



# MITOS E LENDAS COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO INTERCULTURAL NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dalva Desirée Climent<sup>1</sup>

## RESUMO

Com as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o ensino de espanhol passou a enfrentar novos desafios. A retirada do espanhol do rol de disciplinas obrigatórias gerou problemáticas na prática docente e dificultou o engajamento dos estudantes com o idioma (Daher; Souza, 2022). Diante disso, tornou-se essencial buscar práticas pedagógicas que motivem os alunos e que contribuam para a manutenção da língua estrangeira no contexto escolar. Diante desse cenário, este trabalho apresenta uma proposta didática que articula o letramento (Solé, 1998), os multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) e a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), com foco na interculturalidade (Aguilera Reija *et al.*, 1996; Fleuri, 2001; Paraquett, 2010). A partir da observação em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue de espanhol, localizada no município do Rio de Janeiro, constatou-se o interesse dos estudantes por gêneros como terror e fantasia. Para tanto, elaborou-se uma sequência didática com base em mitos e lendas do universo hispânico, considerando os interesses dos estudantes e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). A partir dessa prática, foi possível proporcionar experiências de letramento que dialogaram com o universo sociocultural dos alunos, promovendo a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento do ensino de espanhol como prática significativa.

**Palavras-chave:** Ensino de espanhol, Prática pedagógica, Letramento, Terror, Interculturalidade.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente de espanhol na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) e na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), [climent.desiree@gmail.com](mailto:climent.desiree@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Com a saída da Língua espanhola da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o ensino de espanhol em escolas públicas passa a enfrentar novos desafios. A disciplina passa a ser oferecida na maioria das escolas em disciplinas diversificadas. Nelas os estudantes geralmente não são avaliados, ou seja, não se atribui uma nota, o que faz com que os alunos muitas vezes sejam resistentes e não queiram se envolver com as atividades propostas (Daher; Souza, 2022). Desta forma, torna-se ainda mais fundamental a busca por atividades que consigam envolver os estudantes.

Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são assimiladas de maneira substancial e não arbitrária a conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Para que esse tipo de aprendizagem se efetive, é necessário que o conteúdo apresentado possua significatividade lógica, que o aprendiz tenha conhecimentos prévios relevantes e que exista uma disposição pessoal para estabelecer conexões entre o novo e o já conhecido. Diferentemente da aprendizagem mecânica, baseada na memorização sem compreensão, a aprendizagem significativa promove uma construção ativa do conhecimento, favorecendo a retenção duradoura e a compreensão profunda dos conteúdos. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, uma vez que deve identificar os saberes prévios dos estudantes e organizar o ensino de modo que favoreça essas conexões, contribuindo para um processo formativo mais eficaz e consciente.

A partir desse pressuposto teórico, neste estudo, foi desenvolvida uma sequência didática (Solé, 1998) a fim de promover uma aprendizagem significativa para alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue do Rio de Janeiro.<sup>2</sup> Esta proposta surge primeiramente da observação e da rotina de aula com os alunos. Além de os estudantes não se engajarem nas atividades de Língua espanhola, eram muito resistentes às propostas oferecidas, principalmente quando eram relacionadas às leituras na língua. Apesar disso, durante as aulas, esta professora percebeu que uma parte dos estudantes estava constantemente com livros relacionados ao gênero de terror e mistério. Com isso, os alunos trocavam ideias sobre filmes e séries do gênero de terror.

---

<sup>2</sup> O tema desta sequência didática e a ideia do material surgiu da observação da licencianda Gabrielle de Oliveira Sá, que, juntamente com esta autora e sua supervisora à época, elaborou essa proposta em 2021, quando foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao longo do tempo a proposta foi sendo modificada até chegar à esta que se apresenta neste trabalho, que foi utilizada em uma escola bilíngue em outubro de 2024. A observação, o planejamento e a ideia inicial de Gabrielle de Oliveira de Sá foram fundamentais para que esta proposta didática chegasse aos moldes aqui apresentados.

