

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

VANESSA DAVID ACOSTA

**ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE CANÇÕES: UMA PROPOSTA
INTERVENCIONISTA NA FRONTEIRA JAGUARÃO/BR-RIO BRANCO/UY**

**Jaguarão
2016**

VANESSA DAVID ACOSTA

**ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE CANÇÕES: UMA PROPOSTA
INTERVENCIONISTA NA FRONTEIRA JAGUARÃO/BR-RIO BRANCO/UY**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Cristina Pureza Duarte Boéssio

**Jaguarão
2016**

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) .

A185e Acosta, Vanessa David

Ensino da língua espanhola nos anos iniciais do
Ensino Fundamental através de canções: uma proposta
intervencionista na fronteira Jaguarão/BR - Rio
Branco/UY / Vanessa David Acosta.

140 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Cristina Pureza Duarte Boéssio".

1. Ensino de Espanhol para crianças. 2. Canções.
3. Intervenção Pedagógica. 4. Fronteira. I. Título.

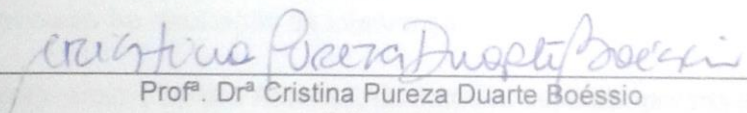
VANESSA DAVID ACOSTA

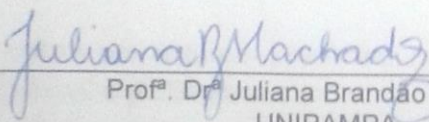
**ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE CANÇÕES: UMA PROPOSTA
INTERVENCIONISTA NA FRONTEIRA JAGUARÃO/BR-RIO BRANCO/UY**

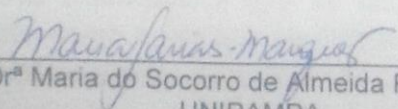
Relatório crítico reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

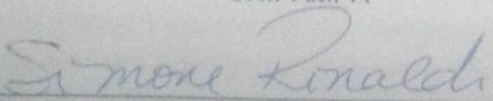
Relatório crítico reflexivo defendido e aprovado em: 12 de julho de 2016.

Banca examinadora:


Prof^ª. Dr^ª Cristina Pureza Duarte Boéssio
Orientadora
UNIPAMPA


Prof^ª. Dr^ª Juliana Brandão Machado
UNIPAMPA


Prof^ª. Dr^ª Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques
UNIPAMPA


Prof^ª. Dr^ª Simone Rinaldi
UEL

AGRADECIMENTOS

À professora Cristina Pureza Duarte Boéssio pela paciência, confiança e principalmente por acreditar em mim e que eu era capaz de estar aqui cursando este Mestrado.

Aos professores que tive durante a minha graduação por me embasarem teoricamente para que eu pudesse estar ocupando uma vaga no Mestrado.

Aos colegas de profissão, que assim como eu, acreditam ainda na educação e batalham diariamente frente aos desafios.

Aos meus pais, Simone e Neri, por serem os meus exemplos e sempre me incentivarem a melhorar.

Ao meu companheiro, Junior, por acreditar em mim, no meu potencial e, sobretudo, por entender todos os momentos em que estive distante realizando os trabalhos para o curso, muitas vezes segurando as pontas com a nossa pequena para que eu pudesse concluir meus estudos.

A minha pequena Eduarda que muito colaborou nos momentos de escrita deste relatório bem como na realização da intervenção.

A minha grande amiga, Lenice Antunes, de maneira especial, por me incentivar e me dar suporte em todas as fases do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação.

À Viviani e à Tamires por estarem presentes nesse momento tão importante da minha trajetória pessoal e profissional.

Aos membros da banca examinadora que se dispuseram a ler o projeto, no momento da qualificação, como o relatório na defesa final e trouxeram importantes contribuições para o aprofundamento deste trabalho.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, em especial à diretora Maria Tulia Mendes Arence e à professora Sônia Barros Botelho, por me darem a oportunidade de realizar a intervenção que descrevo neste trabalho.

Aos demais familiares por dividirem esse momento comigo.

É nos sonhos que tudo começa.
José Eduardo Agualusa

RESUMO

A intervenção descrita neste relatório teve o objetivo geral de promover o ensino de língua espanhola através de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço, especialmente na região de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Neste trabalho discuto alguns conceitos teóricos que acredito serem pertinentes para aprofundar a temática da pesquisa, tais como a distinção entre aquisição e aprendizagem e os conceitos de segunda língua, língua estrangeira e língua adicional. Além disso, abordo sobre a maneira que esse ensino pode ser trabalhado, bem como os profissionais que atuam/devem atuar com essa disciplina. Também trago uma seção sobre a legislação e as políticas linguísticas e outra sobre a minha opção de trabalhar com canções. O método deste trabalho consiste em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. A metodologia deste trabalho foi desenvolvida em duas partes. Primeiramente, descrevo o método da intervenção que foi realizada. Em um segundo momento, descrevo como foi a avaliação dessa intervenção. Além disso, trago o contexto da intervenção e os sujeitos nela envolvidos que foram os alunos do 1º ano A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas. Como resultados, percebi que houve muitas falhas durante a execução da intervenção e que, algumas, consegui que fossem superadas ao longo do percurso. Porém, apesar dos percalços os alunos vivenciaram atividades significativas e que fizeram parte de um processo, uma pequena contribuição para que eles futuramente possam ter contemplado em seus currículos esse ensino tão importante na formação de um indivíduo. Ao trabalhar com esse ensino, estaremos proporcionando a esses sujeitos um crescimento social e intelectual, fazendo com que eles se sintam parte integrante desse espaço que é deles, que eles fazem parte e nem sempre é valorizado por parte das pessoas que vivem aqui.

Palavras-Chave: ensino de espanhol para crianças; canções; intervenção pedagógica; fronteira.

RESUMEN

La intervención descrita en este relato tuvo el objetivo general de promover la enseñanza de lengua española a través de canciones en los años iniciales de la enseñanza fundamental en contexto fronterizo, especialmente en la región de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. En este trabajo discuto algunos conceptos teóricos que creo que son pertinentes para profundizar la temática de esa investigación, tales como la distinción entre adquisición y aprendizaje y los conceptos de segunda lengua, lengua extranjera y lengua adicional. Además de eso, abordo sobre la manera que esa enseñanza puede ser trabajada y los profesionales que actúan/deben actuar con esa asignatura. También traigo una sección sobre legislación y las políticas lingüísticas y otra sobre mi opción de trabajar con canciones. El enfoque de ese trabajo consiste en una investigación del tipo intervención pedagógica. La metodología fue desarrollada en dos partes. Primero, describo el enfoque de la intervención que fue realizada. En un segundo momento, describo cómo fue la evaluación de esa intervención. Además de eso, traigo el contexto de la intervención y los sujetos involucrados en ella, que son los alumnos del primer año A, de la *Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas*. Como resultados, percibí que hubo muchos errores en la ejecución de la intervención y que, algunos, logré en la superación en el desarrollo del percurso. Aunque los problemas, los alumnos vivenciaron actividades significativas y que hicieron parte de un proceso, una pequeña contribución para que ellos futuramente puedan tener contemplado en sus currículos esa enseñanza tan importante en la formación de un individuo. Al trabajar con esa enseñanza, estaremos proporcionando a esos sujetos un crecimiento social e intelectual, haciendo con que ellos sean parte integrante de este espacio que es suyo, del cual forman parte y ni siempre es valorado por las personas que viven acá.

Palabras-clave: enseñanza de español para niños; canciones; intervención pedagógica; frontera.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 TRAJETÓRIA | 07 |
| 2 INTRODUÇÃO | 12 |
| 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 21 |
| 3.1 Conceituando: segunda língua, língua estrangeira e língua adicional | 21 |
| 3.2 Aquisição/Aprendizagem de uma SL | 23 |
| 3.3 Legislação e políticas linguísticas | 26 |
| 3.4 Algumas hipóteses de Krashen e importância do ensino de SL para crianças | 38 |
| 3.5 Profissional que atua/deve atuar com o ensino de línguas | 46 |
| 3.6 Por que utilizar canções/músicas? | 50 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 55 |
| 4.1 Método da intervenção | 55 |
| 4.1.1 <i>Contexto, sujeitos e diagnóstico inicial</i> | 58 |
| 4.1.2 <i>Descrição das ações que foram desenvolvidas na intervenção</i> | 65 |
| 4.2 Método Avaliação da intervenção | 78 |
| 5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO | 81 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICES | 106 |

1 TRAJETÓRIA

Antes de iniciar este trabalho penso ser importante abordar minha trajetória docente e acadêmica, bem como os motivos que me levam a estudar a temática do ensino de espanhol para crianças. Esta seção está deslocada da introdução, pois acredito que, embora contribua para a escolha da intervenção que foi realizada, não é a introdução do trabalho aqui relatado.

Comecei o curso de Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão, no primeiro semestre de 2011. Escolhi esse curso, pois na época trabalhava no ramo de Comércio Exterior em uma empresa de transportes. O fato de trabalhar nesse ramo exigia que eu tivesse domínio da língua espanhola para falar com clientes do país vizinho, o Uruguai. Porém, a minha meta era dar aulas, pois sempre gostei de ser professora, me encantava a profissão. Embora fosse meu objetivo, naquele momento precisava me dedicar à empresa. Então, ingressei no curso com a finalidade de aprimorar meu espanhol que, na época, pouco dominava.

Nos três primeiros semestres do curso, frequentei um projeto de extensão, voltado para o ensino de espanhol para crianças. Nas aulas ministradas buscava criar um ambiente de imersão na língua espanhola, partindo do cotidiano do aluno, de suas necessidades e desejos, para que ele adquirisse o novo idioma. Para isso, utilizava recursos como canções, vídeos e jogos em atividades lúdicas que despertassem o gosto das crianças pelo espanhol.

Durante esses três semestres precisei me aprofundar em teorias sobre o ensino de língua espanhola e sobre as teorias de língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL) e isso fazia com que eu me encontrasse no curso. No terceiro semestre, no ano de 2012, vi a publicação de um edital com a chamada para o projeto de extensão “Português como língua estrangeira para fronteiriços”, no qual fiz minha inscrição para atuar como voluntária. O objetivo do projeto era preparar os alunos residentes em Rio Branco-UY para a seleção de ingresso aos cursos da UNIPAMPA. Com isso, voltei meus estudos para o ensino de português como língua estrangeira / segunda língua. No decorrer do projeto, a concepção de língua foi sendo aprofundada o que fez com que, na segunda edição, a nomenclatura tenha alterado para “Português para uruguaiois fronteiriços”, e, na terceira, “Português para uruguaiois”.

Ainda no ano de 2012, tive a oportunidade de participar durante um semestre como bolsista do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico (PBDA) do projeto de ensino Prática de leitura e escrita reflexiva (PRALER), ainda na Universidade Federal do Pampa. Com esse projeto, pude refletir sobre a leitura e a escrita, identificando a importância de ambas, pesquisar como estas acontecem no ambiente acadêmico, identificar estratégias para desenvolvê-las, compreender a visão que os estudantes têm de leitura e escrita e de que maneira acontece essa prática reflexiva nesse contexto.

No ano de 2014, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na área de Letras-Português. O programa era voltado para a formação de leitores e no mesmo tempo em que propiciava aos meus alunos um contato direto com a leitura e com a produção textual, também me formava enquanto leitora. Nesse programa permaneci até o término do meu curso, dia 22 de julho de 2015.

Em relação à experiência profissional, no ano de 2006, fiz meu estágio de docência pelo Curso Normal (antigo Magistério), de nível médio, do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo. Esse estágio teve a duração de 6 meses em sala de aula. Nele, trabalhei em uma escola estadual, tendo um total de 9 alunos. Nessa turma, percebi que a área em que gostaria de atuar era a educação e que de alguma forma eu poderia “plantar uma semente” ao desenvolver meu trabalho como docente.

Em 2010, prestei um concurso público para secretária de escola porque no edital desse concurso havia apenas uma vaga para o cargo de professor. Em 2012, ainda esperando a nomeação para secretária, fiz concurso para professora dos anos iniciais, no qual passei e fui chamada no final de fevereiro de 2013. Dia 11 de março eu estava assumindo a minha primeira turma como funcionária pública municipal na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, com um 4º ano, no período da tarde. Ainda em 2013, fui contratada para trabalhar em regime suplementar com alunos de 6º e 8º anos do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias.

Em 2014, atuei em um 3º ano, na mesma escola em que estava no período da tarde. Nesse grupo, 95% dos alunos refazia aquele ano pela segunda vez ou mais, alguns, com sérios problemas de atenção, déficit de aprendizagem, inclusive

uma menina cujo laudo atestava um grau elevado de esquizofrenia. Nesse ano, tive bastante dificuldade. Confesso que no início chorei muito, pois não tinha certeza se daria conta de alfabetizar alguns alunos que não estavam alfabetizados e controlar outros bastante agressivos. Então, o professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) me disse: “sabe por que essas crianças estão aprendendo e querem permanecer dentro da sala de aula?”, a pergunta me surpreendeu e eu disse que não sabia. Ele me respondeu: “porque elas sabem que tu gostas delas de verdade!”. Essas palavras me marcaram e após fazer um retrospecto das várias manifestações de carinho que recebia diariamente dos alunos tive a certeza de que estava no caminho certo e, ao final do ano, percebi que os alunos realmente tinham avançado em relação à aprendizagem, o que só confirmou a minha ideia. No ano de 2015, atuei em uma turma de 2º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas. Em 2016, permaneço lotada no 2º ano.

Em março de 2015, quando resolvi que iria entrar no mestrado, intensifiquei meus estudos a partir da bibliografia que constava no edital. Vários foram os obstáculos durante a seleção de ingresso. Porém, eu nunca desisti e sempre fazia deles um degrau para subir nessa longa escada que é a de me formar enquanto mestre em educação. Percebo que no curso há um grande diferencial: todos os professores caminham na mesma direção, ou seja, em todas as disciplinas nas quais nos matriculamos, são solicitados trabalhos com a finalidade de avaliar a aprendizagem naquele momento, mas todos dialogam com a temática da nossa pesquisa. Considero isso de extrema importância, já que o curso faz com que possamos escrever o nosso trabalho dialogando com as disciplinas e somando em questão de conhecimentos construídos.

Nesse sentido, ao estar matriculada em um mestrado de uma universidade, situada em região de fronteira, que neste caso é Jaguarão/BR - Rio Branco/UY, sinto a necessidade de voltar meus estudos às temáticas que envolvem essa realidade. Ter a oportunidade de ter estudado toda a graduação sobre o ensino de língua estrangeira, segundas línguas, contato linguístico, ensino de línguas para crianças, favoreceu o aprofundamento teórico que fiz para realizar a intervenção e a avaliação dela.

Além dessas considerações, estar vinculada ao projeto *Español para Niños*, no início da minha graduação, me fez perceber a importância que a língua

espanhola tinha e tem na vida dessas crianças. Muitas vezes, víamos os familiares dos alunos envolvidos no projeto, cantando as canções, comentando que eles estão sempre falando a língua, inclusive em casa, quando não estão na universidade. Esses fatores me incentivam, enquanto profissional, porque me dão a certeza de que algo de importante está sendo feito e está gerando resultados na vida pessoal de cada aluno que por ali passa.

No referido projeto são ofertadas três turmas: o básico I, o II e o III. Observando os diversos alunos que passaram pelo projeto, percebi que as canções realmente ficam gravadas na memória das crianças, fazendo com que elas, associem e memorizem as informações aprendidas no decorrer das aulas. Por exemplo, um aluno que participa da primeira turma e aprende algumas canções, ao chegar ao III, lembra de detalhes dessas canções, mesmo depois de bastante tempo. Ao longo dos básicos, se trabalha com a retomada de conteúdos, tanto de um nível para outro, como a retomada da aula anterior, por exemplo. No projeto também se procura fazer, em cada aula, um *link* com as atividades da aula anterior, para que os alunos possam atribuir significado ao que estão aprendendo, e para que as aulas não fiquem fragmentadas, sem uma ligação entre uma e outra, com conteúdos soltos.

