartazes; *Registros fotográficos; *Vídeo diário reflexivo; *Autoavaliações – rubricas.
Aulas 18 – 90 minutos (2h/a)	10/07	*Apresentação de uma peça de teatro com um dos contos do livro: “La novia del cementerio”; *Relato do trabalho desenvolvido e de suas etapas à comunidade escolar; *Convite à comunidade escolar para o lançamento do livro no dia 16/07;	*Apresentar o trabalho desenvolvido durante o semestre à comunidade;	*Trabalho em grupo	*Gravação em vídeo; *Registros fotográficos; *Vídeo diário reflexivo.
Aula 19 – 90 minutos (2h/a)	11/07	*Roda de conversa; *Avaliação de todo o trabalho desenvolvido (oralmente e rubricas);	*Avaliar o próprio desempenho e do grupo em relação ao trabalho desenvolvido e aos conhecimentos	*Fortalecimento da oralidade; *Valorização da importância da manutenção de aspectos culturais e identitários em um determinado grupo;	*Material do aluno; *Gravação em áudio; *Autoavaliação – rubricas; *Questionário final *Vídeo diário

Tabela 6: Organização geral do MDA

(Conclusão)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	OBJETIVO(S)	HABILIDADE	INSTRUMENTOS
			adquiridos com relação à língua espanhola e seu uso; *Compreender a importância dos contos no resgate cultural e identitário daquele grupo.		reflexivo.
Lançamento do Livro (físico) – 90 minutos (2h/a)	16/07	Solenidade de lançamento do livro “Quien cuenta un cuento...”	*Divulgar o trabalho desenvolvido à comunidade escolar e a quem mais possa interessar.	*Compartilhamento de conhecimentos.	*Registros fotográficos; *Gravação em vídeo; *Vídeo diário reflexivo.

Fonte: Autora (2018).

Temos no trabalho um elemento que não foi previsto, porém inserido, que foi a apresentação de uma peça de teatro ilustrando um dos contos presentes no livro produzido. Esse foi um elemento do trabalho que foi exigido pelos alunos, que gostariam de ilustrar o trabalho desta forma. Assim, tivemos o acréscimo da apresentação teatral, em língua espanhola, onde os alunos também relataram o desenvolvimento de todo o trabalho à comunidade presente. Pude perceber que os alunos sentiram-se “importantes” ao realizar essa atividade e a partir dela também foi possível verificar o envolvimento do grupo a fim de que o trabalho saísse da melhor forma possível com a participação de todos os alunos.

A etapa do trabalho que exigiu mais tempo para a implementação foi a SEGUNDA ETAPA – APLICAÇÃO DO MDA, na qual os alunos mais produziram de forma escrita e onde receberam suporte para tal atividade. É importante ressaltar que mesmo que o foco da pesquisa seja a produção escrita, procurou-se em todas as aulas, desenvolver atividades voltadas ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, com ênfase em uma delas embora com o desenvolvimento das demais, como é possível perceber no esquema a seguir:

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continua)


Aula 1: Para início de conversación...	
Tarefas:	Habilidades:
<p>1. Relatar oralmente um conto conhecido; 2. Registrar por escrito o conto relatado aos colegas;</p> <p style="text-align: center;">4. Relate oralmente para el grupo y registre por escrito lo que tú te acuerdas.</p> 	<p>*Oralidade – relato das histórias; *Audição – cada aluno ouve o relato do colega; *Produção escrita – após o relato oral cada aluno faz o seu registro escrito.</p>
Aula 2: Vamos al cuento...	
<p>1. Ler um conto;</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Justo a la hora de la siesta</p> <p style="text-align: center;">Fuente: Cuentos uruguayos contemporáneos (págs. 125 a 138)</p> <p>Tal como había sucedido antes, hasta que el vidrio se hizo añicos nadie oyó nada. Como otras veces, el silencio y la inquietud que siguieron el estallido fueron rotos por ladridos y las corridas de los perros que alborotaban una siesta que ya se había echado a perder.</p> <p>De la casa elegida – la blanca la que aun queda erguida frente a lo que fue la plaza a metros del tanque de agua ahora inútil – salió más gente de la que comúnmente habita un caserón de este tipo. Sólo dos o tres personas se acercaron desde otros lugares. Los que vinieron de otro lado esperaron a que quienes estaban en la casa salieran. Recién cuando todos estuvieron afuera llegaron esos dos o tres arrastrando los pies cansados, chancleteando sobre la tierra recalentada, que a su paso se revolvía en una ligera nube de polvo que parecía hacer todavía más bochornosa la tarde.</p> <p>Cuando los demudados pobladores se reunieron frente a la casa blanca, el bobo de los Venturini – el único y fútil testigo de lo que verdaderamente sucedió en el pueblo – quiso ahuyentar a los perros inquietos, y armó tal revuelo que finalmente él fue corrido a pedradas. Mientras los demás se arracimaban ante la ventana rota, el bobo se bababa a lo lejos, indiferente, en tanto un perro chico, apoyado en sus patas traseras, se enfurecía tratando de desprender la tela harapienta que colgaba de una de las piernas del desgraciado.</p> </div> <p>2. Relacionar as palavras desconhecidas;</p>	<p>*Leitura – a partir do conto dado; *Audição – feita a partir da leitura dos colegas; *Escrita – ao relacionar as palavras desconhecidas, ao responder aos questionamentos e ao fazer a autoavaliação.</p>

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)

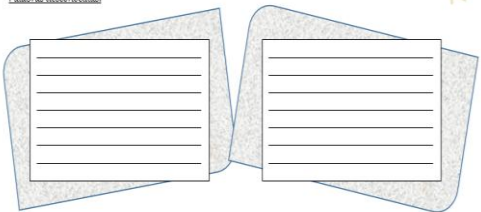
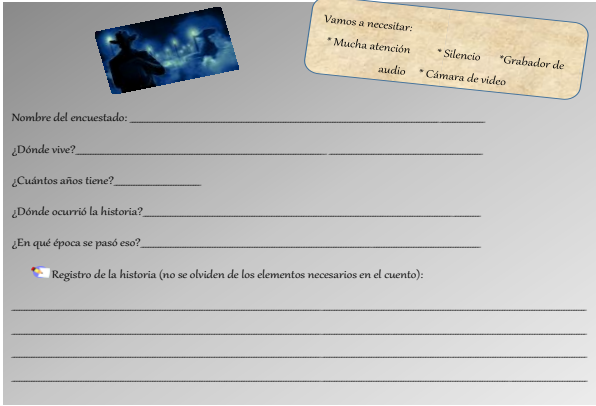
<p>Palabras desconocidas:</p>  <p>7. De acuerdo con la lectura que hiciste del cuento, busca en las informaciones que recibiste y contesta:</p> <p>A. ¿Quién son los personajes de la historia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>B. ¿Cuál es el tema del cuento?</p> <p>_____</p> <p>C. ¿Dónde ustedes creen que se pasa la historia? ¿En qué ambiente?</p> <p>_____</p> <p>D. ¿En qué época eso ocurrió?</p> <p>_____</p> <p>E. ¿Qué tipo de narrador hay en la narrativa del cuento?</p> <p>_____</p> <p>3. Responder de acordo com a leitura;</p> <p>7. De acordo com a leitura que fizeste do conto, busca nas informações que recibiste e contesta:</p> <p>A. ¿Quién son los personajes de la historia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>B. ¿Cuál es el tema del cuento?</p> <p>_____</p> <p>C. ¿Dónde ustedes creen que se pasa la historia? ¿En qué ambiente?</p> <p>_____</p> <p>D. ¿En qué época eso ocurrió?</p> <p>_____</p> <p>E. ¿Qué tipo de narrador hay en la narrativa del cuento?</p> <p>_____</p> <p>4. Autoavaliação.</p> <p><i>Elementos del cuento</i></p> <p><i>El tema del cuento: es el asunto sobre el que trata. Los temas se expresan con sustantivos como amor, muerte, soledad, libertad, justicia, etc., y algunos complementos, por ejemplo, la imposibilidad del amor a primera vista. No se debe confundir tema con historia.</i></p> <p><i>Historia: se compone de principio (introducción), desarrollo (nudo), desenlace (final). El desarrollo contiene a su vez el conflicto que es el problema, además del climax que es punto de mayor tensión en la historia.</i></p>	
Aula 3: Manos a la obra...	
<p>1. Entrevista com um escritor local;</p> <p>2. Registro de dados sobre a entrevista;</p>  <p>Nombre del encuestado: _____</p> <p>¿Dónde vive? _____</p> <p>¿Cuántos años tiene? _____</p> <p>¿Dónde ocurrió la historia? _____</p> <p>¿En qué época se pasó eso? _____</p> <p>Registro de la historia (no se olviden de los elementos necesarios en el cuento):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Relação das palavras desconhecidas;</p> <p>4. Autoavaliação;</p>	<p>*Oralidade – entrevista;</p> <p>*Audição – ao ouvir o relato do entrevistado;</p> <p>*Escrita – registro da entrevista, das palavras desconhecidas (como na atividade da aula 2) e ao fazer a autoavaliação.</p>

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)

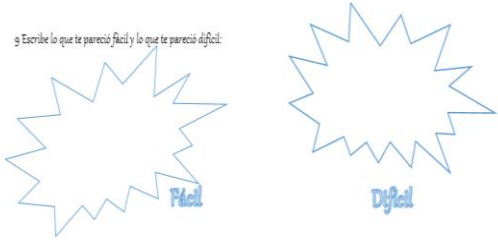

																																																																																		
Aula 4: Registrando los datos...																																																																																		
<p>1. Roda de conversa; 2.Registro dos dados referentes aos elementos em comum nos contos em uma tabela;</p> <table border="1" data-bbox="284 801 711 1160"> <thead> <tr> <th>Dato/Cuento</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rueda de fuego</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Autoavaliação.</p>	Dato/Cuento	1	2	3	4	5	6	7	8...	Rueda de fuego		X		X																																																																				<p>*Oralidade – roda de conversa; *Escrita – elementos em comum; *Audição – para a coleta de dados.</p>
Dato/Cuento	1	2	3	4	5	6	7	8...																																																																										
Rueda de fuego		X		X																																																																														
Aulas 5 e 6: Vamos más lejos...																																																																																		
<p>1. Pesquisa na internet a respeito de outros lugares e épocas onde também tenham ocorrido os contos que estão sendo trabalhados; 2. Registrar os dados encontrados;</p> <p><small>12 Después de leer y conocer varios cuentos locales, ocurridos con personas de la comunidad o con ustedes mismos, vamos a hacer una búsqueda en la internet e intentar descubrir si estos cuentos también forman la historia de otras personas de otros lugares del país o del mundo. No te olvides de escribir el tema, dónde se pasó, cuándo ocurrió y que nombre tenía la historia.</small></p>  <p>3. Autoavaliação.</p>	<p>*Leitura – dos dados encontrados na internet; *Escrita – registro dos dados; *Oralidade – exposição dos dados encontrados ou não ao grande grupo; *Audição – dos dados expostos pelos colegas.</p>																																																																																	

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)



Aulas 7 e 8: A ver, ¿qué es un cuento?	
<p>1. Leitura do material a respeito do que é e quais são as partes de um conto e de um conto de Arlindo Coitinho;</p>  <p>2. Discussão a respeito da língua utilizada no conto e a presença do portunhol;</p> <p>3. Identificação das partes do conto lido;</p> <p>4. Relação das palavras desconhecidas;</p> <p>5. Autoavaliação;</p> <p>6. Reescrita do próprio conto.</p>	<p>*Leitura – do material teórico e dos contos;</p> <p>*Oralidade – na discussão e na resolução das atividades;</p> <p>*Audição – das histórias e do conteúdo;</p> <p>*Escrita – das partes do conto, das palavras desconhecidas, a reescrita do texto e a autoavaliação.</p>
Aula 9: ¿Qué te parece fantástico?	
<p>1. Leitura de um conto fantástico – <i>Un viaje en taxi</i>;</p>  <p>2. Leitura e discussão a respeito do que é, as características e a verossimilhança de um conto fantástico;</p>	<p>*Leitura – do conto;</p> <p>*Oralidade – discussão características do conto fantástico;</p> <p>*Escrita – a partir das reflexões sobre as características;</p> <p>*Audição – do conto e das discussões.</p>

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)


<p>El cuento fantástico</p> <p>El cuento fantástico es la narración de la realidad que mezcla elementos reales e irrealitos, extraños e inexplicables, con la intención de crear incertidumbre en el lector mediante la interacción entre una explicación natural y una sobrenatural.</p> <p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> • La habilidad: Los escritores que pertenecen al género y se basan en el mundo real, pero al mismo tiempo, los escritores del género fantástico que se basan en la fantasía. • Los personajes: Los personajes que pertenecen al género y se basan en el mundo real, pero al mismo tiempo, los personajes del género fantástico que se basan en la fantasía. • El mundo: El mundo que pertenece al género y se basa en la realidad, pero al mismo tiempo, el mundo del género fantástico que se basa en la fantasía. <p>Verosimilitud La verosimilitud es la credibilidad o congruencia de un elemento determinado dentro de una obra de ficción concreta. La verosimilitud no es necesariamente lo verdadero (aunque puede serlo) sino lo que tiene apariencia de verdad.</p>																							
<p>3. Relação desses elementos no conto lido.</p>																							
<p>Aula 10: En mi cuento...</p>																							
<p>1. Releitura do conto produzido; 2. Relação dos elementos presentes no conto e que também fazem parte do dia a dia e dos costumes da família; 3. Relação dos elementos reais e fantásticos presentes em seu conto;</p> <p>c. Lista de tu cuento las cosas que para ti son reales y las que te parecen fantásticas:</p> <table border="1" data-bbox="367 1097 718 1366"> <thead> <tr> <th>Reales</th> <th>Fantásticas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Reales	Fantásticas																					<p>*Leitura – do próprio conto; *Escrita – dos elementos em análise e da autoavaliação.</p>
Reales	Fantásticas																						
<p>4. Autoavaliação.</p>																							
<p>Aula 11: Compartiendo los saberes...</p>																							
<p>1. Leitura do texto do colega; 2. Escrita de sugestões que julgue importantes para aprimorar o texto do colega;</p> <p>a. Haz la lectura del texto; b. Escribe las sugerencias, que de tu punto de vista, serán importantes para mejorar o añadir en las informaciones que ya tiene el texto del, escríbelas en el espacio como este que está en el material. Si te parece necesario, apunta el párrafo y el trecho.</p> <p>¿Qué sabes? Leer los cuentos de los colegas y hacer sugerencias.</p> 	<p>*Leitura – dos textos dos colegas; *Escrita – das sugestões.</p>																						

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)


Aula 12: Vamos a escribir...	
<p>1. Releitura do seu texto e das sugestões dos colegas;</p> <p>2. Verificação da presença dos elementos e das partes principais do conto;</p> <p>3. Revisão quanto ao uso do parágrafo e da letra maiúscula;</p> <p>4. Reescrita do conto;</p>	<p>*Leitura – do texto e das sugestões dos colegas;</p> <p>*Escrita – reescrita do conto.</p>
Aula 13 e 14: ¿Quién soy yo?	
<p>1. Produção escrita da autobiografia a partir de subsídios dados no material do aluno;</p>	<p>*Escrita – do texto autobiográfico;</p> <p>*Leitura – do texto produzido e do conto para revisão;</p>

Clase 12
Fecha: / /

24. Ahora cada uno debe:

- Leer su texto nuevamente;
- Leer las sugerencias del colega;
- Verificar si el cuento posee los elementos necesarios;
- Identificar y organizar las partes del cuento;
- Cuidar a ver si hay párrafos, si el espacio entre las palabras está correcto, si utilizó correctamente las líneas hasta el final, si utilizó adecuadamente la letra mayúscula;
- Reescribir el cuento.

¿Qué vamos hacer?
Reescribir las producciones textuales (cuentos) a partir de las sugerencias de los colegas/o vos.



5. Autoavaliação.

1. Produção escrita da autobiografia a partir de subsídios dados no material do aluno;

Pero, ¿qué es una biografía? En el caso, una autobiografía...

Biografía

Una biografía es la historia de la vida de una persona, se narran los acontecimientos y logros que marcaron su vida. Se habla de los contextos histórico y social en el que vivió o sea el ambiente de la época y los problemas de su tiempo. En la redacción de una biografía se presentan los hechos o acontecimientos uno seguido de otro de manera cronológica. Para escribir tu autobiografía hay que seguir esos pasos:

- Fecha y lugar de nacimiento;
- Familiares cercanos;
- Lugar donde realiza estudios;
- Aficiones;
- Momentos favoritos/especiales;
- Amistades y características que valores;
- Intereses de trabajo;
- Dónde te gustaría vivir/con quien;
- ¿Qué esperas lograr para el futuro?

Una foto:

Intenta escribir la tuya:

_____ nació en _____ en _____ de _____ de _____, Hij_ de _____ y de _____. Estudié en primaria en _____ y la secundaria estoy cursando en _____.

A mí me encanta _____.

Me acuerdo con cariño del día _____ cuando _____.

En las personas me gusta _____.

Trabajo/me gustaría trabajar en _____.

Hoy vivo/me gustaría vivir _____ con _____.

Busco _____ para _____.

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Continuação)























<p>2. Retomada dos contos produzidos com ênfase na revisão dos sinais de pontuação, do parágrafo, do uso da letra maiúscula nos inícios de parágrafos, após os pontos e nos nomes próprios, das partes do conto e dos elementos que o compõem;</p> <p>3. Autoavaliação.</p>	
Aula 15: En la computadora...	
<p>1. Digitação dos textos – contos e biografia – para o livro de contos;</p> <p>2. Autoavaliação do processo de digitação dos textos;</p> <p>3. Ilustração das histórias</p>	<p>*Escrita – dos textos no computador e da autoavaliação;</p> <p>*Leitura – dos textos aos serem digitados.</p>
Aulas 16 e 17: Utilizando los recursos digitales...	
<p>1. Montagem e organização do livro digital;</p> <p>2. Elaboração de convites para o lançamento do livro físico;</p>  <p>3. Elaboração de cartazes de divulgação do lançamento do livro;</p> 	<p>*Escrita – no livro digital, nos convites, nos cartazes e na autoavaliação;</p> <p>*Leitura – do que foi escrito no livro digital;</p> <p>*Oralidade – na divulgação do trabalho às demais turmas da escola;</p>

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas


(Continuação)

<p>4. Visitação às salas de aula da escola para divulgação do trabalho; 5. Autoavaliação. Nestas aulas os alunos foram divididos em grupos e cada grupo se encarregou de uma etapa do trabalho, assim os alunos não passaram todos, por todas as etapas.</p>																																																			
Aulas 18 e 19: La conclusión...o el inicio de un camino...																																																			
<p>1. Solenidade de lançamento do livro; 2. Roda de conversa e avaliação do trabalho desenvolvido com a escrita de contos e o resgate realizado a respeito das culturas e identidades pertencentes ao grupo;</p> <p style="text-align: center;">31. Rueda de conversación:</p> <p style="text-align: center;"><i>Ahora cada uno de ustedes tiene la oportunidad de decir como fue hacer el trabajo de escrita de cuentos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué te pareció más fácil? ¿Qué cosas fueron más difíciles de hacer? ¿Qué cosas tuviste dificultad, pero asimismo te llamaron la atención? ¿De qué manera tú crees que las culturas y las diferentes identidades del grupo se hacen presentes en el medio familiar o escolar? ¿De qué manera tú crees que tuviste mejoras en tu aprendizaje? ¿En qué? Desde tu punto de vista, ¿el grupo se envolvió en las actividades de manera significativa? o ¿hay alguna sugerencia o crítica que te gustaría hacer? <p>3. Avaliação do trabalho através de uma rubrica final.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Evaluación del trabajo 42</p> <p>Para que no te olvides:</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A alcancé</td> <td>En partes</td> <td>No alcancé</td> </tr> </table> <table border="1" style="margin: auto; width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Objetivo</th> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Comprender que es un cuento y su estructura</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2. Utilizar adecuadamente el lenguaje escrito</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3. Avanzar en el proceso de escrita</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4. Expresarse oralmente con claridad cuando necesario</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. Relacionar elementos del día a día con los de los cuentos</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6. Reconocer distintas culturas dentro de un grupo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7. Identificar culturas semejantes en un mismo grupo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8. Trabajar en equipo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9. Desarrollar el lenguaje oral en las clases de lengua española</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10. Participar de manera efectiva en todas las etapas del trabajo</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">¡Hasta luego! </p> </div>				A alcancé	En partes	No alcancé	Objetivo				1. Comprender que es un cuento y su estructura				2. Utilizar adecuadamente el lenguaje escrito				3. Avanzar en el proceso de escrita				4. Expresarse oralmente con claridad cuando necesario				5. Relacionar elementos del día a día con los de los cuentos				6. Reconocer distintas culturas dentro de un grupo				7. Identificar culturas semejantes en un mismo grupo				8. Trabajar en equipo				9. Desarrollar el lenguaje oral en las clases de lengua española				10. Participar de manera efectiva en todas las etapas del trabajo				<p>*Oralidade – na apresentação oral, na roda de conversa e na avaliação do trabalho desenvolvido; *Escrita – da avaliação; *Audição – das avaliações feitas pelos colegas e da apresentação;</p>
																																																			
A alcancé	En partes	No alcancé																																																	
Objetivo																																																			
1. Comprender que es un cuento y su estructura																																																			
2. Utilizar adecuadamente el lenguaje escrito																																																			
3. Avanzar en el proceso de escrita																																																			
4. Expresarse oralmente con claridad cuando necesario																																																			
5. Relacionar elementos del día a día con los de los cuentos																																																			
6. Reconocer distintas culturas dentro de un grupo																																																			
7. Identificar culturas semejantes en un mismo grupo																																																			
8. Trabajar en equipo																																																			
9. Desarrollar el lenguaje oral en las clases de lengua española																																																			
10. Participar de manera efectiva en todas las etapas del trabajo																																																			

Na aula 18 não foi feita a solenidade de lançamento do livro e sim a apresentação de uma peça teatral pelos alunos, cujo tema era um dos contos presentes no livro escrito por eles. Na aula seguinte foi feita a avaliação do trabalho segundo previsto e os alunos preencheram a rubrica.

Tabela 7: Relação das atividades e das habilidades desenvolvidas

(Conclusão)

Lançamento do livro	
<p>1. Abertura do evento pela supervisora da EJA; 2. Pronunciamento da professora responsável pelo trabalho desenvolvido; 3. Pronunciamento dos alunos sobre o trabalho que desenvolveram; 4. Lançamento do livro físico e divulgação do livro digital;</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>5. Sessão de autógrafos.</p>	<p>*Oralidade – (de alguns alunos) no pronunciamento sobre o trabalho desenvolvido; *Escrita – na sessão de autógrafos.</p>

Fonte: Autora (2018).

Todas as aulas procuraram promover o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, embora não tenha sido possível em algumas dessas aulas contemplar a todas, com o propósito de que os alunos aprendessem essa língua adicional a partir da própria língua adicional e não a partir de traduções, ou seja, o aluno aprendendo a “pensar na língua”, segundo Leffa (1988). Vale ressaltar que, no transcorrer das aulas, alguma das quatro habilidades preponderou em relação às demais.

Estas aulas foram planejadas para que os alunos fossem os agentes de sua aprendizagem, sendo o professor o facilitador e esse material foi produzido com o intuito de que além de aprimorar a produção escrita a partir da escrita dos contos, aperfeiçoassem também a oralidade, a compreensão através da audição e a leitura, tornando-a mais fluente e compreensiva.

No capítulo a seguir analiso os dados e a implementação da proposta e discorro a respeito dos resultados obtidos na presente pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Diagnóstico inicial

O diagnóstico inicial foi de fundamental importância para que pudesse ser realizada a presente pesquisa tendo em vista que comprovou a existência de material que serviu de subsídio para a escrita dos contos dos alunos a partir de uma pesquisa realizada com familiares e pessoas de seu convívio que relataram contos, fatos, histórias e causos ocorridos com pessoas conhecidas, familiares ou com eles próprios, principalmente na zona rural e que revelavam aspectos culturais e identitários do referido grupo de alunos; serviu também para a tomada de decisão a respeito da organização do MDA.

Também fez parte do diagnóstico inicial a aplicação de um questionário inicial composto por dez questões que vão desde os dados pessoais até questionamentos sobre a relação dos contos com as suas famílias. O primeiro questionamento se refere à expectativa do aluno com relação à língua espanhola e por que acha necessário estudá-la e as respostas foram as seguintes:

- É uma base do idioma para minha vida, pois espero me aprofundar no idioma.
- Para ter conhecimento e aprimorar o idioma;
- A expectativa é muito boa e é necessário para melhorar o idioma;
- Poder conhecer mais a língua espanhola, uma língua utilizada em vários lugares onde vamos e em muitas áreas de emprego;
- Para facilitar a comunicação visto que vivem na fronteira;
- Somente por aprender uma língua nova;
- Porque vivo em uma cidade de fronteira e o espanhol é muito importante para algum emprego na área do comércio;
- Para falar espanhol;
- Expectativa de aprender a falar e escrever em espanhol, o que é necessário para fazer os trabalhos da escola perfeitamente;
- Aprender mais porque precisamos aprender outra língua o que é importante em nosso dia-a-dia;
- O espanhol é uma língua especial para aprender e melhorar a qualidade;
- Aprender a falar para algum dia falar em outro país em espanhol;

- Escrever e ler corretamente e ter uma aprendizagem a mais;
- Para saber se informar;
- Para se comunicar com pessoas estrangeiras;
- Aprender a escrita, principalmente porque vivemos na fronteira;
- Aprender mais, porque vivemos na fronteira e até para emprego precisamos saber algo em espanhol.

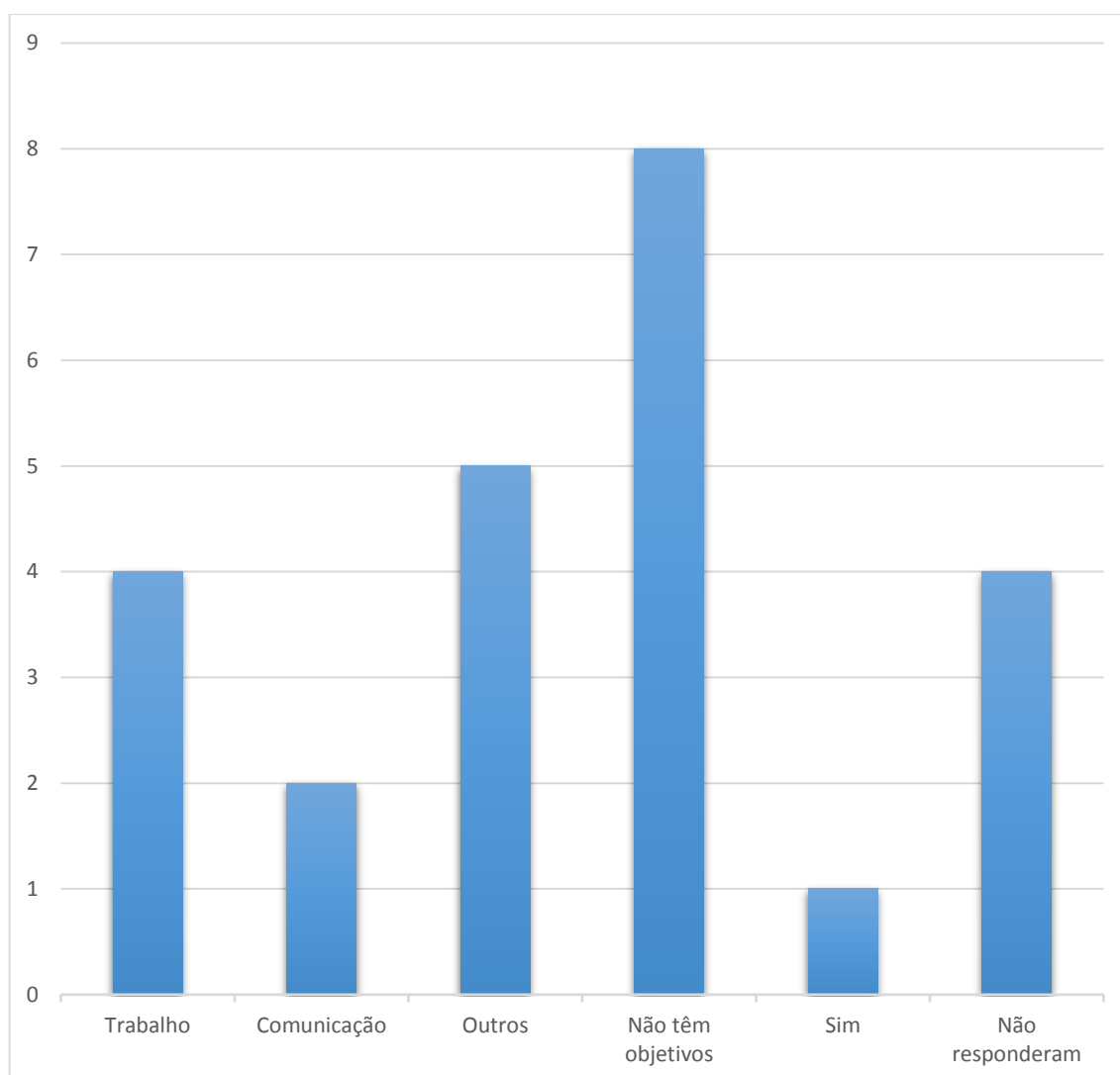
Os elementos mais citados neste item da pesquisa foi o fato de os alunos viverem em uma fronteira e a necessidade de saber pelo menos um pouco da língua em função do mercado de trabalho que nesta região exige, principalmente no comércio, o tratamento com o público de ambas as cidades – Livramento e Rivera. Esse questionamento foi respondido por 23 alunos e um deles embora tenha respondido o questionário, deixou a referida questão em branco.