Com a aproximação da data de 31 de outubro, conhecida pela celebração do Halloween (Dia das Bruxas), e 2 de novembro, celebrada como o Dia de Finados (ou Dia de Todas as Almas), el Día de Muertos, os estudantes relataram conhecer *La Llorona*, uma figura lenda do folclore hispano-americano, especialmente popular no México, sobre um espírito vingativo que chora e busca os filhos que afogou em um ataque de ciúmes, e expressaram, em sua grande maioria, o interesse por temáticas relacionadas ao terror (Causo, 2003).

Também foi observado que uma grande parte da turma passava as aulas desenhando, mesmo em momentos de explicação de atividades. A partir desta observação e troca com os estudantes, foi planejada a sequência didática seguindo os pressupostos de Solé (1998), com pré-leitura, leitura e pós-leitura, com o objetivo principal de alcançar o engajamento dos estudantes a partir da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Como objetivos secundários, buscou-se promover nos alunos a interculturalidade (Aguilera Reija *et al.*, 1996; Fleuri, 2001; Paraquett, 2010) a partir dos países hispanos e a valorização da língua espanhola como uma ferramenta capaz de apresentar aos estudantes um vasto repertório cultural. Apresenta-se ainda como objetivos secundários o letramento em língua espanhola (Solé, 1998), a leitura e interpretação de textos multimodais (Rojo; Moura, 2012) por meio da valorização de seus conhecimentos e interesses (Ausubel, 2003).

No que se refere à interculturalidade, esta se faz fundamental no que cerne ao ensino da Língua espanhola, pois possibilita que os alunos entrem em contato com outras culturas, ampliando assim seu conhecimento de mundo e sua forma de interagir com outras e diversas formas culturais. O multiculturalismo e o interculturalismo, quando pensados no contexto do ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, remetem à necessidade de construir pontes entre as culturas, rompendo com visões estereotipadas e promovendo um diálogo autêntico entre as línguas e culturas em contato (Paraquett, 2010).

## **METODOLOGIA**

A proposta didática aqui apresentada foi planejada e executada com duas turmas do 8º ano, com uma média de 40 a 46 alunos por turma em uma escola pública municipal. O planejamento foi realizado para três semanas de aula, considerando que estas turmas possuíam dois tempos de aulas seguidas de espanhol por semana. Portanto, cada etapa foi realizada em uma semana. Na primeira foi feita a pré-leitura, na segunda a leitura e por fim a pós-leitura. Neste caso, devido ao engajamento dos estudantes, ainda foi realizada mais uma semana de aulas com esta temática, com a confecção de um mural com os trabalhos.

Para a execução desta sequência foi necessário fazer a curadoria das lendas a serem trabalhadas, a apresentação com as imagens e textos, uma folha de atividades com um espaço reservado para o resumo e outro para o desenho. Também foi necessário um material para consultar outras lendas. Para isso, foi criada uma pasta com uma variedade de lendas impressas, com textos em espanhol e diversas imagens das lendas selecionadas. Além disso, foram utilizados um projetor de slides, um computador e uma caixa de som, uma vez que vídeos baixados com antecedência foram compartilhados para os alunos e devido à realidade das escolas públicas no Rio de Janeiro, que em sua maioria não apresenta uma boa conexão à Internet. Também foram necessários materiais diversos para os desenhos, como lápis, lapiseira, borracha, apontador, caderno de desenho, canetinha, lápis de cor, régua, cola e tesoura.

## RESULTADOS

Após a observação inicial e considerando a necessidade de tornar a aprendizagem dos alunos significativa, foram utilizados os pressupostos teóricos de Solé (1998) para a criação da sequência didática, uma vez que, segundo a autora, o planejamento das atividades pensadas nessas etapas favorece a aprendizagem, a participação e a autonomia dos estudantes.