Minha experiência como aluna no que se refere ao ensino de espanhol foi muito precária. Tive o ensino da língua a partir da 5ª série (hoje, 6º ano). Ele era ministrado uma vez por semana, em um período de 45 minutos, em que era trabalhado apenas o vocabulário, sendo que não partia do texto e, sim de cada palavra. Por exemplo, hoje vamos estudar vestuário: calça – pantalón; sapato – zapato; camiseta – remera; etc. As provas eram basicamente tradução, em que a professora apresentava a palavra em português e tínhamos que escrevê-la em espanhol ou vice-versa. Hoje, a partir de uma visão mais ampla e com a possibilidade de estudar as teorias que versam sobre o assunto, percebo que tive um estudo fragmentado, com foco na escrita e na estrutura da gramática, um ensino baseado na aprendizagem de língua estrangeira e não na aquisição, conforme o teórico Krashen (1978, 1981), que discuto na seção *Fundamentação teórica*.

Como este mestrado profissional solicita como trabalho final o relatório de uma intervenção pedagógica, resolvi articular o que acredito ser de suma importância com o que desenvolvi como processo interventivo, já que, para mim, os principais objetivos da intervenção são refletir sobre um problema encontrado,

encontrar possíveis soluções para ele, aplicar a possível solução e identificar os impactos que causaram nos sujeitos envolvidos. Na próxima seção trago a introdução do trabalho.

2 INTRODUÇÃO

Com a criação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol na grade curricular do ensino médio e que estipula o ano de 2010 como prazo para todas as escolas (municipais, estaduais e particulares) se adequarem, acredito que o espaço e a procura pelo aprendizado do idioma vêm aumentando. Por sua vez, as escolas e centros educacionais, principalmente os particulares, que já ofereciam esse componente curricular, passaram a disponibilizá-lo desde o início dos anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso da escola particular Nelson Wortman, na cidade de Jaguarão/RS, que oferece o ensino de espanhol em todos os níveis dos ensinos fundamental e médio. Rinaldi (2011) destaca que

no caso das instituições particulares, a inclusão de cursos de idiomas nos primeiros anos escolares pode ser entendida como um diferencial que a escola pode ter ao proporcionar a ampliação dos conhecimentos de seus alunos, mas – como assinala Pires (2001¹) [...] – essa inclusão pode acabar sendo justificada, em certos casos, apenas como atrativo mercadológico (RINALDI, 2011, p. 28).

Diferencial porque nas escolas públicas da cidade esse ensino ainda não é ofertado, fazendo com que os pais que percebem a importância do domínio de outros códigos linguísticos para a formação do seu filho acabem recorrendo às instituições particulares. “Esse diferencial justifica-se, pois, nessas escolas, os pais privilegiam que seus filhos tenham contato com um novo idioma, buscando um conhecimento que lhes permita, futuramente, uma melhor inserção no mercado de trabalho” (BOÉSSIO, 2010, p. 23). Porém, somente a classe mais abastada da população pode ter acesso a essas instituições, salvo quando são ofertadas bolsas de estudos, que mesmo assim, apenas uma pequena parcela dos alunos será contemplada.

Diante disso, a intervenção que propus teve o objetivo geral de promover o ensino de língua espanhola através de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço, especialmente na região de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Tendo em vista que no município de Jaguarão/RS, região de fronteira,

¹ PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

não há uma lei ou uma política que vise ao ensino de língua espanhola nos anos iniciais, senti a necessidade de refletir sobre a possibilidade de promover essa modalidade. Os objetivos específicos foram planejar e implementar uma intervenção voltada para o ensino de espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do município de Jaguarão, desenvolver estratégias de avaliar essa intervenção ao longo do processo e elaborar um relatório crítico reflexivo sobre a experiência vivenciada.

Barros e Costa (2010) apontam que o ensino de uma língua estrangeira é importante para ampliar a leitura de mundo, sempre seguindo uma perspectiva crítica, favorecendo o contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 19) apontam que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”.

A partir dessas constatações, percebo que a necessidade de promover o ensino de língua espanhola, no contexto fronteiriço, é de fundamental importância, porque, a partir desse ensino pode haver um maior acesso à informação, à participação social, a possibilidade de os alunos obterem um crescimento social e cultural na sociedade em que estão inseridos e, além disso, é um direito dos alunos aprender uma segunda língua (SL)/ língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA), juntamente com a língua materna, conforme destacado pelos PCNs. Além disso, o indivíduo que tem contato com outras línguas tem um maior acesso a um mundo cada vez mais plural, podendo circular facilmente em outros espaços que necessitam o domínio de outros códigos linguísticos. Esse sujeito também pode ter mais oportunidades de estudo, turismo e, até mesmo, de trabalho.

Rinaldi (2011) defende que

[...] uma das formas de se conseguir que a discriminação pelo menos diminua em nosso país é oferecer, também às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, a oportunidade de conhecer a origem da nossa diversidade etnocultural, por meio do estudo de línguas estrangeiras. Para que essa oportunidade se efetive, vemos como imprescindível a existência de um curso que capacite e habilite professores de outros idiomas para atuarem com esse público também na escola pública (RINALDI, 2011, p. 29).

É por esses motivos elencados que defendo a ideia do ensino da língua espanhola ainda quando o aprendiz é criança. Schumann (1978² apud PAIVA, 2014, p. 54) argumenta que as crianças veem divertimento e prazer e não têm as preocupações do adulto ao aprender uma segunda língua, tais como se preparar para um concurso, saber se está falando ou pronunciando “certo”, entre outros motivos. Além disso, ensinar para crianças é diferente de ensinar para adultos, pois “enquanto o adulto questiona, critica, duvida e está gerenciando sua aprendizagem, a criança gosta, assimila, vive, portanto, adquire a língua estrangeira sem questionar” (BOÉSSIO, 2010, p. 15). Pires (2001³, p. 47 apud BOÉSSIO, 2010, p. 69), nessa mesma direção, enfatiza que “não por coincidência, os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência”.

Périsse, Garboggini e Vieira (2002, p. 20) apontam que “se uma criança é exposta desde cedo a falantes proficientes que interagem naturalmente com ela em uma língua estrangeira de maneira vivencial, a criança pode, de fato vir a tornar-se mais competente do que um adulto que aprende o idioma”. E complementam que “isso não acontece porque seja mais fácil para a criança aprender, e sim porque o seu sistema nervoso atende a um programa genético que foi respeitado para que a aprendizagem ocorresse” (ibid., p. 20). Os autores ainda enfatizam que os

seres humanos conseguem aprender línguas em qualquer idade, mas crianças pequenas que ainda não falam sua língua materna ou que estão em estágios iniciais dessa aprendizagem estão mais predispostas a perceberem os sons de outra língua, distinguindo nuances que se tornam difíceis de serem discriminadas mais tarde (PÉRISSÉ; GARBOGGINI; VIEIRA, 2002, p. 21).

Com base no anteriormente exposto, percebemos que as crianças em contato com a língua estrangeira podem obter um grau de fluência mais elevado que o adulto que recém está aprendendo. Essa situação ocorre por diversos motivos elencados acima: as crianças estão se divertindo, não estão com preocupações dos

² SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) **Second Language-acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

³ PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

adultos, elas vivem a língua e, além disso, estão predispostas geneticamente para que tal aprendizagem ocorra. Nessa mesma linha de pensamento, Fernández e Rinaldi (2009) destacam que

permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 357).

Nessa perspectiva, proporcionar às crianças, um ensino que utilize jogos e brincadeiras, pode fazer com que elas se desenvolvam enquanto sujeitos, (re)pensem sobre seus comportamentos e se construam enquanto participantes de uma sociedade. Nessa mesma direção, Chaguri e Tonelli (2011) apontam que

ao implementar o ensino de uma LEC [língua estrangeira para crianças] nas séries iniciais do Ensino Fundamental público, a criança terá possibilidades também de agir e comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, para posteriormente, engajar-se em interações mais complexas e assegurar-lhe igualdade de oportunidades no que diz respeito a aquisição de uma LE (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 22).

Enquanto sujeito que atua na escola, acredito que temos um compromisso com os alunos que chegam para estudar. A legislação (PCNs, LDB⁴, PPP⁵, BNCC⁶, etc.) aponta para a necessidade de um ensino de qualidade, oportunizando que os alunos aprendam, cresçam pessoal e intelectualmente, se desenvolvendo, sabendo se posicionar criticamente na sociedade em que estão inseridos. O contato com outra língua, ainda no ensino fundamental, pode ser um dos fatores que contribui para esse desenvolvimento.

Na dimensão educativa, “o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia” (BRASIL, 2015, p. 68). Porém, esse ensino não pode ocorrer de qualquer maneira conforme destaca Rinaldi (2011)

⁴ Lei de Diretrizes e Bases.

⁵ Projeto Político Pedagógico.

⁶ Base Nacional Curricular Comum.

como salientamos em nosso trabalho anterior (RINALDI, 2006) defendemos tal inclusão, porém, com qualidade, de modo que a aprendizagem do novo idioma seja significativa e atenda às especificidades e às necessidades do público alvo, no nosso caso, crianças (RINALDI, 2011, p. 26).

Em áreas de fronteira, como é o caso de Jaguarão / Rio Branco, temos um ambiente em que o espanhol está muito presente, tanto nas interações cotidianas de alguns alunos, bem como ao transitar livremente pelo país vizinho para fazer compras, passear e visitar familiares. Em relação às oportunidades de trabalho e do conhecimento da língua “do país vizinho”, Boéssio (2010) destaca que

[...] o Uruguai oferece um maior número de empregos também para os brasileiros, sendo a língua portuguesa um dos fatores de abertura desse mercado de trabalho, uma vez que ela auxilia nas transações comerciais e na compreensão do idioma falado pela maioria dos turistas. Em contrapartida, esses brasileiros que assumem vagas no exterior necessitam conhecer, pelo menos, o básico da língua vizinha, já que estarão subordinados aos falantes nativos dessa língua (BOÉSSIO, 2010, p. 93).

Nesse sentido, mesmo que os brasileiros trabalhem no Uruguai e utilizem o português para se comunicar, devido a ser o idioma falado pela maioria dos turistas que utilizam o comércio do país vizinho, estes precisam interagir com os falantes do espanhol, sejam eles colegas de trabalho ou clientes do comércio. Acredito que essa interação deve acontecer em língua espanhola, pois eles estão indo para lá para trabalhar e devem conhecer, como afirma Boéssio na citação acima, pelo menos o básico da língua. Essa minha visão se dá devido ao fato de muitas vezes ver uruguaios chegarem ao comércio jaguareense e tentar falar em português com os vendedores, embora alguns ainda falem no seu idioma materno, o espanhol.

Além disso, Boéssio (2010) ainda destaca que

[...] do lado brasileiro, há a necessidade de os trabalhadores nos hotéis e restaurantes terem o conhecimento básico da língua espanhola para receber melhor os turistas e clientes do Uruguai e Argentina. É comum, quando se está em uma loja, observar o vendedor, ao interagir com o hispanohablante, inserir termos da língua do cliente para propiciar uma relação mais próxima. Serve de exemplo a manifestação de um balconista de uma casa de material de construção a um senhor urguai: pode passar no caixa que o *muchacho* lhe cobra (BOÉSSIO, 2010, p. 93).

Ou seja, ao transitarmos pelo comércio na cidade de Jaguarão, observamos que alguns clientes uruguaios chegam e pedem algo em espanhol e, o vendedor para se aproximar de seu cliente, tenta interagir na língua, mesmo que com apenas

algumas palavras. Alguns uruguaiois que transitam no comércio de Jaguarão são atendidos em espanhol, favorecendo uma melhor compreensão nas transações comerciais. Então, os estudantes que saem da escola e começam a ingressar no mercado de trabalho, precisam ter um domínio, mesmo que básico da língua e as escolas podem ofertar o ensino da língua, desde os anos iniciais do ensino fundamental, até mesmo para que os alunos que estão em busca de empregos, estejam melhores preparados e qualificados para atender a esse público.

A UNIPAMPA tem se preocupado em ofertar o espanhol para crianças, porém essa oferta ocorre dentro da universidade, a partir do projeto *Español para niños* ou através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), em que os alunos do curso de Letras vão até as escolas e ministram as oficinas⁷. Há anos vem se tentando, a partir de iniciativas individuais, como é o caso da professora titular da primeira turma que fez parte do processo interventivo (conforme seção *Contexto, sujeitos e diagnóstico inicial*, nos *Procedimentos Metodológicos*), ou de um grupo, como é o caso do PIBID, promover esse ensino nas escolas.

Além disso, há o Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)⁸, uma política nas áreas de fronteira, que trata dessa relação de integração entre países. A estratégia de ensino do programa é baseada nos temas transversais e na cultura de fronteira, sem o objetivo de ensinar a língua estrangeira, mas sim, com o de criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos, conforme destacado no PPP da escola em que realizei a intervenção (JAGUARÃO, 2015). O PEIF é uma política linguística explícita nas áreas de fronteira estabelecida pelo Governo Brasileiro no ano de 2004. Foi um acordo assinado que estipulava a criação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF)⁹. Esse acordo bilateral foi

assinado pelos Ministros da Educação brasileiro e argentino, no qual se estipulava a criação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), estendido em 2009 às fronteiras do Brasil com o Uruguai, Paraguai e Venezuela (THOMAZ, 2010¹⁰ *apud* IRALA, 2014, p. 252).

⁷ Na UNIPAMPA, campus Jaguarão, no PIBID/Letras há a área de Português e a de Espanhol.

⁸ A UNIPAMPA, campus Jaguarão participou do projeto mencionado.

⁹ Posteriormente, foi alterada a sua nomenclatura para Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

¹⁰ THOMAZ, K. A política linguística do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para áreas fronteiriças. **Línguas & Letras**. vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010.

Irala (2014) ainda destaca que, ao final de 2010, o Ministério da Educação do Brasil propôs que se ampliasse e reformulasse o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, passando a ser (re)planejado juntamente com as universidades federais brasileiras, localizadas nos estados fronteiriços. “Até o ano de 2013, os países envolvidos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela”, conforme Portal do MEC¹¹.

Para Irala (2014), a implantação desse Programa ocorreu após décadas de discussões públicas, promovidas por pessoas que vivem diariamente a situação fronteiriça procurando entender, pelo olhar da ciência, como os sujeitos fronteiriços produzem sua relação com as línguas. No PEIBF a implantação ocorreu pela necessidade de promover as línguas oficiais do MERCOSUL. Nessa perspectiva, o Brasil ocupou um papel central e foi um grande articulador na implementação e continuidade do projeto junto aos países com os quais faz fronteira.

O objetivo do Programa é: “promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países”. Além desse, o programa tem como objetivos específicos:

- a) uso da segunda língua de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;
- b) relação pessoal/profissional com falantes nativos cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;
- c) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho (PORTAL DO MEC, s.d.).

Com isso, destaco que, se o Governo Federal reconhece a importância da presença da língua do país vizinho dentro da escola, através de iniciativas como o PEIF, por exemplo, por que ainda não há uma política em âmbito estadual ou até mesmo municipal que trate da promoção efetiva das línguas estrangeiras ou segundas línguas nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas escolas que estão localizadas em ambiente fronteiriço?

Com a instalação da própria UNIPAMPA em Jaguarão, não se pode dizer que não há profissionais capacitados para essa função, já que o curso de Letras ofertado

¹¹ Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>> acesso em 03 de jan. de 2016.

no campus proporciona aos discentes uma proposta diferenciada e que capacita os egressos a trabalhar a língua espanhola com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Rinaldi (2011) destaca que

[...] devemos atentar para o fato de não haver professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, porque não há um curso específico que os habilite para atuar nesse segmento (RINALDI, 2011, p. 27).