O segundo questionamento era sobre os alunos possuírem algum objetivo, atual ou posterior com relação à língua espanhola. Dos 24 alunos que responderam ao questionário, oito disseram não ter nenhum objetivo com relação à língua, um aluno apenas respondeu que sim, porém não disse qual era o objetivo e quatro não responderam essa questão, os demais apresentaram os seguintes objetivos:

- Utilizar como complemento curricular;
- Aprender ao máximo porque gosta muito;
- Utilizar para o trabalho;
- Aprender a falar fluentemente;
- Utilizar a língua em viagens e no que puder ajudar na educação da filha;
- Comunicar-se;
- Saber a língua.

O objetivo que mais apareceu nas respostas foi o que se refere ao mercado de trabalho, considerando que grande parte desses alunos que frequentam a EJA trabalha no comércio e convivem diariamente com uruguaios necessitando usar a língua espanhola. Na sequência apareceu o objetivo de comunicar-se com as pessoas considerando que vivemos na fronteira. Podemos representar melhor essa questão através do seguinte gráfico:

Gráfico 3: Objetivos dos alunos com relação à língua espanhola

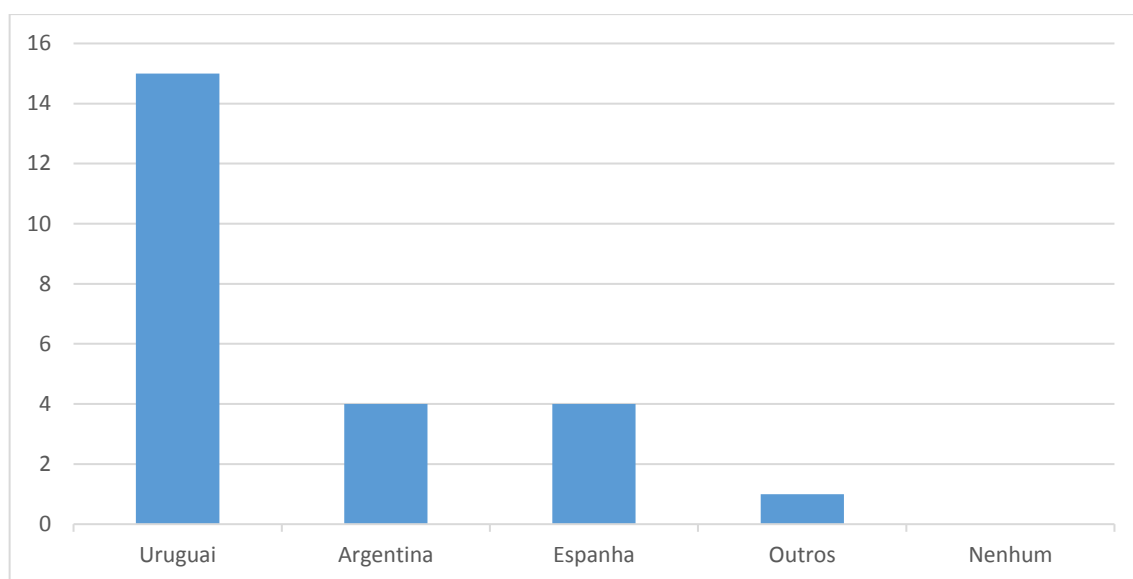


Fonte: Autora (2018).

Em um primeiro momento pode-se perceber que boa parte dos alunos acreditava que não teria em que utilizar a língua espanhola, o que acabou mudando no transcorrer da aplicação, pois ao final todos utilizaram a língua de forma prática e útil como veremos mais adiante.

A terceira pergunta questionava os alunos quanto a conhecerem países que falam espanhol. Dois alunos disseram não conhecer nenhum país, quatro alunos responderam que sim, que conheciam, porém não especificaram qual e os demais responderam que sim e especificaram quais eram os países, sendo que os países mais citados foram Uruguai, Argentina e Espanha, como mostra o gráfico abaixo:

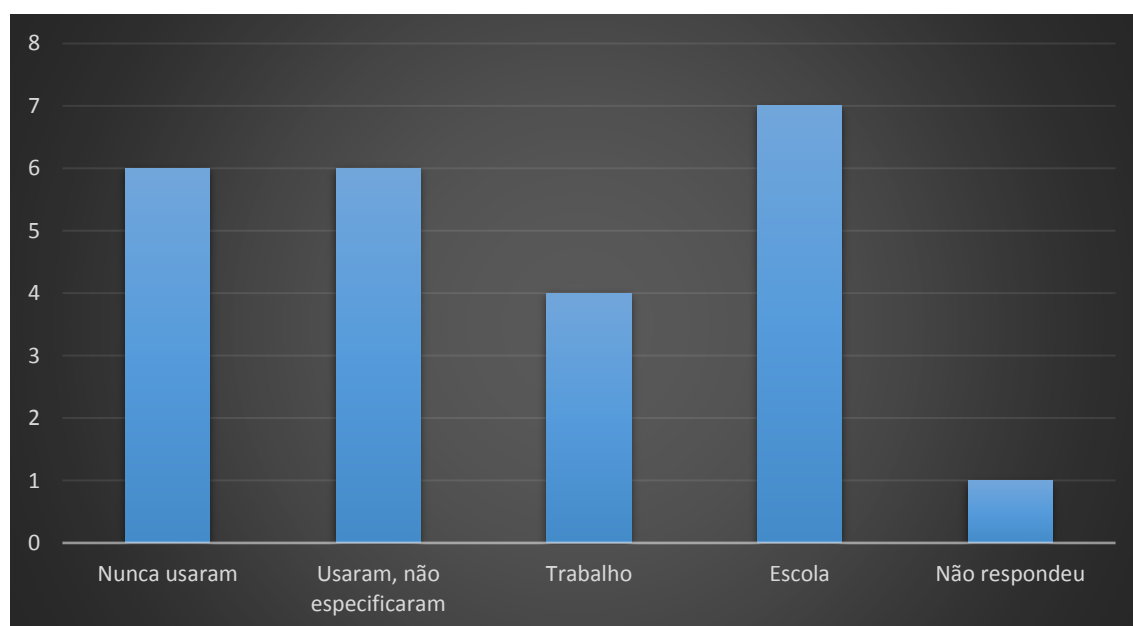
Gráfico 4: Países que os alunos conhecem em que se fala espanhol



Fonte: Autora (2018).

A quarta pergunta era sobre o uso da língua espanhola pelos alunos, eles foram questionados se já haviam utilizado e em que contexto e as respostas foram as seguintes: seis disseram nunca ter usado a língua espanhola, seis alunos disseram que usaram, porém não especificaram onde, quatro alunos citaram o trabalho, sete alunos mencionaram a escola e um aluno não respondeu esta questão, podemos visualizar essas informações no seguinte gráfico:

Gráfico 5: Uso da língua espanhola pelos alunos



Fonte: Autora (2018).

Julgo importante ressaltar que dos seis alunos que disseram nunca ter utilizado a língua espanhola, dois não eram meus alunos nas totalidades anteriores; dos quatro restantes, três são meus alunos desde a Totalidade 7 – período em que teve início esta pesquisa com o projeto piloto – e participaram de uma dramatização da releitura de um conto do autor regionalista João Simões Lopes Neto, em língua espanhola quando estavam na Totalidade 8, além de outras atividades desenvolvidas por eles utilizando a língua.

A questão número 5 do questionário perguntava o que os alunos julgavam ser mais importante para se aprender em uma aula de espanhol. Um aluno não respondeu essa questão e os outros 23 responderam de forma bastante diversificada. Obtivemos assim, como respostas, os seguintes itens:

- O idioma;
- A compreensão do idioma;
- Escrever;
- Tudo;
- A pronúncia das palavras;
- A escrita, para compreender melhor;
- Falar;
- Tradução e escrita;
- Compreensão do que se lê e se fala;
- Atenção e prática;
- Leitura.

É importante ressaltar que desde o início do trabalho desenvolvido em língua espanhola, os alunos sempre trabalham com o foco na compreensão do idioma e com a capacidade de se comunicar, ficando a tradução simples em um plano posterior. Entende-se que a tradução tem a sua importância na aprendizagem de uma língua adicional, porém mais importante ainda é que os alunos compreendam o que ouvem e se façam compreender, estabelecendo assim a comunicação.

A questão seguinte, de número 6 questionava os alunos sobre o que eles julgavam ser mais divertido ao aprender uma nova língua e estes responderam da seguinte maneira:

- Poder se comunicar com os uruguaios;
- A pronúncia;

- Aprender palavras novas;
- A maneira de se expressar;
- As descobertas;
- O conhecimento;
- Poder falar e compreender as outras pessoas;
- Assistir um filme em espanhol;
- Adquirirmos mais cultura;
- Coisas que nunca ouvimos;
- As palavras com significado totalmente diferente do português;
- Compreender os textos e usar o espanhol no dia-a-dia;
- É quando você se dá conta que está falando bem;
- Poder falar e outra pessoa não lhe compreender.

Um aluno não respondeu esta questão e entre as mais diversas respostas a que mais me chamou a atenção foi a do aluno que disse que o mais divertido ao aprender uma nova língua “é quando você se dá conta que está falando bem”, o que me parece muito relevante devido à importância de superar seus próprios obstáculos e alcançar novos objetivos. Essa característica é comum a essa turma.

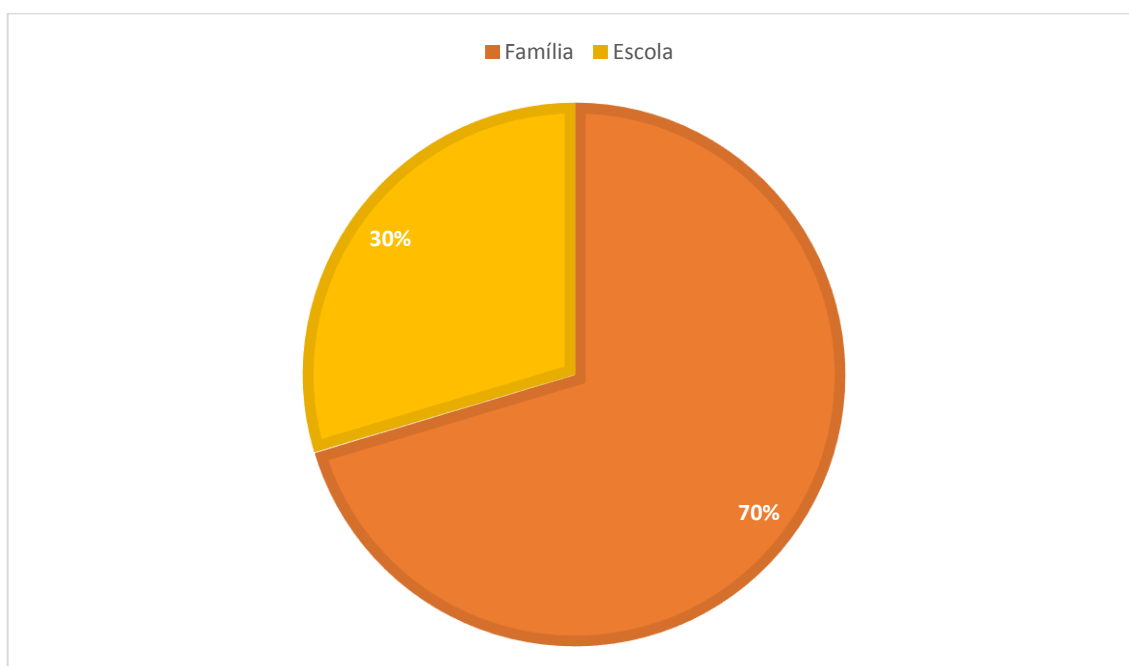
A questão 7, já direcionada ao conhecimento sobre contos, questionava os alunos se eles sabiam dizer o que é um conto. A esse questionamento as respostas foram:

- Um caso;
- Uma história;
- Uma história sem autor;
- Sabedoria popular;
- Um acontecimento;
- Uma história contada que provavelmente foi passada de geração em geração;
- Uma história contada por pessoas;
- Uma história curta;
- Uma história que cruza as gerações sempre contada por nossos avós;
- Histórias reais com sobrenaturais que nos contam e assim passamos adiante;
- É um acontecimento de uma região ou comunidade;
- É onde se escreve todo o fato que acontece;
- Uma história que aconteceu ou não;

- Aquilo que uma pessoa nos conta;
- Pequenos textos, na maioria antigos, e contados por alguém mais velho da família;
- Uma mentira;
- Algo que aconteceu, tendo começo, meio e fim.

A pergunta 8 questionou os alunos sobre onde tiveram o primeiro contato com os contos. Dentre as mais diversas respostas temos: na família (com o pai, a mãe, na infância, com a avó) como resposta de 19 alunos; na escola 8 alunos. Dois alunos responderam que primeiro em casa e depois com mais intensidade na escola. Através desses dados é possível perceber que os contos são um elemento comum às famílias dos alunos, segundo nos mostra o seguinte gráfico:

Gráfico 6: Primeiros contatos com os contos



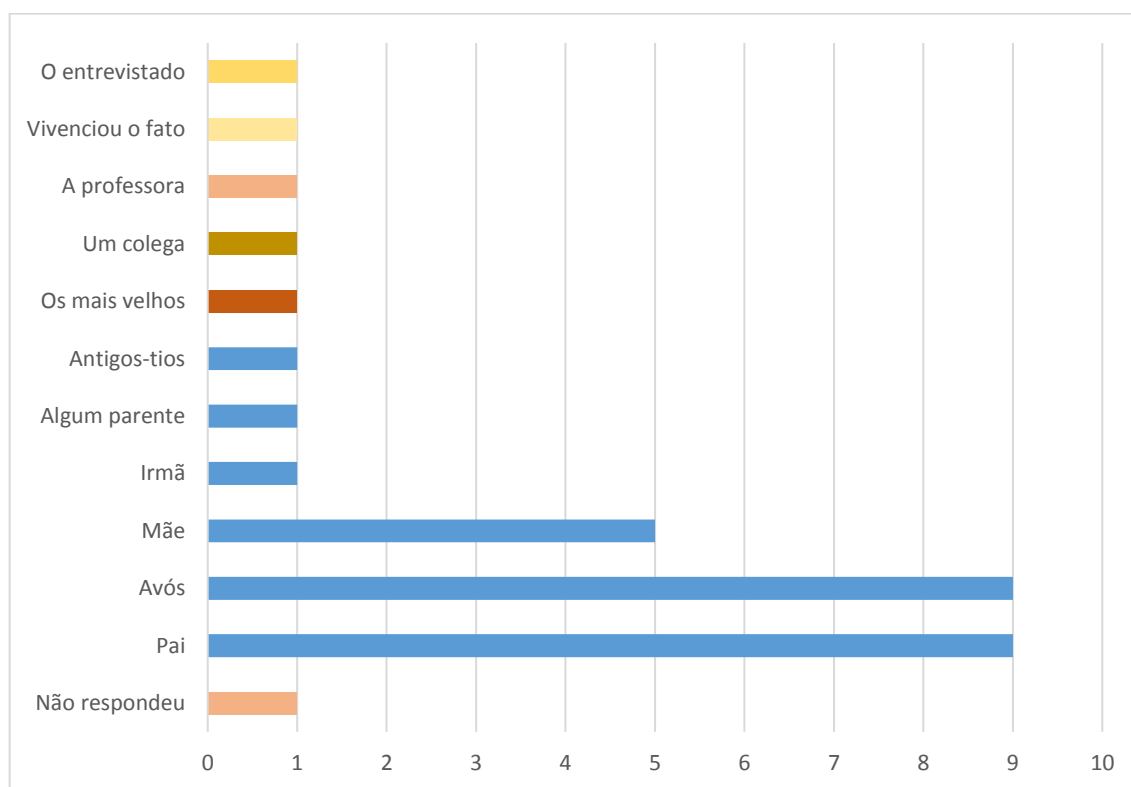
Fonte: Autora (2018).

A questão 9 estava direcionada a quem contava os contos que os alunos ouviram. Um aluno não respondeu essa questão, nove alunos mencionaram entre outras respostas o pai, outros nove alunos mencionaram os avós, 5 a mãe, e cada uma das respostas a seguir foi citada por apenas um aluno: a irmã, pessoas mais antigas como os tios, os mais velhos, um colega, "algum parente", a professora. Um aluno disse ter vivido o fato, e um aluno disse ter ouvido o conto pelo entrevistado na

aplicação do MDA, o senhor Velocínio Silveira, autor local de contos, conhecido como “Lenço Branco”.

Novamente aparece a família como sendo o lugar mais mencionado pelos alunos, comprovando a estreita relação família X contos e fortalecendo a reafirmação das culturas e das identidades desse grupo. Podemos comprovar esse dado através do gráfico seguinte que ilustra tais informações:

Gráfico 7: Quem contava os contos?



Fonte: Autora (2018).

O gráfico nos permite perceber de forma bem clara a presença da família na relação dos alunos com os contos. Embora alguns alunos tenham ouvido falar nos contos somente na escola – apenas 3 alunos – a grande maioria já trazia esse dado por um costume familiar.

O último item, e não menos relevante, questionou os alunos quanto a relação, segundo eles, dos contos com a sua família e os alunos apresentaram as seguintes respostas:

- Presentes nas noites frias ou em uma roda de “fogo” com a família reunida;
- A avó viveu muitos desses contos;

- Alguns contos seus pais viveram, outros ouviram de outras pessoas;
- A família contava muitos contos;
- Uma geração cheia de contos e histórias antigas;
- Meu tio conta contos;
- Muito próxima à relação com a minha família;
- Quando reuníamos toda a família e meu avô contava;
- Integração com os familiares, pois todos ficavam atentos ouvindo os mais velhos;
- O conhecimento dos contos;
- Meu avô;
- Sempre ouvi os contos;
- Meu pai viveu a situação que me contou;
- Quase todos foram vividos por pessoas de minha família;
- Eles falavam muito pra mim sobre os contos;
- Fatos que vem passando de geração a geração;
- Fala sobre meu pai.

Três alunos disseram que os contos não tinham nenhuma relação com sua família e são justamente alguns dos quais tiveram o contato com os contos na escola e também três alunos não responderam essa questão.

Ainda, a partir dessa atividade diagnóstica pude obter informações quanto à escrita dos alunos. Boa parte respondeu o questionário utilizando a língua portuguesa, alegando ter dificuldade para escrever em língua espanhola, contudo, muitos alunos tentaram fazer uso da língua adicional e escreveram suas respostas utilizando ora a língua portuguesa, ora a língua espanhola, ora o *portunhol*.

A partir da aplicação do questionário inicial foi desenvolvido então o material didático autoral com a intenção de aprimorar os conhecimentos dos estudantes, principalmente no que diz respeito à escrita em língua espanhola, proporcionando o seu desenvolvimento ao mesmo tempo em que dá a oportunidade dele próprio participar do seu processo de aprendizagem, colaborando com o projeto através dos conhecimentos e da bagagem que traz consigo, adquirida junto com a família e que revela as características desta. Dessa forma o aluno participa como protagonista consolidando a aprendizagem significativa.

Neste capítulo procurei descrever em detalhes o diagnóstico inicial, na sequência do texto descrevo e analiso a implementação do MDA em sala de aula.

4.2 A aplicação do MDA

Esta seção apresenta e discute os dados obtidos a partir das aulas nas quais o MDA foi implementado e dos instrumentos de coleta de dados apresentados, de acordo com os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Apontar as principais facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta, a partir de atividades autoavaliativas sistemáticas;

- ✓ Avaliar a gestão dos tempos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, a partir do planejamento inicial, contrastando-o com a sua efetiva implementação;

- ✓ Comparar a produção inicial e final dos contos dos alunos que participaram de todas as etapas da proposta;

- ✓ Identificar se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais.

4.2.1 As atividades avaliativas sistemáticas


Visando a possibilidade de que os alunos pudessem ao longo da aplicação do MDA acompanhar o seu próprio desenvolvimento e os possíveis avanços obtidos durante o processo, bem como analisassem os pontos sobre os quais precisariam ficar mais atentos para solucionar possíveis dificuldades, ao final de cada etapa da intervenção os alunos eram convidados a preencher uma rubrica autoavaliativa. As rubricas serviram não somente para a autoavaliação dos alunos, mas também como um instrumento de geração de dados a respeito das facilidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento desta proposta.

Segundo Ludke (2003, p. 74), “as rubricas partem de critérios estabelecidos especificamente para cada curso, programa ou tarefa a ser executada pelos alunos e estes são avaliados em relação a esses critérios”.

Dessa forma as rubricas apresentadas no MDA tinham o propósito fazer com que ao final de cada bloco de tarefas os alunos refletissem a respeito das atividades executadas e do seu desempenho frente a elas e assim analisassem de forma crítica seu desempenho apontando os avanços e as deficiências.




Essas autoavaliações diferenciaram-se durante a aplicação em atividades onde os alunos deveriam apenas avaliar o seu desempenho, de forma objetiva, indicando se haviam alcançado os objetivos propostos para aquela aula, se haviam alcançado em partes ou se não haviam alcançado determinado objetivo e ainda fazer uma análise da aprendizagem mencionando o que haviam aprendido, como aprenderam e o que não aprenderam, conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 5: Rubrica avaliativa






Autoevaluación

Al final de cada bloque de clases nosotros haremos una autoevaluación a fin de verificar si alcanzamos o no los objetivos propuestos para cada actividad. Para tanto utilizaremos los siguientes símbolos y sus significados:

		
Alcancé	En partes	No alcancé


Objetivos de las actividades:

- * Rescatar cuentos conocidos;
- * Registrar las historias por escrito;
- * Leer oralmente;
- * Identificar los elementos que componen un cuento y encontrarlos en el cuento leído.

Objetivo			
1. Rescaté cuentos conocidos			
2. Registré las historias por escrito			
3. Leí oralmente			
4. Identifiqué los elementos...			

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?



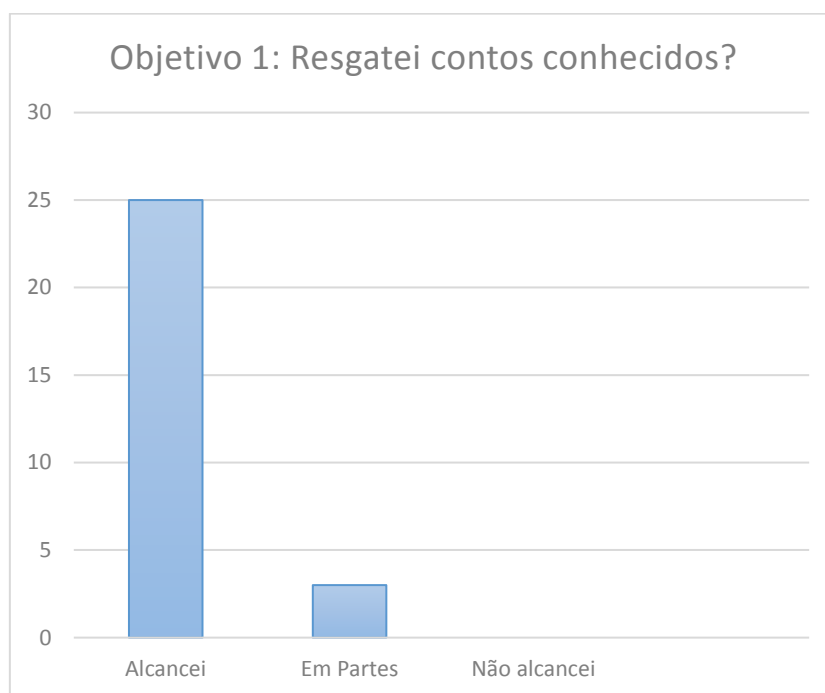
¿Cómo aprendí?

No aprendí.

Fonte: Autora (2018).

Na aplicação do primeiro bloco avaliativo, que corresponde às aulas 1 e 2 do material didático autoral, onde os alunos tinham por objetivos resgatar contos conhecidos, registrar essas histórias por escrito, ler oralmente suas histórias e identificar os elementos que fazem parte de um conto, foi possível perceber que a maior parte da turma atingiu os objetivos propostos. Assim nos mostra, em parte, o seguinte gráfico:

Gráfico 8: Autoavaliação aula 1



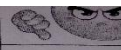


Fonte: Autora (2018).

Dos três alunos que julgaram ter alcançado em partes o objetivo, todos realizaram a atividade e não havia uma justificativa do porquê ter alcançado parcialmente.

Quanto ao segundo objetivo do bloco “Registrar as histórias por escrito”, apenas 18 alunos julgaram ter alcançado, enquanto 7 alunos julgaram ter alcançado parcialmente e 3 alunos disseram não ter alcançado tal objetivo. Dos 7 alunos que alcançaram parcialmente, 5 apontaram na análise da aprendizagem que não aprenderam a escrever, fator que possivelmente tenha dificultado o alcance do objetivo, os outros 2 alunos não apontaram o motivo pelo qual não atingiram o objetivo na totalidade.

Figura 6: Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 23
A23: “No aprendi a escribir en español.”

Objetivo			
1. Rescaté cuentos conocidos	X		
2. Registré las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente			
4. Identifiqué los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:




¿Qué aprendí?
Identificar palabras

¿Cómo aprendí?
estudiando

No aprendí
escribir español

Fonte: Autora (2018).

Figura 7: Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 24
A 24: “No aprendi a escribir.”

Objetivo			
1. Rescaté cuentos conocidos	X		
2. Registré las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente			
4. Identifiqué los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?

¿Cómo aprendí?

No aprendí
escribir

Fonte: Autora (2018).

Figura 8: Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 27
A 27: “No aprendi a escribir en español.”

1. Rescaté cuentos conocidos	X		
2. Registré las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente	X		
4. Identifiqué los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?

¿Cómo aprendí?

No aprendí
escribir en español

Fonte: Autora (2018).

Figura 9: Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 5

A 5: “No aprendi a escribir en español.”

2. Registré las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente		X	
4. Identifiqué los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?
Identifiqué algunas palabras

¿Cómo aprendí?
estudiando

No aprendí a escribir en español

Fonte: Autora (2018).

Figura 10: Rubrica de avaliação do bloco 1. Resposta de A 22

A 22: “No aprendi a escribir.”

2. Registre las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente	✓		
4. Identifiqué los elementos...	✓		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?

¿Cómo aprendí?

No aprendi a escribir a

Fonte: Autora (2018).

É possível perceber que a dificuldade na escrita em língua espanhola não permitiu que os alunos alcançassem totalmente o objetivo, conforme mostram as rubricas.

Três alunos julgaram não ter atingido o objetivo já mencionado, porém desses, apenas um justificou, dizendo não ter aprendido a escrever, os outros dois alunos não justificaram a avaliação. Um desses alunos, A25, não apresenta o registro no material.

O terceiro objetivo “Ler oralmente” foi atingido por 19 alunos. Dos 8 alunos que julgaram não ter atingido, dois não justificaram – A25 e A7 – e outros três não justificaram referente a oralidade – A1, A18 e A14. 2 alunos mencionaram não ter aprendido a ler oralmente/ler em espanhol – A9 e A26 e um aluno não avaliou esse objetivo – A20.

O quarto objetivo era referente aos elementos que compõem um conto e aos tipos de narrador. 26 alunos julgaram tê-lo alcançado, enquanto 2 alunos disseram ter alcançado em partes, não apontando uma justificativa.