A pré-leitura se deu com a projeção de algumas imagens de mitos e lendas dos países hispanos, sem nenhum texto escrito e com perguntas motivadoras. As imagens eram de *La Llorona*, *El sombrero* e *La Ciguapa*. As perguntas foram realizadas em espanhol: “¿Conocen esos personajes? ¿De dónde son? ¿Qué sensación causan? ¿Les gusta? ¿Qué creen que vamos a trabajar hoy?”

Neste momento, muitos alunos conheciam a *La Llorona* e muitos outros usaram nomes do Folclore brasileiro para *La Ciguapa*, chamando-a de Iara. *El Sombrero* se apresentou como uma novidade para os estudantes. Os conhecimentos prévios dos alunos sobre o folclore brasileiro foram fundamentais para estabelecer comparações, explicar a importância das lendas para a formação cultural dos países e chamar a atenção para o caráter da oralidade.

As perguntas continuaram: “¿Qué es una leyenda? ¿Qué es un mito? ¿Creen que cada país tiene sus leyendas? ¿En qué textos podemos encontrar esas historias?” Nesta etapa foi importante chamar a atenção dos alunos aos diversos gêneros textuais que podem trazer temáticas relacionadas a eventos fantásticos, como mitos, lendas, contos e os textos de terror, que se apresentaram na observação inicial como o gênero preferido pela maioria dos estudantes das turmas.

Após esse período foi passado para os estudantes alguns vídeos com as lendas, trechos de filmes que aparece a *La Llorona* e o clipe desta personagem<sup>3</sup>. Na sequência foi explicada a importância dela na cultura mexicana. Os estudantes se mostraram muito interessados e relataram que haviam visto um filme de terror sobre esta personagem, e queriam ver vídeo de todas as lendas. Fizeram comparações com mitos do folclore brasileiro e trouxeram informações de *La Llorona* e de mitos que conheciam. Neste momento foram apresentados aos alunos alguns canais que eles poderiam acessar em casa e ter acesso a mais narrativas semelhantes a fim de conhecer o vasto universo de lendas hispanas. Foi sinalizado a grande quantidade de lendas e mitos, recordando que o universo hispânico abrange 21 países e que, por isso, a diversidade cultural é rica e interessante.

A etapa seguinte, a leitura, se deu de maneira que os estudantes fizessem uso não apenas da leitura de palavras escritas, mas também das imagens. Para tanto, foi projetada uma série de slides, inicialmente com a explicação sobre mitos e lendas e, na sequência, um resumo de cada um dos personagens apresentados, fotos e todo o texto escrito em espanhol. Os alunos foram motivados a ler em voz alta, com a mediação da professora e participação de outros estudantes. Ao final de cada leitura eram feitas novas perguntas: “¿Qué entendieron de la lectura? ¿Hay alguna palabra o expresión que no pudieron entender? ¿Qué les pareció ese personaje? ¿Consiguen compararlo con algun personaje del folclore brasileiro?”

Foi feita também a leitura das imagens, chamando a atenção para a forma como foram retratadas, as características mais relevantes, a escolha pelas cores e demarcando que o mesmo personagem pode aparecer representado de maneira distinta, devido ao caráter oral das lendas. Também foram misturadas imagens feitas pela Inteligência Artificial (IA), uma vez que muitos estudantes fazem uso de ferramentas com essa tecnologia.

Assim foi feito com cada personagem apresentado: sempre chamando a atenção para o caráter oral destas narrativas e explicando o motivo de muitas dessas lendas terem mudanças nas narrações, podendo variar em cada país de língua hispana. Porém, foi mostrado que o mais importante de cada história permanece. Foram destacados, ainda, diferentes desenhos e imagens do mesmo personagem, com destaque para as semelhanças e diferenças em suas composições, a depender do país que a lenda é contada.