Então, é importante frisar que os egressos do curso de letras da Unipampa são capacitados para trabalhar com esse público alvo – crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, e que essa possibilidade de capacitar os alunos, demonstra a importância que essa temática tem na região e que os professores buscam discuti-la desde os primeiros anos de instalação da UNIPAMPA na cidade, por volta de 2007. Esse fato de não haver cursos específicos para o ensino de espanhol para crianças, concordo com Rinaldi (2011) quando afirma que estaria relacionado a não obrigatoriedade por parte da legislação para que esse ensino se efetive nos anos iniciais.

Na sequência apresento alguns conceitos teóricos que acredito serem pertinentes para aprofundar a temática do ensino de língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em escolas que estão em região de fronteira, como é o nosso caso. Então, no capítulo de Fundamentação Teórica há seis subcapítulos, a saber: *Conceituando: segunda língua, língua estrangeira e língua adicional*, em que diferencio os três conceitos e explico o porquê de utilizar, com os sujeitos da minha intervenção, o termo segunda língua; *Aquisição/aprendizagem de uma SL*, em que trato sobre os dois conceitos e explico a minha opção por trabalhar na perspectiva de aquisição; *Legislação e políticas linguísticas*, em que estudo os documentos que orientam o professor em sua prática e tratam do ensino de espanhol; *Algumas hipóteses de Krashen e importância do ensino de SL para crianças*, em que são expostas outras hipóteses do autor, bem como discutida a importância de o ensino de segunda língua iniciar quando o aprendiz ainda é criança; *Profissional que atua/deve atuar com o ensino de línguas*, em que é abordado sobre os professores que atuam e o que esperar do profissional que atua com essa disciplina; *Por que utilizar canções/músicas?*, em que discuto a minha opção de trabalhar com canções.

No decorrer do trabalho, algumas citações e os planejamentos das aulas aparecem em espanhol, pois acredito que por estarmos em uma fronteira binacional e por eu estar discutindo a promoção do ensino de língua espanhola, através de aulas de uma intervenção pedagógica, é pertinente utilizá-lo, pois em vários momentos dos meus dias, ele é empregado, seja para comunicação, turismo, bem como para aporte teórico em minhas escritas. A metodologia deste trabalho foi desenvolvida em duas partes. Primeiramente, descrevo o método¹² da intervenção que foi realizada. Em um segundo momento, descrevo como foi a avaliação dessa intervenção.

No capítulo que segue, trago o referencial teórico que permeia este trabalho, seguindo com os procedimentos metodológicos, avaliação da intervenção, considerações finais, referências e apêndices.

¹² Para Marconi e Lakatos (2003, p. 83) “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, irei abordar as teorias que considero pertinentes para sustentar a intervenção que foi realizada. Primeiramente, destaco a distinção entre segunda língua (SL), língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA). Logo, diferencio aquisição de aprendizagem. Além disso, faço uma breve exploração sobre a legislação e políticas linguísticas. Também trago algumas hipóteses de Krashen e a importância do ensino de segunda língua para crianças. Discuto também sobre o profissional que atua/deve atuar com o ensino de línguas. Finalizo com a opção de trabalhar com canções. Na subseção seguinte, conceituo SL, LE e LA.

3.1 Conceituando: segunda língua, língua estrangeira e língua adicional

Tendo em vista que o presente trabalho envolve o ensino de espanhol em região de fronteira, considero pertinente diferenciar os três conceitos: o de segunda língua (SL), o de língua estrangeira (LE) e o de língua adicional (LA) que, embora muito próximos, têm características distintas.

Leffa (1988, p. 3) destaca que “temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno [...]. Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula [...]”. Nessa perspectiva, os alunos que vivem em Jaguarão/BR, podem transitar facilmente pelo Uruguai, podem se comunicar em língua espanhola com amigos, familiares e, além disso, estão expostos a situações reais de comunicação que envolvem o seu uso. Por esse motivo, defendo uma abordagem de ensino que leve em consideração que esses alunos têm conhecimentos prévios de espanhol, um enfoque que privilegie o ensino de uma SL e não de uma LE.

Spinassé (2006) destaca ao tratar de uma SL que

é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

E, no caso da fronteira Jaguarão/Rio Branco, a língua desempenha esse papel de integração na sociedade, já que percebemos o livre trânsito de brasileiros no Uruguai, bem como de uruguaios no Brasil. Ao tratar especificamente da fronteira mencionada, destaco que o fato de os alunos terem a oportunidade de estar em contato com a língua diariamente, facilita com que o enfoque das aulas seja baseado na oralidade.

Não entendo, nessa região, o espanhol como sendo língua estrangeira porque ele tem circulação na sociedade em que vivem os alunos, diferente de uma LE, que não tem função social, ou seja, a comunidade não usa a língua que estuda na sala de aula. Podemos facilmente pensar em LE nessa região com o inglês, por exemplo. Se, hoje, uma pessoa chegar a qualquer loja do comércio na cidade de Jaguarão, dificilmente terá um atendente que fale fluentemente o inglês. Já pensando na situação do espanhol, podemos entrar nos estabelecimentos que, provavelmente, pelo menos uma pessoa poderá atender o cliente na língua espanhola, talvez não com fluência, porém com grau de compreensão suficiente para que haja a comunicação.

Já o termo língua adicional é dado para se referir à língua “em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 127). Esse termo “se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Destacando que “em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (ibid., p. 127).

Porém, Souto et al. (2014, p. 894) mencionam que “a língua adicional, também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo” e ainda que é necessário mencionar que

tal conceito permite que se reconheça que aprendizes de língua adicional (L3) ou de língua estrangeira adicional já tiveram contato ou acesso a, no mínimo, dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas. No entanto, para que esta língua se constitua, permanentemente, como uma língua adicional (L3), é necessário que o indivíduo a utilize com frequência,

pois, para ser considerada uma língua adicional, não é necessário apenas aprender o sistema linguístico desta língua, é preciso mantê-lo (SOUTO et al., 2014, p. 894).

Essas considerações me fizeram refletir sobre qual nomenclatura utilizar quando realizamos um trabalho em uma região de fronteira. Nesse sentido, por uma questão conceitual, descarto língua estrangeira, pois os indivíduos que vivem neste ambiente têm oportunidade de se comunicar diariamente em espanhol, se assim desejarem. Também não utilizo língua adicional, pois essa seria empregada quando o sujeito já tem outras duas línguas em seu repertório. Por isso, analisando as teorias, para esse contexto, utilizo o termo segunda língua.

Na subseção seguinte, descrevo e diferencio dois conceitos: aquisição e aprendizagem, pois considero relevante para o desenvolvimento de minha proposta.

3.2 Aquisição/Aprendizagem de uma SL

Pesquisas na área de linguagens trazem a diferenciação de dois conceitos fundamentais quando se trata das segundas línguas: aquisição e aprendizagem. Carioni (1988, p. 51), baseada nas teorias do teórico Krashen, aponta essa distinção mostrando que são “fenômenos diferentes, de origens diferentes, com finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente”.

Nessa perspectiva, Carioni (1988) define a aquisição como

um processo que ocorre a nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua (CARIONI, 1988, p. 51).

Além disso, Carioni (1988, p. 52) destaca que ela implicaria um “saber ‘usar’ a língua”. A autora ainda defende que ocorre de forma inconsciente e através da busca ao significado se realiza. Johnson (2008, p. 125, grifo do autor) destaca que a aquisição é um processo “mediante el cual los individuos ‘pescan’ un idioma a través del contacto con él”. Boéssio (2010), refletindo sobre as teorias de Krashen (1985), destaca que

dificilmente alguém corrige quando o sujeito está adquirindo a língua, isto é, tentando comunicar-se, e sim quando está em situação formal de sala de

aula. Também quando está em processo de aquisição não há fragmentação da língua, partindo do mais fácil para o mais difícil (BOÉSSIO, 2010, p. 66).

Paiva (2014, p.28), também com base nos estudos de Krashen, destaca que ele “compara a aquisição à aprendizagem da primeira língua pelas crianças, que requer uma interação significativa na língua-alvo, ou seja, uma interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados”. Com relação à aprendizagem, essa aconteceria de forma consciente e “funcionaria apenas como **monitor**”, destaca Paiva (2014, p. 28, grifo da autora). A autora ainda afirma que Krashen “entende que, na aquisição, a correção explícita de erros não parece relevante, mas que, na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar” (ibid., p. 28).

Boéssio (2010), ancorada nos estudos de Krashen (1985), destaca que

a aquisição é compreendida como um processo que ocorre no nível do subconsciente, em contexto natural, com ênfase na comunicação entre os sujeitos, não havendo, portanto, uma consciência enfocada nas formas linguísticas. Para Krashen, a condição mínima para que aconteça a aquisição é que haja a participação em situações naturais de comunicação (BOÉSSIO, 2010, p. 64-65).

Então, a aquisição se assemelharia ao processo que ocorre na língua do sujeito, ou seja, quando aprendemos a falar, não estamos pensando nas formas linguísticas, estamos expostos a uma situação real de comunicação, com enunciados concretos. Não há uma consciência da norma que precisamos aprender para dizer esse ou aquele enunciado. Com base nisso, para que a aquisição ocorra é fundamental que a situação de comunicação seja natural, real, autêntica e não uma situação “forçada”.

Além disso, Boéssio destaca que “quando está em processo de aquisição [...] a língua é apresentada como um todo, e as regras serão adquiridas naturalmente” (BOÉSSIO, 2010, p. 65). Isso pode facilmente ser pensado novamente na aquisição da nossa própria língua: não aprendemos primeiro substantivo depois verbo, artigo, etc. Aprendemos a nos comunicar e na comunicação real aprendemos a forma. Por exemplo, um falante de língua portuguesa, não falará “casa uma grande”, ele saberá, em seu nível subconsciente, que a expressão é “uma casa grande”, sem precisar chegar na escola para que lhe digam isso. Esse fato acontece porque ele

adquiriu a língua. Nessa linha de pensamento, Boéssio (2010), ancorada em Krashen (1985), aponta que outra hipótese na aquisição de SL é a da ordem natural

que diz que de forma semelhante a que adquirimos as regras da língua materna, adquirimos as da língua estrangeira. No ensino de aula de língua estrangeira, a ordem de apresentação das regras gramaticais não é a mesma, pois existe uma sistematização dos conteúdos, partindo dos mais acessíveis aos mais difíceis (BOÉSSIO, 2010, p. 66).

Já a aprendizagem de uma segunda língua é consciente e se manifesta através do foco na forma e conhecimento das regras. Nesse sentido, “significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente” (CARIONI, 1988, p. 51-52), implica “saber ‘sobre’ a língua”, defende a autora. Leffa (1988, p. 3) destaca que “na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua”.

Considerando o anteriormente exposto, faço uma síntese da diferença entre aquisição e aprendizagem. Aquisição ocorre em uma situação real de comunicação, em um ambiente informal, o indivíduo adquire de forma inconsciente e implica saber usar a língua. Já a aprendizagem ocorre em contexto formal, com o sujeito agindo de forma consciente, implica conhecer as regras da língua e o foco está na forma como um todo.

Mesmo trabalhando dentro de um ambiente formal, na minha intervenção, procurei focar a língua em uma perspectiva de aquisição. Ou seja, durante as aulas busquei situações reais de comunicação, privilegiando a oralidade, sem foco nas formas gramaticais, valendo-me de canções para explorar as temáticas que abordei (sobre o uso de canções continuarei a detalhar na seção *Por que utilizar canções/músicas?*).

Acredito que proporcionamos perspectiva de aquisição, quando criamos um ambiente de imersão na língua meta, isto é, quando, a partir de situações reais, a partir do trabalho com materiais autênticos, fazemos com que os alunos se comuniquem na língua alvo, nesse caso, o espanhol. Materiais autênticos “são aqueles elaborados originalmente sem a intenção de servirem como fonte de ensino de língua estrangeira, por exemplo, anúncios televisivos ou impressos em revistas e jornais, músicas e filmes comerciais” (RINALDI, 2011, p.108). Com isso, quero dizer que não copiamos textos, observamos as regras ortográficas das palavras,

analisamos a estrutura das frases. E, sim, a partir das canções, trabalhamos com diversas temáticas, oportunizando que os alunos se comunicassem oralmente em espanhol.

Segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 169), o professor, ao atuar com o ensino de segundas línguas tem um papel a desempenhar que “é o de um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional”. Primeiramente, o professor é mais experiente porque possui o conhecimento teórico e a formação para atuar com esses alunos; em segundo lugar, ele, a partir de suas experiências, proporciona aos alunos o trabalho com materiais autênticos.

O professor que trabalha com o ensino de espanhol, especialmente para crianças, deve ter o domínio desses dois conceitos: o de aquisição e o de aprendizagem, porque através desse conhecimento “[...]é possível direcionar as aulas e ter em mente as necessidades dos alunos e o enfoque a adotar para minimizá-las, se um enfoque mais direcionado à aprendizagem ou à aquisição, na proposta de Krashen” (BOÉSSIO, 2010, p. 66). Por exemplo, quando esses conceitos são levados em consideração, o professor pode elaborar seus planejamentos a partir da perspectiva que pretende seguir. Se os alunos já têm fluência na língua, pode trabalha-la a partir da aprendizagem da forma e das estruturas. Já se os alunos desconhecem ou conhecem pouco, acredito que o ideal seria a aquisição. Ou seja, “como na língua materna, a criança deve, primeiro, adquirir a língua para, depois, saber sobre a língua”, conforme destaca Boéssio (2010, p. 139). Na sequência, faço uma breve explanação acerca da legislação e das políticas linguísticas.

3.3 Legislação e políticas linguísticas

Nesta subseção, discuto, em ordem cronológica, o que apontam os documentos legais brasileiros em relação ao ensino de línguas, ou seja, primeiramente trago a Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação, de 1996. Na sequência, discuto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998. Logo, trato da Carta de Pelotas, elaborada no ano 2000. Em seguida, apresento a Lei nº 11.161/05, que dispõe especificamente sobre o ensino

da língua espanhola, seguindo com Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul, do ano de 2009. E também abordo sobre o documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum, do ano de 2015.

Um dos documentos que ampara os professores é a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação brasileira (LDB). No seu artigo 26, § 5º, consta que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Somado a isso, no artigo 36, III, é destacado que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Nesse sentido, podemos perceber que apenas em dois trechos da LDB é mencionado o ensino de língua estrangeira, e, mesmo assim, somente a partir da quinta série. Concordo com Boéssio (2010, p. 17) quando diz que “o ensino de língua estrangeira, visto de uma perspectiva ancorada na oralidade, deveria começar muito antes, desde os primeiros anos do ensino fundamental”, ou seja, não se deve pensar o ensino da língua com ênfase na gramática e sim, a partir de uma perspectiva de oralidade e a partir dos anos iniciais.

Referente a qual língua deveria ser ofertada nessa região (Jaguarão/Rio Branco), penso ser de suma importância o ensino da língua espanhola porque ela circula nesse ambiente fronteiriço. Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 15) está destacado que é preciso apontar para “a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição”. Nesse sentido, é preciso considerar a história desse local: um lugar onde duas línguas muito próximas circulam – o espanhol e o português.

Nos PCNs está exposto que “embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação” (BRASIL, 1998, p. 19). Penso que esse deslocamento não se refere somente a não oferta das LEs em algumas escolas, mas também à baixa carga horária ofertada para a disciplina nos estabelecimentos em que ela é obrigatória no currículo. Em uma das escolas que atuo, há a oferta da língua espanhola para o 6º e 7º anos com um período semanal de 45 minutos e, para o 8º e 9º anos, a oferta é da

língua inglesa com dois períodos semanais. Acredito que em ambos os casos a carga horária é pouca, mas por se tratar de uma região de fronteira, em que há o predomínio do espanhol no país vizinho, não deveríamos ter o inglês mais valorizado que a língua espanhola.