Ainda com relação à autoavaliação da Bloco 1, no que se refere à análise das aprendizagens, 7 alunos não responderam o item “O que aprendi?” (A12, A13, A23, A27, A24, A22 e A25), desses, 5 alunos não apontaram “Como aprendi?”, os demais apontaram as seguintes respostas:

Tabela 8: Análise da autoavaliação – Bloco 1

(Continua)

O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?
<ul style="list-style-type: none"> • A20, A19 e A5 - Identificar algumas palavras; • A18 e A14 - Ler em espanhol; • A1 - Escrever em espanhol; • A26 e A16 - Contos; • A15, A21 e A17 - Novos contos; • A28 - Contar alguns contos em espanhol; • A4 - Compreender em espanhol; • A6 - Escrever poucas palavras; • A8 - Mais contos; • A9 - Identificar os elementos; • A11 – Escrever; • A2 - Ler oralmente em 	<p>Estudando/ lendo/ estudando</p> <p>Lendo/ lendo</p> <p>Escutando</p> <p>Estudando/ lendo</p> <p>Buscando na internet/ escutando/ escrevendo</p> <p>Lendo</p> <p>Lendo</p> <p>Escutando as explicações</p> <p>Escutando</p> <p>Identificando</p> <p>Escutando</p> <p>Lendo e escrevendo</p>

Tabela 8: Análise da autoavaliação – Bloco 1

(Conclusão)

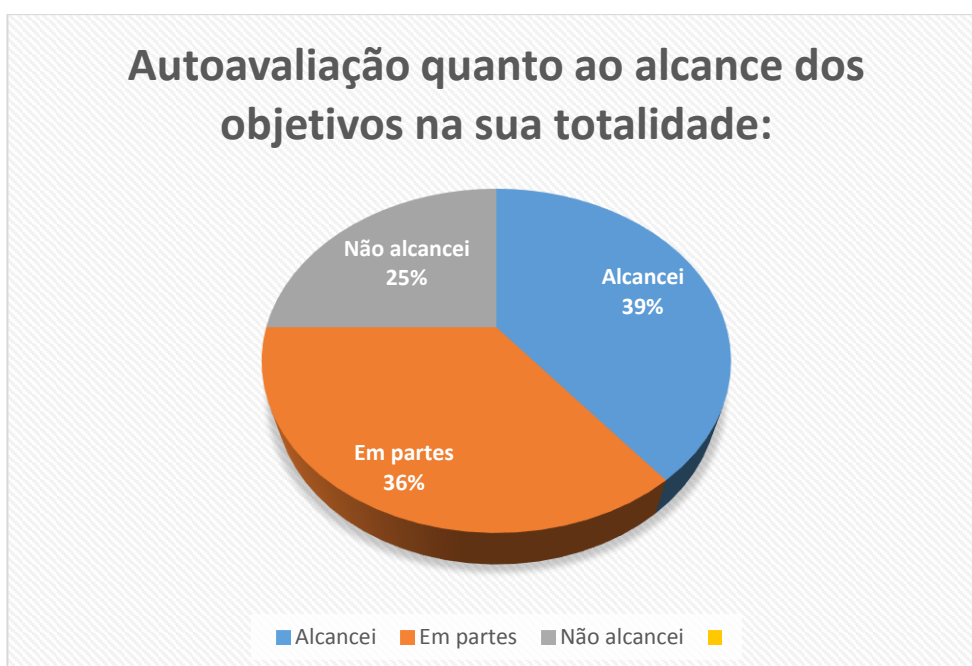
<p>espanhol;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A7 - Significado de algumas palavras; • A3 - Falar; • A10 - Aprendi que devemos adotar as histórias contadas pelos nossos antepassados, nunca deixando cair no esquecimento; • A12 - ----- • A13 - ----- 	<p>Lendo e fazendo os exercícios</p> <p>Escrevendo</p> <p>Fazendo uma pesquisa com os mais velhos e procurando ouvir histórias;</p> <p>Lendo</p> <p>Escutando histórias</p>
---	---

Fonte: Autora (2018).

Pode-se perceber que a maior parte dos alunos apontou uma nova aprendizagem já no primeiro bloco de atividades embora em alguns momentos tenha parecido um pouco “confusa” a forma como se deu essa aprendizagem, como aponta o aluno A3, em que diz ter aprendido a falar, escrevendo.

Dos 28 alunos, 11 julgaram ter alcançado totalmente todos os objetivos propostos pela aula, enquanto 7 alunos apontaram não ter alcançado pelo menos um dos objetivos (desses 7, 2 apontaram não ter alcançado dois dos objetivos) e 10 alunos disseram ter alcançado em partes pelo menos 1 dos objetivos propostos (desses 10, 2 apontaram ter alcançado parcialmente 2 dos objetivos). É o que nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9: Autoavaliação



Fonte: Autora (2018).

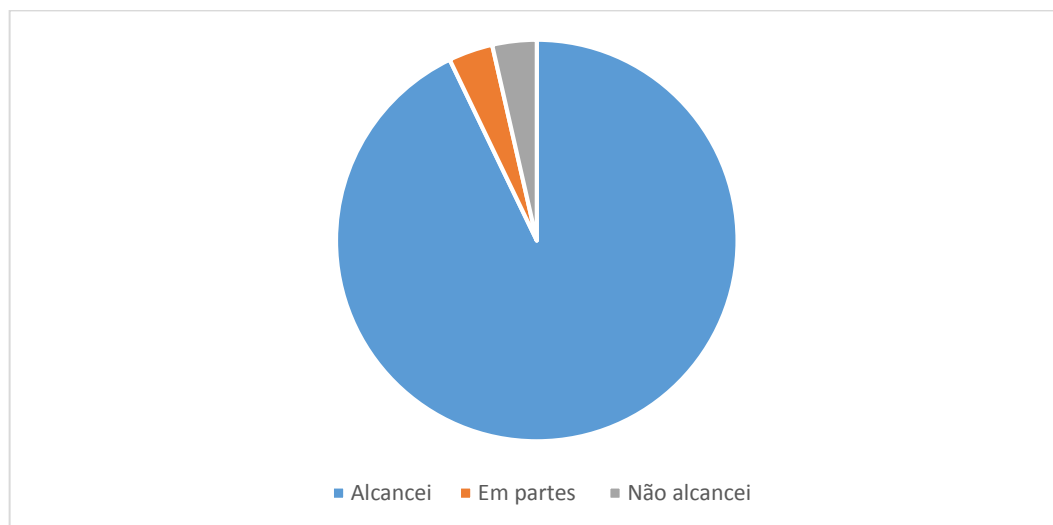
De acordo com a avaliação feita por mim nos vídeos diários reflexivos, percebe-se que tanto alunos como professora apontaram aspectos semelhantes na avaliação. Um dos aspectos trata da questão de nem todos os alunos atingirem o objetivo de ter registrado a história por escrito; o outro se refere ao fato de nem todos os alunos terem realizado em um primeiro momento a atividade de registro das palavras desconhecidas, o que de forma positiva aparece como uma aprendizagem para alguns.

O segundo bloco avaliativo, com a autoavaliação presente na página 14 do MDA compreendido pelas aulas 3 e 4, tem como objetivos descobrir outros contos locais, registrar essas histórias por escrito, expor os dados encontrados oralmente e identificar elementos e informações comuns nos contos apresentados. 19 alunos disseram ter alcançado todos os objetivos propostos para aquele bloco, enquanto 9 alunos apresentaram algumas dificuldades na execução das tarefas e não conseguiram alcançar determinados objetivos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo traçado “descobrir outros contos locais”, 26 alunos julgaram ter alcançado, 1 parcialmente e 1 aluno julgou não ter alcançado. Esse objetivo está relacionado com a conversa que os alunos tiveram com o escritor Lenço Branco e a avaliação se dá desta forma considerando que

nesta data os alunos A22 (parcialmente) e A15 (não alcancei) não compareceram à aula. A15 não realizou a “análise da aprendizagem” indicando o que havia aprendido, como e o que não havia aprendido. A22, embora tenha realizado a análise, esta não estava relacionada com o objetivo. Ilustramos a autoavaliação do referido objetivo através do seguinte gráfico:

Gráfico 10: Autoavaliação do primeiro objetivo de segundo bloco avaliativo

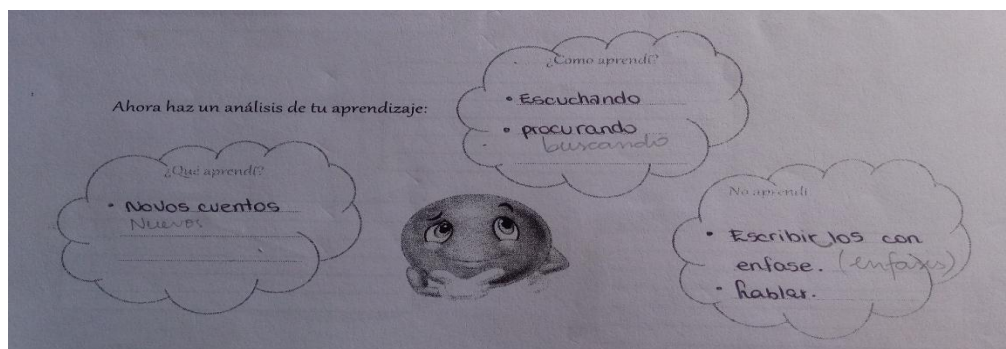


Fonte: Autora (2018).

O segundo objetivo do bloco “Registrar as histórias por escrito” foi alcançado em sua totalidade por 23 alunos, 2 disseram ter alcançado parcialmente e 3 disseram não ter alcançado. Dos 2 alunos que alcançaram parcialmente o objetivo, ambos relataram como dificuldade a escrita, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 11: Rubrica de avaliação do bloco 2. Resposta de A 1

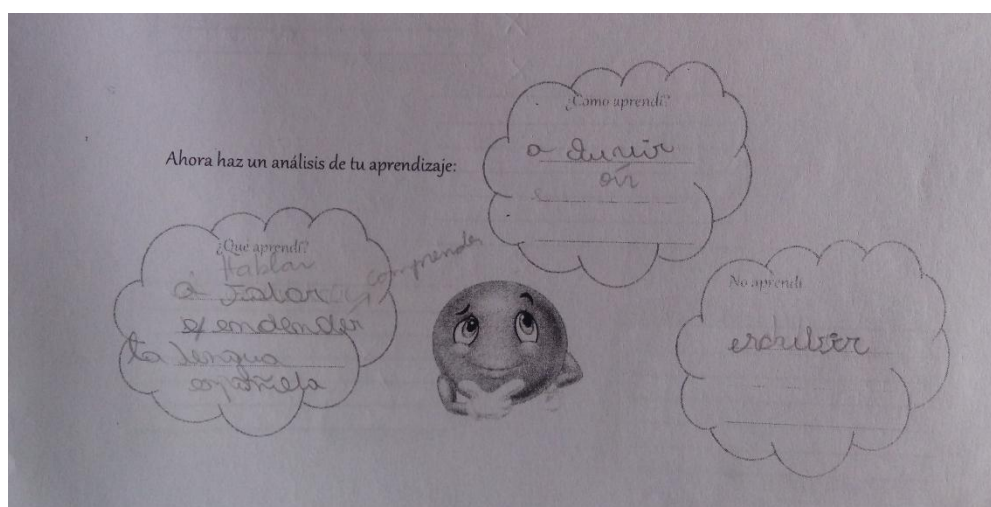
A 1: “No aprendi a escribirlos con énfasis.”



Fonte: Autora (2018).

Figura 12: Rubrica de avaliação do bloco 2. Resposta de A22

A 22: “No aprendi a escribir.”



Fonte: Autora (2018).

Nenhum dos três alunos que disseram não ter alcançado o objetivo relatou na análise o que não havia aprendido a fim de identificarmos o porquê de não o ter alcançado.

No terceiro objetivo, referente à utilização da oralidade pelos alunos na roda de conversa, onde eles expuseram os elementos para verificarmos quais eram comuns entre os relatos, 23 alunos apontaram ter alcançado, 1 parcialmente e 4 disseram não ter atingido. A5, que apontou ter alcançado parcialmente disse não ter aprendido “a *hablar*”, A18 que apontou não ter alcançado o objetivo disse não ter aprendido a “ler em voz alta”, enquanto A28, A15 e A8 que também não alcançaram não fizeram a análise da avaliação indicando o motivo.

O último objetivo do bloco “identificar e relacionar informações comuns nos contos” foi alcançado por 25 alunos participantes da pesquisa e os 3 alunos restantes disseram ter alcançado parcialmente, porém 2 não justificaram a dificuldade através da análise (A19 e A28) e a análise de A5 não estava relacionada a tal objetivo.

Nesse segundo bloco de atividades foi possível perceber claramente a dificuldade que os alunos julgam ter com a habilidade da escrita, e que embora tenham realizado a atividade indicam não saber ou não ter aprendido a “escrever em espanhol”. Esse é o motivo de a sequência de atividades ter seu foco na produção escrita.

Quanto à análise das aprendizagens, parte integrante da autoavaliação dos alunos ainda no segundo bloco, podemos melhor representá-la de forma geral na seguinte tabela:

Tabela 9: Análise da autoavaliação – Bloco 2

O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?
<ul style="list-style-type: none"> • A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A19, A20, A21, A23, A24, A25, A26, A27, A28 – Outros contos que não conhecia; • A22 – Falar e compreender a língua espanhola; • A7 – Vários jeitos de contar histórias; • A14, A18 – Ler em espanhol; • A2 – Algumas palavras • A15 - ----- 	<p>Escutando/ Procurando/ Na aula com os colegas/ Falando/ Estudando/ Lendo</p> <p>Ouvindo</p> <p>Buscando novas fontes</p> <p>Lendo em silêncio</p> <p>Lendo</p>

Fonte: Autora (2018).

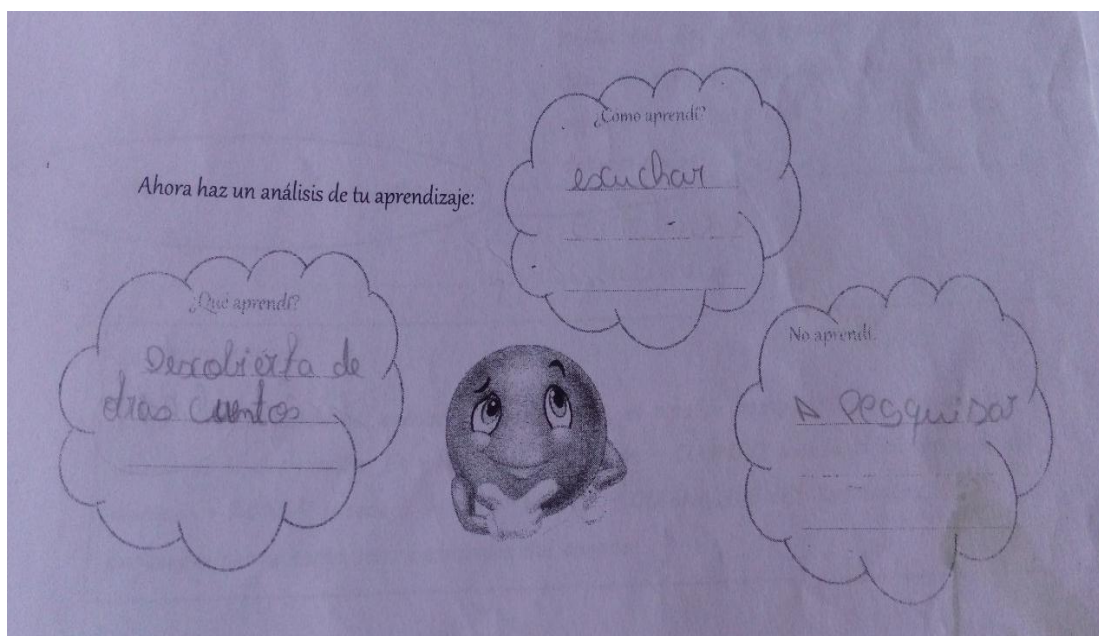
É importante ressaltar que, ainda que 19 alunos tenham apontado ter alcançado todos os objetivos, disseram ainda não ter aprendido a falar (9 alunos), a escrever (1), falar e escrever (1), ler em voz alta (1), compreender algumas palavras (1); 2 alunos disseram ter “aprendido tudo de seu conto” e 4 não apontaram nenhum motivo.

O terceiro bloco avaliativo, correspondente às aulas 5 e 6, avaliava a pesquisa feita pelos alunos para descobrir outros contos semelhantes aos que eles tinham e era avaliado a partir dos seguintes objetivos: “descobri outros contos semelhantes e os lugares onde ocorreram”, “registre as descobertas por escrito”, “utilizei a oralidade para expor os dados” e “ampliei meus conhecimentos a respeito dos contos”. 21 alunos apontaram ter alcançado todos os objetivos mesmo apresentando algumas dificuldades presentes no item “não aprendi”.

As dificuldades apresentadas foram em escrever (3), falar (10) e compreender algumas palavras (1). Desses 21 alunos 7 não apontaram elementos que não tivessem aprendido ou simplesmente não responderam.

Dos 7 alunos que não alcançaram todos os objetivos, 3 apontaram ter atingido parcialmente o primeiro objetivo que era a pesquisa em si, porém a análise não apontou o motivo; 2 apontaram não ter alcançado o objetivo, porém apenas 1 apontou não ter aprendido “a pesquisar” , ou seja, encontrar conteúdo que contemplasse sua busca.

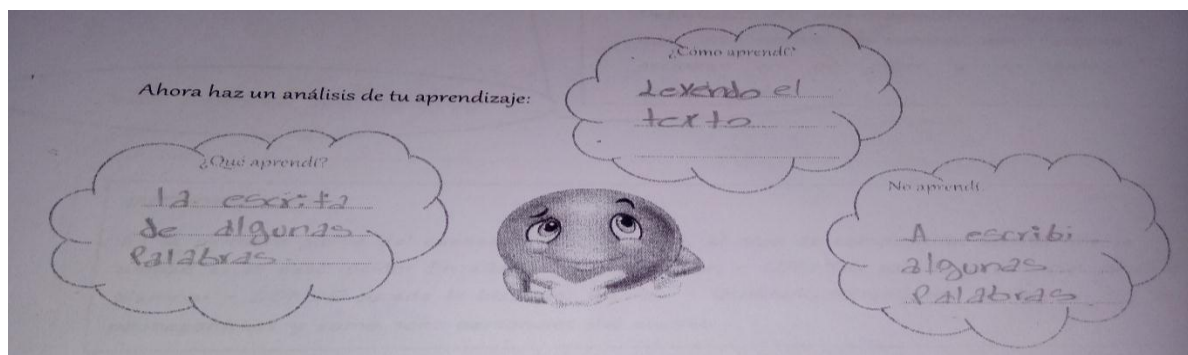
Figura 13: Rubrica de avaliação do bloco 3. Resposta de A3



Fonte: Autora (2018).

Quanto ao segundo objetivo – registrar as descobertas por escrito – 1 aluno apontou ter alcançado parcialmente e analisou não ter aprendido a escrever – A22. 3 alunos apontaram não ter alcançado esse objetivo e desses 1 não analisou o motivo, A2; 1 apontou não ter aprendido a escrever algumas palavras, A19 e 1 aluno não fez a análise com referência a esse item e sim ao item anterior do bloco, A13.

Figura 14: Rubrica de avaliação do bloco 3. Resposta de A19
A 19: “No aprendi a escribir algunas palabras.”



Fonte: Autora (2018).

O terceiro objetivo que se refere à oralidade na atividade onde os alunos deveriam relatar seus contos para identificarmos os elementos em comum foi alcançado por 25 alunos. O aluno que não alcançou, A28, não justificou o porquê dessa avaliação e dos dois alunos que disseram ter alcançado parcialmente, um não justificou a análise quanto à oralidade, A1 e o outro, A5 disse não ter aprendido “a falar”.

Reconheço nas avaliações dos alunos, de acordo com o trabalho que foi desenvolvido, que o “aprender a falar” usado por eles se refere à fluência na oralidade durante as tarefas, considerando que todas foram desenvolvidas com foco não somente na escrita, mas também na oralidade e os alunos participavam ativamente, dentro dos conhecimentos que já possuíam e que foram adquirindo. Os alunos que trabalham no comércio local, seja aqui no Brasil – Sant’Ana do Livramento ou no Uruguai – Rivera, apresentaram maior facilidade com as atividades orais pois já traziam o conhecimento prévio de acordo com Ausubel, segundo aponta Moreira (2011), como facilitador de uma nova aprendizagem.

Embora alguns alunos não trabalhem no comércio, todos já desenvolviam a oralidade de alguma forma, seja pela família, amigos ou alguns até mesmo em sala de aula, tendo em vista que desde o início do percurso percorrido por eles na EJA de Ensino Médio são desafiados a utilizar a língua espanhola em sua modalidade oral como instrumento de comunicação e interação com os demais.

O quarto objetivo do bloco que era mais amplo, mas de fundamental importância, e questionava os alunos quanto aos conhecimentos adquiridos com as atividades propostas a respeito dos contos foi alcançado em sua totalidade pelos 28

participantes da pesquisa, o que demonstra uma das facilidades apresentadas por eles enquanto apontam entre outros conhecimentos: ter aprendido a ler, a escrever algumas palavras que anteriormente não sabiam, ter aprendido a falar em espanhol e outros ilustrados na tabela a seguir:

Tabela 10: Análise da autoavaliação – Bloco 3

O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?
<ul style="list-style-type: none"> • A13, A14, A18, A12 – ler em espanhol; • A9 - Escutar os contos dos outros; • A21, A11, A17, A26, A15, A25, A3 – Novos contos; • A1, A28 – novos contos semelhantes ao meu; • A24, A27– muitos contos; • A8, A6, A20, A5 – Muito; • A10 – que nossa região é rica em contos; • A22, A23 – falar; • A4 – contos; • A16 – os contos novos em outros lugares • A2, A19 – escrita de algumas palavras; • A7 – ----- 	<p>Com o conto/ lendo/ -/ -/ lendo -/ escutando os colegas/ escutando/ estudando/ buscando na internet/ com os colegas/ escutando Em pesquisa na rede/ ouvindo</p> <p>Escutando/ estudando Ouvindo/ escutando/ pesquisando/ pesquisando Pesquisando</p> <p>Falando com os colegas/ - Pesquisando Pesquisando</p> <p>Escutando e fazendo anotações/ lendo o texto Lendo e procurando os significados -/</p>

Fonte: Autora (2018).

Posso ressaltar que de acordo com as respostas dos alunos, pude verificar que os objetivos foram alcançados, pois vários deles apontam ter encontrado contos semelhantes, ou ainda descoberto novos; registaram informações sobre as suas descobertas já que muitos afirmam ter aprendido a escrever novas palavras; utilizaram a oralidade e com isso aperfeiçoaram essa habilidade, o que se percebe quando relatam ter “aprendido a falar” e a totalidade afirma ter adquirido

conhecimentos novos, listados no quadro anterior. Percebe-se que a cada bloco de aplicação da intervenção os alunos vêm não apenas adquirindo novos conhecimentos como aperfeiçoando os já existentes ao mesmo tempo em que estão sanando algumas dificuldades, em sua maioria no que se refere às habilidades da oralidade e da escrita.

No quarto bloco avaliativo, compreendido pelas aulas 7 e 8, cuja autoavaliação está presente na página 24 do MDA, os objetivos estão relacionados à compreensão e identificação das partes de um conto, à escrita do conto dos alunos utilizando a língua espanhola, à utilização do vocabulário correto e a reflexão a respeito da linguagem utilizada na região da fronteira.

Nesse bloco avaliativo, 7 alunos apontaram ter alcançado todos os objetivos propostos pelas atividades. Dos 21 alunos que alcançaram em partes ou não alcançaram, apenas 1 (A28), apontou não ter alcançado o primeiro objetivo “identificar as partes do conto” e não indicou na análise o que não conseguiu aprender.

Na avaliação do primeiro objetivo “Identificar as partes do conto” 27 alunos disseram ter alcançado, e 1 aluno (A28) disse não ter alcançado tal objetivo, porém, ao fazer a análise de sua aprendizagem, no item “o que aprendi?” disse ter aprendido a identificar as partes do conto e no item “como aprendi?” disse ter sido fazendo os exercícios, como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 15: Rubrica de avaliação do bloco. Resposta de A28


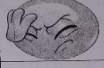
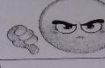
A 28: “No aprendi a escribir algunas palabras.”

24

Autoevaluación

Objetivos de las actividades:

- * Identificar las partes del cuento;
- * Escribir un cuento en lengua española;
- * Utilizar adecuadamente el vocabulario y la ortografía;
- * Debatar a respecto del lenguaje utilizado en la frontera.

Objetivo			
1. Identifiqué las partes del cuento	X		X
2. Escribí un cuento en lengua española	X		X
3. Utilicé adecuadamente el vocabulario...		X	
4. Debattí...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:


¿Que aprendí?

A identificar las partes del cuento

¿Cómo aprendí?

haciendo acento los ejercicios

No aprendí



Fonte: Autora (2018).

O segundo objetivo desse bloco avaliativo, referente à produção escrita a partir do registro feito no diagnóstico “escrevi um conto em língua espanhola” foi alcançado por 25 alunos da turma, 2 alunos disseram ter alcançado em partes (A24 e A27) e um aluno disse não tê-lo alcançado (A28). Embora tenham sentido certa dificuldade com essa atividade, nenhum dos três alunos apontou nada referente a esse objetivo na análise de sua aprendizagem.

Ressalto ainda que esta foi a primeira reescrita do conto, já levando em consideração todos os suportes que tiveram até aí para a realização da atividade.

Nesse momento, mesmo os alunos não tendo apontado na autoavaliação, foi possível perceber uma das dificuldades que foi a reescrita, já considerando inclusive as orientações e correções apontadas pela professora. Verificou-se que muitos alunos ainda utilizavam “ss”, “ç”, “^”, característicos da língua portuguesa e inexistentes na língua espanhola, como fica retratado na transcrição da gravação do vídeo diário reflexivo.

Excerto 01: “Transcrição da gravação do vídeo diário reflexivo” (06/06/2018 – 00:07:36 – 00:08:07)

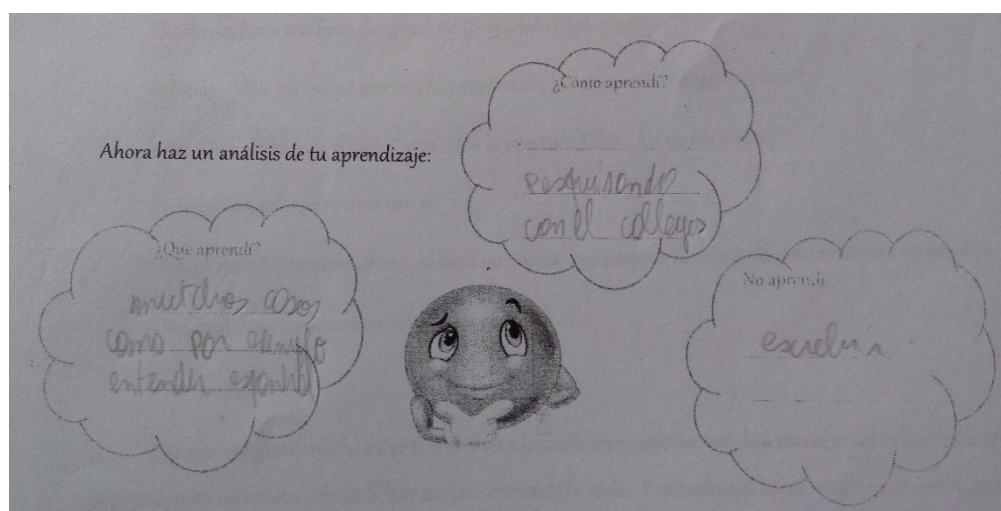
P: [...] ainda que persistam alguns erros como a questão da ortografia que eu vejo que nós fazemos a correção das palavras e eles voltam a escrever utilizando “ss”, aparece em alguns momentos até o “ç”, então essa parte da correção que parece que eles não estão muito focados, volta a aparecer mas a atividade em si com relação ao conto, com as partes do conto, foi bastante satisfatória [...]

Após concluírem essa atividade foi solicitado aos alunos que fizessem novamente a leitura de seu texto procurando apontar possíveis “erros” e a grande maioria identificou principalmente o uso dos “ss”.

O terceiro objetivo do bloco era referente ao uso adequado das palavras em seus textos, considerando que por vezes os alunos utilizam determinada palavra acreditando ter um significado e em outra língua seu significado é diferente, são o que chamamos de “heterosemânticos” ou “falsos amigos” e que frequentemente se percebe na fala dos alunos. Dos 21 alunos que não alcançaram esse objetivo, 19 disseram ter alcançado parcialmente e 2 disseram não ter alcançado. Dos 2 que não alcançaram, 1 não analisou o motivo (A9) e o outro (A10) disse que não aprendeu a escrever.

Figura 16: Rubrica de avaliação do bloco 4. Resposta de A10

A 10: “No aprendi a escribir.”



Fonte: Autora (2018).

Dos 19 alunos que alcançaram parcialmente, 5 não analisaram o motivo – A28, A14, A4, A12, e A15 –; 7 fizeram a análise direcionada a “não ter aprendido a falar” – A24, A27, A21, A25, A6, A20 e A17 e 7 alunos analisaram com referência à

escrita, porém não ao vocabulário. As respostas dadas pelos alunos foram as seguintes:

Tabela11: Análise da autoavaliação – Bloco 4

O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?	NÃO APRENDI
<ul style="list-style-type: none"> • A8 – as partes do conto; 	Lendo o texto;	A traduzir do português para o espanhol;
<ul style="list-style-type: none"> • A7 – interpretar e identificar as partes do conto; 	Lendo várias vezes;	Não compreendo algumas palavras;
<ul style="list-style-type: none"> • A2 – interpretação; 	Escrevendo;	Palavras difíceis;
<ul style="list-style-type: none"> • A6 – as partes do conto; 	Diferenciando as partes do conto;	A escrever as palavras;
<ul style="list-style-type: none"> • A26 – interpretar, as partes do conto; 	Com colegas e professora;	Escrever muitas palavras em espanhol;
<ul style="list-style-type: none"> • A19 – interpretar e identificar as partes do conto; 	Lendo e relendo várias vezes;	Não compreendo algumas palavras;
<ul style="list-style-type: none"> • A1 – identificar as partes do conto e sua interpretação. 	Com a orientação da professora e com a leitura.	Escrever os contos corretamente.

Fonte: Autora (2018).

O último objetivo do bloco que era referente ao debate sobre a linguagem utilizada pelo autor Arlindo Coitinho, no conto “Gocito”, onde os alunos verificaram a presença de expressões tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, ainda que prevalecesse a língua portuguesa. Fizeram então uma comparação com a

maneira de se expressar da fronteira em que vivemos, onde nos comunicamos utilizando expressões das duas línguas e ainda uma terceira a qual chamamos de portunhol que nos permite a comunicação nesta região.