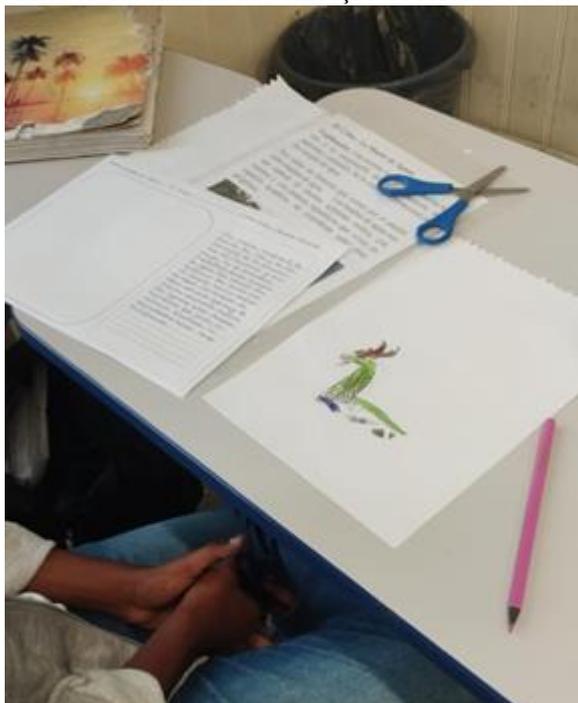
Na etapa de pós-leitura, os estudantes receberam uma atividade na qual testariam seus conhecimentos sobre tudo que viram. Finalizada a atividade foi feita a correção em conjunto.

---

<sup>3</sup> Os vídeos podem ser acessados em: [https://www.youtube.com/watch?v=2kF2PmQvC\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=2kF2PmQvC_Y); <https://www.youtube.com/watch?v=o8ss4am5T3k>; e <https://www.youtube.com/watch?v=9FL7GmbNzK4>.

Após a correção os alunos foram divididos em duplas e foi lhes foi dado um desafio: cada dupla deveria escolher uma lenda hispana, reproduzi-la e fazer um resumo em espanhol da lenda escolhida. Foi explicado que o fariam desta forma para que as habilidades pudessem ser consideradas e contempladas. O aluno que tivesse mais habilidade com desenho faria a arte. O outro poderia fazer o resumo e ambas poderiam colorir. A Figura 1 ilustra este momento.