Além dessas considerações,

outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a *continuidade* e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série (BRASIL, 1998, p. 20, grifo meu).

Então, cabe atentar para o termo “continuidade”. Percebemos que, em muitos casos, o ensino nas redes municipais e estaduais não tem continuidade, ou seja, os alunos estudam uma disciplina em uma série, na seguinte, já é outra. Além disso, “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Normalmente, o ensino de língua estrangeira está vinculado mais às atividades que envolvem estudos gramaticais, de vocabulário, da norma em si. E, ainda, os cursos que exigem uma compreensão em LE, apenas requerem o domínio da habilidade leitora, conforme destacado nos PCNs (1998, p. 20).

É importante salientar que o ensino de LE não é “visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (BRASIL, 1998, p. 24). Acredito que seja por esse motivo que, muitas vezes, a disciplina nem é ofertada no currículo e quando é, a carga horária é bem menor que em outros componentes como o português e a matemática, igualmente fundamentais para a formação do aluno. Além disso, “a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (BRASIL, 1998, p. 24).

No que se refere à escolha da língua, “há de considerar as necessidades lingüísticas [sic] da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 40). Tratando especificamente dessa região – fronteira

Jaguarão/Rio Branco – é possível entender que a necessidade linguística da sociedade, bem como suas prioridades econômicas voltam a nossa compreensão de que a língua mais relevante para estudo nesse espaço seria a espanhola. Os PCNs também apontam que o ensino de língua estrangeira deve começar no ensino fundamental, mas a partir da 5ª série (hoje, 6º ano). Porém, a “língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 41) e acredito que os alunos que estão nos anos iniciais também dever ter contemplada a LE nos seus currículos. E, em defesa de um ensino de LE na escola, nos PCNs (BRASIL, 1998) está claro que

tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p. 54).

Nesse sentido, cabe repensar esse tipo de organização de conteúdos, baseado em uma estrutura simplificada, como foco na forma, apresentando discursos vazios para os alunos, ou seja, pouco significativos e de maneira descontextualizada, o que descaracteriza o caráter amplo, enriquecedor e importante que a SL tem na vida dos alunos. Esse tipo de organização simplificada, acredito que reflete diretamente no ensino do idioma em que podemos perceber muitos alunos desinteressados e desmotivados para aprender uma nova língua. Frente a isso, é preciso que “desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas” (BRASIL, 1998, p. 54).

No ano 2000, os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras - II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000, elaboraram um documento síntese do evento denominado “Carta de Pelotas” (ABRAHÃO; ALMEIDA FILHO; BOHN, 2001). Na ocasião, participaram professores do ensino fundamental, médio, pós médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas.

O presente documento aponta questões referentes ao ensino de língua estrangeira. Uma delas é que “todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe [sic] por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras”. Além disso, destaca que “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno”, “aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade”, “as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação”. Isso quer dizer, que há no mínimo 16 anos eram discutidas questões da importância do estudo de línguas estrangeiras para a formação integral do aluno e, ainda não vemos essa modalidade contemplada nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental.

No documento ainda está destacado que há profissionais e especialistas capacitados para elaborar projetos de cunho regional e nacional de inovação curricular e profissional. Então, se houvesse espaço para que fosse criada uma legislação específica para o ensino de espanhol desde os anos iniciais, não faltariam profissionais habilitados e capacitados para a elaboração desse documento.

A Lei nº 11.161/05, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola, aponta em seu primeiro artigo que as escolas de ensino médio devem, obrigatoriamente, ofertar o ensino de língua espanhola, no horário regular de aula do aluno, sendo essa facultada ao estudante. Já no currículo de 5ª a 8ª séries (hoje, 6º e 9º anos) é facultada a oferta desse ensino. Essa lei é clara quanto à oferta da disciplina e acredito que está em consonância com a LDB e PCNs, pois estes deixam a cargo de cada estabelecimento de ensino a escolha da LE que será ofertada.

No Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul, os autores optam por utilizar o termo Língua Adicional (LA) quando se referem ao ensino de outras línguas, ao invés de Língua Estrangeira ou Segunda Língua. Nesse documento é apresentada a LA a partir da 5ª série (hoje, 6º ano). Novamente vemos a referência que ela só deve ser ofertada a partir dos anos finais do ensino fundamental, sem contemplar, assim, os anos iniciais. Embora, durante o documento esteja explicitado que o ensino de LA contribui na formação do cidadão, no crescimento do aluno, no desenvolvimento cognitivo e demais ideias que também são apresentadas pelos outros documentos legais.

Em setembro do ano de 2015 foi lançado o documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC foi criada “para a renovação e o

aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 2). Com o documento preliminar, pesquisadores, docentes e a comunidade em geral podiam dar sugestões para melhoria da base através da consulta pública. Essas contribuições foram concluídas no mês de março de 2016, conforme agenda da BNCC¹³. Em abril do mesmo ano, foi apresentada a 2ª versão da base, e, em seguida, no mês de maio, foram realizados seminários estaduais para aprimoramento da base. A previsão do MEC para apresentação da versão final da base era o mês de junho de 2016.

Nesse documento, a respeito do ensino de LA, é elencado que

o compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) em estudo relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos. A atuação em espaços (presenciais e virtuais) que acontecem nessa(s) língua(s) cria oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso ampliado pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (BRASIL, 2015, p. 67).

Com isso, é preciso considerar a pluralidade que o mundo contemporâneo oferece e aquele indivíduo que tiver um maior acesso à variadas linguagens, terá oportunidade de circular mais facilmente nos diversos espaços da sociedade. O que se busca é fazer com que os estudantes “se encontrem com novas formas de expressão, com visões de mundo distintas das suas, podendo, assim, redimensionar e reconfigurar seu próprio mundo na interlocução com o mundo que se faz nessa(s) outra(s) língua(s)” (BRASIL, 2015, p. 67). Ainda no documento é destacado que o indivíduo pode aprender a lidar com o diferente, que é uma característica muito valorizada no mundo contemporâneo.

Também é apontado pelo documento que “é preciso que a comunidade escolar busque modos de oferecer a continuidade da língua escolhida pelos/as estudantes, ano após ano e em cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 68). Quando o documento trata de Educação Básica, acredito estar abrangendo toda ela, ou seja, desde os anos iniciais, embora o ensino de línguas estrangeiras ainda

¹³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> acesso em 22 de mar. de 2016.

esteja voltado apenas para os anos finais do ensino fundamental. Na BNCC (BRASIL, 2015) ainda é apontado que

no Ensino Fundamental, busca-se promover a vivência com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo, visando ao rompimento de estereótipos. Ainda nessa etapa, valorizam-se a criatividade, o lúdico e os afetos na construção do conhecimento, bem como o entendimento de diferentes línguas não apenas como meio para buscar informações, mas, sobretudo, como desencadeadoras de sentimentos, valores e possibilidades de se relacionar com o outro, resultando, ainda, em autoconhecimento (BRASIL, 2015, p. 68).

No documento preliminar, a língua estrangeira moderna também aparece como componente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Além disso, segundo a BNCC, no ensino de uma LE “não se trata de compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender pelo uso e para o uso, práticas linguísticas que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório” (BRASIL, 2015, p. 67). No documento ainda é discutido que é preciso superar a visão tecnicista da língua, que prioriza o ensino das estruturas gramaticais e a repetição de frases descontextualizadas, devendo dar ênfase em uma perspectiva discursiva, ou seja, voltada para a produção de sentidos, independente do seu nível de conhecimento da língua.

A partir da discussão realizada até o momento, percebemos que os documentos legais apresentados entendem que a língua estrangeira é fundamental para que haja qualidade no ensino e para que o aluno se desenvolva intelectualmente e seja ativo na sociedade em que vive. Porém, em nenhum dos documentos é elencado que essa oferta deve ocorrer desde os anos iniciais. Entendo que nesse adiantamento os alunos também se formam e se desenvolvem, inclusive sendo nessa etapa que ocorre a base da sua formação, sendo relevante que o ensino de SL seja contemplado também nesse nível.

Atualmente, não há políticas linguísticas específicas em área de fronteira que tratem do ensino de espanhol para crianças. Em nossa realidade muito se fala sobre as decisões serem tomadas de uma perspectiva de fora do contexto onde ela acontece. As regiões de fronteira são lugares muito peculiares e têm diferenças marcantes (especialmente linguísticas) em relação a outros espaços que não os fronteiriços. Nesse sentido, permitir que pessoas que não vivem essa realidade pensem políticas educacionais ou linguísticas é deixar de valorizar esse lugar que

tanto se diferencia e, ainda mais, não garantir ao profissional que ali trabalha a possibilidade de agir de acordo com aquilo que é plausível no seu espaço. Nessa linha, Prabhu (1990) destaca que

o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (PRABHU, 1990¹⁴ apud Leffa, 2012, p. 399).

Ainda nessa direção, Irala (2014, p. 241) defende que “é inviável pensar em um ensino em regiões de fronteira, seja em qual nível for, que opere sobre as mesmas bases pedagógicas e conceituais executadas em regiões não-fronteiriças”. Ou seja, as decisões que dizem respeito ao que for ser implementado em regiões fronteiriças não pode ser pensado por pessoas que não vivem a fronteira, há peculiaridades que devem ser levadas em consideração, como o fato, por exemplo, de o espanhol ser a língua do país vizinho e que muitas pessoas da região o utilizam diariamente.

Para que ocorra mudança e que as decisões sejam pensadas a partir dos “olhos” da fronteira, é preciso que pessoas que trabalham e vivem nessa região discutam, criem e implementem as políticas necessárias para esse contexto específico. Chaguri e Tonelli (2011, p. 21) destacam que “oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para desenvolvimento futuro no uso de uma LE deve ser preocupação de uma política nacional”. Acredito, como os autores, que deve ser uma preocupação em âmbito nacional políticas que visem ao ensino de uma LE. Porém, em regiões de fronteira, é de extrema importância que elas existam. Irala (2014) defende que

é inegável a necessidade de haver uma intervenção educativa mais adequada ao contexto linguístico fronteiriço (de forma que venha a ser estendida a todos os níveis de ensino e também na formação dos professores), o qual supõe a existência de sujeitos com variáveis apropriações [sic] do capital linguístico disponível em seu entorno e com diversos efeitos que têm essas apropriações em suas vidas escolares (IRALA, 2014, p. 255-256).

¹⁴ PRABHU, N. S. There is no best method—why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

As regiões e cidades de fronteiras, delimitadas ou não por obstáculos geográficos, são marcadas por uma formação linguística diferenciada, pois nela se estabelecem relações sociais entre sujeitos de diferentes nacionalidades. Para Sarquis (1996), as zonas de fronteira compreendem amplas faixas territoriais de um lado e do outro das linhas de demarcação geográfico-políticas, nas quais convivem populações com particularidades próprias que as diferenciam de outras partes dos territórios nacionais.

Ainda há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Quando a proposta do Projeto foi inicialmente pensada, dentro do curso de Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas, da UNIPAMPA, campus Jaguarão, pensava-se em apenas ofertá-lo para língua materna, ou seja, o português. Porém, como é uma região de fronteira e o curso é de habilitação dupla – português e espanhol, alguns docentes da área se empenharam para que o PIBID tivesse contempladas em seu edital vagas para a área de língua estrangeira, o espanhol, através da demonstração de dados obtidos no Laboratório de ensino de Espanhol para Crianças e formação docente da universidade, em que o trabalho era exitoso.

O PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”¹⁵. Ele “concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”¹⁶. Os projetos “devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”¹⁷. No nosso contexto, a UNIPAMPA insere estudantes nas salas de aula para que desenvolvam atividades com os alunos da Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas e outras duas escolas municipais em que também são oferecidos os trabalhos do PIBID. Cada escola conta com um professor que auxilia os bolsistas dentro da escola, além da docente de licenciatura coordenadora do projeto dentro da universidade.

¹⁵ Informações acerca do PIBID disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 26 de abr. de 2016.

¹⁶ Informações acerca do PIBID disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 26 de abr. de 2016.

¹⁷ Informações acerca do PIBID disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 26 de abr. de 2016.

Chaguri e Tonelli (2011) destacam que

se o propósito da educação escolar é concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhes meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégios de poucos, então a política de ensino de LE deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 32).

Ou seja, não é possível pensar que a educação tem objetivos que se voltam para que o sujeito seja um cidadão que participa e se posiciona na sociedade e não dar subsídios para que esse indivíduo possa de fato usufruir dos bens que tem direito e que, hoje, conforme destacaram os autores acima, são utilizados por poucos. Rinaldi (2011) afirma que

encontra-se em crescente expansão o número de escolas particulares que incluem em sua grade curricular o ensino de língua espanhola para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. O mesmo não acontece com os estabelecimentos públicos, pois poucas são as instituições, muitas vezes apenas as municipais de algumas cidades brasileiras, que ofertam o curso de espanhol desde esse nível de ensino. Temos, assim, uma situação na qual muitas crianças – privadas do contato com essa língua estrangeira (LE) em ambiente escolar antes do 6º ano, - se veem em desvantagem frente àquelas que estudaram esse idioma nas séries iniciais do ensino fundamental (RINALDI, 2011, p. 24).

Ou seja, há uma desigualdade de oportunidades nesse sentido, pois as escolas públicas que não oferecem a língua estão privando seus alunos de aprender línguas estrangeiras, enquanto os que têm acesso à escola particular se beneficiam através do contato com outros idiomas desde o início da sua vida escolar (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2011). Aquele aluno que tiver a oportunidade (normalmente, financeira) de frequentar os institutos particulares, poderá ter esse diferencial no seu currículo e isso, provavelmente fará diferença no futuro, pois terá mais possibilidades de inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

As autoras ainda afirmam que “a linguagem pode propiciar aos alunos acesso a mundos distantes e imaginários [...]. Esse contato pode dar-se por meio da inclusão da língua estrangeira que faz parte dessas culturas” (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2011, p. 42). Nessa perspectiva, é por meio da linguagem que os alunos podem, também, imaginar e criar; e, com acesso à língua estrangeira, fica mais fácil de os alunos terem o contato com outras culturas tão interessantes quanto as suas próprias.

Chaguri e Tonelli (2011) apontam que mesmo existindo documentos legais e diretrizes para os cursos de licenciatura, referenciais e parâmetros, o ensino de LE para crianças não está contemplado neles (conforme discussão já realizada no início dessa subseção). Nesse sentido, é preciso que nos documentos que são referências nas licenciaturas, sejam contemplados os aspectos do ensino de línguas, preferencialmente desde os anos iniciais do ensino fundamental. Sem esse cuidado, continuaremos observando esse ensino acontecer (quando acontecer) a partir de iniciativas individuais ou de um grupo, de uma forma que, talvez, não seja a mais adequada para o nível dos alunos e para as suas realidades. A UNIPAMPA, por exemplo, no campus Jaguarão, oportuniza aos seus alunos uma proposta diferenciada que contempla o ensino de espanhol para crianças, fazendo com que os egressos dos cursos de licenciatura em Letras tenham embasamento para trabalhar com essa faixa etária posteriormente.

Chaguri e Tonelli (2011), ao tratarem do estabelecimento de políticas linguísticas de ensino de LE, e, conseqüentemente, uma política de ensino-aprendizagem de LEC (língua estrangeira para crianças), afirmam que essa

não deve formar indivíduos para o mercado de trabalho ou para aprovações em testes e concursos ou simplesmente para atender às exigências de uma política educativa neoliberal (formação de mão-de-obra qualificada para inserção do país em um mercado capitalista). Ela (política de LE), em seu espaço (escola) e contexto (cultura) deve possibilitar a formação aos indivíduos para as suas próprias vidas, para viverem bem no desfrute de todos os bens criados pela humanidade (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 32).