Nesse objetivo apenas 2 alunos apontaram tê-lo alcançado em partes, os demais 26 apontaram ter alcançado. Um dos alunos que alcançou parcialmente não justificou na análise (A15) e o outro aluno (A5) disse não ter aprendido “a falar”, já que essa discussão se deu utilizando a língua espanhola.

Ao finalizar esse bloco foi possível perceber então que os alunos tiveram facilidade para compreender e identificar as partes do conto; reescreveram o seu conto com foco nas partes que o compõem, ainda apresentando certa dificuldade com relação à grafia das palavras e com grande facilidade perceberam o uso das duas línguas – espanhol e português – tanto em nossa linguagem oral como na escrita, através do conto trabalhado e também do portunhol, característico da nossa região de fronteira.

Ao analisar o quinto bloco autoavaliativo do MDA composto pelas aulas 9 e 10, cuja avaliação consta na página 30, foi possível verificar que 23 alunos julgaram ter alcançado os objetivos propostos pelas atividades, enquanto 4 alunos julgaram tê-los alcançado parcialmente e 1 aluno julgou não ter alcançado um dos quatro objetivos do referido bloco.

O primeiro objetivo “ler contos” que correspondia à leitura de um conto presente no material do aluno, cujo título era “Un viaje en taxi” foi alcançado por 27 alunos e o aluno que julgou ter alcançado parcialmente (A9), identificou na análise a dificuldade com a leitura e a pronúncia das palavras, como podemos verificar na seguinte rubrica de autoavaliação:

Figura 17: Rubrica de avaliação do bloco 5. Resposta de A9
A 9: “No aprendi a leer los cuentos.”

Autoevaluación 30

Objetivos de las actividades:

- * Leer cuentos;
- * Discutir a respecto de los elementos del cuento fantástico;
- * Identificar elementos del cuento fantástico en los cuentos;
- * Relacionar elementos de los cuentos con elementos de las culturas familiares.

Objetivo			
1. Leí los cuentos		X	
2. Discuti...	X		
3. Identifiqué elementos...	X		
4. Relacioné los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Cómo aprendí? *Entendiendo el texto*

¿Qué aprendí? *Analizar e interpretar los elementos*

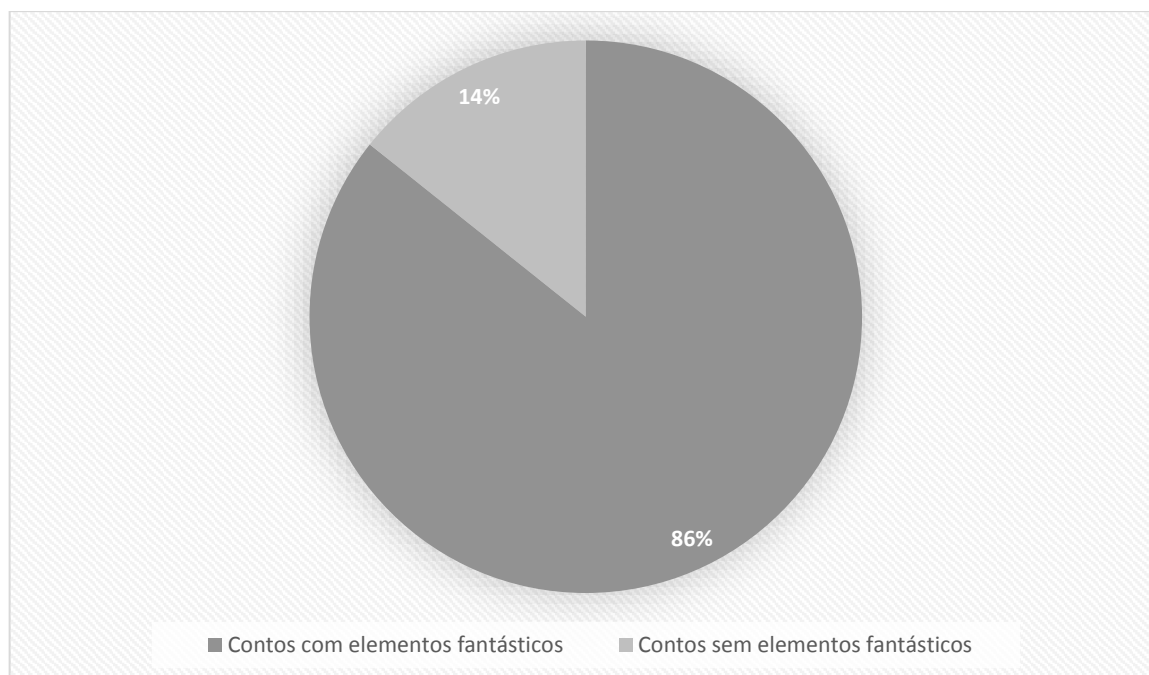
No aprendí *de los cuentos*

Fonte: Autora (2018).

O segundo objetivo referente à discussão sobre os elementos do conto fantástico a fim de poder, posteriormente, identificar esses elementos nos contos da turma foi alcançado por 27 alunos e 1 aluno (A15) apontou ter alcançado parcialmente, porém não analisou o motivo.

No terceiro objetivo do bloco: “identificar elementos do conto fantástico nos contos da turma”, atividade que foi desenvolvida coletivamente, 27 alunos julgaram ter alcançado, enquanto apenas 1 aluno (A15) julgou ter atingido parcialmente. Os alunos fizeram a leitura de seu conto e juntamente com os colegas, indicaram se havia ou não o elemento fantástico e qual era ele. Foi possível perceber que 24 dos 28 contos trazidos pelos alunos apresentava o elemento fantástico como: bolas de fogo, pessoas que apareciam e desapareciam, casas que vertiam sangue das paredes, entre outros.

Gráfico 11: Identificação dos elementos fantásticos nos contos da turma



Fonte: Autora (2018).

Os dois últimos objetivos analisados não foram atingidos pelo mesmo aluno – A15 – e embora o aluno não tenha feito a análise, pode se perceber essa dificuldade devido à ausência do mesmo durante o desenvolvimento desse bloco.

O quarto objetivo “relacionar os elementos do conto com elementos comuns às culturas familiares” foi um dos mais difíceis de ser autoavaliado, considerando que mesmo tendo sido vivenciado por algum de seus familiares, ainda que em um contexto mais antigo e pertencente às atividades praticadas diariamente por quem conta o fato, os alunos não conseguiam ver esses elementos como parte de seus hábitos/costumes ou de suas famílias. Contudo, 24 alunos alcançaram o objetivo, enquanto 3 (A15, A25 e A22) alcançaram em partes e 1 (A26) não alcançou.

O aluno que não alcançou o referido objetivo, não analisou o porquê e dos 3 alunos que atingiram parcialmente, 2 não fizeram a análise e o aluno que fez referiu-se à parte escrita do trabalho e não à relação contos/família/culturas.

O bloco seis, composto pelas aulas 11 e 12 contemplava ler os contos dos colegas e apontar possíveis sugestões, reler seu conto, utilizando ou não as sugestões dos colegas, revisar aspectos ortográficos e reescrever a versão final de seu texto. Nesse bloco, 5 alunos não preencheram a rubrica avaliativa: quatro não haviam comparecido à aula nos dias em que foram desenvolvidas essas atividades

(A16, A2, A26 e A25) e um aluno não preencheu a rubrica, porém realizou a análise da aprendizagem.

Figura 18: Rubrica de avaliação do bloco 6. Resposta de A18

A18: O que aprendi? “Aprendi *leer* em ‘ton’ alto y escribir”

Como aprendi? “*Leyendo y escribiendo*”

No aprendi: “A hablar algunas palabras *difíciles*.”

The image shows a student's self-evaluation form titled "Autoevaluación". It includes a list of objectives and a table for tracking progress. The student has handwritten responses in Spanish.

Objetivos de las actividades:

- * Leer cuentos;
- * Utilizar las sugerencias de los colegas;
- * Revisar aspectos ortográficos;
- * Rescribir el cuento.

Objetivo	😊	👉	😠
1. Leí el cuento			
2. Utilicé las sugerencias			
3. Hice la revisión ortográfica			
4. Rescribí el cuento			

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

- ¿Qué aprendí?** Aprendí leer en ton alto y escribir
- ¿Cómo aprendí?** Leyendo y escribiendo
- ¿No aprendí?** A hablar algunas palabras difíciles

Fonte: Autora (2018).

Dos 23 alunos que se autoavaliaram, 18 julgaram ter alcançado todos os objetivos propostos, enquanto 5 alcançaram em partes ou não alcançaram pelo menos um dos quatro objetivos. O quarto objetivo foi alcançado pelos cinco alunos.

Tabela 12: Análise da autoavaliação – Bloco 6

OBJETIVO	ALUNO(s)	AUTOAVALIAÇÃO	ANÁLISE (NO APRENDÍ)
Ler o conto e apontar sugestões;	A24	“Em partes”	No aprendí los señaes (de puntuación)
Rer seu conto utilizando ou não as sugestões;	A5, A8 e A24	“Em partes”/ não alcancei/ não alcancei	hablar/ ortografía/ los señaes
Revisar a ortografia;	A20, A 12, A5 e A24	Em partes/ em partes/ em partes/ não alcancei	Hablar/ - /hablar/ los señaes

Fonte: Autora (2018).

Tem-se verificado que nem sempre a análise feita pelos alunos corresponde às suas reais dificuldades, pois ao apontarem na rubrica dificuldades ou não terem alcançado um objetivo com relação à leitura e à escrita, como, por exemplo, o segundo objetivo deste bloco, analisam não ter aprendido a falar. Percebe-se que ao serem questionados quanto ao que ainda não aprenderam ou o que sentem dificuldade, avaliam o processo todo e não a atividade que foi desenvolvida.

O bloco 7, formado pelas aulas 13 e 14, presente na página 37 do MDA, tinha como objetivos “escrever sua autobiografia” e “fazer a revisão dos textos”. Ambos objetivos considerando o uso apropriado da letra maiúscula, do parágrafo, dos sinais de pontuação e o uso correto das palavras quanto à semântica e à ortografia.

Nesse bloco 27 alunos apontaram ter alcançado todos os objetivos propostos e um aluno, A21, disse não ter alcançado o objetivo de revisar o seu texto e a justificativa na análise “o que não aprendeu” foi “falar”, não condizendo com o que havia sido autoavaliado na atividade e sim um anseio no trabalho em sua totalidade.

Os alunos que atingiram os objetivos apresentaram as seguintes respostas com relação às aprendizagens com essas atividades:

Tabela 13: Análise da autoavaliação – Bloco 7

(Continua)

O QUE APRENDI?	COMO APRENDI?
<ul style="list-style-type: none"> • A6, A3, A28, A14, A9, A15, A16, A8 – Escrever a autobiografia; • A12, A13, A4, A26 – escrever em espanhol; • A22 – falar um pouco em espanhol; • A11 – compreender e ler; • A24, A5 e A20 – a escrever um texto; 	<p>Lendo (outras biografias)/ lendo/ escrevendo/ lendo e escrevendo/ estudando/ fazendo como a professora falou/ escrevendo os textos/ lendo</p> <p>Estudando/ na aula/ autobiografia/ com os erros</p> <p>Escutando a professora/ lendo</p> <p>Lendo e fazendo leitura</p> <p>Com os colegas e a professora/ prestando atenção/ prestando</p>

Tabela 13: Análise da autoavaliação – Bloco 7

(Conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> • A23 e A27 – “fazer” um conto; • A1 – aprendi a imaginar mais e tentar a criação de algo maior como um livro de contos; • A19 – escrever algumas palavras corretas; • A17 – palavras e frases desconhecidas no texto; • A10 – a fazer correção dos erros; • A2 – escrever melhor em espanhol; • A25 – pontuação; <p>A7e A18 – ----- .</p>	<p style="text-align: center;">atenção</p> <p style="text-align: center;">Com a explicação da professora; Com atenção a cada parte do conto;</p> <p style="text-align: center;">Com as correções da professora;</p> <p style="text-align: center;">Falando</p> <p style="text-align: center;">Corrigindo</p> <p style="text-align: center;">Com as aprendizagens em aula;</p> <p style="text-align: center;">No caderno (MDA)</p> <p style="text-align: center;">---/---</p>
--	--

Fonte: Autora (2018).

Os alunos apresentaram, segundo eles próprios, avanços na aprendizagem, adquirindo conhecimentos novos e aperfeiçoando os já existentes. Percebe-se que 19 alunos fizeram a análise com relação ao bloco, porém ainda obtivemos 8 alunos que direcionaram sua autoavaliação ao processo de aprendizagem como um todo, não mantendo o foco no bloco de atividades em questão.

O oitavo bloco avaliativo compreende as aulas 15, 16 e 17 e diz respeito às atividades de digitação, montagem dos livros, elaboração dos convites e cartazes de divulgação do lançamento do livro. Foram utilizadas 8 horas aulas em que os alunos se envolveram com o uso de tecnologias e materiais que não o material do aluno – MDA – apenas para o trabalho. Devido às atividades não envolverem tanto o uso do material do aluno, 20 alunos não preencheram essa rubrica avaliativa que consta na página 40 do material. Dos 8 alunos que preencheram, 4 apontaram ter alcançado todos os objetivos propostos; 2 não fizeram a análise – A1 e A19 –, os outros 2 não apontaram o que não haviam aprendido – A28 e A9. 4 alunos apontaram ter alcançado parcialmente ou não ter alcançado pelo menos um dos 5 objetivos – A10,

A12, A22 e A16 –, porém apenas 1 aluno fez a análise conforme mostra a figura – A16.

Figura 19: Rubrica de avaliação do bloco 8. Resposta de A16

A16: O que aprendi? “Digitar los textos” (conto e biografia)

Como aprendi? “Haciendo”

No aprendi: -----

Autoevaluación

Objetivos de las actividades:

- *Digitar e ilustrar los cuentos;
- *Montar y organizar el libro digital;
- *Elaborar invitaciones para el evento;
- *Elaborar carteles de divulgación;
- *Trabajar en equipo.

Objetivo	😊	😐	😡
1. Digité e ilustré los cuentos;	+		
2. Monté y organizé el libro digital	+		
3. Elaboré invitaciones para el evento		+	
4. Elaboré carteles de divulgación			
5. Trabajé en equipo	+		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Como aprendí?
Haciendo

¿Que aprendí?
digitar el textos

No aprendí

Fonte: Autora (2018).




Vale ressaltar que alguns dos objetivos não aparecem marcados na rubrica devido ao fato de os alunos terem sido divididos em grupos para a realização das tarefas, assim como nos mostra a figura, o aluno A16 não participou da elaboração de cartazes.

O último bloco avaliativo, bloco 9, compreende as aulas 18 e 19 do MDA, que corresponde à apresentação de um conto do livro, através de uma peça de teatro elaborada pelos próprios alunos e da avaliação do trabalho realizado em sua

totalidade. Para a realização desta autoavaliação os alunos preencheram uma rubrica autoavaliativa e avaliaram-se também oralmente.

A rubrica autoavaliativa, de cunho objetivo, visava identificar o desempenho de cada aluno durante o processo, verificando como foi a aprendizagem considerando os objetivos alcançados na implementação da proposta.

Tabela 14: Rubrica final de avaliação

Objetivo			
1. Comprender que es un cuento y su estructura	28		
2. Utilizar adecuadamente el lenguaje escrito	26	2	
3. Avanzar en el proceso de escrita	21	7	
4. Expresarse oralmente con claridad cuando necesario	14	12	2
5. Relacionar elementos del día a día con los de los cuentos	27	1	
6. Reconocer distintas culturas dentro de un grupo	27	1	
7. Identificar culturas semejantes en un mismo grupo	26	1	1
8. Trabajar en equipo	28		
9. Desarrollar el lenguaje oral en las clases de lengua española	24	3	1
10. Participar de manera efectiva en todas las etapas del trabajo	13	15	

Fonte: Autora (2018).

O primeiro objetivo foi alcançado por todos os alunos; o segundo objetivo não foi alcançado parcialmente por 2 alunos (A19 e A21); o terceiro objetivo não foi alcançado parcialmente por 7 alunos (A19, A21, A15, A26, A18, A5 e A20). O quarto objetivo foi alcançado em partes por 12 alunos (A5, A18, A1, A6, A8, A4, A13, A17, A24, A9, A15 e A26) e não alcançado por 2 alunos (A27 e A14).

O quinto objetivo foi alcançado parcialmente apenas por A28, enquanto o sexto objetivo foi alcançado parcialmente apenas por A17, o sétimo objetivo foi alcançado parcialmente por A28 e não alcançado por A19. O oitavo objetivo foi

alcançado por todos os alunos; o nono objetivo foi alcançado parcialmente por (A26, A13 e A27) e o último objetivo foi alcançado parcialmente por 15 alunos: A23, A7, A25, A26, A19, A5, A15, A9, A24, A17, A27, A3, A14, A21 e A20. Analisando de forma individual podemos dizer que:

Tabela 15: Avaliação geral do processo individual

(Continua)

Aluno	Avaliação geral do processo	Objetivo não alcançado
A1	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol.	4
A2	Alcançou todos os objetivos.	-
A3	Alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	10
A4	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol.	4
A5	Julgou ter alcançado parcialmente os objetivos de avançar no processo de escrita, de se expressar oralmente em língua espanhola e de participar de forma efetiva em todas as etapas do trabalho.	3, 4 e 10
A6	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol.	4
A7	Alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	10
A8	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol.	4
A9	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol e alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	4 e 10
A10	Alcançou todos os objetivos.	
A11	Alcançou parcialmente o uso adequado da linguagem escrita.	2
A12	Alcançou todos os objetivos.	

Tabela 15: Avaliação geral do processo individual

(Continua)

A13	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente e em desenvolver a linguagem oral também nas aulas de língua espanhola	4 e 9
A14	Alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho e não alcançou os objetivos de se expressar oralmente e de desenvolver a linguagem oral também nas aulas de língua espanhola	4, 9 e 10
A15	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol e alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	4 e 10
A16	Alcançou todos os objetivos.	
A17	Alcançou em partes o objetivo de avançar no processo de escrita, de se expressar com clareza e de participar de forma efetiva em todas as etapas do trabalho.	3, 4 e 10
A18	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol.	4
A19	Ainda possui dificuldade em utilizar adequadamente a linguagem escrita, avançou parcialmente nesse processo, reconhece em parte distintas culturas dentro do grupo, alcançou parcialmente a participação efetiva em todas nas etapas do trabalho e não atingiu o objetivo de identificar as culturas semelhantes em um mesmo grupo.	2, 3, 6, 7 e 10
A20	Avançou parcialmente no processo de escrita e alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	3 e 10
A21	Ainda possui dificuldade em utilizar adequadamente a linguagem escrita, avançou parcialmente nesse processo e alcançou parcialmente a participação efetiva em todas nas etapas do trabalho.	2, 3 e 10
A22	Alcançou todos os objetivos.	
A23	Alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	10

Tabela 15: Avaliação geral do processo individual

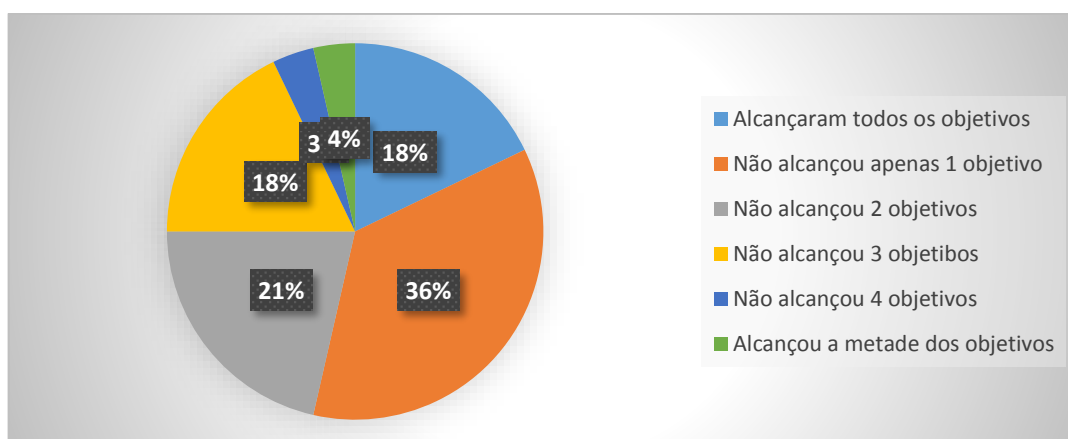
(Conclusão)

A24	Ainda possui dificuldade em se expressar oralmente em espanhol e alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	4 e 10
A25	Alcançou em partes a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	10
A26	Avançou parcialmente no processo de escrita e de se comunicar oralmente quando necessário, não desenvolveu plenamente a linguagem oral nas aulas de espanhol e a participação efetiva em todas as etapas do trabalho.	2, 3, 9 e 10
A27	Não desenvolveu plenamente a linguagem oral nas aulas de espanhol e a participação efetiva em todas as etapas do trabalho e não consegue se expressar oralmente com clareza quando necessário.	4, 9 e 10
A28	Não relacionou de forma clara os elementos do conto com o dia a dia, não identificou plenamente culturas semelhantes num mesmo grupo.	5 e 7

Fonte: Autora (2018)

Podemos perceber que todos os alunos analisaram ter adquirido novos conhecimentos, alguns com mais facilidade que outros, porém nenhum dos alunos apontou não ter atingido a maior parte dos objetivos.

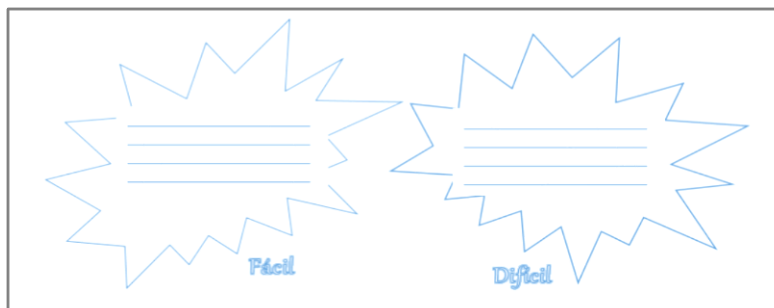
Gráfico 12: Avaliação final



Fonte: Autora (2018).

Outra forma de autoavaliação aplicada com os alunos foram as atividades em que eles deveriam apontar o que havia sido fácil e difícil na atividade aplicada através do preenchimento dos diagramas.

Figura 20: Segundo modelo de autoavaliação

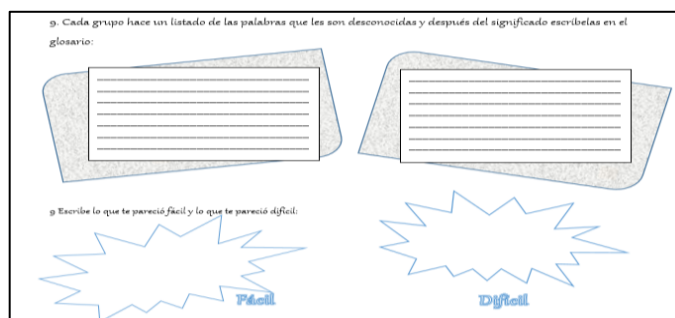


Fonte: Autora (2018).

Esse modelo de avaliação aparece em três etapas da intervenção: na etapa do diagnóstico inicial (primeira etapa do MDA) ao apontar o que pareceu fácil ou difícil, após realizar a atividade de entrevista e registro da mesma; na etapa de aplicação do MDA (segunda etapa do MDA), após compreender as partes que formam o conto e na etapa da produção final (terceira etapa do MDA), após a digitação dos textos já revisados.

Na primeira etapa – aula 3 – em que os alunos trabalharam com a oralidade, ao realizar a entrevista com o senhor Velocinio Silveira, com a audição, do que foi exposto pelo entrevistado, com a escrita (no registro da entrevista e ao listar palavras desconhecidas e seus significados) e com a leitura, após a escrita, podemos perceber também por parte dos alunos o que já foi diagnosticado anteriormente que é a maior facilidade com a oralidade do que com a escrita.

Figura 21: Autoavaliação das facilidades e dificuldades – Etapa 1 MDA



Fonte: Autora (2018).

Nessa avaliação, 7 alunos (A25, A20, A18, A15, A14, A7 e A5) não preencheram os espaços apropriados e dos 21 alunos que relataram o que foi fácil e difícil na atividade obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 16: Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 1 MDA

ALUNO	FÁCIL	DIFÍCIL
A28	<i>“Recordar el cuento”</i>	<i>“Escribir el cuento”</i>
A26	<i>“Contar el cuento”</i>	<i>“La escrita en español”</i>
A27	<i>“Contar el cuento”</i>	<i>“La escrita en español”</i>
A24	<i>“Contar el cuento”</i>	<i>“Escribir en español”</i>
A23	<i>“Contar el cuento”</i>	<i>“La escrita en español”</i>
A22	<i>“Hablar en español”</i>	<i>“Escribir en español”</i>
A21	Entender	<i>“Escribir”</i>
A19	-	<i>“Escribir correcto”</i>
A17	<i>“Escuchar”</i>	<i>“Escribir y hablar”</i>
A 16	<i>“Escuchar”</i>	<i>“Escribir”</i>
A13	<i>“Elegir un cuento”</i>	<i>“Aprender el cuento”</i>
A12	<i>“Aprender el cuento”</i>	<i>“Escribirlo en español”</i>
A11	<i>“Escuchar”</i>	<i>“Hablar”</i>
A10	<i>“Escribir el cuento”</i>	<i>“Escribirlo en español”</i>
A9	-	<i>“Escribir en español”</i>
A8	<i>“Yo creo que es todo fácil”</i> (Yo creo que todo fue fácil)	<i>“Nadie”</i> (nada)
A6	<i>“Interpretar el caso”</i>	<i>“Escribir en español”</i>
A4	<i>“Hablar”</i>	<i>“Escribir”</i>
A3	Escrever o conto em espanhol	Interpretação
A2	<i>“Escribir las palabras desconocidas”</i>	<i>“Escribir los significados”</i>
A1	<i>“Oralidad y leer”</i>	<i>“Escribir correctamente”</i>

Fonte: Autora (2018).

Podemos perceber então que a habilidade da oralidade foi a mais apontada como uma das facilidades, seguida da audição e da escrita. Quanto às dificuldades, a habilidade mais apontada foi a escrita (17 alunos), enquanto a oralidade foi mencionada apenas duas vezes.

Na segunda etapa – aulas 7 e 8 – em que os alunos trabalharam as habilidades de leitura no conto Gocito de Arlindo Coitinho, da audição, no mesmo

conto quando lido por eles próprios e pelos colegas, da escrita das palavras desconhecidas e da oralidade, ao discutir a respeito da linguagem utilizada no conto e ainda conhecimentos relativos a este, como a definição e as partes que o compõe, um aluno (A20), não fez a avaliação e dos 27 que fizeram obtivemos as seguintes respostas quanto às facilidades e dificuldades:

Tabela 17: Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 2 MDA

(Continua)

ALUNO	FÁCIL	DIFÍCIL
A1	<i>Comprender el portuñol por convivir con él.</i>	<i>Identificar con claridad el inicio del desenlace.</i>
A2	<i>Interpretación</i>	<i>Introducción</i>
A3	<i>La interpretación</i>	<i>Leer</i>
A4	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>
A5	<i>Conocer las partes del cuento</i>	<i>Identificar las partes</i>
A6	<i>Creo que la intrudicción y el desenlace</i>	<i>Encontrar las partes del texto</i>
A7	<i>Palabras del vocabulario</i>	-
A8	<i>Comprender las partes del texto</i>	<i>Identificarlas</i>
A9	<i>Conocer e identificar las partes del cuento</i>	<i>Identificarlas en el texto</i>
A10	<i>Interpretação do texto</i>	<i>Escrita em espanhol</i>
A11	<i>Trabajar en el cuento y aprender algunas palabras</i>	<i>Encontrar palabras del vocabulario</i>
A12	<i>Leer los cuentos</i>	<i>La identificación de las partes del cuento</i>
A13	<i>Leer los cuentos</i>	<i>Identificar las prtés</i>
A14	<i>Leer los cuentos</i>	<i>La identificacion de las partes y la producción de los textos</i>
A15	<i>Leer los cuentos</i>	<i>Identificar las partes</i>
A16	<i>Todo me pareció fácil</i>	<i>Por ahora <u>nadie</u> (nada)</i>
A17	<i>Trabajar con el cuento y aprender algunas palabras</i>	<i>Encontrar palabras diferentes y su significado</i>
A18	<i>Leer los cuentos</i>	<i>Leer en voz alta</i>
A19	<i>La parte de la introducción fue la más fácil, pues sé</i>	<i>La parte difícil fue el nudo y el desenlace</i>

Tabela 17: Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 2 MDA

(Conclusão)

ALUNO	FÁCIL	DIFÍCIL
A21	<i>que es la primera</i>	<i>Hablar</i>
A22	<i>Entender</i>	<i>Hablar en español y escribir</i>
A23	<i>Leer en español</i>	<i>Nudo</i>
A24	<i>Introducción y desenlace</i>	<i>Encontrar el nudo</i>
A25	<i>Encontrar la introducción</i>	<i>Algunas palabras <u>diferentes</u>, difíciles de entender</i>
A26	<i>Encontrar las partes en el cuento</i>	<i>Encontrar algunas palabras distintas y sus significados</i>
A27	<i>Trabajar el cuento y aprender sus partes</i>	<i>Nudo</i>
A28	<i>Introducción y desenlace</i>	-
	<i>Identificar</i>	

Fonte: Autora (2018).