Figura 1 – Alunos trabalhando na confecção do resumo e da arte da lenda

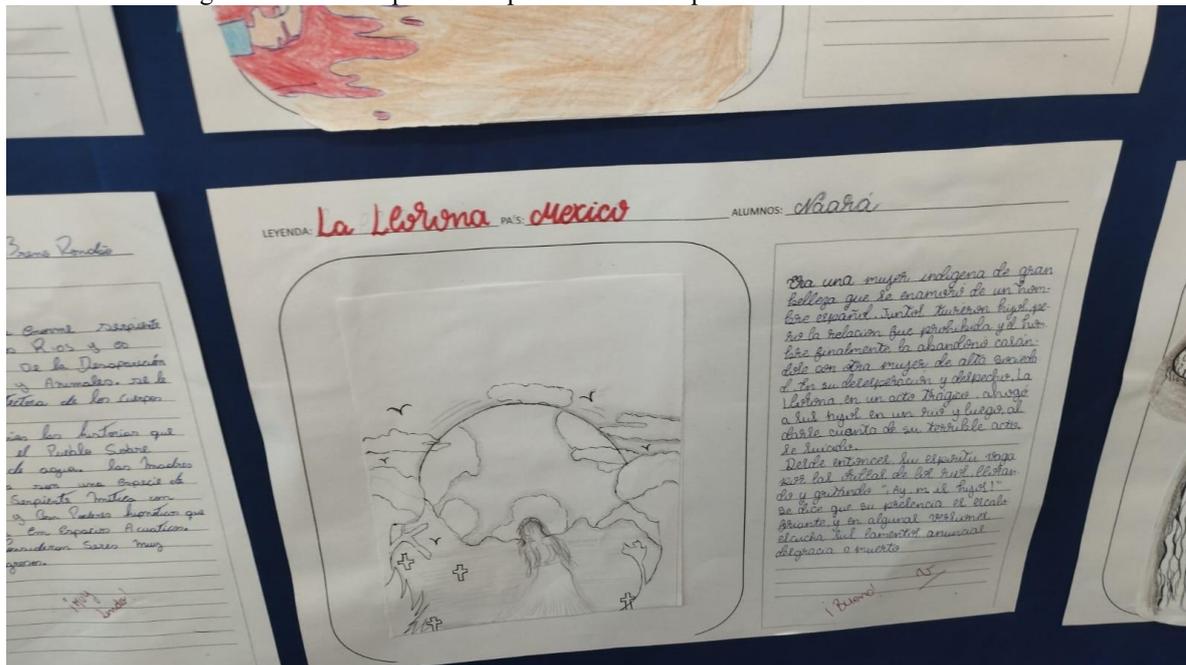


Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na sequência foi compartilhada uma pasta com muitas outras lendas impressas, escritas em espanhol, e com diversas imagens da mesma lenda. Assim os estudantes tiveram contato com outras lendas e leram mais textos sobre elas, conversaram com sua dupla e escolheram qual lenda iriam reproduzir. Este material funcionou como um elemento motivador para os estudantes, que puderam se inspirar com diferentes imagens e ao mesmo tempo se motivaram a ler e conhecer outras lendas, tendo contato com diversos resumos em espanhol.

Ao final da atividade, os alunos entregaram o desenho e o resumo. O engajamento e compromisso da turma superou a expectativa e foi feito com eles, a pedido dos próprios alunos, na aula seguinte, um mural, expondo os desenhos, os alunos passaram a ficar lendo as lendas dos colegas e admirando os desenhos. A Figura 2 ilustra uma atividade entregue por uma das duplas.

Figura 2 – Material produzido pelos alunos e expostos no mural da sala de aula



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Ao finalizar a proposta desta sequência didática pôde-se constatar que os objetivos planejados foram alcançados: os estudantes tiveram contato com diversos textos em Língua espanhola, conheceram um repertório cultural a partir das lendas hispânicas de diferentes países, consolidaram os conhecimentos referentes a gêneros textuais, puderam trabalhar a escrita e a oralidade na língua espanhola e ainda tiveram a oportunidade de participação efetiva nas atividades, priorizando suas habilidades.

A confecção do mural exposto na sala de cada turma, que inicialmente não estava planejada, funcionou como um momento de autonomia e planejamento dos alunos, que se organizaram para separar os materiais de papelaria necessários. Juntos forraram os murais, escolheram a melhor predisposição dos trabalhos e possibilitaram a exposição deles de maneira que a sala de aula da turma fosse um espaço de leitura, conhecimento e apreciação de seus desenhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, com esta experiência, fomentar a valorização das culturas dos diversos países de língua espanhola e, conseqüentemente, da importância do idioma para a formação integral dos estudantes.



Esta atividade pode apresentar ainda muitas outras possibilidades devido ao vasto repertório de lendas que encontramos nos países hispanos. O objetivo é que seja uma atividade motivadora para as aulas de espanhol nas salas de aula das muitas escolas do país que, embora apresentem inúmeros desafios, possuem estudantes que podem se tornar participativos e ter contato com o importante idioma que é a Língua espanhola.

## REFERÊNCIAS

- AGUILERA REIJA, B. *et al. Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. 2. ed. Madrid: Editorial Popular, 1996.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAUSO, R. de S. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- DAHER, D. C.; SOUZA, A. M. R. Línguas estrangeiras em tempos de resistência: a quem serve uma BNCC monolíngue? *ABEHACHE*, v. 22, p. 86-103, 2022.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. de M. C. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.