Com isso, quero destacar que, embora tenhamos muitas avaliações que têm o objetivo de analisar e contribuir com a educação no país, ao trabalharmos com uma LE não podemos estar preocupados somente com as avaliações, porque o ensino de outros códigos linguísticos vai além de preparar os indivíduos para essas avaliações ou para o mercado de trabalho. O indivíduo em contato com uma LE se forma para que possa atuar na sociedade, agir criticamente nas situações cotidianas e se inserir num mundo cada vez mais plural.

Rocha (2007, p. 18) aponta que um dos fatos que dificulta o ensino de língua estrangeira e que está ligado ao ensino-aprendizagem de LEC, é “a inexistência, até o presente momento, de parâmetros oficiais que possam oferecer diretrizes específicas para a condução do mesmo de forma mais efetiva”. Nessa mesma

direção, Rinaldi e Fernández (2011), ao tratarem sobre as diretrizes no ensino de uma LE, destacam que é preciso

oferecer uma proposta [...] para o ensino de espanhol para crianças: quais conhecimentos os professores devem considerar no momento em que elaboram seu curso e suas aulas; de quais estratégias podem lançar mão durante seu trabalho efetivo com esses alunos e como deve ser sua prática profissional para que propicie um aprendizado efetivo a seu aluno e, principalmente, acolhê-lo de forma que o processo de ensino e aprendizagem seja prazeroso para ambos, professor e aluno (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2011, p. 46)

A proposta apresentada por Rinaldi e Fernández (2011) é pertinente por deixar claro o que deve estar explícito em uma diretriz que trate do ensino de línguas estrangeiras. O professor, ao se deparar com esse documento, poderá saber por quais caminhos deve seguir (ou não) na hora de trabalhar com a disciplina. Referente à falta de diretrizes específicas para o ensino de espanhol, Rinaldi (2011) aponta que

pode criar situações como a oferta de ELEC [ensino de língua estrangeira para crianças] em algumas escolas e em outras, não. Como decorrência dessa diversidade de possibilidades, alunos que originalmente tenham estudado em instituições em que não há a oferta de ELEC desde o primeiro ano escolar, ao precisarem mudar de escola por qualquer motivo, podem encontrar-se num estabelecimento em que essa oferta está presente e, certamente, sentirão dificuldade de adaptação, principalmente se a nova escola não contemplar um trabalho específico para alunos que não tenham estudado espanhol anteriormente (RINALDI, 2011, p. 30).

Nesse sentido, as escolas devem manter um padrão, tanto de disciplinas quanto de qualidade no ensino, para que os alunos provenientes das escolas públicas tenham a mesma oportunidade de acesso que os que vêm das particulares. Quando me refiro ao padrão de disciplinas, concordo com a autora em relação às mudanças de instituição. Aquele aluno que não tinha a disciplina e passa a tê-la no meio do ano, por exemplo, provavelmente terá dificuldades de adaptação na nova escola. Referente à qualidade, penso que é função da educação preparar o aluno para um mundo plural, com tamanha diversidade e, para isso, é fundamental que ela seja de excelência nas instituições públicas, bem como nas particulares. Com a minha participação do projeto Prática de Leitura e Escrita Reflexiva (PRALER) - um projeto de nivelamento de leitura do curso de letras – no ano de 2012, percebi que há um número considerável de alunos que chegam na graduação sem saber

escrever um texto, no mínimo coerente. Então, é preciso repensar algumas questões sobre a educação do Brasil e uma delas é a falta de leis, de políticas ou de diretrizes para o ensino de espanhol para crianças.

Mesmo há anos se discutindo a importância do ensino de línguas na vida dos indivíduos (CARIONI, 1988; LEFFA, 1988, 2012; BRASIL, 1998; JOHNSON, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; BOÉSSIO, 2010; RINALDI, 2011; CHAGURI; TONELLI, 2011; RINALDI; FERNÁNDEZ, 2011; IRALA, 2014), ainda não há, na atualidade, uma política voltada para o ensino de uma LE nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda assim, acredito que é insistindo nesse tipo de proposta, como a que apresento, por exemplo, que poderemos mostrar para as secretarias de educação a relevância e a importância de promover esse ensino nos anos iniciais. Na sequência abordo sobre algumas hipóteses de Krashen e a importância do ensino de uma SL para crianças.

3.4 Algumas hipóteses de Krashen e importância do ensino de SL para crianças

No Uruguai há um documento intitulado *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, que trata das políticas linguísticas vigentes no país. Nele, há a explicitação da importância de uma SL ou LE para os aprendizes. Segundo esse documento,

las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo (URUGUAI, 2008, p. 30).

Ao trazer esse documento para discussão pretendo mostrar a relevância que o ensino de línguas tem no país vizinho. Com isso, proporcionar aos alunos um contato com as segundas línguas ou com as línguas estrangeiras é importante para que se formem enquanto indivíduos participantes e atuantes na sociedade. A partir desse pensamento me refiro ao mundo cada vez mais plural, mundo esse que exige dos indivíduos que tenham domínio de outros códigos para que possam se inserir de forma mais ativa na sociedade, ou seja, as exigências do mundo moderno estão cada vez mais solicitando que os sujeitos tenham conhecimentos de várias áreas,

inclusive no que se refere ao domínio de outras línguas. Nessa mesma direção, destacam Schlatter e Garcez (2009) que

a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Nesse sentido, a LE auxiliaria o estudante a compreender além da cultura estrangeira, a sua própria cultura, através do domínio do código linguístico que está estudando, se formando enquanto sujeito intercultural que é capaz de entender e aceitar as mais diversas formas de expressão e comportamento. Chaguri e Tonelli (2011), na mesma direção, destacam que

o ensino de LEC [língua estrangeira para crianças] na contemporaneidade deva tentar auxiliar a criança (educando) a ser criadora e transformadora de seu próprio conhecimento e da sociedade em que vive, fortalecendo-a para uma visão mais acentuada acerca das diferenças existentes no mundo para sua formação humana (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 22).

Nesse sentido, o que se propõe é que a criança tenha a oportunidade de ter uma língua estrangeira, que se desenvolva e se fortaleça ampliando sua visão sobre as diferenças que existem na sociedade contemporânea. O aluno que tiver a oportunidade de ter esse contato pode se tornar um indivíduo que sabe se posicionar nos mais variados contextos, superando e respeitando aqueles que estão a sua volta, percebendo que não é porque o outro é diferente que não devo respeitá-lo. Nessa mesma linha de pensamento, Boéssio (2008) destaca que

o aprendizado de uma LE possibilita um melhor nível de conhecimento não só de si mesmo e de sua própria cultura mas, também, da cultura do outro. Aumenta o conhecimento da língua materna por meio de comparações com o idioma estrangeiro, além de promover a aceitação das diferenças, tanto no modo de expressão como no comportamento (BOÉSSIO, 2008, p. 98).

Rocha (2006, p. 7) aponta que “no que concerne ao contexto educacional brasileiro, o valor e o propósito da aprendizagem de LEC nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparentam ser temas ainda bastante inexplorados”.

Chaguri e Tonelli (2011), baseados nas discussões de Moita Lopes e Chaguri, apontam que

é essencial que tenhamos claro que o ensino de LEC deva estar orientado a objetivos emancipatórios ou transformadores da própria produção histórica do educando, possibilitando a construção de um conhecimento que o auxilie a fazer o uso da língua-alvo na sociedade em que vive para o seu próprio bem-estar, tornando-o capaz de enfrentar os novos desafios postos em sua trajetória como sujeito formador e transformador de sua própria história (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 22).

Por esse motivo, defendo que no ensino de uma língua sejam contempladas atividades com situações concretas, a partir do trabalho com materiais autênticos, para que o aluno possa se expressar na língua que está aprendendo. O fazer atividades descontextualizadas, que privilegiem mais a forma do que o conteúdo, não torna o aluno capaz de enfrentar os desafios de sua trajetória enquanto cidadão que pode transformar a sua realidade.

Diversas pesquisas na área do ensino de uma língua estrangeira atentam para a necessidade de formar indivíduos capazes de modificar o meio em que vivem e é preciso observar o caráter transformador que o aprendizado de uma LE tem na vida desses sujeitos. Para isso,

devemos lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, capazes de atuar na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional. Dentro dessa perspectiva, argüimos [sic] que, quanto mais cedo o fizermos, de maneira consciente, responsável e comprometida, melhor (ROCHA, 2006, p. 8).

Com isso, é importante ressaltar que os cidadãos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental estão na base da sua formação e devem ter a oportunidade de vivenciar situações que os desafiem e que movimentem com seus pensamentos e ideias para que, assim, possam crescer pessoal e profissionalmente.

Boéssio (2010) destaca que

para que haja a possibilidade de que o futuro professor de Língua Espanhola venha a trabalhar em uma perspectiva natural, embasada na oralidade, no uso real da língua, deve, em seu processo de formação, vivenciar práticas de aquisição de língua estrangeira para que possa utilizá-la fluentemente no contexto escolar, caso contrário, se apoiará na gramática, em atividades escritas e, muitas, vezes descontextualizadas (BOÉSSIO, 2010, p. 63).

No que se refere ao ensino de segundas línguas para crianças, é preciso observar outra hipótese de Krashen, destacada aqui por Carioni (1988): a do *input*. O indivíduo em fase de aquisição tem uma competência atual na língua. O *input* deve conter um grau além dessa competência para que aconteça o crescimento linguístico. A força dessa hipótese, destaca Carioni (1988, p. 54), “está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter”. Até porque o “indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado ou atento à forma ou estrutura da língua, no ‘como’ dizer e sim, no uso que está fazendo dela, no ‘o que’ dizer” (ibid., p. 54, grifos da autora).

A hipótese do *input* pode ser compreendida também a partir da citação de Boéssio (2010) que toma como base os estudos de Krashen (1985):

para que a língua seja adquirida pelo aluno e para que se passe de um estágio para outro, é necessário, entre outras coisas, que o *input* esteja um pouco além do estágio atual (i) em que ele se encontra, e que o *input* deva conter informação linguística um grau além dessa competência (i + 1). Esse *input* deve ser *compreensível e suficiente* para auxiliar na aquisição de L2; que o importante está *no dizer* e não no *como dizer*, e que a produção oral, isto é, a fluência na fala não pode ser ensinada, por isso a importância de que o *input* seja *muito e correto* (BOÉSSIO, 2010, p. 69, grifos da autora).

Nesse sentido, o falante que está adquirindo uma língua deve receber muito *input* e deve ser de maneira compreensível. Quando a autora se refere à “informação linguística um grau além dessa competência”, significa que o aluno deve receber cada vez mais expressões e palavras naquela língua, porque se sempre estiver exposto às mesmas coisas, só vai adquirir aquilo. Então, a cada trabalho com aquele indivíduo devem ser exploradas situações de comunicação diferentes daquelas que ele já vivencia para que possa passar para um próximo estágio na aquisição da língua meta.

E, nessa direção Boéssio destaca que “[...] primeiramente se quer que a criança adquira a língua através de muito *input* e de excelente qualidade, para somente mais adiante, a partir da 5ª série, realmente passar a aprender a LE através de reflexões metalinguísticas” (BOÉSSIO, 2010, p. 18, grifo da autora). Ou seja, nos estágios iniciais, como nos primeiros anos, o que se quer é uma abordagem na língua privilegiando a aquisição, isto é, sem a consciência por parte dos alunos de que estão estudando uma LE. E, nos anos finais, estudarem conscientemente a estrutura da língua, em uma perspectiva de aprendizagem. Igualmente ao processo

que ocorre na língua materna, primeiro adquirimos a língua inconscientemente através de conversas com familiares, amigos e pessoas que estão ao nosso redor. Somente quando chegamos na escola é que vamos fazer as reflexões referentes à estrutura da língua.

Nessa linha de pensamento, Boéssio (2010, p. 70) destaca que “o professor que ensina a língua estrangeira deve estar consciente de que a língua é necessária para a comunicação”. Ainda nessa direção, Schütz (2003) defende que

a pessoa que tiver oportunidade de ter contato com a língua estrangeira em situações reais de comunicação, em ambientes autênticos dessa língua e de sua cultura, onde a língua está presente como meio de interação e não ausente, ministrada em doses pequenas e amargada pela repetição mecânica descontextualizada, ou pela dissecação gramatical, vai certamente alcançar fluência (SCHÜTZ, 2003, p. 1).

Embora Schütz generalize ao dizer que o indivíduo “vai certamente alcançar a fluência”, o que quero extrair da citação é que os ambientes autênticos e as situações reais de comunicação, em que a língua é o meio de interação, são fatores que contribuem para que o sujeito alcance um grau maior de fluência na língua meta. Para que a aquisição ocorra Carioni (1988, p. 57), baseada na teoria de Krashen, aponta que duas condições são essenciais: (1) “exposição suficiente a *input* compreensível, contendo $i + 1$ ”¹⁸; e (2) “uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do *input* compreendido”. A hipótese do filtro afetivo “está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua” (CARIONI, 1988, p. 56). Além disso, a autora pontua que, indivíduos com filtro afetivo baixo buscam mais *input* e ele ficará na parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem. Boéssio (2010), ancorada em Krashen (1985) destaca que

a hipótese do filtro afetivo, que está relacionada com o papel que a motivação intrínseca, a ansiedade e a autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Quanto mais positiva for a atitude em relação à língua, mais fácil será para aprender, e mais baixo será o filtro afetivo. Krashen diz que, dependendo se o filtro afetivo está alto ou baixo, maiores ou menores serão as chances de aquisição. O filtro afetivo pode

¹⁸ Segundo Carioni (1988, p. 54, grifos da autora) “**i**, o **input** deve conter informação linguística um grau além dessa competência, **i + 1**, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender *input* contendo $i + 1$ ”.

funcionar como um bloqueador, impedindo, assim, a aquisição, ou como uma porta aberta para a aquisição (BOÉSSIO, 2010, p. 71).

Com isso, percebo que o filtro afetivo pode ser um dos fatores que influencia na aquisição ou não de uma língua estrangeira e o quanto o professor pode ser fundamental nesse processo. Ou seja, se o professor passar para o aluno a ideia de que ele é capaz e que ele pode confiar em si mesmo no processo de aquisição, acredito que ele pode modificar sua atitude em relação àquela língua. Agora, se o professor fizer atividades em que os alunos não se sentem à vontade para se expressar, não tenham prazer de estar ali e não saibam o motivo de estarem aprendendo aquela língua, pode atrapalhar no processo de aquisição. Quando me refiro à atitude do professor, não digo que ele é o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso no processo de ensino de uma LE, mas penso que ele tem uma importância fundamental.

Chaguri e Tonelli (2011) destacam um diferencial nas escolas do setor público que ofertam o ensino de uma LE nas séries (anos) iniciais que pode ser resumido nas seguintes premissas:

- Apresentar a diferença cultural de nosso país confrontada à cultura, do país da língua alvo;
- Possibilitar a compreensão dos valores e interesses por outras culturas;
- Desenvolver no aluno a capacidade de adquirir novos conhecimentos;
- Construir sua cidadania, de forma a explorar a cultura da LE, buscando novos saberes, novas ideias e uma nova visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;
- Apreciação dos costumes e valores da outra cultura que contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da LE (CHAGURI; TONELLI, 2011, p. 23).

Com essas considerações expostas anteriormente, é possível perceber que o ensino de línguas promove uma inserção cultural dos alunos tanto na sua própria cultura, como na da língua meta. Além disso, possibilita ampliação de conhecimentos, saberes e ideias, construindo uma visão diferenciada na apreciação de costumes e valores de outras sociedades. Rocha (2007) destaca que

ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngüe [sic], pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua auto-estima [sic], capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diferentes

esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2007, p. 20).