Nessa segunda avaliação a habilidade mais citada como fácil foi a leitura, enquanto o conhecimento que os alunos apontaram maior dificuldade foi encontrar no texto as suas partes, principalmente o “nudo”. Ainda é possível perceber a oralidade (através da leitura) com maior facilidade do que a escrita proposta pelas atividades.

A terceira etapa da avaliação – aula 15 – foi a da digitação dos textos (conto e biografia) e a ilustração dos contos, já na fase final do trabalho. Foi possível perceber a grande dificuldade dos alunos com o uso das tecnologias, ainda que todos possuam *smartphone* e usem as redes sociais, o que fez com que acabássemos estendendo o tempo previsto para a realização dessa aula. Mesmo utilizando diariamente os meios tecnológicos alguns alunos apresentaram grande dificuldade em tarefas mais simples, como encontrar no computador um editor de texto. A inserção da letra maiúscula e dos sinais de pontuação foi outra dificuldade encontrada por eles no meu ponto de vista, como podemos verificar na transcrição da gravação dos vídeos diários reflexivos:

Excerto 02: “Transcrição da gravação do vídeo diário reflexivo” (28/06/2018 – parte I – 00:00:55 – 00:01:19)

P: [...] essa aula 15, prevista para acontecer em 1h/a, acabou acontecendo em 4h/a, em 2 dias, dia 25 e dia 27 de junho, segunda e quarta feira, 2h/a em cada uma, devido à grande dificuldade que os alunos têm com a parte de digitação de textos.

Excerto 03: “Transcrição da gravação do vídeo diário reflexivo” (28/06/2018 – parte II – 00:00:09 – 00:01:22)

P: [...] o grande problema enfrentado foi que os alunos têm grande dificuldade com a parte de digitação, de produção escrita, embora tenho um enorme facilidade com as redes sociais, então os alunos não conseguiam abrir o programa edição de texto, tinham dificuldade desde colocar a letra maiúscula, de deixar o parágrafo, enfim, coisas bem simples, e que eles não têm o costume de usar o computador para esse tipo de atividade. Então foi preciso ajudá-los e descobrir nos *net's* principalmente o programa de digitação de texto, abrir o programa, colocar a fonte que eles queriam, enfim em função disso, o que estava programado para ser feito em uma aula acabou sendo feito em 4 aulas [...].”

Ainda que tenhamos encontrado essas dificuldades, a turma realizou as atividades propostas e fez sua avaliação quanto ao que pareceu fácil ou difícil. Dois alunos (A7 e A26) não fizeram a avaliação e dos 26 alunos que fizeram as respostas foram as seguintes:

Tabela 18: Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 3 MDA

(Continua)

ALUNO	FÁCIL	DIFÍCIL
A1	Digitação foi a parte mais fácil e rápida do processo e interessante, envolvendo também o contato com computadores e outros meios	As ilustrações, visto que não tenho predisposição para esta área
A2	<i>Donde vá los <u>parágrafos</u> (párrafos) del texto del <u>conto</u> (cuento)</i>	<i>Escribir las palabras em la computadora de la forma <u>correta</u> (correcta)</i>
A3	<i>Digitación</i>	<i>Ilustración</i>
A4	<i>Escribir</i>	-
A5	<i>Digitar</i>	<i>Hacer la biografía</i>
A6	<i>Formar um <u>cuento</u></i>	<i>Prestar atención en algunas palabras que</i>

Tabela 18: Autoavaliação das facilidades e dificuldades - Etapa 3 MDA

(Conclusão)

ALUNO	FÁCIL	DIFÍCIL
		<i>comienzan con la letra mayúscula</i>
A8	<i>Digitar el texto</i>	<i>Las palabras</i>
A9	<i>Digitación e ilustración</i>	-
A10	<i>Escribir los textos</i>	-
A11	<i>Las palabras que estaban con errores se destacaban en rojo</i>	<i>La digitación</i>
A12	Digitar o texto	-
A13	Digitar o texto	-
A14	Digitar	Comprender
A15	<i>Digitar las palabras y sus significado en Google</i>	<i>Nada</i>
A16	<i>Escribir el texto</i>	<i>Algunos significados</i>
A17	<i>Hacer la digitación</i>	<i>Entender, conocer, encontrar palabras desconocidas</i>
A18	Digitar as palavras do meu texto	Corrigir algumas palavras
A19	Escrever o texto	Passar o texto para outra pasta (salvar no pen drive)
A20	<i>Digitar</i>	<i>Hacer la biografía</i>
A21	<i>Digitar</i>	<i>Hablar</i>
A22	<i>Digitar</i>	<i>Entender <u>algunas</u> cosas</i>
A23	<i>La digitación</i>	<i>cosas</i>
A24	<i>La digitación em español</i>	-
A25	<i>Para mi fue fácil la digitación, aprendí e goste (y me gustó) mucho</i>	-
A27	<i>La digitación</i>	-
A28	<i>Digitar</i>	<i>Escribir em español sin errores</i>

Fonte: Autora (2018).

A maior facilidade apontada pelos alunos nessa avaliação foi a digitação, embora eles mesmos tenham sentido dificuldades com aspectos em particular da mesma atividade, como apontam A2, A6 e A19 (parágrafos, escrita de palavras, uso

da letra maiúscula e em salvar o arquivo em *pendrive*, já que alguns estavam usando os aparelhos da escola). As maiores dificuldades apresentadas referem-se à escrita “sem erros” e aos significados das palavras.




Também foi possível perceber que ao longo do trabalho desenvolvido os próprios alunos foram superando suas dificuldades, principalmente com relação à escrita e apresentando maior segurança em escrever utilizando a língua espanhola, como podemos perceber ao analisarmos o aluno A24 que na primeira avaliação não utilizou a escrita em todas as etapas da análise e ao final da intervenção já escreve sua análise fazendo uso da língua espanhola – ainda que com alguns erros.

Figura 22: Análise da escrita na primeira autoavaliação de A24

9




Autoevaluación

Al final de cada bloque de clases nosotros haremos una autoevaluación a fin de verificar si alcanzamos o no los objetivos propuestos para cada actividad. Para tanto utilizaremos los siguientes símbolos y sus significados:

		
Alcancé	En partes	No alcancé

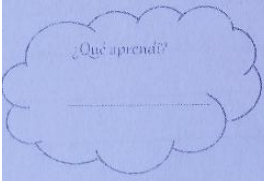
Objetivos de las actividades:

- * Rescatar cuentos conocidos; X
- * Registrar las historias por escrito;
- * Leer oralmente;
- * Identificar los elementos que componen un cuento y encontrarlos en el cuento leído.

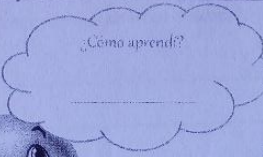
Objetivo			
1. Rescaté cuentos conocidos	X		
2. Registré las historias por escrito		X	
3. Leí oralmente	X		
4. Identifiqué los elementos...	X		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?

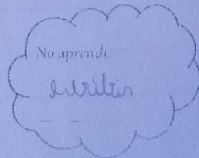



¿Cómo aprendí?



No aprendí

escribir





Fonte: Autora (2018).

Figura 23: Análise da escrita na penúltima autoavaliação de A24

37

Autoevaluación

Objetivos de las actividades:

- * Escribir su autobiografía;
- * Hacer revisión en los textos.

Objetivo			
1. Escribí mi autobiografía	✓		
2. Hice la revisión del texto	✓		

Ahora haz un análisis de tu aprendizaje:

¿Qué aprendí?

a escribir
un
texto

¿Cómo aprendí?

con el
caligrafo y
la profesora

¿Qué aprendí?

Algunas
palabras

Fonte: Autora (2018).

Sendo a avaliação um instrumento através do qual tanto alunos quanto professores têm a possibilidade de transformar o processo de ensinar/aprender em algo prazeroso para quem ensina e para quem aprende e onde os resultados são capazes de demonstrar a evolução do aluno tendo como parâmetro ele próprio, podemos concluir a partir da análise realizada que a autoavaliação realizada pelos alunos foi capaz de indicar-lhes pontos a serem aprimorados e não julgamentos capazes de gerar exclusão mas com vistas a uma transformação (LUCKESI, 2006).

Podemos perceber ainda essa avaliação como uma prática que busca o melhor dos alunos, a partir de um diagnóstico (do aluno ou do professor) que leva a uma transformação para que alcancemos determinados objetivos e nos

mantenhamos juntos durante o processo do qual resultará a aprendizagem, como nos aponta Cipriano Luckesi:

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre! (LUCKESI, 2000, p. 11)

Dessa forma, a avaliação sistemática serviu como uma prática capaz de orientar os alunos quanto aos aspectos onde deveriam ficar mais atentos no processo de produção escrita e demais processos envolvidos durante a implementação da proposta a fim de, ao final da aplicação, apresentarem resultados ainda mais satisfatórios não apenas para a professora como para eles próprios, como podemos perceber ao analisarmos o questionário final, descrito a seguir.

4.3 O questionário final e a roda de conversa

Com a finalidade de identificar qual foi a percepção dos alunos com relação ao trabalho desenvolvido durante a aplicação da intervenção, foi aplicado um questionário composto de seis questões referentes às atividades aplicadas, ao avanço nas produções escritas e na expressão oral, ao trabalho em grupo, ao sentimento do aluno com relação à língua espanhola e à valorização das identidades e culturas locais e algum ponto negativo que fosse percebido no processo. Esse questionário foi respondido na aula em que fizemos a avaliação do trabalho através de uma roda de conversa, na aula 19 do MDA, onde estavam presentes 27 alunos. A aluna que não estava presente A28, não pode comparecer no dia, pois estava trabalhando.

O primeiro questionamento foi o seguinte: “*¿Te gustó la actividad desarrollada? Por qué? ¿Qué más te gustó en el desarrollo del proyecto? ¿Por qué?*” e foram obtidas as seguintes respostas:

- Foi muito boa toda a experiência do trabalho, o envolvimento de todos e principalmente a peça.

- Sí. Porque *apresentamos*²⁰ los *contos*. Me gustó mucho *lo teatro del conto*. Porque fue una forma de expresar e *valorizar* el *conto*.
- Sí. Porque *foi bem* interesante. La parte de la “*apresentación*”. Porque fue un momento de “*interasição*”²¹ de lo grupo.
- Me gustó mucho la *atividade por qué* nosotros aprendemos a hablar, a escribir. El final por estar dando tudo cierto.
- Sim gostei porque pude aprender muito. O que mais gostei foi o trabalho em grupo porque tivemos muitos momentos divertidos.
- Os contos, porque me interesso por histórias, montar a história, porque gosto muito de acrescentar histórias de acontecimentos.
- ¡Sí! Aprendí varias cosas. Las *atividades* diferenciadas (teatro), cuentos, etc...
- Mucho, pero me enseñó muchos cuentos. *El aprendizaje*. Aprendi mucho mismo.
- Sí, a mí me gustó porque somos unidos. A mí me gustó más la pieza, porque fue divertido hacer.
- Sí. Gostei muito dos contos e do desempenho dos colegas. Porque todos foram atrás, tivemos uma ótima orientadora.
- Sí, en algunas partes senti una *grand dificuldade* con la escrita y la fala.
- Sí, o que *mais* me gustó *foe* los cuentos *em español* que aprendemos.
- Sí, aprendemos um pouco de espanhol e de histórias. Os *cuentos*.
- Sí, me gustó la posibilidad de escribir en otra lengua, *i* de *ler* en otra lengua.
- Algunas cosas. *Apresentación* del trabajo. Porque yo me quedo muy nerviosa *em público*.
- Sí, es una manera distinta de aprender, los cuentos porque es algo nuevo.
- Sí, porque tiene algunas partes *del* actividad del cuento con *pouca* facilidad *del* escribir.
- Sí, mi “*gucho*” mucho a parte das “*siganas*”.
- Sí, me hizo aprender más, y desarrollar mis aprendizajes.

²⁰ As palavras que aparecem destacadas em itálico são com o intuito de identificar a mistura entre as duas línguas, mesmo optando por escrever em determinada língua o aluno utiliza expressões ora em português ora em espanhol;

²¹ O uso das aspas é para marcar a grafia ou o uso incorreto de algumas palavras, considerando que foi feita a transcrição conforme o aluno respondeu.

- Sim, porque foi muito (bom) trabalhar com todos os meus colegas juntos.
- Sí, porque *relembrei* de la infancia, de los *contos* de mi madre y de la *roda* de mis familiares.
- Eu gostei porque a aula toda se uniu e também se divertiu muito.
- Sí, porque aprendí a “acer” texto.
- Sí, porque *conheci* cosas *novas*.
- Sí, me gustó, interagimos con colegas, aprendimos y *apresentamos* un “*exelente*” trabajo.
- Me gustó la actividad desarrollada porque *nossa* “*classe*” fue bien unida e un “*ajudava*” el *outro* colega.
- Me gustó los cuentos de los colegas e que más me gustó fue la *apresentación* del teatro.

Ainda com relação ao desenvolvimento do trabalho os alunos foram questionados oralmente na roda de conversa sobre dois aspectos: o que haviam achado mais fácil e mais difícil de fazer. Quanto ao que foi mais fácil, a transcrição a seguir retrata as seguintes respostas:

Excerto 04: “Transcrição da gravação de áudio da última aula no momento em que foi feita a roda de conversa para a autoavaliação do projeto” (11/07/2018 – parte I – 00:01:23 – 00:05:02)

P: ¿Qué te pareció más fácil?

A10: Foi a pesquisa dos contos, que não foi tão difícil;

A16: ¿Qué me pareció más fácil? ¡Nada me pareció difícil!

A21: Pesquisar;

P: ¿La búsqueda de los cuentos o de Los cuentos semejantes?

A21: Dos contos, antes (com familiares)

A17: Escuchar;

A11: El trabajo en grupo;

A25: Contar um conto

A23: Vir para a aula!

P: Bueno... ¿y después de venir a la clase?

A23: Pesquisar os contos;

A24: Pesquisar;

A26: Acho que foi... contar el cuento

A19: O conto semelhante;

A27: Isso aí de... procurar um conto para passar...

A2: Fazer o teatro acho que foi o mais fácil!

Ao fundo, os colegas... (tu é ator né...)

A12: Falar do meu conto;

A13: Escolher um conto;

A18: O trabalho em grupo com o pessoal;

A14: O teatro;
 A20: Apresentar ontem;
 P: Apresentar ontem, foi mais fácil? Ai que legal! (O aluno apresentava pânico com o fato de ter que falar em espanhol!)
 A5: Acho que para mim o mais fácil foi apresentar e procurar os contos;
 A3: A pesquisa;
 A9: Yo creo que... la pieza (el teatro) y el trabajo en equipo.
 A15: Falar do meu conto, escrever o conto;
 A6: O que eu achei mais fácil?
 Pesquisar e escrever a história, mesmo tendo erros, porque eu erro muito o espanhol, mas eu achei mais fácil pesquisar e contar a história;
 A4: Pesquisar;
 A8: Contar um conto;
 A22: Pesquisar;
 A7: A parte da pesquisa;
 A1: Mais fácil? Foi o teatro.

A1 e A7 chegaram quando já estávamos no segundo questionamento, mesmo assim responderam à questão 1 após responderem à questão 2.

Quanto ao que havia sido mais difícil de fazer, as respostas dadas pelos alunos a esse questionamento foram as seguintes:

Excerto 05: “Transcrição da gravação de áudio questão 2 do questionário final”
 (11/07/2018 – 00:05:04 – 00:07:43)

P: ¿Qué cosas fueron más difíciles de hacer?
 A22: Falar e escrever ;
 A8: As coisa mais difícil? A escrita;
 A4: Hablar;
 A6: Escrita;
 A15: De tudo? O teatro;
 A9: Hablar, escribir y buscar los cuentos semejantes;
 A3: Buscar os contos;
 A5: Encontrar o conto semelhante;
 A20: Falar em espanhol;
 A18: Hablar em espanhol lá na frente, lá...
 A14: A fala;
 A13: Apresentar o trabalho;
 A:12: Apresentar o trabalho também!
 A2: Escrever em espanhol;
 A27: Escrever e falar;
 A19: Os dois também, escrever e falar;
 A26: Escrever e falar também!
 A24: Escrever e falar;
 A23: Apresentar o teatro;
 A25: Eu, foi encontrar um conto;
 A11: Idem aos colegas: hablar y escribir;

A17: Hablar;
 A21: Hablar y escribir;
 A16: Escribir;
 A10: Escribir;
 A7: Apresentar em espanhol;
 A1: Escrever e falar.

Os alunos foram questionados ainda sobre o que mesmo tendo dificuldade, lhes havia chamado atenção ao desenvolver:

Excerto 06: “Transcrição da gravação de áudio – questão 3 do questionário final”
 (11/07/2018 – 00:07:45 – 00:12:04)

P: ¿Qué cosas tuviste dificultad, pero asimismo te llamaron la atención?

A10: Apresentar o trabalho em si, não é que fosse difícil mas eu gostei, não é que tivesse dificuldade para todo mundo desenvolver, mas eu gostei do desempenho de todos;

A16: Eu tive bastante dificuldade na escrita, mas com o passar do tempo eu já desenvolvi bastante e aprendi a escrever muita coisa que eu não sabia;

A21: Ah... eu acho que é falar... mas ao mesmo tempo é bom! É engraçado!

A17: Pra mim também: hablar, mas ao mesmo tempo é... tu aprende palavras “desconocidas” como eu digo...

A11: Eu também professora falar... porque na verdade o espanhol é uma língua muito linda, né! Só que entre tu falar e escrever tem uma diferença, né! Então eu acho que é entre escrever e falar;

A25: Foi falar no teatro, porque eu tive que treinar, né! Porque eu não sabia!

A23: Apresentar o teatro;

A24: Falar;

A26: Apresentar em público;

A19: Apresentação;

A27: Falar em público;

A2: Apresentar oralmente;

A18: Estar lá na hora lá... e falar na frente do pessoal;

A14: A fala;

A20: Falar em espanhol, ali na frente;

A5: Falar e escrever;

A3: Na hora da apresentação do trabalho, falar em espanhol;

A9: Eu gosto muito de... da língua espanhola, porém tenho muita dificuldade para falar e para escrever, pelo menos para mim. E na hora lá... eu sempre fui de teatro, sempre me apresentei para multidão de gente, mas nunca falei... eu sempre fui de interpretar com o corpo, então para mim é fácil me apresentar, porém falar... ainda mais o espanhol, que é uma língua que eu não, não tenho muito conhecimento...

A15: O teatro, se tivesse outro eu faria;

A6: Falar em público;

A4: Hablar;
 A8: Montar o teatro;
 A22: Apresentar;
 A7: Apresentação em público;
 A1: Apresentação em público.

O segundo item do questionário final era a respeito da valorização das culturas e identidades presentes no grupo. Os alunos responderam à seguinte pergunta: “¿Tú crees que el trabajo desarrollado tuvo alguna importancia para la valoración de las identidades y culturas presentes en el grupo? ¿Por qué?” e os alunos responderam da seguinte maneira:

- Sí, porque fue parte de cada uno e sus historias.
- Sí, tiene, para podermos *valorizar* los *contos antigos* e para podermos *passar adiante para outras personas*.
- Sí, *ten*. *Ten* gran importancia porque *fala sobre contos gauchos que acontecieron*.
- Sí, porque habla de la cultura, de la religión e de las historias vividas.
- Sim, pois mostra que há várias culturas, vários contos que são passados de geração à geração.
- Sim, porque contam causos que aconteceram em nossa cidade, acrescentou mais conhecimento da nossa cultura.
- Sí, mucha...nos vemos *necesitados* de una “*valorización*” de los colegas y agrupados conseguimos juntos desarrollar el trabajo.
- Yo creo, *pero* nos aproximó mucho.
- Sí, porque los jovens ya están olvidando los cuentos.
- Sim! Porque tivemos que pesquisar, ficamos conhecendo coisas que já estavam no esquecimento.
- Sí, claro, todo trabajo que *resgata cualquier cultura, seja ella qual seja os fundamentos* para la formación de una persona.
- Sim, para nós “identificar” dos *cuentos* antigos e pesquisar e saber mais sobre *la cultura* passando “em geração em geração”.
- Sí, para *nos identificar dos cuentos* antiguos e pesquisar e saber *mais* sobre *da cultura* passando *em geração em geração*.
- Sí, porque tenemos la oportunidad de aprender más sobre la lengua española.

- Sí, porque aprendemos muchas cosas, entre ellas a *hablar* en español e trabajar juntos.
- Sí, por ser una *atividade* nueva de trabajo.
- Sí, porque aprendí muchas frases e palabras desconocidas.
- Sí, *teve* mucha importancia. Aprendi bastante *el* parte de “*hablar*” en español.
- Não respondeu.
- Sim, pois mostrou que tem várias culturas, vários contos de várias gerações.
- Sin, pero que nos faz crer e dar valores as personas antigas. (Sim, porque nos faz acreditar e valorizar as pessoas antigas).
- Sim, para levar *la* atividade para fora da escola.
- Sí, para no se olvidar de las historias los cuentos del *passado*.
- Sí.
- Sí, fueron muy *fundo*, pesquisaron e la importancia *disso* fue *essencial*.
- Sí, pero tiene “muy” importancia para *nossa* cultura porque aprendemos “muy” cuentos.
- Sí, resgatamos vários cuentos de nuestra cultura gaucha.

Ainda a respeito dos aspectos culturais e identitários resgatados com a aplicação do MDA, os alunos foram questionados oralmente sobre como acreditavam que as culturas e as diferentes identidades do grupo se fazem presentes no meio familiar ou escolar. As respostas dos alunos que foram dadas de forma coletiva a fim de evitar repetições, mas que representavam o parecer da turma, foram as seguintes, presentes na transcrição da gravação em áudio:

Excerto 07: “Transcrição da gravação de áudio – questão 4 do questionário final”
(11/07/2018 – 00:12:11 – 00:12:53)

P: ¿De qué manera tú crees que las culturas y las diferentes identidades del grupo se hacen presentes en el medio familiar o escolar?

A10: A través de nós;

A23: Elas passam de geração a geração...

P: ¿Quién trae esa cultura para cá?

A4: ¡Nosotros!

O terceiro questionamento, referente à evolução na produção do aluno, estava dividido da seguinte forma:

Tabela 19: Respostas às questões A e B – terceiro item do questionário final.

(Continua)

¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?	CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?
<ul style="list-style-type: none"> • Sí, em la escrita del cuento e su alteración en todas las etapas del trabajo; • <i>Sí, melhorei algunas palabras desconocidas e difíceis de escribir;</i> • Sí, he tenido facilidade en la <i>escritura</i>; • Sí, muchas frases e palabras que no sabia, aprendí. • Poucas coisas eu consigo escrever, mas com mais atividades eu consigo escrever melhor; • Sim, aprendi mais o espanhol; • <i>Sí, creio que através de la escrita frequentemente;</i> • Sí, las palabras; • Sí, um poco, escribir palabras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucha, estou muy feliz con “my” mejora devido ter escuchado atentamente; • Melhorei <i>mucho</i> na forma de <i>hablar con as personas</i>. • Mejorei <i>mucho</i>, leyendo el cuento yo tuve facilidad <i>em exprimir</i> mi cuento. • Sí, por hablar toda “huera” e <i>lendo tudo, tentando traduzir</i>²² en el español; • Não falo muito bem, mas com o tempo creio que consigo escrever melhor; • Melhorei mais a falar o espanhol, mesmo tendo alguns erros, ocorreu mais no envolvimento profundo ao estudar a linguagem; • Teve <i>una</i> melhora ocorrida <i>pero el</i> ejercicio <i>en aula</i>; • La <i>pronuncia</i>. “Pero” yo hablo mejor. • Sí, me encanta hablar y

²² O termo “traduzir” foi utilizado várias vezes pelos alunos durante as aulas ou até nas autoavaliações e questionários, em meu entendimento com o significado de expor seu pensamento em outra língua, nesse caso, não eram feitas meras traduções de textos, e sim a escrita em língua espanhola.

Tabela 19: Respostas às questões A e B – terceiro item do questionário final.

(Continuação)

¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?	CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?
<ul style="list-style-type: none"> • Sim, porque antes nunca teria usado a escrita em espanhol, hoje já me defendo um pouco; • En partes, con el trabajo pude comprender mas las palabras e sus significados; • Sí, aprendi a escribir algunas palabras que yo no conseguia escribir; • Sí, <i>nas</i> escritas e cuentos e <i>histórias</i>; • No percibi ninguna evolución en mi escrita; • Sí, en algunas sí; • Sí, puntuaciones e todo más; • No, el escribir y hablar; • Sí, percibi en la parte <i>dos</i> cuentos, desenvolvi mucho; • Sí, con el tempo <i>melhorei</i> mas el habla; 	<p>expresarme más;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhorei muito na pronuncia porque comecei a falar e desenvolver; • Siento menos “verguença”, siento mas “confiança” e también a “grand necessidade” <i>da</i> lengua en <i>nossa</i> frontera; • Para “my” melhorei muito <i>la</i> minha leitura <i>hablando</i> do conto; • Melhorei, escrevendo e lendo o conto várias vezes; • No creo que mi <i>oralidade</i> tenga mejorado; • A me <i>expressar</i> en público. Porque yo creo que me sali bien en mi papel propuesto; • En la comunicación, yo creo que sí, porque mejoré la manera de hablar; • En escribir, porque <i>foi</i> mucho trabajado; • “Ablar bien” <i>mejor</i>, por causa da minha leitura. • A hablar;

Tabela 19: Respostas às questões A e B – terceiro item do questionário final.

(Conclusão)

¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?	CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?
<ul style="list-style-type: none"> • Sim, porque já consigo escrever e ler em espanhol bastante frases; • No, me gustó el español <i>mas não</i> consigo escribir; • Sim, na escrita e na fala; • Aprender a escribir en español; • Sí, en escribir as palabras <i>correctamente</i>; • Sí, en palabras simples que no sabia escribir; • Sí, “refiero” en un cuento de un hacendero e un tropero que queria <i>namorar</i> una hija de “lo” hacendero; • Sí, <i>na</i> escrita algunas palabras, pero no sabia “nadie del” escrita en español; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre minha fala em espanhol evoluiu bastante, porque com nossas apresentações do seminário ajudou bastante; • “<i>Melhoró</i>” un poco más; • Melhorei na escrita e isso é muito importante para mim; • <i>La</i> pronuncia, porque foi melhorando <i>la</i> pronuncia; • Acho que <i>no</i> “mejorou muitcha” <i>cosa</i>; • Sí, <i>mejoro</i> pela “<i>vontad</i>” de aprender e incentivo da <i>maestra</i>; • Mejoró un <i>pouco</i> la escrita; • No mejorei “nadie”, no consigo ablar en público;

Fonte: Autora (2018)

Ainda sobre a aprendizagem, os alunos responderam oralmente na roda de conversa sobre o que acreditavam que haviam melhorado. Temos como respostas a seguinte transcrição da última aula:

Excerto 08: “Transcrição da gravação de áudio – questão 5 do questionário final” (11/07/2018 – 00:13:35 – 00:16:50)

P: ¿De qué manera tú crees que tuviste mejoras en tu aprendizaje?
¿En qué?

A16: Eu melhorei na fala, na interpretação e na escrita, porque eu nunca tive a experiência de escrever em espanhol. E já segui falando português...kkk

A21: Olha... eu entendo melhor o espanhol;

A17: Escutar, escribir y hablar;

A2: Na escrita;

A25: Na fala;

A23: Na escrita;

A24: A fala e a escrita;

A26: Na escrita;

A19: Hablar;

A27: Entender um pouquinho melhor;

A2: Compreender e falar um pouco melhor;

A12: Hablar;

A13: A escrita melhorou!

A18: A fala e a escrita;

A14: A escrita;

A20: A fala;

A5: Entender eu já entendia, mas escrever assim eu nunca tinha escrito, ou tido aula direto com o espanhol, mas eu gosto muito da língua e pretendo fazer um curso para evoluir...

P: ¿Crees que mejoraste la escrita también?

A5: Un poco!

A3: Na escrita;

A9: Na escrita y hablar;

A15: A escrita, hablar e acho que a confiar que eu fui capaz de fazer alguma coisa!

A6: A escrita e também a falar, professora, porque muitas vezes eu estou em casa e brinco, falando com as minhas crianças em espanhol e fico treinando... e acabei gostando da língua...

A4: “Escuchar y bailar” Ah não! Escuchar, escribir y hablar;

A8: Hablar;

A22: Falar e escrever;

A10: Entender o que os castelhanos falam! Escrever e falar. O bom de entender é que agora eu sei quando eles estão me xingando!

A1: En la escrita y en el habla;

A7: En la interpretación.

O quarto questionamento era a respeito de como os alunos se sentiam com relação à língua espanhola, após a conclusão do trabalho realizado durante o semestre e as respostas dos alunos foram as seguintes:

- Muy *interesado* en la lengua española;
- *Sinto* que es muy fundamental e *precisa* para el vocabulario *no dia a dia* *ainda más em* nuestra “*cidade*” de *fronteira*;
- Sí, siento que “*melhorei*”, en parte de hablar y escribir;

- Antes me sentía inseguro para hablar e escribir “a hora” tengo mucha *segurança de hablar* español;
- Eu entendo o que falam, mas algunas cosas não. Adoro espanhol e pretendo melhorar a fala;
- Me siento mais envolvida porque muitas vezes, até em casa falo com meus filhos, acabei me apaixonando pela “linguagem”, porque eu não tinha nenhum conhecimento;
- Tengo que trabajar todos los días “pero” trabajo con el público;
- Me siento muy tranquila;
- Siento que estoy usando más el español e “entendiendo” más;
- Me sinto bem! Porque agora quando falarem comigo será fácil entender;
- “*Meu*” contenta por tener la oportunidad de aprendizaje de una manera diferenciada;
- Sinto que *es muy* fundamental para *lo* dia a dia, principalmente porque moro em uma fronteira que *habla* espanhol;
- Sinto que fiquei mais familiarizado com a língua espanhola;
- Después del trabajo, siento que la lengua española es mucho más complexa;
- Es una *língua* que siempre me gustó y no *ache* difícil;
- Un *avanzo*, la comunicación es mejor;
- Sentí tranquila, muchas palabras, el libro trabajado;
- Melhorou *mucho* porque *yo no* sabia nem ler *español*;
- Más “comprendida” en la *língua*;
- Depois do trabalho me sinto um pouco mais confiante em falar espanhol quando for necessário falar no dia a dia;
- Me gustó *ainda* más;
- Mucho más confiante en la lengua española;
- Que me quedé mejor en español;
- *Bien*, por ter aprendido um pouco “*mas*” em *la* “língua” espanhola;
- No “achaba” necesario más ahora vi o quanto es importante;
- Mejoró mucho, principalmente mi escrita;
- Entendo *muchas* cosas “*ha ora*”;

O quinto questionamento foi sobre a participação do grupo durante a realização da proposta e estava dividido em etapas: no início no meio e ao final do trabalho realizado. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 20: Respostas às questões A, B e C – quinto item do questionário final.

(Continua)

EN EL INICIO	EN EL MEDIO	EN EL FINAL
A1 – Falta interesse;	Muy involucrados;	De “parabiéns” con el <i>desempenho</i> en “echo” trabajo;
A2 – No início um pouco perdido e confuso, pensamento longe do teatro, alguns alunos;	Já <i>fue</i> se ajeitando <i>las cosas</i> , interagindo, um ajudando o outro, pensando;	“Lo” final <i>fue mucho bueno</i> porque finalizamos com êxito, ajudando um ao outro com vestimentas para <i>el</i> conto;
A3 – No início no <i>mucho</i> ;	Sí, comienzan a interesarse;	Sí;
A4 – <i>Muchos no se</i> interessaram, “ <i>depues</i> ” todos se uniram <i>con el trabajo</i> ;	Todos continuavam unidos e juntos;	Todos fizeram de tudo para o trabalho acabar <i>bien</i> ;
A5 – No meu ponto de vista não muito animados;	Depois de um tempo começaram a ter gosto pelo trabalho;	Ficaram todos nervosos com o livro e apresentação do trabalho, mas todos se saíram bem;
A6 – Acho que a relação foi boa, mesmo o grupo tendo um certo medo de errar;	Com o tempo foi se desenvolvendo mais participação;	Foi o melhor, todo o grupo participou e desenvolveu mais conhecimento;
A7 – Bueno! Pero con algunas <i>dificuldades</i> ;	La verguenza;	<i>Tudo</i> salió perfectamente;
A8 – Muita dificuldade;	Una grande evolución;	Todo salió como

Tabela 20: Respostas às questões A, B e C – quinto item do questionário final.

(Continuação)

EN EL INICIO	EN EL MEDIO	EN EL FINAL
A17 – Mucha “dificultad”;	Más tranquilo, “el” más interesado;	nosotros “desejábamos” Bien <i>ensaiado</i> , “el” bien trabajado con “el” maestra “el” colegas;
A9 – Me di cuenta de que no todos estaban interesados;	Fueron participando más del trabajo;	Todos estaban envueltos y muy interesados, la clase intera abrazó el trabajo;
A10 – Poucos abarçaram a causa, porém, no desenrolar do trabalho todos foram se envolvendo;	Todos ajudaram e foi ficando cada dia melhor;	Saiu maravilhoso o trabalho, valeu todo o esforço;
A11 – <i>Com medo</i> de no saber hacer “sentindo” mucha “dificuldade”;	“Mas” tranquilo, los trabajos <i>ajudaram</i> mucho;	Muy buena, de grand responsabilidad, integración e con mucha garra;
A12 – Um pouco perdido e confuso;	Todos “estaban” ajudando <i>uno</i> ao outro, interagindo entre nós;	<i>El término del trabajo</i> que todos nós conseguimos;
A13 – Dificuldade;	Muito desempenho;	“ <i>Termino de</i> ” trabajo com tudo pronto;
A14 – No tenía mucho interese en relación a algunos “ <i>alunos</i> ”;	El interese quedó más “largo”, los colegas “quedaram” mucho más interesados;	El proyecto quedó mucho perfecto y el <i>desempenho</i> de todos fue <i>apresentado</i> ;
A15 – No estaban muy “confiables”;	“Impeçaram a pegar” gusto;	<i>Muy bueno</i> . Todos se “empenharan” e focaram com esforço e <i>dedicación</i> .
A16 – La turma sentió una	Ya estaban más	Sacando de letra;

Tabela 20: Respostas às questões A, B e C – quinto item do questionário final.

(Conclusão)

EN EL INICIO	EN EL MEDIO	EN EL FINAL
<p>“insegurança”;</p> <p>A18 – Mucho “enrolado”;</p> <p>A19 - -</p> <p>A20 – Tava bem difícil da gente conseguir apresentar o trabalho porque aparentemente tava difícil falar espanhol;</p> <p>A21 – “Mui” desligados;</p> <p>A22 – <i>Mucho</i> desconcentrado;</p> <p>A23 – Fue um “rato” complicado;</p> <p>A24 – Um pouco envergonhados;</p> <p>A25 – No había “muy” interés de las personas;</p> <p>A26 – No <i>gostaran</i> mucho de la propuesta;</p> <p>A27 – “Mucho” poco “interese”.</p>	<p>“enterados”;</p> <p>“Ja” estaba mucho “bon” todos estaban participando mucho;</p> <p>-</p> <p>Já na metade do trabalho faltava muito ainda para fazer porque o tempo era curto;</p> <p><i>Más</i> empenhados;</p> <p>Mais concentrado;</p> <p>Se fue desarrollando;</p> <p>Deu uma melhorada;</p> <p>Quando “<i>começo</i>” o <i>desenrolar</i> del trabajo <i>muita</i> gente <i>começou</i> a se interesar más;</p> <p>Deu una mejorada;</p> <p>“Enteresados” a concluir el trabajo.</p>	<p><i>Nós</i> estaba todos unidos <i>fazendo</i> trabajo juntos estaba “mucho bom”;</p> <p>El final me he vuelto a relacionarme con el grupo; A gente estaba muito nervoso, mas acabou dando tudo certo, com nossas vontades de dar tudo certo;</p> <p><i>Con</i> grande vontade de “<i>acer</i>” el trabajo;</p> <p>“Mucho” <i>confiante</i> y unidos;</p> <p>Perfecto;</p> <p>Todos abraçaram <i>lo</i> assunto e participaron;</p> <p>Ocurrió <i>tudo</i> cierto, todos “<i>conseguiron</i>” fazer sua parte;</p> <p>Ocurrió <i>tudo</i> muy lindo, <i>classe</i> “mui” unida;</p> <p>Con muchos “esfuerços” “ocorrió” tudo bien.</p>

Fonte: Autora (2018).

Questionados oralmente sobre a participação do grupo no trabalho desenvolvido, a turma se posicionou da mesma forma e foi unânime em relatar que houve um envolvimento muito grande por parte de todos, ainda que não desde o início do trabalho, mas ao final todos estavam empenhados em desenvolvê-lo da melhor forma possível, como podemos ver na transcrição a seguir:

Excerto 09: “Transcrição da gravação de áudio – questão 6 do questionário final”
(11/07/2018 – 00:16:54 – 00:17:58)

P: Desde tu punto de vista, ¿el grupo se envolvió en las actividades de manera significativa?

Todos: Siiiiimmm!

A1: Mucho!

¿hay alguna sugerencia o crítica que te gustaría hacer?

A16: No.

A15: Só parabenizar a todos, eu acho, porque a turma se empenhou e fez;

A9: O importante é que todo mundo abraçou...e é bom quando todo mundo abraça também, porque às vezes tu tá fazendo um trabalho e o colega tá lá sentado sem fazer nada...

A15: E ninguém desanimou ninguém!

A9: Todo mundo se ajudou dizendo: vamos lá, vamos lá, tu vai conseguir...e isso é bom, dá força

P: Alguna sugerencia?

A26: Apagar o vídeo!

P: No! No!

A27: Editar então! kkkkk

O último item do questionário dizia respeito ao que os alunos não haviam gostado no projeto e as respostas foram as mais diversas. Desde pontos positivos e negativos, porém mais relacionados a fatores individuais:

- Poderia ter mais cenas no conto;
- La “apresentación”;
- Na minha opinião foi uma surpresa para mim porque nunca tinha tido uma aula usando o espanhol o tempo todo, eu amei o projeto e amo espanhol;
- Gostei de tudo, acho que para aprender tem que ser “desde” início e tudo tem que ser feito para “nós aprender”;
- *Creio que a mí me gustó tudo, un aprendizaje muy importante;*
- El tiempo. *Muito* poco para tanto;
- Fue un trabajo agotador, pero me encantó todo, no tiene lo que no me ha gustado;

- Não teve ponto negativo, gostei de tudo;
- Senti *um “pouquito” extenso*, bueno, hace parte;
- *A mi me “gosto” tudo pero talvez tenha faltado um pouco más de cuentos*;
- Para mí me gustó *tudo pero poderia ter mais* cuentos;
- Lo que no me gustó fue que el trabajo fue “mucho” rápido;
- “Yo” me gustó *tudo*;
- El proyecto estaba bárbaro;
- Me gustó mucho del trabajo del cuento porque “escuchei” muchos cuentos diferentes;
- No me gustó mucho que *passou* “mucho” rápido;
- “Yo” me gustó todo;
- A mí me gustó mucho;
- A todo me encantó;
- Em “ablar” *en* espanhol porque *no sabia*;
- Mi cuento y “nosa apresentação”, desempenho y cariño “del” maestra;
- Hablar para “el” colegas de la escuela;
- “Ablar” en español para los “otro”.

Quatro alunos dos vinte e sete que responderam o questionário, não responderam a última questão.

A partir da análise do questionário final foi possível perceber que a maior parte dos alunos, ao final da intervenção já se sentia mais segura em escrever usando a língua espanhola, considerando que a maioria utilizou-a nas respostas ou pelo menos tentou utilizar.

Pode-se concluir, então, que houve aprendizagem em língua adicional e que os alunos foram sensibilizados para uma questão que se fazia relevante ao grupo, ajudando-os não somente a refletir sobre o trabalho desenvolvido, como a posicionarem-se a respeito dele a partir de seus próprios conhecimentos e dos conhecimentos coletivos.

Essa aprendizagem permitiu ao aluno posicionar-se frente a outras situações ampliando a compreensão do mundo em que vive, refletindo e possibilitando futuras intervenções (MEC, 2002, p. 66-67), como veremos a seguir.

4.4 Os tempos pedagógicos

Inicialmente o MDA tinha sua aplicação prevista para acontecer em 19 aulas, distribuídas em 3 etapas (diagnóstico inicial – etapa 1, aplicação – etapa 2 e produção final e avaliação – etapa 3). A ideia era que pudéssemos iniciar as atividades em 12 de março e concluíssemos em 14 de maio de 2018, contudo, devido aos planejamentos e atividades da escola o início das atividades teve de ser adiado para 24 de abril e seu término acabou acontecendo em 16 de julho.

Além da mudança no início da aplicação, foi necessário também acrescentar o número de horas/aula previstas para a maioria das aulas em função do tempo que levávamos para desenvolver as atividades.

A partir dessas constatações é necessário pensar em diferentes concepções de tempo: de um lado o tempo físico, aquele determinado pelos relógios e calendários e que na escola estão representados pelo número de períodos (ou horas/aula) de cada disciplina, pelo calendário apresentado que apresenta o início e o fim do semestre letivo – a Educação de jovens e adultos é segmentada em semestres -, as datas dos conselhos, dos eventos escolares e uma gama de outras atividades que fazem parte do período e que devem ser respeitados para cumprir com a proposta da entidade. Do outro, temos o tempo real, como um processo vivido pelos alunos, do qual eles experienciam, participam, evoluem em seus processos de aprendizagem e principalmente, cada aluno possui o seu próprio tempo para desenvolver cada tarefa proposta.

Desse ponto de vista poderíamos chamar o primeiro de tempo objetivo, caracterizado pela possibilidade de ser medido, que é quantitativo, enquanto o segundo pode ser chamado de tempo subjetivo e se refere aos valores e a qualidade com que se dá o trabalho realizado, que pode ser também ilustrado pela seguinte definição:

[...] uma crescente dualidade da noção temporal – o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de Chrónos e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social – o Kairós, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 7).

Podemos apontar então como um dos motivos da ampliação do tempo previsto, justamente o fato de os alunos terem vivenciado esse momento, participando com os conhecimentos que lhes eram particulares, fazendo com que

nesse processo de aprendizagem o “*kairós*” prevalecesse com relação ao “*Chrónos*” e assim também o ampliasse.

Esse protagonismo característico dos discentes, mas em particular desse grupo específico trouxe também um “Fator Surpresa” à intervenção, que fez com que de forma positiva, os alunos acabassem intervindo na minha intervenção.

Por iniciativa dos alunos, após o início da intervenção e de havermos estabelecido pontos importantes do trabalho, como o porquê e o que seria desenvolvido: a escrita de contos com a finalidade de aprimorar a escrita em língua espanhola ao mesmo tempo em que fazíamos o resgate das diferentes culturas e identidades presentes no grupo a partir das histórias trazidas pelos próprios alunos; modificamos a proposta acrescentando o que chamei de fator surpresa que foi a dramatização de um dos contos presentes no livro, escrito por eles.

Na aplicação da segunda aula do MDA, os alunos apresentaram a proposta de além da produção dos contos e da publicação do livro que pudesse ser feita essa dramatização por eles, utilizando a língua espanhola. Disse a eles que não haveria nenhum problema, mas acreditava que com o desenvolvimento do trabalho e com as atividades que eles teriam que desenvolver, não levariam a ideia adiante.

Em uma reunião com a supervisão da escola, quando tratávamos dos trabalhos semestrais que seriam apresentados, a supervisora me questionou a respeito de que seria preciso por parte da escola para a realização da apresentação teatral e eu disse então que ainda não tinha certeza se a faríamos, que os alunos tinha feito a proposta, mas que acreditava que ficando muito trabalho não sabia se eles ainda estariam dispostos a fazer. Foi quando a supervisora disse que na reunião de líderes a respeito dos trabalhos, líder e vice-líder da turma já haviam afirmado que a apresentação aconteceria.

Ainda assim, tínhamos que cumprir com todas as atividades que já estavam ampliando o tempo previsto e nesse momento o teatro seria outra atividade que envolveria uma organização dos alunos e que prorrogaria ainda mais a conclusão do trabalho. Foi nesse momento que os alunos propuseram que concluíssemos então o trabalho e aí sim falássemos no teatro. Contudo, nos organizamos de forma com que a culminância do projeto fosse a apresentação do conto para a comunidade escolar e na semana seguinte, seguindo o cronograma da escola os alunos pudessem fazer o lançamento do livro, fizéssemos o conselho de fechamento do semestre e a formatura dos alunos concluintes.

No dia 4 de julho, nas últimas aulas de aplicação do MDA – aula 16 -, quando os alunos estavam finalizando as atividades, trabalhando em grupos com o livro digital, a elaboração de convites e cartazes e a divulgação para a comunidade escolar, a aluna A21 trouxe aos colegas, como já haviam se organizado em um grupo de *WhatsApp*, o roteiro de apresentação com as falas dos personagens que já haviam sido escolhidos por eles. Pediram então que eu os ajudasse para verificar se suas falas estavam “corretas”, segundo eles para que pudessem ensaiar.

Outra aluna – A8 – ficou responsável junto com A6 e A14 pela organização do cenário e da caracterização dos personagens. Cada aluno, dos 28 participou não só da organização como da apresentação do teatro. Foi um trabalho em que foi possível perceber o empenho e a união de todos para que tudo saísse da melhor forma possível, como mostra o relato dos alunos na Tabela 17 que descreve o quinto item do questionário final, referente à participação dos alunos.

Os alunos realizaram ensaios extraclasse no final de semana, na casa de um deles. Utilizaram na segunda-feira dia 09 de julho, o período de um professor que não havia comparecido, solicitando à direção da escola que não “subisse” o período, para fazer o ensaio final e pediram que eu os acompanhasse. Nesse momento a supervisora da escola acompanhou a turma que eu teria aula e fizemos o ensaio no refeitório da escola, onde seria a apresentação no dia seguinte, considerando que eram dias muito frios e não tinha condições de apresentar no pátio, como haviam feito no semestre anterior. Houve uma mobilização muito forte dos alunos em realizar essa atividade que eles não abriam mão de apresentar aos demais alunos e à direção da escola.

A partir do que foi exposto, julgo importante destacar que em uma sociedade onde o sistema educacional tem como protagonista os governos, pois são eles que constroem escolas, contratam os professores, definem os currículos, compram os materiais pedagógicos, estabelecem os calendários, a partir de diretrizes, planos e políticas definidos pelo Ministério da Educação, segundo aponta Signer (2017), os alunos também podem ser protagonistas de seus processos educativos e com qualidade, quando estimulados a buscar e ser agentes de sua aprendizagem e também de sua história, valorizando suas identidades e culturas.

Dessa forma, os alunos sentiram-se instigados a fazer mais uma vez o que já haviam sido desafiados no semestre anterior, considerando que a maior parte da turma era a mesma. O que não dispúnhamos no momento era justamente o tempo

“*Chrónos*” e eles organizaram-se de forma a fazer com que tivessem não apenas este (*Chrónos*), como também o “*Kairós*” pelo fato de terem vivenciado e aproveitado esse momento. Temos então o que Signer chama de protagonismo e que segundo ela, para que se realize efetivamente deve romper com uma estrutura pronta onde cada um já tem o seu papel pré-definido e afirma:

O ponto de partida não deve estar nos gabinetes dos governos, mesmo que suas equipes estejam genuinamente preocupadas em promover processos educativos de qualidade. O ponto de partida precisa ser o estudante. Ou seja, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos.

O estudante é o centro de um processo que deverá levá-lo ao desenvolvimento em suas diversas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, ética. Tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia. O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores.

A conquista dessa autonomia depende de o estudante ter liberdade de escolha, é isso o que significa a autonomia como ponto de partida: apostando no desejo que o indivíduo tem de aprender e se desenvolver, cria-se um ambiente em que ele pode fazer escolhas. Seguindo seus interesses, buscando atingir objetivos específicos, em seu ritmo, os estudantes desenham suas trajetórias de aprendizagem (SIGNER, 2017, p. 17).

A autora aponta ainda que “isso não acontece de forma espontânea, mas sim a partir de um rigoroso processo de aprendizado de organização e planejamento, orientado por seus educadores”. Não posso deixar de dizer que esse foi o intuito, desde o início do trabalho, e sempre será, quando quisermos obter resultados que venham da participação efetiva dos alunos. O que devo destacar é que esta turma foi além do que se previa e atingiu não apenas os objetivos propostos pelo projeto, mas também os que eles mesmos se propuseram a desenvolver. E a satisfação dos alunos foi imensa ao ver que a união de todos fez com que conseguissem alcançar não apenas os objetivos do grupo, como fez com que cada um superasse suas dificuldades e alcançasse suas metas em particular. O que pode ser percebido com facilidade nas imagens que mostram a turma após a apresentação:

Figura 24: Apresentação de teatro do conto “La novia del cementerio” – 10/07/18



Fonte: Autora (2018).

Figura 25: Apresentação de teatro do conto “La novia del cementerio” – 10/07/18



Fonte: Autora (2018).

Por outro lado, além da ampliação do tempo real, onde tivemos os alunos como protagonistas, tivemos também a ampliação do tempo físico, mas ao mesmo tempo real, em que acabamos utilizando um número maior de aulas do que o previsto.

Com base no quadro comparativo podemos perceber as mudanças ocorridas entre o que foi previsto e o que realmente ocorreu na intervenção:

Tabela 21: Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta

(Continua)

PRIMEIRA ETAPA DA PROPOSTA – DIAGNÓSTICO INICIAL			PRIMEIRA ETAPA DA PROPOSTA – DIAGNÓSTICO INICIAL		
Objetivo geral: Coletar dados que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa.			Objetivo geral: Coletar dados que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa.		
AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)
1 – 45 minutos	12/03/2018	*Leitura do conto “Cuento IX” de Aldyr Schlee; *Discussão sobre aspectos do conto (personagens, ambiente, época...	1 – 90 minutos (2h/a)	24 e 25/04	*Retomada os contos pesquisados anteriormente; *Relato oral dos contos; *Registro por escrito;

Tabela 21: Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)
2 – 45 minutos	13/03/2018	Resgatar as histórias já pesquisadas no projeto-piloto, retomá-las através de uma roda de conversa.	2 – 135 minutos (3h/a)	14 e 15/05	*Leitura de um conto; *Relação de palavras desconhecidas; *Compreensão do texto e dos elementos que o compõem; *Autoavaliação (rubrica);
3 – 45 minutos	19/03/2018	*Entrevista com um morador antigo local; *Levantamento de dados a partir dos contos: * Onde ocorreram? * Elementos em comum...	3 – 135 minutos (3h/a)	16 e 21/05	*Entrevista com o escritor local, Velocínio Silveira – Lenço Branco; *Registro escrito da(s) história(s) descobertas; *Relação de palavras desconhecidas; *Autoavaliação (fácil/difícil);
4 – 45 minutos	20/03/2018	*Relato oral a partir do levantamento de dados; * Elaboração de gráfico com as informações obtidas.	4 – 45 minutos (1h/a)	21/05	*Roda de conversa para registro dos dados em comum nos contos, relacionando-os em uma tabela; Autoavaliação (rubrica);
5 e 6 – 1h e 30min	26/03/2018 27/03/2018	*Pesquisas no laboratório de informática da existência de outros contos com temas semelhantes e em outras localidades (do estado, país...); *Registro das informações.	Aulas 5 e 6 – 90 minutos (2h/a)	23/05	*Pesquisa de outros contos semelhantes aos que os alunos já possuíam, em outros lugares do mundo; *Registro dos dados coletados; *Autoavaliação (rubrica);
SEGUNDA ETAPA DA PROPOSTA – APLICAÇÃO DO MDA			SEGUNDA ETAPA DA PROPOSTA – APLICAÇÃO DO MDA		
Objetivo geral: Aplicar o material didático com a finalidade de resgatar os elementos culturais presentes no grupo, aprimorar a produção escrita e verificar se houve maior envolvimento do grupo com relação à disciplina de língua espanhola.			Objetivo geral: Aplicar o material didático com a finalidade de resgatar os elementos culturais presentes no grupo, aprimorar a produção escrita e verificar se houve maior envolvimento do grupo com relação à disciplina de língua espanhola.		

Tabela 21: Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)
7 – 45 minutos	02/04/2018	*Identificar no seu material (produção inicial) as partes do conto;	Aulas 7 e 8 – 180 minutos (4h/a)	29/05, 04/06 e 05/06	*Leitura de um conto do autor santanense Arlindo Coitinho; *Identificação das partes do conto no conto lido; *Discussão a respeito da linguagem utilizada no conto; *Retomada do conto da aula 2 e identificação de suas partes; *Autoavaliação (fácil/difícil); *Leitura do próprio texto a fim de identificar as partes; *Reescrita do texto com foco em suas partes; *Estudo dos “heterosemânticos” (muito comuns na produção oral e escrita da fronteira); *Autoavaliação (rubrica);
8 – 45 minutos	03/04/2018	*Produzir, a partir de uma releitura do próprio conto, um conto em língua adicional com foco nas partes que o compõem.			
9 – 45 minutos	09/04/2018	Leitura do conto: ... (com ênfase no fantástico) * Debate sobre elementos fantásticos presentes no referido conto.	Aula 9 – 135 minutos (3h/a)	05 e 06/06	*Leitura de um conto fantástico – “Um viaje em taxi”; *Compreensão do texto; *Discussão a respeito das características e elementos desse tipo de conto;

Tabela 21: Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta

(Continuação)

AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)	AULA/ DURAÇÃO:	DATA	TAREFA(S)
10 - 45 minutos	10/04/2018	*Roda de conversa com a finalidade de levantamento de dados: *Que elementos existem no seu conto que são presentes na cultura familiar? *O que há no conto que é real e o que é fantástico?	Aula 10 – 90 minutos (2h/a)	11/06	*Releitura dos próprios contos; *Relação de elementos presentes nos contos e que também se fazem presentes no dia a dia da família; *Listagem dos elementos reais e fantásticos presentes nos seus contos; *Autoavaliação (rubrica);
11 - 45 minutos	16/04/2018	*Leitura dos textos dos colegas a fim de auxiliar na revisão da produção e apontar sugestões para aprimorá-la.	Aula 11 – 45 minutos (1h/a)	12/06	*Leitura do texto de um colega; *Sugestão de aspectos a acrescentar ou aprimorar o texto do colega;
12- 45 minutos	17/04/2017	*Revisão das produções escritas, a partir de sugestões apontadas por colegas após as leituras dos textos.	Aula 12 – 90 minutos (2h/a)	13/06	*Releitura do próprio texto; *Leitura das sugestões apontadas pelos colegas; *Análise do seu texto quanto aos elementos necessários, as partes, o parágrafo, a letra maiúscula, o espaçamento entre as palavras; *Reescrita final do texto com atenção a todos os aspectos já mencionados; *Autoavaliação (rubrica);
13 e 14 – 1h e 30 min	23/04/2018 24/04/2018	*Produção de uma breve auto – biografia; *Atividades de revisão ortográfica e gramatical nos textos	Aulas 13 e 14 – 180 minutos (4h/a)	18 e 20/06	*Escrita da autobiografia; *Revisão final dos contos; *Autoavaliação (rubricas);

Tabela 21: Quadro comparativo – previsão e a implementação da proposta

(Conclusão)

TERCEIRA ETAPA DA PROPOSTA – PRODUÇÃO FINAL E AVALIAÇÃO			TERCEIRA ETAPA DA PROPOSTA – PRODUÇÃO FINAL E AVALIAÇÃO		
Objetivo geral: Concluir a produção escrita dos alunos e avaliar o processo de implementação do material didático autoral.			Objetivo geral: Concluir a produção escrita dos alunos e avaliar o processo de implementação do material didático autoral.		
15 – 45 minutos	30/04/2018	*Digitação dos textos produzidos.	Aula 15 – 180 minutos (4h/a)	25 e 27/06	*Digitação dos textos produzidos; *Autoavaliação (fácil/difícil); *Ilustrações;
16 e 17 – 1h e 30 minutos	07/05/2018 08/05/2018	*Organização e montagem do livro digital. * Elaboração de material de divulgação do lançamento do livro; * Divulgação do lançamento do livro para a comunidade escolar	Aulas 16 e 17 – 180 minutos (4h/a)	04 e 09/07	*Montagem e organização do livro digital; *Elaboração de convites para lançamento do livro físico; *Elaboração de cartazes para a divulgação do lançamento do livro; *Divulgação do lançamento do livro à comunidade escolar (nas turmas do noturno); *Autoavaliação;
18 – 45 minutos	14/05/2018	*Lançamento do livro impresso e do livro digital (disponibilização do site para acesso da comunidade escolar)	Aulas 18 – 90 minutos (2h/a)	10/07	*Apresentação de uma peça de teatro com um dos contos do livro: “La novia del cementerio”; *Relato do trabalho desenvolvido e de suas etapas à comunidade escolar; *Convite à comunidade escolar para o lançamento do livro no dia 16/07;
19 – 45 minutos	15/05/2018	*Avaliação do processo através de roda de conversa e de rubrica específica	Aula 19 – 90 minutos (2h/a)	11/07	*Roda de conversa; *Avaliação de todo o trabalho desenvolvido (oralmente e rubricas);
			Lançamento do Livro (físico) – 90 minutos (2h/a)	16/07	Solenidade de lançamento do livro “Quien cuenta un cuento...”

Fonte: Autora (2018).

Podemos perceber então que, embora tenham se mantido as atividades, o tempo teve de ser ampliado para a realização das mesmas. Com exceção da primeira e da segunda aula onde a previsão era trabalhar com um conto e discutir sobre seus aspectos e foi trabalhado o que era previsto já para a segunda aula de resgatar os contos já existentes e fazer seu registro, o que acabou acontecendo de forma inversa na implementação, as demais aulas mantiveram o que foi previsto, ampliando-se apenas o tempo de realização.