Referente ao ambiente onde ocorre o ensino de línguas Paiva (2014), baseada nos estudos Krashen (1978¹⁹), considera que “tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente”. O informal “contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico” (PAIVA, 2014, p. 28, grifo da autora). Já o formal, “a sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, um editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida” (PAIVA, 2014, p. 28). Nessa linha de pensamento Rinaldi (2011) destaca que

[...] o contexto de aprendizagem de LE no qual a criança se insere aproxima-se – ou, [...], deveria aproximar-se – ao contexto natural, ou seja, aquele no qual o foco de importância recai sobre o conteúdo expresso pelo idioma e não sobre a aprendizagem linguística, esta não lançaria mão do monitor para regular sua produção. Assim, apresentaria melhor *performance* que os adultos, que normalmente aprendem a língua estrangeira em situação formal e, por isso, tendem a usar o monitor, muitas vezes de maneira excessiva, comprometendo seu desempenho (RINALDI, 2011, p. 89, grifo da autora).

Por isso, o foco do trabalho do ensino de uma língua estrangeira, nesse caso, o espanhol, deve se aproximar da língua em uso, de um ensino natural, como o que ocorre com a língua materna, por exemplo, para que os alunos não comprometam seu desempenho no idioma, valendo-se de meios como o monitor no momento da aprendizagem. Krashen (1978) descreve o modelo monitor da seguinte maneira

o modelo de desempenho de segunda língua, denominado modelo monitor, postula que o ator da segunda língua pode “interiorizar” regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada *aquisição* inconsciente da língua, e uma forma explícita, *aprendizagem* consciente da língua (KRASHEN, 1978 apud PAIVA, 2014, p. 28, grifos da autora).

E para que ocorra um uso bem-sucedido do modelo monitor é necessário que o aprendiz observe algumas condições, tais como o tempo, que na situação de

¹⁹ KRASHEN, S. D. The Montor Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.). **Second-Language Acquisition & Foreing Language Teaching**. Washington: Center for Aplied Linguistics, 1978, p. 1-26.

comunicação normalmente o indivíduo não tem tempo de pensar na estrutura e de como utilizá-la; o foco na forma e o conhecimento da regra (KRASHEN, 1981²⁰ apud PAIVA, 2014, p. 28). O autor ainda destaca que “são raras as situações em que as três condições são satisfeitas”.

Conforme documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a disciplina de língua estrangeira moderna “deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimentos para o uso” (BRASIL, 2015, p. 67). Este trabalho não tem a pretensão de dizer que a teoria de aquisição, o enfoque na língua em uso, com a dinâmica do planejamento voltado para oralidade seja a maneira correta de ensinar, porque

la enseñanza es un proceso complejo que puede describirse de maneras distintas. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha descrito en función de lo que hacen los profesores, esto es, a partir de las acciones y comportamientos que los profesores llevan a cabo en la clase y su efecto en los alumnos (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 34).

As minhas ações foram pensadas a partir desse enfoque porque acredito que ele pode tornar as atividades prazerosas e significativas, especialmente quando estamos pensando no ensino para crianças. Até porque “[...] lo que los profesores hacen es un reflejo de lo que saben y creen, y que el conocimiento de los profesores y el <<pensamiento>> de los profesores proporciona la base o el esquema que guía las acciones que llevan a cabo en el aula” (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 34, grifo dos autores). E isso porque

los sistemas de creencias de los profesores se fundan en los objetivos, los valores y las creencias que los profesores sostienen en relación con el contenido y proceso de la enseñanza, la comprensión de los sistemas en los que trabajan y los papeles que desempeñan en ellos. Estas creencias y valores son el soporte de gran parte de las decisiones y acciones de los profesores, y por ello constituyen lo que se denomina <<la cultura de la enseñanza>> (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 35, grifo dos autores).

Então, o meu planejamento foi baseado no estudo das teorias sobre o processo de aquisição e do quanto ele contribui para que os alunos avancem na língua em estudo. E “los profesores pueden creer en la eficacia de un método o

²⁰ KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1981.

enfoque particular y tratar seriamente de llevarlo a cabo en la clase” (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 36).

Finalizo essa subseção destacando que

[...] mais importante que querer que eles [os alunos] aprendam uma língua estrangeira, é motivá-los a que gostem e desejem essa experiência, pois parto da premissa de que criança motivada aprende. Para isso é necessário que o professor trabalhe de forma lúdica, valorizando a amorosidade e o afeto, respeitando o gosto e o interesse das crianças e, como já foi dito, partindo de uma perspectiva de aquisição que se aproxime ao que ocorre na língua materna, tendo em vista que as crianças, quando começam a comunicar-se em sua LM [língua materna], utilizam-se primeiramente do léxico, para irem se apropriando das estruturas da língua naturalmente (BOÉSSIO, 2010, p.20-21).

Ou seja, é preciso inovar, enriquecer as aulas com atividades prazerosas, que levem em consideração o lúdico e que motivem as crianças. Até porque elas “diferentemente dos adultos, adquirem a língua estrangeira sem estarem preocupadas em encher cadernos” (BOÉSSIO, 2010, p. 141). Na sequência, será discutido o referencial sobre o profissional que atua/deve atuar com o ensino de línguas.

3.5 Profissional que atua/deve atuar com o ensino de línguas

Parte da reflexão que faço nesta subseção já estava no projeto inicial. Porém, a discussão sobre a importância da reflexão do profissional docente emergiu quando fiz a análise dos dados. Então, a partir do *corpus* obtido e da avaliação percebi que a reflexão sobre a própria prática é fundamental. Para isso, busquei os teóricos que trago aqui. Ao longo da minha pequena trajetória como professora e também da de estudante, percebo que, muitas vezes, o professor que ministra a disciplina de LE é aquele que “se anima”. Com a expansão das universidades federais no cenário brasileiro (como a UNIPAMPA, por exemplo) há muitos profissionais que se formaram e estão se formando e são devidamente capacitados a atuar na área de línguas. Porém, o que percebo é que ainda há um número muito grande de professores que já atuam nas escolas e estão deslocados de suas áreas de formação.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2011) destaca que a qualidade e a especificidade da formação do indivíduo que trabalha com línguas estrangeiras são

imprescindíveis, já que, a falta delas, pode ocasionar em profissionais que atuam de maneira inadequada com o público que trabalham. A autora ainda aponta que “[...] a formação superior é imprescindível aos professores de LE, porque se pressupõe que ela seja o primeiro degrau para que os profissionais formados iniciem sua atuação docente” (RINALDI, 2011, p. 36). Além disso, a Resolução CNE/CEB n. 7, em seu artigo 31, parágrafos 1º e 2º afirma que

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (BRASIL, 2010, p. 9).

Essa resolução destaca a importância da formação específica no componente curricular que o professor está ministrando. Rinaldi (2011), em sua tese de doutorado, apresenta resultados de uma pesquisa que realizou com docentes de língua estrangeira. Nela, a autora demonstra que os professores estavam ansiosos

[...] por uma formação continuada direcionada ao ensino de espanhol para crianças, que aportasse teoria e prática. Sua justificativa era de que atuavam com essas crianças intuitivamente, à base de tentativas e erros e demonstravam insegurança em sua prática docente com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Tais condições deram-nos suporte para reafirmar nossa hipótese inicial de que existe, ainda, a necessidade de formação específica para professores atuarem com crianças (RINALDI, 2011, p. 48).

Com base nesses argumentos é necessário reafirmar a importância da formação do profissional que atuará com o ensino de segunda língua, já que aquele que não possui a formação específica pode atuar de maneira inadequada para o público, agindo de forma intuitiva e gerando, na maioria das vezes, certa insegurança por parte do profissional, fazendo com que a qualidade do ensino seja prejudicada. Até porque

enseñar es una actividad compleja, multidimensional. El profesor que tenga un conocimiento más extenso y una consciencia más profunda de los distintos componentes y dimensiones de la enseñanza estará mejor preparado para hacer juicios apropiados y tomar decisiones (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 13).

Então, o professor, além de ser formado inicialmente deve ter domínio dos fatores que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem e isso inclui a teoria sobre o desenvolvimento infantil, sobre o que é adquirir e aprender LE, a perspectiva que pretende adotar, etc. Além da formação inicial, acredito ser de fundamental importância a continuada porque “[...] muchos profesores con gran experiencia aplican de manera casi automática gran parte de las estrategias y rutinas de clase, sin que medie un periodo largo de consciencia o reflexión (PARKER, 1984²¹ apud RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 13-14).

E essa reflexão deve fazer parte da prática do professor, que precisa estar sempre se reinventando e, muitas vezes, ela acontece de maneira mais ampla, nos cursos de formação continuada. A “simples” atitude de conversar com o colega que ministra a mesma disciplina que eu, pode ajudar nesse processo de reflexão docente. Além das formações, o professor precisa ter consciência da natureza do seu trabalho porque

un profesor bien informado acerca de la naturaleza de su trabajo puede evaluar su nivel de desarrollo profesional, así como aquellos aspectos que necesiten cambiarse. Además, cuando la reflexión crítica se enfoca como un proceso continuo y parte habitual de la enseñanza, los profesores se sentirán más seguros al probar distintas opciones y evaluar sus efectos en la docencia (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 14).

Ou seja, o professor que torna as reflexões parte integrante do seu trabalho docente pode se sentir mais seguro frente a novas opções que vão surgindo no que se refere ao ensino. Elas são importantes porque, “muitas vezes há uma distância existente entre o que fazemos e o que acreditamos que fazemos, por isso a importância da reflexão constante” (BOÉSSIO, 2010, p. 47).

A criticidade deve fazer parte do seu dia a dia porque

[...] las experiencias de la clase pueden constituir la base para la reflexión crítica, si los profesores logran encontrar vías para recordar los pensamientos sobre lo sucedido y sus reacciones ante ello, así como para recopilar información sobre las propias experiencias (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 15).

²¹ Não consta a referência do autor no livro de Richards; Lockhart, 1998.

E, cada professor pode escolher a maneira como irá registrar os dados para posterior reflexão. Ela deve ter como base além da prática, a teoria. E, para que isso ocorra

[...] é possível e desejável tentar contribuir na formação do futuro professor de Letras Espanhol, para trabalhar com crianças. Essa contribuição pode ser dada no curso de licenciatura de forma que a articulação teoria-prática esteja efetivamente presente nas diversas maneiras em que podem se apresentar (BOÉSSIO, 2010, p. 24).

Nesse sentido, o aluno que tiver oportunidade de articular teoria e prática, ainda na graduação e também nos cursos de formação continuada, poderá tornar as suas reflexões mais densas, não refletindo apenas de maneira superficial. E, “[...] quando se pensa na formação do professor de LE, focando suas práticas de sala de aula, tem-se que considerar e discutir, no espaço da universidade, além do que ensinar e do como ensinar às crianças, como elas aprendem/adquirem a LE” (BOÉSSIO, 2010, p. 42). Ou seja, não adianta o aluno da graduação aprender somente a teoria, ele precisa discutir maneiras de como essa teoria pode ser aplicada diretamente no contexto da sua sala de aula. Embora cada turma seja única e tenha uma especificidade, os processos de ensino para as mais variadas situações devem ser postos em pauta para discussão na formação daquele (futuro) professor e “[...] a universidade deve oportunizar que os futuros docentes realizem a prática da profissão docente nos espaços onde se dará essa prática” (BOÉSSIO, 2010, p. 48). Então, o aluno da graduação deve ter a oportunidade de circular por ambientes escolares, espaços em que atuará, para que possa “refletir, questionar-se, questionar e reorganizar sua atuação” (BOÉSSIO, 2010, p. 49).

Boéssio (2010, p. 72), ao se referir da importância da motivação na aprendizagem de LE, destaca que “o professor tem um papel fundamental, o de motivar, ou mesmo de incentivar a motivação natural do aluno, de despertar o gosto, a curiosidade e o interesse, mantendo-os em todo o processo de aprendizagem/aquisição de LE”. E, nesse processo, “o professor deve transmitir segurança, permitindo que a criança se arrisque, sem medo de errar. A autoestima, a confiança e a segurança são fundamentais no processo de aquisição de LE” (ibid., p. 72). Então, não basta o professor preparar a sua aula sem levar em consideração o gosto, a curiosidade e o interesse que os alunos têm. Ele está ali como um mediador e precisa passar a segurança que o aluno necessita para que possa

confiar em si e falar sem medo. Para finalizar, destaco que “o trabalho com crianças nas séries iniciais requer uma preparação especial dos conteúdos e da abordagem para trabalhar línguas próximas” (BOÉSSIO, 2010, p. 115) e o profissional que atua deve ter uma preparação para trabalhar com este componente curricular, o espanhol. Na seção que segue, discuto sobre a minha opção de trabalhar com canções/músicas.

3.6 Por que utilizar canções/músicas?

Nesta seção não pretendo fazer a distinção entre canção e música e, sim, destacar a importância e a relevância que elas tiveram no desenvolvimento da minha intervenção. Destaco apenas que canção não é sinônimo de música e é uma relação complexa, que foi inclusive tema de um livro do autor Luiz Tatit²². O referido autor destaca que canção é “a combinação entre letra, melodia e harmonia” e o que faz uma música ser considerada canção “é a fala por trás da melodia” (TATIT, 2007, s.p.). Asensi (1995) destaca que

en general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. En definitiva, las canciones parecen coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades (ASENSI, 1995, p. 367).

O autor defende que o uso das canções favorece o aprendizado de línguas já que elas utilizam uma linguagem de fácil acesso aos alunos e apresentam repetições, que normalmente não são encontrados em outros textos autênticos. Asensi (1995, p. 374), ainda destaca que “la abundancia de materiales auténticos que el mundo de la música contemporánea aporta a la didáctica del español es extraordinaria”. Hoje em dia, com a facilidade da internet, podemos conseguir diversas canções de maneira fácil e rápida, diferente de uns anos atrás em que precisávamos recorrer às locadoras de CDs ou a colegas de trabalho que pudessem ter o material e, caso não tivessem, o custo para aquisição era alto, fazendo com que utilizássemos outros meios para o ensino.

²² TATIT, Luiz. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Com a expansão do acesso à internet, cada vez mais pessoas têm a oportunidade de estar conectadas e fazer parte dessa cultura digital. Boéssio (2010) destaca que

as novas gerações nascem também de uma cultura audiovisual, em que as mídias fazem parte do dia-a-dia dos cidadãos, em que os meios tecnológicos são mediadores e disseminam informações e conhecimento atendendo às necessidades dos jovens que vivenciam as relações com os meios tecnológicos de forma prazerosa. Há, portanto, a necessidade de que se planeje e projete uma educação que valorize esses meios no contexto de uma sociedade cada vez mais midiática (BOÉSSIO, 2010, p. 74).

Com base nisso, muitas vezes os professores não entendem porque suas aulas são consideradas cansativas para os alunos e não observam que eles estão inseridos no mundo tecnológico então, esperam que as aulas também sejam um lugar onde sintam prazer de estar. Atividades com canções despertam a atenção dos alunos e fazem com que se sintam parte daquele ambiente. Boéssio (2010) ainda assinala que

independente da cultura de cada povo, a música acompanha a evolução do indivíduo e está presente em cada etapa de sua vida. Desde as canções de ninar – passando pelas brincadeiras infantis, pelo som que embala a juventude e pelo gosto musical da maturidade – a música é inerente à vida humana, e, nessa interação, acompanha a diversidade que caracteriza o homem (BOÉSSIO, 2010, p. 80).

Então, os alunos, normalmente, estiveram em contato com a música e, quando chegam na escola, são privados de terem contemplado o ensino através da música. Na minha proposta trabalhei com canções/músicas porque acredito que elas promovem um *input* autêntico. Nobre-Oliveira (2008, p. 113, grifo da autora) destaca que “o uso de músicas como fontes de *input* autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras”. Além disso, para Rocha e Larrosa (2013, p. 101) “a música no estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos”. Ainda, “o aspecto lúdico e até sentimental que envolve o uso didático da música angaria simpatias rápidas e constantes”, enfatizam as autoras (2013, p. 103). Então, as músicas além de serem um atrativo para os alunos, envolvendo-os de forma mais rápida e prazerosa, promovem um *input* autêntico. Boéssio (2010) enfatiza que

a promoção de uma cultura lúdica no espaço da sala de aula é fundamental para que tenhamos um processo coletivo de aprendizagem, um processo onde o aprendente não se sinta constrangido, e no qual a brincadeira, através de propostas pedagógicas significativas, represente uma possibilidade real de superação, sem, no entanto, a premissa da competitividade (BOÉSSIO, 2010, p. 82).