Tabela 22: Tabela comparativa entre o número de aulas previstas e efetivas

AULAS PREVISTAS	AULAS EFETIVAS
Aula 1 – 1 período ²³ – 45 minutos	Aula – 2 períodos – 90 minutos
Aula 2 – 1 período – 45 minutos	Aula 2 – 3 períodos – 135 minutos
Aula 3 – 1 período – 45 minutos	Aula 3 – 3 períodos – 135 minutos
Aula 4 – 1 período – 45 minutos	Aula 4 – 1 período – 45 minutos
Aulas 5 e 6 – 2 períodos – 90 minutos	Aulas 5 e 6 – 2 períodos – 90 minutos
Aula 7 – 1 período – 45 minutos	Aula 7 e 8 – 4 períodos – 180 minutos
Aula 8 – 1 período – 45 minutos	
Aula 9 – 1 período – 45 minutos	Aula 9 – 3 períodos – 135 minutos
Aula 10 – 1 período – 45 minutos	Aula 10 – 2 períodos – 90 minutos
Aula 11 – 1 período – 45 minutos	Aula 11 – 1 período – 45 minutos
Aula 12 – 1 período – 45 minutos	Aula 12 – 2 períodos – 90 minutos
Aulas 13 e 14 – 2 períodos – 90 minutos	Aulas 13 e 14 – 4 períodos – 180 minutos
Aula 15 – 1 período – 45 minutos	Aula 15 – 4 períodos – 180 minutos
Aulas 16 e 17 – 2 períodos – 90 minutos	Aula 16 e 17 – 4 períodos – 180 minutos
Aula 18 – 1 período – 45 minutos	Aula 18 – 2 períodos – 90 minutos
Aula 19 – 1 período – 45 minutos	Aula 19 – 2 períodos – 90 minutos
	Cerimônia de lançamento do livro – 2 períodos – 90 minutos

Fonte: Autora (2018).

A partir da análise da tabela podemos perceber que apenas 3 das 19 aulas previstas utilizaram o tempo previsto. Os motivos pelos quais se deu esta alteração são diversos e podemos apontá-los como:

²³ O termo “Período” representa 1 hora/aula (h/a) que corresponde a 45 minutos.

- Nas aulas em que a oralidade foi envolvida os alunos levavam um tempo maior para “encontrar” as palavras que iriam utilizar,
- Nas atividades onde os alunos necessitavam fazer a leitura (silenciosa e oral), também foi preciso ampliar o tempo tendo em vista que todos faziam a leitura e inclusive o número de alunos havia aumentado;
- Na aula 3, em que os alunos fizeram uma entrevista e a previsão era de ser feita em 1h/a, como tivemos a possibilidade de estender esse tempo para que se tivesse melhor proveito da oportunidade, utilizamos 2h/a apenas para a entrevista, ficando para a aula seguinte as atividades de registro;
- As aulas que previam atividades de escrita foram as que mais exigiram ampliação de tempo, seja da escrita manual ou digital. Como já foi apontado, os alunos terem dificuldade em usar a linguagem escrita exigiu que se dispusesse mais tempo que o previsto para que se desse a realização das atividades. A escrita digital foi uma das atividades em que os alunos apresentaram dificuldade com a realização, devido à não utilização e o desconhecimento das ferramentas de produção de texto bem como os recursos que esta ferramenta oferece. Assim, tivemos um aumento significativo entre o número previsto e o efetivo para a aula onde fizeram as digitações.

Além disso, temos que considerar que foram acrescentadas algumas atividades, como a do teatro, sugerida pelos alunos e que não estava prevista no cronograma inicial, fazendo com que não somente se ampliasse o tempo físico, mas também o tempo real de aplicação do trabalho.

É a partir dessa ampliação do tempo real ou subjetivo, em que se incorporam as mudanças e acréscimos nos conhecimentos e aprendizagens dos alunos que podemos analisar os avanços na produção escrita a partir da comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos como veremos no item a seguir.

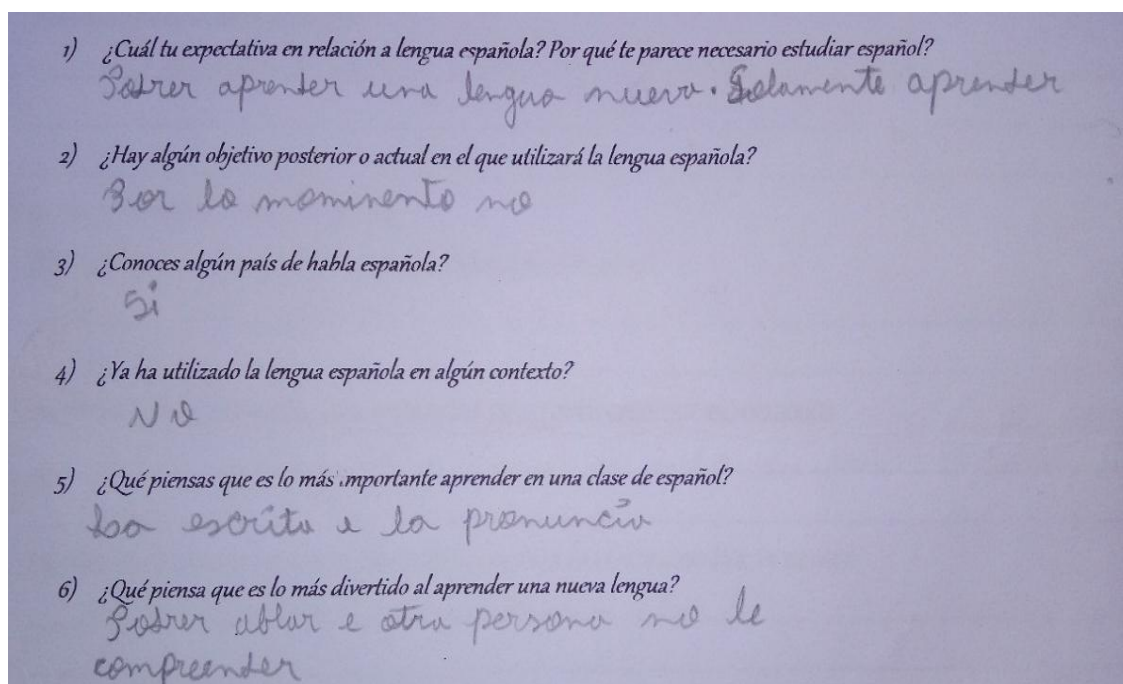
4.5 Da produção inicial à produção final

Participaram de todas as etapas de implementação do trabalho, conforme previa a aplicação do MDA, apenas João e Maria, descritos no item 3. 2.1 – Quem são os alunos participantes da pesquisa? – e que por esse motivo, serão analisados

a fim de fazer uma comparação quanto as suas produções: inicial e final. Vale ressaltar que ainda que não estivessem presentes em determinadas aulas, os alunos ausentes realizaram as atividades propostas, apenas não ao mesmo tempo e da mesma forma que o restante da turma.

Maria, identificada nessa análise como A8, inicialmente sentia muita insegurança ao utilizar a linguagem escrita em língua espanhola e sempre que solicitada a escrita em alguma atividade perguntava se “tinha que ser em espanhol”. Contudo, percebi desde o início o interesse em “aprender”, como foi exposto por ela no questionário inicial:

Figura 26: Resposta de Maria ao ser questionada sobre sua expectativa em aprender língua espanhola



Fonte: Autora (2018).

Podemos perceber também que algumas dificuldades ortográficas como o uso da conjunção e (da língua portuguesa) e não y (da língua espanhola), entre outras, comuns na aprendizagem de uma segunda língua, mas que devem ser pontuadas, já não aparecem, por exemplo, no questionário final, onde embora apareçam palavras em língua portuguesa já se percebe a tentativa do uso da língua espanhola em sua totalidade e inclusive esse avanço foi pontuado pela própria aluna.

Figura 27: Questionário final de Maria – A8

ANALIZAR NUESTRA CONVERSACIÓN...
PUESTA FINAL DEL ALUMNO

1. ¿TE GUSTÓ LA ACTIVIDAD DESARROLLADA? POR QUÉ? ¿QUÉ MÁS TE GUSTÓ EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO? ¿POR QUÉ?
Mucho pero me encantó muchas cuentos, el aprendizaje, aprendi mucho mas.

2. ¿TÚ CREES QUE EL TRABAJO DESARROLLADO TIUVO ALGUNA IMPORTANCIA PARA LA VALORACIÓN DE LAS IDENTIDADES Y CULTURAS PRESENTES EN EL GRUPO? ¿POR QUÉ?
Yo creo pero no aprendi o mucho.

3. EN LO QUE SE REFIERE A TU PRODUCCIÓN:
 A) ¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?
Si son palabras.
 B) CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?
En pronunciación. Pero ya hablo mejor.

4. DESPUÉS DE ESE TRABAJO ¿CÓMO TE SIENTES EN RELACIÓN A LA LENGUA ESPAÑOLA Y TU USO?
Me siento muy tranquila.

5. ¿CÓMO TÚ PERCIBISTE LA PARTICIPACIÓN DEL GRUPO EN RELACIÓN A LA PROPUUESTA:
 A) EN EL INICIO?
Mucha dificultad.
 B) EN EL MEDIO?
Una grande evolucion.
 C) EN EL FINAL?
Todo subio como nosotros desayabamos.

6. ¿QUÉ NO TE GUSTÓ EN EL PROYECTO?
El tiempo. Mucha prisa para tanto.

Fonte: Autora (2018).

João, identificado como A14, apresenta características semelhantes a Maria no que diz respeito à produção escrita, porém não define uma perspectiva com relação à língua espanhola. Contudo, creio serem pertinentes as informações de que João é um aluno extremamente tímido e disfêmico²⁴, porém esforçado e dedicado. Acrescento ainda que foi trabalho dele a maior parte das ilustrações do livro, inclusive a da capa e participou da peça de teatro com fala e expressão corporal de destaque.

O aluno destaca avanços em sua aprendizagem durante o trabalho, com relação aos conhecimentos em língua espanhola, principalmente na escrita, segundo mostra a imagem abaixo, porém não reconhece ainda sua evolução quanto

²⁴ Popularmente conhecido como “gago”

à oralidade (percebida pela professora e comprovada na apresentação do teatro através de gravação de vídeo disponível no *link*: https://www.youtube.com/watch?v=xRMrxOJ_mfA, no *YouTube*).

Figura 28: Questionário final de João – A14

PRCEL
Proyecto de Investigación
Enseño de Lenguas
Extranjeras

unipampa
Universidad Federal de Pampa

10
AÑOS

A FINALIZAR NUESTRA CONVERSACIÓN...

ENCUESTA FINAL DEL ALUMNO

- ¿TE GUSTÓ LA ACTIVIDAD DESARROLLADA? POR QUÉ? ¿QUÉ MÁS TE GUSTÓ EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO? ¿POR QUÉ?
*Si me gusto la posibilidad de escribir en otra lengua.
 y de ser en otra lengua.*
- ¿TÚ CREES QUE EL TRABAJO DESARROLLADO TUVO ALGUNA IMPORTANCIA PARA LA VALORACIÓN DE LAS IDENTIDADES Y CULTURAS PRESENTES EN EL GRUPO? ¿POR QUÉ?
Si por que tenemos la oportunidad de aprender más sobre la lengua española.
- EN LO QUE SE REFIERE A TU PRODUCCIÓN:
 - ¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?
me percibo ninguna evolución en mi escrita.
 - CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?
me caso que mi oralidad tenga mejorado.
- DESPUÉS DE ESE TRABAJO, ¿CÓMO TE SIENTES EN RELACIÓN A LA LENGUA ESPAÑOLA Y TU USO?
Después del trabajo siento que la lengua española es mucho más compleja.
- ¿CÓMO TÚ PERCIBISTE LA PARTICIPACIÓN DEL GRUPO EN RELACIÓN A LA PROPUESTA:
 - EN EL INICIO?
En el inicio no tenía mucho interés en relación a algunas cosas.
 - EN EL MEDIO?
En el medio el interés queda más largo, los colegas quedaron mucho más interesados.
 - EN EL FINAL?
En el final el proyecto queda mucho mejor y el desarrollo de todo fue exitoso.
- ¿QUÉ NO TE GUSTÓ EN EL PROYECTO?
lo que no me gusta fue que el trabajo fue mucho rápido.

Fonte: Autora (2018).

Maria apresenta sua primeira versão do conto totalmente escrita em língua portuguesa, e durante as reescritas já procura fazer as correções no próprio texto, fazendo as alterações indicadas, como podemos ver na figura 30, a seguir:

Figura 29: Produção inicial de Maria

Diz a lenda que a muitos anos ali perto do cobique havia um cemitério, muito antigo, onde todos os quintos, aparecia uma mulher de Branco. Que quando passava alguém ela abanava e saía, em direção a uma casa muito antiga e sumia bem no canto da casa e ali naquele momento, batia uma brisa fria. Um belo dia um andante que passava pelo lugar resolveu perguntar porque ela estava por ali e o que ela queria.

Ela chamou ele nesse dia e não correu ele chegou perto ela então começou a sua história. Que havia sido escondida no tempo da guerra e seus pais foram mortos e ali ela ficou muito tempo presa, num canto da casa onde meses depois veio a falecer ela acunava no intuito de que alguém a acesse, e liberta-se sua alma que estava presa naquele canto.

Que na verdade era uma parede de meio metro, oca por dentro e ali dentro estava o corpo de uma jovem que havia morido na guerra e queria que alguém liberta-se sua alma.

Para que ela pudesse descansar em paz.

Fonte: Autora (2018).

Figura 30: Primeira escrita do texto de Maria em espanhol

Dice la leyenda que a hace años, allí
cerca de "cobique" había un cementerio muy
antiguo donde todos los viernes aparecía una
mujer de blanco, que cuando pasaba alguien
ella se abanaba y salía en dirección a una
casa muy antigua y desaparecía bien en el canto
de la casa y allí en aquel momento, batía
una brisa fría.

Un bello día un andante que pasaba
por el lugar resolvió preguntar porque
ella estaba allí, ella entonces empezó su
historia.

Dice que había sido escondida en el tiempo
de la guerra y sus padres fueron muertos
y allí ella quedó mucho tiempo presa, en un
canto de la casa donde meses después
venía a fallecer, ella acunaba en el intuito
de que alguien la acesiera y libeata-se su
alma que estaba presa en aquel canto.

En la verdad era una pared de
medio metro, oca por dentro y allí dentro

Fonte: Autora (2018).

Podemos perceber a partir da imagem acima que foram feitas as correções conforme solicitado em revisão com a professora. Para que fossem feitas as alterações necessárias os alunos sentavam comigo, faziam a leitura do texto, assinalávamos possíveis modificações em função de ortografia, significados de

palavras²⁵, identificávamos no material essas possíveis mudanças e a próxima etapa – da revisão – ficava a cargo deles mesmos. Foi a partir dessa etapa, que em vários momentos percebi que alguns itens que eram assinalados para que fosse feita a mudança se mantinham no texto seguinte, por vários alunos. Assim eram nossas aulas de correção:

Figura 31: Registro das aulas em que eram feitas as correções dos textos com os alunos



Fonte: Autora (2018).

Creio ser oportuno dizer que as correções foram realizadas considerando-se a necessidade que o aluno tem de se comunicar, fazer-se entender, e que para isso muitas vezes é necessário que utilize ferramentas como o dicionário, por exemplo, para auxiliá-lo na escolha do melhor elemento a ser inserido no texto, da palavra mais adequada ao contexto, e que a revisão textual contribui para que o aluno

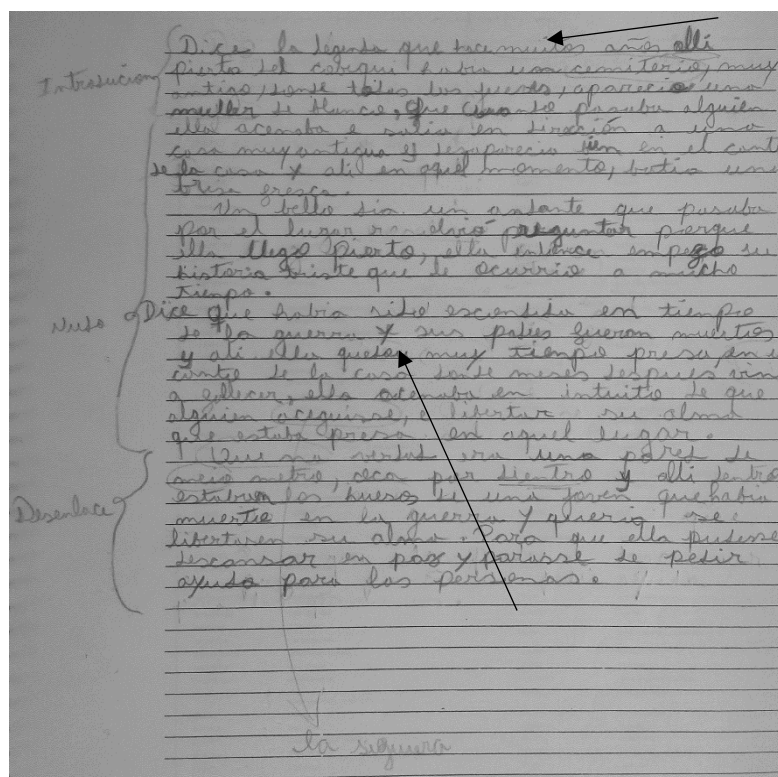
²⁵ Para a realização de atividades de correção e semântica no texto foi utilizado por mim e pelos alunos o *site* de consulta <https://dicionario.reverso.net>, devido à praticidade de todos terem o acesso pelo celular e também devido à falta de material na escola.

perceba a estrutura do seu texto e considere aspectos relativos também à concordância, à ortografia, à pontuação e outros aspectos formais do texto.

Busquei, a partir das correções, que os alunos vissem os itens a serem observados e corrigidos, não como um fracasso por parte deles e sim como uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos e melhorar sua forma de se comunicar através da escrita, visto que na oralidade “parece ser mais fácil” essa comunicação, segundo eles.

Quanto à produção de Maria, podemos perceber o esforço em escrever “corretamente” e também o avanço com relação ao uso da língua espanhola se comparamos a primeira e a segunda versão, por exemplo. Após a revisão de Maria, podemos perceber que a aluna tenta estruturar o conto conforme os conhecimentos que adquiriu e aparecem de forma detalhada a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Nesse momento Maria ainda não escolheu o título de seu conto e alguns itens assinalados se mantêm.

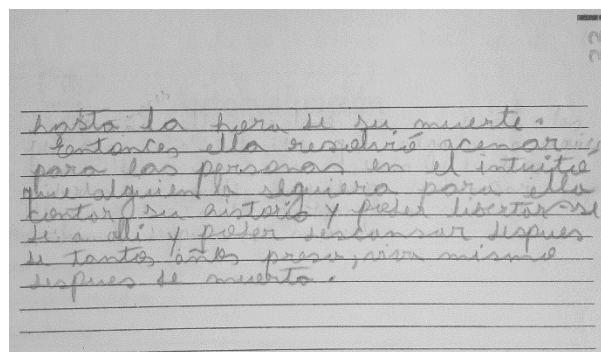
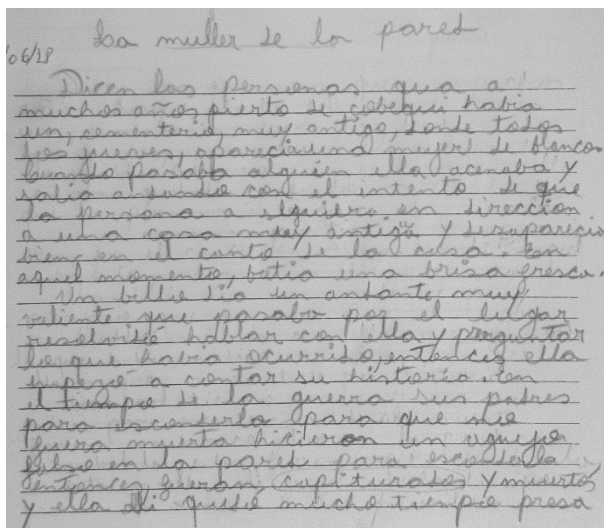
Figura 32: Reescrita após a primeira correção



Fonte: Autora (2018).

A partir dessa revisão percebemos a mudança na produção, não aparecem os “ss”, usa “n” ao final das palavras e não “m”, usa sempre a conjunção “y” e já temos o título, conforme mostra a imagem:

Figura 33: Versão final manuscrita de Maria – A8



Fonte: Autora (2018).

Após a conclusão e correção dos textos, os alunos os digitaram para que pudéssemos elaborar a versão digital e também física impressa do livro. Diferentemente da maioria da turma, Maria não apresentou tanta dificuldade em digitar seu texto, mas devemos considerar que, utilizou o meu computador e sempre solicitou a ajuda quando necessário. Fez as correções que ainda eram necessárias da versão manuscrita para a digitada e concluiu então seu texto, deixando-o pronto para ser inserido no livro.

Figura 34: Versão final digitada do conto de Maria

MUJER DE LA PARED

Dicen las personas que, a muchos años, cerca de “Cobequi” había un cementerio, muy antiguo, donde todos los jueves, aparecía una mujer de blanco. Cuando pasaba alguien ella acnaba y salía andando con el intento de que la persona a siguiera en dirección a una casa muy antigua y desaparecía bien en el canto de la casa. En aquel momento, batía una brisa fresca.

Un bello día un andante muy valiente que pasaba por el lugar resolvió hablar con ella y preguntar lo que había ocurrido, entonces ella empezó a contar su historia. En el tiempo de la guerra sus padres para esconderla para que no fuera muerta hicieron un agujero falso en la pared para esconderla, entonces, fueran capturados y muertos y ella allí quedó mucho tiempo presa hasta la hora de su muerte.

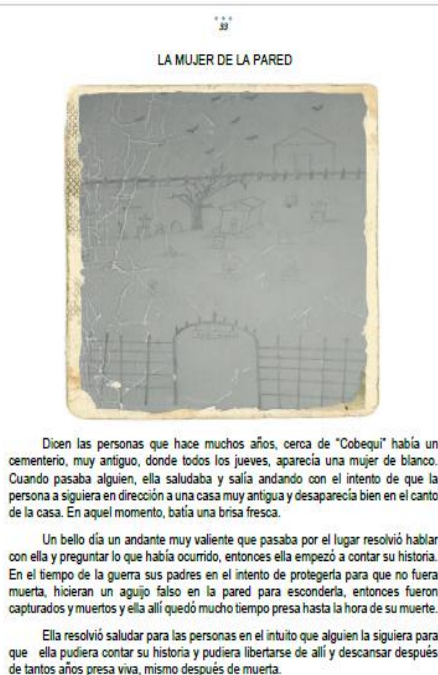
Entonces ella resolvió acnara para las personas en el intuito que alguien la siguiera para ella contar su historia y poder libertarse de allí y descansar después de tantos años presa viva, mismo después de muerta.

Entonces ella resolvió acnara para las personas en el intuito que alguien la siguiera para ella contar su historia y poder libertarse de allí y poder descansar después de tantos años presa viva mismo después de muerta.

Fonte: Autora (2018)

Houveram avanços na produção escrita e também pudemos perceber que a aluna conseguiu organizar seu texto com relação às ferramentas do editor de texto, inserindo parágrafo, usando a letra maiúscula, justificando, mesmo que a partir dessa versão ainda fosse necessária outra revisão antes da inserção no livro a fim de que chegássemos ao seguinte resultado:

Figura 35: Conto escrito por Maria já na página do livro



Fonte: Autora (2018).

João, em sua primeira versão já fez a tentativa de escrita em língua espanhola e diferentemente de Maria, realizou as alterações em uma nova escrita e não no próprio texto corrigido.

Figura 36: versão inicial do conto de João – A14:

Quando ya estaba haciendo el escrito, los militares más antiguos nos contaban una historia de un soldado que estaba de guardia a la media noche cuando pasó una chica cerca del cuartel, eso ocurrió en el año de 2013. El soldado pidió que la chica se alejara porque era una mujer militar y pero la chica no obedeció, entonces el soldado disparó contra ella y la mató. Los militares dicen que la madre de la chica llora mucho con la pérdida de su hijo y que no volvió al trabajo de ella en un año del cuartel. Después del accidente la madre enloqueció y está todos los meses cerca del cuartel llorando su hijo por eso. Pero la chica murió en 2013. Dicen que el soldado que tiene guardado en este local consigue tener la madre de la chica desesperada por su hijo. Pero yo nunca he estado en este local y nunca vi a la madre.

aquella
porque
obedeció
le disparó
heredada
ella = ella
n-final
puede

Fonte: Autora (2018).

Figura 37: Primeira reescrita de João

Quando ya estaba haciendo el escrito, los militares más antiguos nos contaban una historia de un soldado que estaba de guardia a la media noche. Cuando pasó una chica cerca del cuartel, eso ocurrió en el año de 2013. El soldado pidió que la chica se alejara porque era una mujer militar y pero la chica no obedeció, entonces el soldado disparó contra ella y la mató. Los militares dicen que la madre de la chica llora mucho con la pérdida de su hijo y que no volvió al trabajo de ella en un año del cuartel. Después del accidente la madre enloqueció y está todos los meses cerca del cuartel llorando su hijo por eso. Pero la chica murió en 2013. Dicen que el soldado que tiene guardado en este local consigue tener la madre de la chica desesperada por su hijo. Pero yo nunca he estado en este local y nunca vi a la madre.

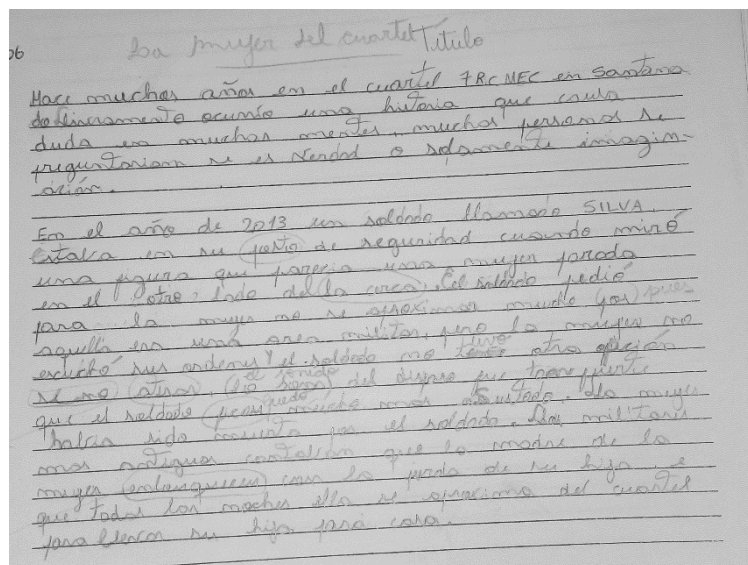
obedeció
hacer
dice
Vnada

Fonte: Autora (2018).

Claramente podemos perceber as mesmas indicações da escrita inicial presentes também na reescrita de João. Embora já tenha iniciado sua escrita usando a língua espanhola o aluno apresenta maior dificuldade em realizar as mudanças necessárias nesse primeiro momento, o que só podemos perceber

quando analiso a versão final em que a maioria das observações foram corrigidas e o texto já se apresenta estruturado de acordo com os conhecimentos adquiridos, dividido em parágrafos e com título.

Figura 38: Versão final manuscrita do conto de João



Fonte: Autora (2018).

Ao digitar seu texto João não apresentou o mesmo desempenho de Maria com as ferramentas, teve maior dificuldade e podemos perceber na figura 42 que seu texto embora não apresente a marcação do parágrafo e não esteja justificado, quase não traz erros de grafia, porém as palavras não estão acentuadas.

Figura 39: Versão final digitada do conto de João

LA MUJER EN EL CUARTEL

Hace muchos años en el cuartel 7c mec en Santana do Livramento ocurrió una historia que causa duda en muchas mentes, muchas personas se preguntarían si es verdad o solamente imaginación .

En el año de 2013 un soldado llamado SILVA estaba en su puesto de seguridad cuando miró una figura que parecía una mujer parada en el otro lado del cercado. El soldado pidió para la mujer no se aproximara mucho pues aquella era una zona militar, pero la mujer no escuchó sus órdenes y el soldado no tuvo otra opción sino disparar, el sonido del disparo fue tan fuerte que el soldado quedó mucho más asustado. La mujer había sido muerta por el soldado. Los militares más antiguos contaban que la madre de la mujer se volvió loca con la pérdida de su hija e que todas las noches ella se aproxima del cuartel para llevar su hija para casa.

Muchos otros militares afirman que por las noches es posible escuchar el lamento de la madre buscando por su hija, normalmente surge con una flor en las manos, para los militares que avistaban a la madre creían que la flor representaba la paz que en el día del ocurrido fue sustituida por la violencia del disparo del soldado .

Yo mismo también tuve de servicio en el mismo puesto de seguridad y nunca avisté a nadie de anormal gracias a Dios.

Fonte: Autora (2018).

É possível perceber avanços da produção inicial para a produção final de João, segundo os aspectos apontados de acordo com as produções do aluno, até chegarmos à versão que consta no livro.

Figura 40: Conto escrito por João já na página do livro

LA MUJER EN EL CUARTEL



Hace algunos años, en el cuartel 7rc Mec, en Sant'Ana do Livramento, ocurrió una historia que provoca duda en muchas mentes, muchas personas se preguntarían si es verdad o solamente imaginación.

En el año de 2013, un soldado llamado SILVA estaba en su puesto de seguridad, cuando miró una figura que parecía una mujer parada en el otro lado del cercado. El soldado pidió para la mujer no se aproximar mucho, pues aquella era una área militar, pero la mujer no escuchó sus órdenes y el soldado no tuvo otra opción sino disparar, el sonido del disparo fue tan fuerte que el soldado quedó mucho más asustado. La mujer había sido muerta por el soldado. Los militares más antiguos contaban que la madre de la mujer se

volvió loca con la pérdida de su hija y que todas las noches ella se aproxima del cuartel para llevar su hija para casa.

Muchos otros militares afirman que por las noches es posible escuchar el lamento de la madre buscando por su hija, normalmente surge con una flor en las manos, los militares que avistaban la madre creían que la flor representaba la paz, que en el día del ocurrido, fue sustituida por la violencia del disparo del soldado.

Yo mismo también hice de servicio en el mismo puesto de seguridad y nunca avisté nada de anormal. ¡Gracias a Dios!

Fonte: Autora (2018).

Ao comparar as produções inicial e final dos contos de João e Maria percebemos os avanços na produção escrita, quando verificamos que ambos conseguem escrever seus contos, utilizando os conhecimentos adquiridos com relação à escrita e ao conto, a partir do trabalho realizado com as atividades propostas no MDA e das intervenções no momento das correções dos textos que posteriormente foram aplicados por eles.

Tendo em vista que essa intervenção tinha seu foco na produção escrita de contos, com o intuito de aprimorá-la ao mesmo tempo em que se procurou fazer um resgate das culturas e identidades presentes no grupo em análise, verificamos que foi atingido o objetivo com relação à escrita e verificaremos agora os dados que identificarão se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais.

4.6 Valorizando as culturas e identidades locais

Ao apresentar a proposta de trabalho aos alunos, procurei desde o princípio, deixar-lhes claro que a pesquisa surgiu a partir da percepção de que eles traziam consigo uma enorme riqueza em termos culturais e identitários, que até o momento existiam apenas na oralidade, pois contavam histórias que ouviram dos avós, por exemplo, e que compartilhavam no grupo, mas não existia um registro escrito para fazer com que essas histórias se perpetuassem.

Nesse sentido, solicitei a eles que buscassem com familiares ou pessoas próximas, histórias, contos ou causos que representassem o meio onde vivem ou viveram, retratando também os costumes e hábitos das próprias famílias. A partir daí foi possível verificar que não só os familiares tinham esse conhecimento, como os próprios alunos que inclusive haviam presenciado ou até mesmo vivido algumas dessas histórias.

Assim, a partir da intervenção foi possível encontrar nas pesquisas, elementos que valorizam costumes locais, como o hábito de tomar chimarrão à beira do fogão à lenha com a família reunida, ou até mesmo reunir-se em uma noite de chuva para contar “causos”, como aponta o aluno A10, ao apresentar o trabalho produzido pela turma:

Excerto 10: “Transcrição da gravação de vídeo da apresentação da peça de teatro” – (10/07/2018 – 00:00:58 – 00:01:21):

A10: Este trabajo fue desarrollado con el intuito de rescatar historias, cuentos, leyendas que eran contados por nuestros abuelos o nuestros tíos más antiguos. Pero... ¿quién nunca tuvo en la infancia un hermano más viejo, que, en una noche lluviosa, de temporal o cosas así, le contó aquellas historias asustadoras para asustar a los hermanos más chicos [...].

Essas histórias chegavam até o ambiente escolar a partir de contos ou “causos” como eles próprios chamavam, que tinham como personagens em grande parte das vezes o morador e/ou trabalhador rural, em seus afazeres diários. O cenário mais explorado foi o rural, onde ocorriam na maioria dos contos, fatos inexplicáveis e ainda que não fossem rurais algumas histórias ocorreram em regiões mais afastadas do centro da cidade em uma época ainda despovoada. A fim de ilustrar essas comprovações, apresento a tabela que mostra os personagens e o local onde ocorreram as histórias:

Tabela 23: Relação dos contos com os personagens e o ambiente em que acontecem

(Continua)

CONTO	PERSONAGEM (NS)	AMBIENTE
El agujero del muerto	Peão de estância	Cerro do Chapéu – zona rural de sant’Ana do Livramento
Una noche	O avô	Na campanha
El optimista y el pesimista	Dois irmãos	No interior do Rio Grande do Sul
El tesoro	A bisavó/ um negro velho	Perto de uma floresta – região rural
La mujer de blanco	O pai	Na campanha
La novia del cementerio	Rosa (uma jovem), Luzia (amiga da jovem), capitão Inácio	Na estância da família – zona rural
La novia del cementerio II	A autora, sua irmã e sua avó	No cemitério central de Sant’Ana do Livramento
Maria Degollada	Um casal de noivos	Bairro Tabatinga
Casamiento por interés	Um tropeiro, um estancieiro e suas filhas	Uma estância na zona rural
La mujer de largos cabellos negros	Dois irmãs	Na campanha
La casa que vertía sangre	Sua mãe	Bairro Parque São José
Velorio del amigo	Um gaúcho dos mais “grossos”	Um velório
El ángel del campo	Um menino	Mangueira Colorada – zona rural
Un hombre de mucha fé	Sr. Degues	Pelo fato de o personagem ter saído a cavalo conclui-se que é na zona rural
La mujer de blanco II	Um jovem domador de campanha	Próximo a Maria Abigail – quando ainda era desabitado
La madre del oro	Um grupo de amigos	Na campanha
El asombro del abuelo	Seu avô Luci	Localidade do Vacaquá – zona rural
El peón	Um peão chamado Adão	Em uma estância – zona rural
Estancia Asombrada	Seu pai Alcides e seu avô Camacho	Cerro de Palomas – zona rural
La mujer en el cuartel	Um soldado chamado Silva, uma mulher e sua filha	No quartel 7 Rcmec
El alma	Militares	No quartel 7 Rcmec
La mujer en el cuartel II	Soldado Silva	No quartel 7 Rcmec
La mujer de la “frisura”	Um homem e a mulher da “frissura”	Bairro Tabatinga
La mujer de la pared	Um andarilho	Na região do porto seco – divisa com a cidade de Rivera – Uruguai
La novia	Seu pai e sua avó	Estação de trem
Mi hermana y yo	A autora, sua irmã e seus pais	Na casa da família, eram empregados de uma estância

Tabela 23: Relação dos contos com os personagens e o ambiente em que acontecem

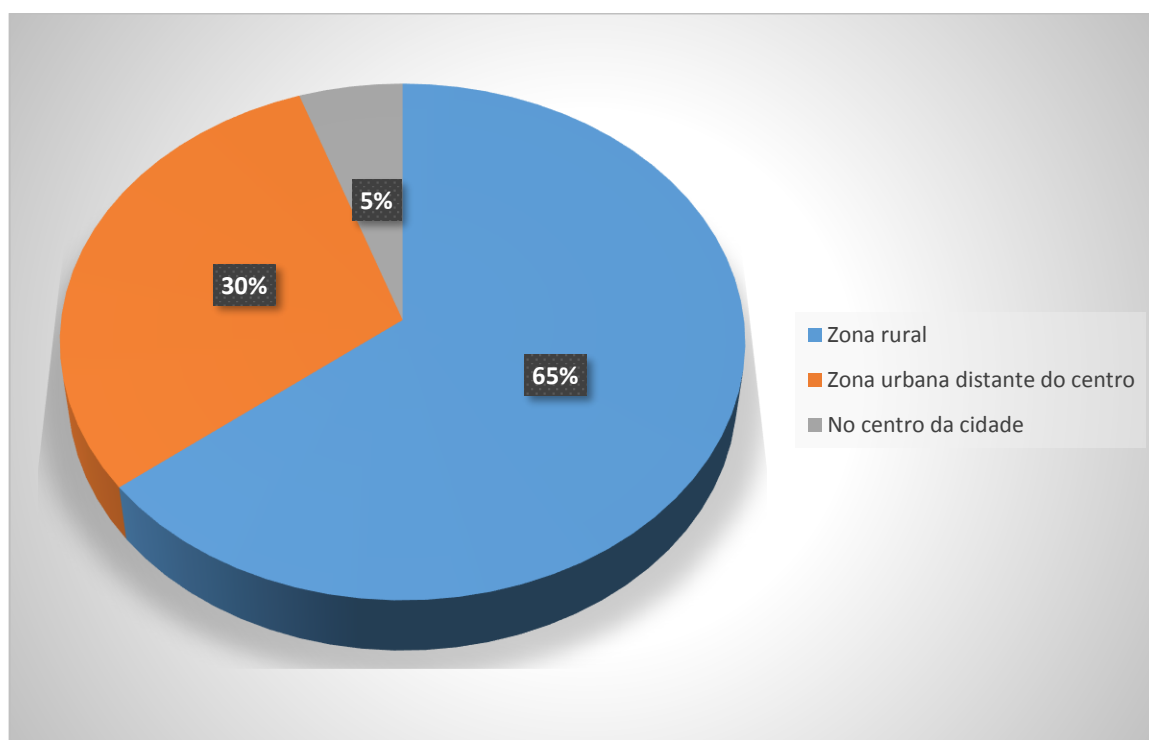
(Conclusão)

CONTO	PERSONAGEM (NS)	AMBIENTE
Mi madre me contó	Um casal	Em um bairro afastado do centro da cidade
El valentón	O pai da autora e um primo dele	Cerro do caqueiro – bairro afastado do centro
El tropero	Um tropeiro, um fazendeiro e suas filhas	Uma estância na zona rural

Fonte: Autora (2018).

Com base na tabela acima podemos perceber que um número bastante expressivo de contos traz como ambiente a zona rural (17) e quando não a zona rural um bairro distante do centro da cidade (8). Apenas 5 contos ocorrem em ambiente central – no quartel, na estação de trem e no cemitério. Podemos representar para uma melhor visualização os dados acima da seguinte forma:

Gráfico 13: Ambiente onde acontecem os contos:



Fonte: Autora (2018).

Ainda com relação ao local, podemos perceber a presença da zona rural inclusive na capa do livro que retrata peões ou moradores da localidade, tomando

chimarrão em volta de um fogo de chão, cena característica do ambiente rural e também familiar, que foi ilustrada por A14, segundo nos mostra a imagem:

Figura 41: Capa do livro de contos dos alunos



Fonte: Autora (2018).

Sobre a temática trazida pelos alunos em seus contos e a presença da família como forma de retomar e reforçar a identidade do grupo, seja na coleta de dados, ou como personagens da história, temos a enumeração desses contos, juntamente com sua temática que ilustram o que foi mencionado:

No conto “El agujero del muerto”, o aluno relata um fato muito comentado desde que ele era criança, perto dos campos de seus avós. No conto “Una noche” há o relato de uma história que lhe foi contada por seu avô, em uma noite fria, à

beira do fogo. Em “El tesoro” a aluna relata a história vivida por sua bisavó, enquanto em “La mujer de blanco” a história aconteceu com o pai da aluna.

Em “La novia del cementerio II”, a história se passa com a própria aluna e sua irmã, assim como em “Mi hermana y yo”. “La casa que vertía sangre” foi uma história contada e vivenciada pela mãe da autora. “El asombro del abuelo” traz uma história vivida pelo avô da aluna. O conto “Estancia asombrada” foi contado pelo pai do aluno e vivenciado por ele e seu avô paterno. “La novia” foi contado pelo pai do aluno que relata ter sido personagem da história e “El valentón” aconteceu com a mãe da aluna.

Dentre os contos escritos pelos alunos podemos destacar apenas 6, dos 29 que fazem parte do livro, que são o resultado de uma busca que aconteceu não diretamente com a família, mas que surgiram ou a partir da entrevista com o autor, no início do trabalho, ou em outros meios, pela necessidade de ter material para desenvolver o trabalho e com a justificativa de que não possuíam nenhum familiar ou amigo que tivesse um relato para contar-lhe, são eles:

- “El optimista y el pesimista”;
- “Maria degollada”;
- “Casamiento por interés”
- “Velorio del amigo” ;
- “Un hombre de mucha fe” e
- “El tropero”.

Os demais contos são também resultado da pesquisa realizada pelos alunos e ainda que tenham sido coletados com familiares, relatam histórias que já faziam parte da cultura oral dessas pessoas, que ao longo do tempo foi sendo transmitida através das gerações, porém não eram elas os personagens ou protagonistas.

Com base nos dados apontados anteriormente podemos perceber que tanto as temáticas, como o ambiente onde as histórias acontecem e os personagens apontam para uma valorização das identidades regionais e locais, quando retratam fatos e costumes que são comuns do meio e também do dia a dia de muitas das famílias que compõem o grupo em análise.

Ao descrever o segundo item do questionário final, no item 4.3, também identifiquei que os próprios alunos reconhecem a importância dessa valorização como forma de manutenção das culturas locais e pertencentes ao grupo, quando apontam

que acrescentaram mais conhecimento sobre a cultura, porque conheceram outras culturas, que a partir desse trabalho esses elementos que fazem parte das suas histórias contadas e vividas não ficarão no esquecimento, perpetuando através das gerações e principalmente que os faz acreditar e valorizar as pessoas antigas e suas histórias que terão continuidade através do trabalho desenvolvido e dos próprios alunos.

Na seção a seguir, apresento minhas considerações finais, retomando os objetivos e refletindo sobre todo o processo de aplicação dessa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não só meus alunos aprenderam muito com o trabalho desenvolvido, como eu como docente e pesquisadora, refletindo a partir de minha própria prática. Ao decidir realizar um trabalho como esse me deparei com inúmeras dificuldades, de cunho estrutural, financeiro e até mesmo emocional, quando ao tentar realizar uma simples atividade de pesquisa, não foi possível porque a sala de computadores – bem equipada – não dava condições aos alunos para isso, ou quando percebi o aumento no número de alunos participantes da pesquisa e junto com isso o aumento no gasto na produção de material para esses alunos, ou ainda quando por inúmeras vezes pensei: não vai dar, são aulas para preparar, a dedicação ampliada à realização das atividades da intervenção e o tempo passando, a proximidade da conclusão do ensino médio pela turma e com isso o encerramento do trabalho com data estabelecida e outros fatores familiares que afetavam os alunos e acabavam afetando a mim também.

Contudo, é importante lembrar que sou professora e que não apenas dessa vez, mas em outras tantas precisei superar as dificuldades e fazer acontecer. Encontramos outras maneiras de realizar as atividades sem depender da estrutura da escola naquele momento, recebi do diretor as cópias do material a ser entregue aos alunos e somente precisei encadernar, e fazendo uma coisa de cada vez consegui cumprir com todos os meus compromissos e manter meus alunos envolvidos na proposta, tão envolvidos a ponto de intervirem em minha intervenção com a proposta da realização de uma peça teatral. Isso é recompensador no trabalho do professor!

Realizamos nossa prática diariamente, com o intuito de promover o melhor em prol da educação de nossos alunos, mas a graduação ou até mesmo a especialização não me fizeram analisar a minha prática. Foi a través do Mestrado Profissional, como objetivo de atuar na qualificação profissional e na solução de problemas práticos, além de diminuir o distanciamento entre a universidade e a sociedade que comecei a repensar sobre isso, embasando ações na teoria recebida ao cursar as disciplinas da grade curricular e da leitura de textos acadêmicos orientados pelos mestres, bem como as discussões com minha orientadora e assim aplicar os resultados dos estudos em meu contexto de atuação que é a sala de aula.

Para a realização dessa pesquisa tive como objetivo **analisar o processo de implementação de uma proposta didática de produção escrita de contos voltada a um público de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Sant’Ana do Livramento, a qual faz fronteira com a vizinha cidade de Rivera, no Uruguai.** Creio tê-lo atingido, pois elaborei um MDA que auxiliou meus alunos na escrita de contos aprimorando a produção escrita e resultando na produção de um livro produzido por eles próprios.

A fim de **apontar as principais facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta,** meu primeiro objetivo específico, elaborei atividades autoavaliativas sistemáticas em que os próprios alunos podiam apontar onde necessitavam aumentar seu empenho e sua dedicação a fim de melhorar seus próprios resultados e a partir delas consegui com que aprimorassem as quatro habilidades linguísticas e apresentassem resultados satisfatórios não apenas para mim, mas para eles mesmos, superando suas dificuldades e medos.

Ao **avaliar a gestão dos tempos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta, a partir do planejamento inicial, contrastando-o com a sua efetiva implementação,** segundo objetivo, percebi que meus alunos precisavam de mais tempo para a realização das atividades, principalmente as que envolviam a oralidade e a escrita, pois se sentiam ainda inseguros na utilização da língua espanhola de forma “correta”, segundo eles, mas que ao longo da implementação e com a ampliação do tempo físico, juntamente com o tempo real, foram vencendo essas inseguranças e ampliando seus conhecimentos, cada um ao seu “tempo”.

Para atingir meu terceiro objetivo que era **comparar a produção inicial e final dos contos dos alunos que participaram de todas as etapas da proposta analisei as produções escritas de dois alunos desde sua produção inicial, até sua produção final,** passando pelas autoavaliações e questionários onde também era possível fazer essa comparação e percebi que além de aprimorar sua escrita os alunos perderam o medo de errar e de escrever usando a língua espanhola pois já se mostravam mais espontâneos e disponíveis para essas atividades.

O quarto objetivo era **identificar se as temáticas mobilizadas nos contos produzidos pelos estudantes apontam para a valorização das identidades regionais/locais,** o que foi possível a partir da análise dos contos, identificando os temas trazidos pelos alunos, o local onde aconteciam os fatos e os personagens,

característicos do local que apontavam na maioria das vezes para a zona rural e seus costumes. Isso também foi possível a partir da análise das respostas ao questionário final aplicado, onde os autores dos contos apontavam para a necessidade de não apenas valorizar essas histórias trazidas por eles, que fazem parte do dia a dia da família e da história das mesmas mas de fazer com que essas histórias não caiam no esquecimento e dessa forma se perca parte da história desse grupo e de outros.

Com base em tudo o que foi relatado, espero que essa pesquisa tenha ajudado meus alunos no que se refere ao uso da oralidade e da escrita em língua espanhola como forma de comunicação e também do resgate aos valores culturais e identitários presentes nas suas famílias e comuns ao grupo em análise e a mim, ao ver-me mais capacitada para o desenvolvimento de atividades que auxiliem os alunos no alcance de seus objetivos, bem como no uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Gostaria de acrescentar ainda que apesar das dificuldades encontradas, é uma recompensa enorme ver meus alunos superando-se e produzindo o que para eles parecia tão distante e improvável e apontando que além dessa superação individual puderam contar com o apoio de alguém que os incentivou e os ajudou o tempo inteiro – la mestra.

Espero também que o MDA, apresentado nessa dissertação possa servir para que outros profissionais desenvolvam um trabalho voltado não somente a produção escrita dos alunos em língua espanhola, como a valorização das diferentes culturas e identidades presentes nos grupos escolares e que por muitas vezes acabam passando despercebidas aos olhos do regente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar. As fronteiras do Portunhol selvagem. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n. 196, p.89-108, jan./mar. 2014.
- BAGNO, Marcos. LAGARES, X. C. (Orgs.) **Políticas da Norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BARATA, Rita B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissionalizante. *In*: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M., (Orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 284. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 out. 2017.
- BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série)**. Brasília: Ministério da Educação, v. 3, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v.1.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), p.66-67, 2002.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.
- CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. Educação Fronteira Brasil/Uruguay: Línguas e sujeitos. **Revista Pró-posições**, Campinas: Unicamp, 2010.
- CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270701/1/Celada_MariaTeresa_D.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.
- CONTOS Gauchescos: Simões Lopes Neto nas telas. Direção: Henrique de Freitas Lima. Brasil: Cinematográfica Pampeana, 2012.
- COSTA, *et al.* Gest. Prod. São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014

ELIZAINCÍN, Adolfo.; BEHARES, Luis Ernesto. Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. **Boletín de Fonología de la Universidad del Chile**, Santiago de Chile, n.31, p.401 – 417, 1981.

ENNES, Marcelo; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. UFRGS: **Revista Sociologias**, v. 16, n 35, 2014.

FAULSTICH, Enilde. ¿O portunhol é uma interlíngua? *In*: SEMINÁRIO NO INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (UILA), 1997, Barcelona. **Anais eletrônicos...**Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997. Disponível em:

<https://catalyst.uw.edu/workspace/file/download/bd3afcecdc56b23edd033379c0f8e9b7acb4f067242b51ee846b2a6ac3d45bd6>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**; Curitiba, n. 17, p. 63-78. Editora da UFPR, 2001.

FREIRE, Paulo. A Alfabetização de Adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação e Sociedade**, v. 1, n1, p.64-70, 1978.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, pratica e proposta** /10. ed. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **Fronteira Iluminada**. História do povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do tratado de Tordesilhas (1420 – 1920). Porto Alegre: Sulina, 2010.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 10ª ed. SP: Ática, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2016**. Rio de Janeiro (RJ), 2016. Disponível em: <http://censo2016.ibge.gov.br>. Acesso em: 1 out. 2018.

LAFIN, Gabriele Carvalho. **O contato linguístico português – espanhol na fronteira entre Brasil – Uruguai: estado da pesquisa e perspectivas futuras**. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39426>. Acesso em: 24 out. 2017.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. *In*: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236,1988.

_____. **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. 2ª Edição. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: _____* (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, ano 3, nº 12, p.11, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. *In: ESTEBAN, MariaTeresa; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Jansen Felipe.* (Orgs) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação, p.67-80, 2003.

MACHADO, Lia Osório. Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologia, (pg.59- 72). *In: NUNES, Ángel; PADOIN, Maria Medianeira.; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de* (Orgs.). **Dilemas e Diálogos Platinos: Fronteiras**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2º vol, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio, CABALLERO, Maria Concesa. e RODRIGUEZ, M.L. (Orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. p. 19-44, 1997. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2018.

_____. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

_____. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. Ampl. São Paulo: EPU, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola (Coleção "Missão Aberta"), 1979.

MOTA, Sara Santos. **Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no início do século XIX início do século XX**. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

_____. **O Portunhol e Sua Re-Territorialização na/pela Escrit(Ur)a Literária: Os Sentidos de um Gesto Político**. 2014. 185f. Tese doutorado, PPGLETRAS/ UFSM, 2014.

NASI, Lara. O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Linguística. *In: Revista Urutáguia – revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM)*, n.13, 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13nasi.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

NUNES, Alana Espinosa. **Fronteira e nação no espaço escolar**: em direção a uma proposta de autoria docente. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/483/1/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. (Temas Brasileiros, 2), v.1. São Paulo: Loyola 1973.

REICHEL, Heloisa. Fronteiras no Espaço Platino. *In*: REICHEL, Heloisa (Org. e outros). **História Geral do Rio Grande do Sul**. Colônia. Passo Fundo: Méritos, 2006.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SIGNER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In*: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel. (org.) **Protagonismo – A potência de ação da comunidade escolar**. 2017. Disponível em: http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_comISBN.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteira**: O Desconhecido Território Das Práticas Linguísticas Nas Fronteiras Brasileiras. Ciência e Cultura, São Paulo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E PRODUÇÃO ESCRITA

Prezado aluno/a _____.

Sou a aluna **Claudia Eloir Rodrigues Sanches**, do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e professora regente do componente curricular de Língua Espanhola da turma de T9 (Totalidade 9 da Educação de Jovens e Adultos – EJA) e vou aplicar um material de ensino que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem por título , **“O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: USO DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL COM FOCO NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS ATRAVÉS DA ESCRITA DE CONTOS”** na referida turma da E.E.E.M. _____. Durante as aulas, anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos e áudios serão gravados. Após a aplicação da unidade, esse material será analisado e as anotações, os materiais coletados, as produções escritas dos alunos e as gravações serão utilizadas para a escrita da dissertação e em materiais voltado ao ensino. Tais informações também poderão ser disponibilizadas em web sites e redes sociais.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para aplicar essa pesquisa. A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino de Língua Espanhola. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente
Claudia Eloir Rodrigues Sanches

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA CLAUDIA ELOIR RODRIGUES SANCHES APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

ASSINATURA: _____

Sant’Ana do Livramento, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B



A INICIAR NUESTRA CONVERSACIÓN...

Estas son cuestiones que van a ayudar además de conocer un poco sobre tú interés en la lengua y los cuentos, a traer contenidos interesantes y necesarios para nuestras clases de español. Contesta las cuestiones:

Escuela: _____

Nombre: _____ *Edad:* _____

- 1) *¿Cuál tu expectativa en relación a lengua española? Por qué te parece necesario estudiar español?*
- 2) *¿Hay algún objetivo posterior o actual en el que utilizará la lengua española?*
- 3) *¿Conoces algún país de habla española?*
- 4) *¿Ya ha utilizado la lengua española en algún contexto?*
- 5) *¿Qué piensas que es lo más importante aprender en una clase de español?*
- 6) *¿Qué piensa que es lo más divertido al aprender una nueva lengua?*
- 7) *Sabrías decir ¿qué es un cuento?*
- 8) *¿Dónde tuviste tus primeros contactos con los cuentos?*
- 9) *¿Quién era que los contaba?*
- 10) *¿Cuál es la relación de los cuentos con tu familia?*

APÊNDICE C



A FINALIZAR NUESTRA CONVERSACIÓN...

ENCUESTA FINAL DEL ALUMNO

1. ¿TE GUSTÓ LA ACTIVIDAD DESARROLLADA? POR QUÉ? QUÉ MÁS TE GUSTÓ EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO? ¿POR QUÉ?

2. ¿TÚ CREES QUE EL TRABAJO DESARROLLADO TUVO ALGUNA IMPORTANCIA PARA LA VALORACIÓN DE LAS IDENTIDADES Y CULTURAS PRESENTES EN EL GRUPO? ¿POR QUÉ?

3. EN LO QUE SE REFIERE A TU PRODUCCIÓN:

- A) ¿TÚ PERCIBISTE EVOLUCIONES EN TU PRODUCCIÓN ESCRITA? CUÁLES?

- B) CUANTO A TU EXPRESIÓN ORAL: ¿QUÉ MEJORASTE? ¿POR QUÉ TÚ CREES QUE ESO OCURRIÓ?

4. DESPUÉS DE ESE TRABAJO ¿CÓMO TE SIENTES EN RELACIÓN A LA LENGUA ESPAÑOLA Y TU USO?

5. ¿CÓMO TÚ PERCIBISTE LA PARTICIPACIÓN DEL GRUPO EN RELACIÓN A LA PROPUESTA:

- A) EN EL INICIO?

- B) EN EL MEDIO?

- C) EN EL FINAL?

6. ¿QUÉ NO TE GUSTÓ EN EL PROYECTO?

APÊNDICE D

Acesso aos vídeos diário reflexivos da professora no YouTube

Aula	Link de acesso com o navegador	QR-Code
Aula 1 - 24 e 25/04	https://www.youtube.com/watch?v=Hljl_a0BqWg&t=226s	
Aula 2 – parte 1 – 14/05	https://www.youtube.com/watch?v=VtsVKS5Q1Ws&t=34s	
Aula 2 – parte 2 – 14/05	https://www.youtube.com/watch?v=MEr6np0Uqdo&t=47s	
Aula 2 – parte 3 – 15/05	https://www.youtube.com/watch?v=JTY1U7TITfA&t=27s	
Aula 3 – 16/05	https://www.youtube.com/watch?v=6O0QKhg5lr4&t=20s	
Aula 4 – 21/05	https://www.youtube.com/watch?v=q7A_TkEbkoc&t=26s	
Aulas 5 e 6 – 23/05	https://www.youtube.com/watch?v=V1ZwyOzc3tY&t=24s	

Aula 7 – 29/05	https://www.youtube.com/watch?v=A14Axdh_jKc&t=23s	
Aula 8 – 4 e 5/06	https://www.youtube.com/watch?v=NUhTiriIW_o&t=22s	
Aula 9 – 5 e 6/06	https://www.youtube.com/watch?v=yWa_s4IQ3p0&t=31s	
Aula 10 – 11/06	https://www.youtube.com/watch?v=SFnc9ZHpfuw&t=52s	
Aula 11 – 12/06	https://www.youtube.com/watch?v=K7sNca8mDnE&t=24s	
Aula 12 – 13/06	https://www.youtube.com/watch?v=J56FAh_KhTE&t=34s	
Aula 13 e 14 – 20/06	https://www.youtube.com/watch?v=Pv0_H3lBtw8&t=38s	
Aula 15 – parte 1 – 25 e 27/06	https://www.youtube.com/watch?v=WOGb3SCTq58&t=46s	

Aula 15 – parte 2 – 25 e 27/06	https://www.youtube.com/watch?v=9xNC3_2y5WM&t=45s	
Aulas 16 e 17 – 4 e 9/07	https://www.youtube.com/watch?v=04myBR68pu8&t=22s	
Aula 18 – 10/07	https://www.youtube.com/watch?v=ku8SbZ3h4es&t=32s	
Aula 19 – 11/07	https://www.youtube.com/watch?v=tRyfOdnKJ3w&t=81s	

APÊNDICE E**Acesso à apresentação da peça de teatro dos alunos.**

Link de acesso com o navegador	QR-Code
https://www.youtube.com/watch?v=xRMrxOJ_mfA	