Com base nisso, a canção seria uma facilitadora da aprendizagem, já que o aluno em contato com o lúdico pode realizar as atividades sem o constrangimento, brincando de maneira prazerosa e significativa. Ainda sobre o trabalho com canções, Rinaldi (2011, p. 43) destaca que “também pode ser, para as crianças (e para muitos adolescentes e adultos), fonte externa de motivação para aprender línguas estrangeiras (entre elas o espanhol)”. O uso de canções me parece favorável porque, conforme Boéssio (2010)

as canções são facilitadoras para o desenvolvimento da compreensão auditiva, servindo como *input* para o desenvolvimento da oralidade e para a aquisição da língua como um todo, de forma prazerosa, lúdica e natural. As canções são retidas com facilidade e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo e de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais (BOÉSSIO, 2010, p. 87-88, grifo da autora).

Além disso, Boéssio (2010) destaca que

diversos estudiosos afirmam que, pelo fato de as canções em Espanhol terem sido escritas *por* e *para* falantes nativos, está assegurada aí a autenticidade do *input*, o que converte as canções em materiais atrativos para qualquer estudante estrangeiro por ser o produto da cultura que estuda (BOÉSSIO, 2010, p. 87, grifos da autora).

As canções são consideradas materiais autênticos porque foram feitas pelos falantes nativos daquela língua, nós, enquanto professores, apenas estamos nos apropriando daquele material com a finalidade de apresentar um material atrativo e que contribua no processo de aquisição da língua. Rinaldi (2000; 2011) ainda enfatiza que

o uso de canções, [...] como estratégia para o ensino de idioma estrangeiro permite maior facilidade na aquisição de língua alvo, a memória é ativada mais rapidamente, a pronúncia de novos sons se dá aparentemente de uma maneira mais fácil, e os encontros entre professor e alunos se tornam mais agradáveis, mais serenos e menos tensos (RINALDI, 2000²³; 2011, p. 78).

²³ RINALDI, Simone. **As estratégias de ensino de espanhol em sala de aula para alunos de Ensino Fundamental I – 8-9 anos**. 2000. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de licenciatura, disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.

Nessa perspectiva, “os alunos interessados na música baixam o filtro afetivo, expressão usada por Krashen (1985), referindo-se à aquisição de L2. Isso faz com que eles fiquem mais abertos ao novo” (BOÉSSIO, 2010, p. 78). A autora ainda destaca que

quando o aluno escuta uma canção estrangeira, cantada por falantes nativos da língua de uma determinada região, é possível descobrir aspectos culturais daquela região, bem como perceber ou vivenciar sentimentos veiculados na música/canção. A escuta de uma canção em outra língua desperta a curiosidade ao novo, ao diferente, possibilitando o conhecimento e o respeito ao outro, favorecendo, também, a concentração no aprendizado pelas crianças e jovens (BOÉSSIO, 2010, p. 79).

Nesse sentido, as crianças se sentem envolvidas com as atividades porque encontram nelas uma possibilidade de aprender de uma nova maneira, já que normalmente, não encontramos muitos profissionais que lançam mão das canções nas suas aulas. Nessa mesma direção, a autora ainda destaca que “a música permite uma assimilação prazerosa do que é novo, tornando mais fácil o acesso ao desconhecido e possibilitando ao sujeito reter na memória a mensagem por ela veiculada” (BOÉSSIO, 2010, p. 80). Além disso, “as canções têm, de fato, uma valiosa carga de informação sociocultural que é transmitida de forma rica e viva, despertando o interesse e a curiosidade das crianças, conforme destaca Boéssio (2010, p. 88).

Asensi (1996) ainda pontua

que a música e as canções constituem um dos recursos didáticos mais efetivos, motivadores e inesgotáveis no ensino de línguas estrangeiras; elas oferecem inúmeras possibilidades de exploração didática, sendo atrativas e lúdicas. Através delas o professor ensina, e o estudante pode ampliar seus conhecimentos, brincando com a língua, provando sua elasticidade e explorando seus limites (ASENSI 1996, p. 368²⁴ apud BOÉSSIO, 2010, p. 138).

Pensando a partir da citação do autor, o recurso é efetivo na medida em que os alunos que vivenciam práticas que contemplam a música sentem-se mais motivados para aprender. E é inesgotável porque hoje, com o acesso à internet, temos inúmeras possibilidades de encontrar materiais autênticos e ricos tanto no seu conteúdo como na riqueza de atividades que podem ser elaboradas a partir daquele

²⁴ SANTOS ASENSI, J. **Música, maestro**: trabajando con música y canciones en el aula de español. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1996.

material. Gil-Toresano (2000, p. 42²⁵ apud BOÉSSIO, 2010, p. 137-138) destaca que “trabajar con canciones es una actividad lúdica y creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura y constituir la base para una comunicación auténtica”. E, Boéssio destaca que “o trabalho realizado numa perspectiva lúdica deveria ser priorizado na escola com crianças já que é integrador, motiva e alegre, propiciando um ambiente descontraído de construção de aprendizagens” (BOÉSSIO, 2010, p. 177).

Então, propiciei aos alunos um contato com as canções porque elas permitem trabalhar na perspectiva de aquisição, com foco na oralidade, são materiais autênticos, motivam os alunos que aprendem de forma lúdica e prazerosa. Na sequência, serão apresentados os procedimentos metodológicos que compõem este trabalho.

²⁵ GIL-TORESANO, M. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión aditiva en el aula de E/LE. **Revista Carabela**, Madrid, n. 49, p.39-45, 2000. (Sociedad General Española de Librería).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método deste trabalho consiste em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Trata-se de uma proposta pertinente pelo seu caráter aplicado, ou seja, porque ela contribui para a solução de problemas práticos, conforme apontam Damiani et al. (2013). Nas intervenções “o pesquisador extrapola seu papel de observador, e passa a atuar no contexto, trabalhando em conjunto com os outros integrantes do projeto para a construção de melhorias dos processos realizados” (RODRIGUES, 2016, p. 71).

No caso da minha intervenção, o objetivo foi o de promover o ensino de língua espanhola através de canções nos anos iniciais do ensino fundamental, através da aplicação da proposta de trabalho. Segundo os autores, as pesquisas desse tipo

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI et al., 2013, p. 58)

Como são interferências que envolvem todo um processo – planejamento, implementação e avaliação – é necessária uma divisão metodológica: o método da intervenção e o método da avaliação. Damiani et al. (2013, p. 62) destacam que referente ao método da intervenção, este “deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico”. Já o método de avaliação da intervenção, os autores apontam que “tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (ibid., p. 62). Nesse momento, ocorre a interpretação dos dados coletados pelo pesquisador.

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o caminho metodológico desta pesquisa, apresento, na sequência, primeiramente, o método da intervenção e, segundo, o método da avaliação.

4.1 Método da Intervenção

O foco desta intervenção foi promover o ensino de língua espanhola através de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço. Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada (apêndice A) com os

alunos das turmas de terceiro ano (2015) e primeiro ano (2016) que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Escolhi realizar entrevista para conhecer um pouco de cada aluno que estudava no 3º e no 1º ano com a finalidade de observar se tinha muitos alunos oriundos do Uruguai, se sabiam se comunicar e utilizar o idioma, para que o enfoque das aulas fosse diferente.

As vantagens de realizar uma entrevista semiestruturada com os sujeitos se dão por diversos fatores: o “caráter de interação que permeia a entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33); “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 34); “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”, destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 198).

Na aplicação de entrevistas há algumas desvantagens. Uma delas é a “disposição do entrevistado em dar as informações necessárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 198). Esse fato foi observado na entrevista de um aluno do primeiro grupo entrevistado – 3º ano, em que ele apenas fazia sinal de afirmativo ou negativo com a cabeça e, nesses momentos, eu tinha que pedir para que o aluno respondesse com voz, já que o meio para registro das entrevistas foi a gravação direta. Mesmo assim, escolhi esse meio de registro, pois ele “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Também realizei entrevista semiestruturada com a professora titular da primeira turma (conforme modelo apêndice B), pois ao aplicar as entrevistas com os alunos do terceiro ano, percebi que a professora, mesmo sem a necessidade explicitada no currículo do terceiro ano, ministrava aulas de espanhol como forma de complemento das atividades obrigatórias para os alunos. Esse fator me surpreendeu positivamente, pois percebi que ela tinha uma preocupação com o ensino da língua. A entrevista com ela foi realizada para saber quais eram as suas motivações, o que de fato a levava a trabalhar nessa perspectiva, o que já havia trabalhado, de que maneira, quais conteúdos foram abordados, como eram as aulas, se havia dia e hora certos para ocorrer e sua formação.

Além disso, utilizei um questionário aplicado com a supervisora da escola, para saber de alguns aspectos referentes à estrutura da escola: quantidade de alunos, quantidade de alunos uruguaios, participação da escola em projetos que envolvem a língua espanhola, importância de a escola se envolver com esse tipo de projeto. Esses dados me serviram de apoio para escrever o projeto da intervenção. Por exemplo, o fato de a escola atender alunos uruguaios é um dos motivos que me levam a entender o espanhol como segunda língua desses alunos. Sem a aplicação desse questionário, não saberia essas informações e não as levaria em consideração na elaboração da minha proposta. Por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114). Além disso, as questões, previamente formuladas pelo pesquisador, “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

A escolha do questionário foi feita porque o cargo de supervisora da escola exige da pessoa que o ocupa tempo para as mais variadas demandas que há no cotidiano escolar e ela poderia respondê-lo em outro momento e não durante as atividades nas quais está envolvida durante o dia. Nessa direção, algumas vantagens foram observadas: na aplicação do questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o pesquisador “obtem respostas mais rápidas e mais precisas”, “há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador”, “há mais tempo para responder e em hora mais favorável”. Além disso, o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal” (GIL, 2002, p. 115). Na realização do questionário com a supervisora, todas as questões foram respondidas, tornando, assim, válida a sua aplicação.

Quanto à elaboração desse instrumento, atentei para alguns aspectos apontados por Gil (2002, p. 116) e que devem ser observados a esse respeito: as perguntas foram “formuladas de maneira clara, concreta e precisa”, levei em consideração “o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação”, as perguntas possibilitaram “uma única interpretação” e não sugeriram respostas.

Além dos instrumentos supracitados utilizei notas de campo durante as entrevistas com os alunos e com a professora, quando observei o espaço físico da escola e durante a execução das aulas. Elas não tiveram um roteiro definido de

pontos a serem observados, conforme eu encontrava algo que julgava pertinente para a pesquisa, destacava na nota de campo. Através delas, pude fazer algumas anotações que coletava quando não estava com o gravador ligado. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) destacam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic] sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesse sentido, ao utilizar esse instrumento pude coletar algumas informações que obtive antes ou depois de cada gravação, como foi o caso das canções trabalhadas pela professora nas aulas que ministrou de espanhol. A vantagem de utilizar as notas é que “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista”, apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 150).

Na intervenção propriamente dita, foram desenvolvidas sete aulas na turma do 1º ano da referida escola. Os encontros foram elaborados para aplicação em uma hora e meia. Na sequência, trato do diagnóstico inicial realizado para a elaboração da proposta interventiva.

4.1.1 Contexto, sujeitos e diagnóstico inicial

O presente trabalho foi desenvolvido na cidade de Jaguarão. O município situa-se

no extremo meridional do Brasil, na fronteira com a República Oriental do Uruguai. A cidade é reconhecida nacionalmente por seus sítios arquitetônicos [...]. Percebe-se o destaque, neste cenário, para os refinados casarões elaborados nos últimos decênios do século XIX e princípios do século XX, período que demarca a fase áurea da construção civil local²⁶.

A população estimada do município no ano de 2015 era de 28.310 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷. O mapa abaixo mostra a localização da cidade no mapa do Rio Grande do Sul.

²⁶ Dados sobre a cidade disponíveis em: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=364> acesso em 31 de out. de 2015.

²⁷ Dados sobre a população da cidade disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=4311007>> acesso em 31 de out. de 2015.

Figura 1 - Mapa da cidade de Jaguarão



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaguar%C3%A3o>>

Neste contexto, trabalho em dois locais. Um deles, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas e é onde desenvolvi a minha intervenção. Ela oferece aulas nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo desde a educação infantil até o nono ano. Essa escolha se deu pela possibilidade de aplicabilidade do projeto de intervenção, já que a outra em que atuo – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias – somente oferece aulas para os anos finais do ensino fundamental, no turno da manhã.

A escola escolhida está situada em um bairro da periferia da cidade denominado Vencato e, por estar próxima à Ponte Internacional Barão de Mauá, que liga o Brasil ao Uruguai, recebe alunos uruguaios para estudar, alguns deles, residem no Brasil. Ela conta com programas e projetos do Governo Federal que envolvem o ensino da língua espanhola. Um deles é o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF); o outro é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de espanhol. No segundo projeto mencionado, no ano de 2015, duas turmas de anos iniciais estavam envolvidas: o primeiro e o segundo ano.

Como professora do segundo grupo, escutava os comentários dos alunos referentes ao projeto, como as canções que aprenderam e o que estavam estudando. Percebo também que eles estavam sempre contando os dias para que

chegasse a sexta-feira, dia em que ocorria a atuação dos bolsistas do PIBID. Através desse programa os alunos dos anos iniciais na nossa escola têm aulas de espanhol uma vez por semana, sendo contempladas duas turmas. As aulas são ministradas por duplas ou trios de bolsistas que participam do PIBID.

Referente aos projetos e programas que a escola participa, no Projeto Político Pedagógico (PPP) consta apenas o PEIF, desses dois mencionados. É salientado que “a escola prevê acompanhar a execução de planos que servirão de apoio ao trabalho pedagógico e possíveis avanços na qualidade de ensino” (JAGUARÃO, 2015, p. 7). Nesse sentido, a escola demonstra que se preocupa com a qualidade de ensino ofertada pela instituição, privilegiando sempre os avanços na aprendizagem dos alunos. Além disso, em questionário realizado com a supervisora (Apêndice C), percebi que a escola considera relevante o trabalho com a língua espanhola com crianças. Ela destaca que “é importante pois o espanhol é uma língua muito próxima à nossa realidade por morarmos na fronteira com o Uruguai, além de ser uma das línguas mais faladas no mundo se torna importante aprender o espanhol e desta maneira integrar-se com as atividades culturais e sociais no âmbito escolar”. Em relação ao PEIF é apontado no PPP que é um programa de integração de estudantes da escola Dr. Fernando Corrêa Ribas com os alunos da *Escuela nº 5*, pertencente ao país vizinho, o Uruguai.

Observando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a sua estrutura física percebo que a escola possui área total de 1.678 m², sendo 522 m² de área construída e 1.156 m² de área livre. A área construída conta com sete salas de aulas que comportam um número pequeno de alunos (de dez a quinze por aula), biblioteca, banheiro dos professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiro dos alunos, sala do pré-escolar (conforme denominação dada pelo PPP da escola) com banheiro, cozinha, refeitório, sala da orientação educacional, sala da direção, sala da supervisão, secretaria, laboratório de informática e um pátio com uma quadra ampla. Também dispõe de rampas de acessibilidade para alunos com necessidades especiais (redação dada no PPP). A escola possui 150 estudantes, sendo 10% uruguaios ou com vínculo familiar direto com o país vizinho, mas a maioria reside no Brasil.

Referente às famílias que compõem a escola, no seu PPP (JAGUARÃO, 2015, p. 3) consta que “pertencem às classes populares e em sua maioria participam de forma satisfatória da vida escolar de seus filhos, integrando-se as atividades

curriculares e extra-curriculares [sic] propostas pela instituição”. O objetivo fundamental da instituição é

ajudar a preparar gerentes da informação e não meros acumuladores de dados. É ensinar a aprender a aprender, isto é, ensinar a estabelecer relações significativas no universo simbólico constituído de nomes, datas, definições, fórmulas e procedimentos (JAGUARÃO, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva, a escola prima por um ensino de qualidade, atendendo à comunidade em que está inserida, voltando seu ensino para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o professor é um mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído.

O primeiro passo do trabalho até aqui relatado, após a diretora da escola assinar a autorização para realização da pesquisa (conforme apêndice D), foi começar as entrevistas com os alunos que iriam participar da intervenção em um primeiro momento – 3º ano²⁸ – para saber se gostam do espanhol, se gostariam de ter um projeto na sua aula, origem do aluno e dos familiares²⁹. Quando apliquei a primeira, já me deparei com um desafio: eles já tinham, às quartas-feiras, aulas de língua espanhola ministradas pela professora titular da turma. Nesse momento, procurei a supervisão da escola para saber um pouco mais dessa oferta, já que a professora titular, naquela semana, encontrava-se de atestado médico. A supervisora me confirmou que realmente eles tinham, mas que não era conteúdo obrigatório do 3º ano.

Decidi, naquele momento, que continuaria a realizar o diagnóstico com os alunos e na semana seguinte, conversaria com a professora para ver quais eram as suas motivações. Quando apliquei a entrevista com ela, percebi que ela ministrava a disciplina de espanhol por vontade dos alunos, porque eles viram as outras turmas tendo aulas de espanhol e também queriam ter. Então, resolvi dar continuidade a minha proposta, aplicando as atividades de uma maneira documentada, registrando e avaliando todas as ações desenvolvidas com a finalidade de refletir sobre a possibilidade de implementação desse ensino nos anos iniciais.

²⁸ Todos os alunos participantes da intervenção têm o termo de consentimento de uso de informações para a realização deste trabalho assinado pelos responsáveis, conforme modelo disponível no apêndice E.

²⁹ A título de exemplo, realizei a transcrição de uma das entrevistas com os alunos, disponível no apêndice F.

Na entrevista com a professora titular do primeiro grupo³⁰ percebi que a professora é graduada em Pedagogia, possui especialização em Mídias na Educação e Psicopedagogia. Como curso complementar, paralelo a sua graduação, fez 5 semestres da disciplina de espanhol, no curso de Letras. Referente às suas motivações, a professora destacou que o fato de ter alunos oriundos do Uruguai, estarmos em região de fronteira, participarmos, enquanto escola do PEIF, ter alunos de outras turmas participando de projetos como o PIBID de espanhol, acabou despertando a curiosidade dos alunos em relação à língua. Então, por solicitação deles, ela começou a trabalhar com esse ensino, conforme destaca “como eu estava dando espanhol, mesmo não tendo formação, para as séries finais [sic] eu comecei a trabalhar com eles, por vontade deles mesmo”.

Em relação aos conteúdos, a professora destacou que já trabalhou com as partes do corpo humano, paralelo ao conteúdo de ciências, através da música da Xuxa: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Também abordou cores, estações do ano e materiais escolares, através de músicas, gravuras e cartazes. A aula de espanhol ocorria às quartas feiras, “mais ou menos [durante] uma hora”, salienta a professora. Ela conta que os alunos solicitaram aos pais um caderno para colocar as atividades desenvolvidas nas aulas de espanhol. No que se refere aos materiais utilizados, a professora destacou que retira “da internet, livros, eu tenho um CD [...] dos [español] niños [contendo] atividades que são desenvolvidas na UNIPAMPA, [...] e atividades que eu conheci com os alunos que estagiaram na minha turma o ano passado, o ano retrasado e a maioria também é da internet, porque na internet a gente acha bastante coisa”.

Ao realizar essa entrevista percebi que a professora é bastante envolvida com o trabalho que desenvolve em suas aulas, demonstrando preocupação com os anseios e com as motivações e curiosidades dos alunos. Mesmo não tendo a formação específica para atuar com a disciplina, ela, através de uma atitude individual, proporciona aos alunos, de forma complementar, esse ensino. Acredito que em regiões de fronteira esse ensino é muito importante devido aos diversos fatores que foram e serão discutidos ao longo deste trabalho, e ver atitudes como a da professora entrevistada me faz perceber que é possível promover o ensino da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental.

³⁰ Transcrição encontra-se no apêndice G.

Além da entrevista com a professora, apliquei um questionário com a supervisora, para esclarecer alguns dados sobre os alunos que compõem a escola e outros que considero pertinentes para a realização do trabalho até aqui relatado. Não descreverei o diagnóstico do terceiro ano, pois esses não foram os sujeitos que realmente participaram das aulas que compõem este processo interventivo, conforme relato abaixo.

Ao realizar a qualificação do trabalho aqui relatado, em novembro de 2015, percebi que teria que alterar os planejamentos das aulas e como o tempo que tinha disponível – final de novembro e primeira quinzena de dezembro – era insuficiente, resolvi deixar o projeto para o início de 2016 (mais detalhes na seção *Avaliação da intervenção*). Além disso, resolvi repensar alguns fatores concernentes ao grupo que participaria do processo interventivo, já que não aplicaria a intervenção naquele ano devido ao tempo disponível para reestruturá-la e aplicá-la. Então, decidi que, no ano de 2016, as aulas seriam aplicadas com o grupo do 1º ano, que estava chegando do pré-escolar e não tinham aulas de espanhol anteriormente.

A turma do primeiro ano é composta de 11 alunos. Desse total, há 7 meninas e 4 meninos. Com esse grupo, também resolvi aplicar entrevistas com a finalidade de fazer um breve diagnóstico social e linguístico das crianças. Na aplicação, percebi que eles não conseguiram responder algumas questões. Por exemplo, o aluno 5, no momento em que comecei a entrevista, falei “Boa tarde! Qual é o teu nome?” e ele me respondeu: “Boa tarde! Qual é o teu nome?”, demonstrando não estar acostumado com o gênero entrevista.

Segundo dados levantados e analisados pelo PPP da escola no ano de 2015, esses sujeitos fazem parte da escola e compõem o quadro de alunos que,

em sua maioria, são provenientes de famílias das classes populares, são criativos, curiosos e afetivos, no entanto alguns necessitam de apoio do SOE [serviço de orientação educacional] para superar problemas de aprendizagem e aceitação dos limites, a fim de desenvolverem e reforçarem as noções de respeito e liberdade, essenciais a convivência escolar e social (JAGUARÃO, 2015, p. 5).

Todos os alunos possuem 6 anos. Dos 11, apenas 1 é filho de uruguaios (aluno 5). Os demais, de brasileiros. Percebi que alguns alunos fazem uma distinção entre a língua que nós falamos e a que os que moram no Uruguai falam. O aluno 4, menciona, quando questionado sobre a origem dos pais – brasileiros ou uruguaios –

responde “são igualzinho a minha língua”. Na entrevista do aluno 9 este menciona “do jeito que eu falo”. Quando questionados sobre o local de nascimento, 9 alunos informaram que são jaguarenses (alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), um informou que não sabe (aluno 11) e um que nasceu em Pedro Osório (aluno 10). Referente à questão sobre saber falar em espanhol, todos mencionaram que não sabem e que nunca tiveram aulas de espanhol. Uma das perguntas foi com relação a se gostariam de ter aulas de espanhol: um disse que não sabe (aluno 10), um disse que “pode ser” (aluno 6), um disse que não (aluno 3) e os demais (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 11) disseram que gostariam.

Quando questionados sobre se consideram importante estudar espanhol, os alunos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 mencionam que sim. O aluno 3 diz não saber se é importante. E sobre o porquê de ser importante, responderam que “porque a gente sabe mais coisas” (aluno 1), “porque eu acho que é especial” (aluno 2), “porque é muito bom e o meu pai já me ensinaram [sic]” e para “saber falar com os gurizinhos” (aluno 5), “porque quando tem colega castelhano, como vai saber?” (aluno 7), “porque aí a gente aprende a falar do Uruguai e das nossas colegas que estudam no Uruguai” (aluna 9). Os demais (alunos 3, 4, 6, 8, 10 e 11) não sabem o porquê.

A partir dessas entrevistas pude perceber um grau de amadurecimento referente ao espanhol, pois alguns têm a noção de que é outra língua e que os seus pais são brasileiros porque falam a mesma língua que eles. Porém, percebi que alguns não souberam responder “qual a tua idade?”, por exemplo, e eu, no momento da entrevista, tive que alterar a pergunta para “quantos anos tu tens?”. Todos os alunos mencionam que não sabem falar espanhol e esse fato me auxiliou na construção dos planejamentos, em que pude partir das noções mais simples, tais com apresentação, família e utilizar um léxico básico durante as aulas. Além disso, perceber que eles consideram importante aprender o idioma, facilitou a minha intervenção na medida em que eles queriam as aulas porque tinham um motivo para aprender, conforme destacado na descrição das entrevistas.

Esses dados foram úteis porque pude perceber que nenhum dos alunos é uruguaio, por exemplo, fato que alteraria a proposta das aulas. Além disso, foi importante para conhecer um pouco das peculiaridades daquela turma, contextualizar aqueles sujeitos e organizar, a partir daí os próximos passos. Na sequência, descrevo as ações que foram desenvolvidas durante a intervenção.

4.1.2 Descrição das ações desenvolvidas na intervenção

Nesta subseção, apresento um quadro contendo as sete aulas que foram aplicadas. Os planos estão em espanhol porque as aulas aconteceram na língua espanhola, já que “[...] o idioma presente nas aulas influi diretamente na aquisição da língua meta” (RINALDI, 2011, p. 109). Mesmo o trabalho sendo escrito em português, optei pelos planos estarem em língua espanhola para facilitar a visualização das atividades por parte do leitor.

As canções para a elaboração das aulas foram retiradas do *YouTube* e são todas em espanhol. A escolha das temáticas elaboradas procuraram levar em consideração os

aspectos presentes no mundo infantil, a saber: partir da criança para o mundo – partes do corpo, sua família, sua casa, seus brinquedos, seus gostos para comida e brincadeiras, sua sala de aula, sua escola, seu bairro, entre outros, uma vez que são temas que propiciam uma aprendizagem significativa, já que são reconhecíveis por integrarem seu cotidiano (RINALDI, 2011, p. 197).

Com base nisso, na primeira aula trabalhamos com a apresentação dos alunos. Nas aulas seguintes, abordamos família – dialogando inicialmente a partir dos membros familiares que moram com os alunos; materiais escolares – primeiramente observando os que eles traziam para a escola; meios de transporte – partindo dos meios que utilizam para vir à escola (bicicleta, carroça, carro, moto, ônibus); alimentação – partindo da ideia de alimentação saudável e não saudável e o que gostam e não gostam de comer; animais – pensando primeiramente nos animais que têm em casa; e, as partes do corpo – iniciando a discussão a partir dos membros que utilizaram para dançar a música “Cabeza, hombro, rodillas, pies”.

Além disso, as canções foram selecionadas pensando no planejamento que eu tinha para as sete aulas, ou seja, primeiramente eu fiz o “desenho” de quais temáticas queria trabalhar. Em um segundo momento, selecionei as canções. Referente a isso, Rinaldi (2011, p. 208) destaca “a necessidade de as canções serem selecionadas de acordo com o planejamento que se faz do curso e com os objetivos a serem alcançados para evitarmos a inserção de canções desvinculadas dos conteúdos propostos”.

Além disso, pensei em conteúdos que os alunos já dominam em sua língua materna e que não envolvessem atividades de leitura ou escrita. Primeiramente, pelo fato já mencionado que a língua estrangeira poderia interferir na alfabetização da língua materna. Em segundo lugar porque concordo com Rinaldi (2011), quando destaca que

as crianças só devem aprender em língua estrangeira aquilo que já sabem em língua materna. Como o processo de alfabetização/letramento ainda não está consolidado nos primeiros anos do ensino fundamental, desaconselhamos o uso de atividades escritas e leitoras (essas últimas também devem acompanhar seu conhecimento em língua materna [...]) com essas crianças (RINALDI, 2011, p. 44).

Agora, exponho um quadro com a proposta das aulas que foram desenvolvidas na intervenção.

| PROPOSTA DAS AULAS QUE FORAM DESENVOLVIDAS NA INTERVENÇÃO | | |
|---|--------------|--|
| CRONOGRAMA | | |
| CLASE | FECHA | TEMA |
| 1 | 08/03/16 | Presentación de los alumnos y profesora; Saludos |
| 2 | 15/03/16 | La familia |
| 3 | 29/03/16 | Útiles escolares |
| 4 | 05/04/16 | Medios de transporte |
| 5 | 12/04/16 | Los alimentos |
| 6 | 26/04/16 | Los animales |
| 7 | 03/05/16 | Partes del cuerpo |
| CLASE 1 | | |
| Objetivos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentarse en lengua española; • Conocer los saludos; • Identificar los saludos a través de imágenes. | | |
| Procedimientos | | |
| <p>En la primera clase, la profesora hablará del proyecto de intervención con los alumnos. Les explicará todo el funcionamiento de las siete clases, que trabajarán con canciones y que las clases serán grabadas para que pueda evaluarlas en el trabajo de intervención.</p> <p>Luego, para empezar, les mostrará una canción para hacer las presentaciones de los alumnos y profesora:</p> | | |

CANCIÓN DE BUENOS DÍAS³¹

(Dámaris Gelabert)

*Buenos días
canto yo
el sol dice hola
la luna dice adiós
Buenos días
canto yo
el gallo cantó
es mi despertador*

*Bueno días
canto yo
hay que levantarse
el día ya empezó
Buenos días
canto yo
si cantas con ganas
será un día mejor*

*Buenos días
canto yo
Buenos días
cantar es lo mejor*

Después que los niños escuchen esa canción, la profesora les pedirá que se sienten en un círculo en el suelo. Entonces, la profesora les dará una pelota que deberá pasar de mano en mano mientras toque la canción. Cuando pare la canción, aquél que tenga la pelota en sus manos debe decir su nombre y qué espera de las clases de español. Así sigue hasta que todos lo hagan.

Así que se termine la primera actividad de presentaciones, la profesora preguntará a los alumnos si conocen algún saludo. En este momento, también les preguntará cosas relacionadas a los saludos, como por ejemplo: “cuando llegamos a una casa y ya es noche, ¿qué decimos?”, “cuando llegamos a la clase por la tarde, ¿qué saludo debemos utilizar?”. Estas preguntas son para presentarles la segunda canción de la clase: “Canción de los saludos”.

³¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=aZBy9pniOZ8> > acesso em 31 de out. de 2015.

CANCIÓN DE LOS SALUDOS³²

(Teresa Rabal)

*Buenos días para todos,
Buenos días para mí,
Hoy me siento muy alegre,
Hoy me siento muy feliz.
Buenos días para todos,
Buenos días para mí,
La canción de los saludos ha venido por aquí.
Buenos días, buenos días de mañana les daré,
Buenas tardes, buenas tardes cuando estén sirviendo el té
Buenas noches, buenas noches porque es hora de dormir
Buenas noches para todos,
Buenas noches para mí.*

*El camino a mi colegio es camino singular,
porque yo saludo a todos los que encuentro en mi pasar
La portera de mi casa,
Buenos días me dirá con sonrisa muy sincera mientras limpia el gran portal*

*Panaderos, barrenderos, al herrero y al marqués,
hasta al guardia de la esquina como siempre encontraré
Don Francisco, Sor María y al Dieguito, Don Manuel
Me darán los buenos días y también se los daré*

Las dos canciones serán oídas por los alumnos varias veces durante la clase. Después que escuchen esa canción la profesora va a explorar oralmente lo que ellos entendieron, preguntándoles: ¿de qué tratan las canciones?; ¿qué saludos aparecen en las canciones?; ¿hay algún personaje en ellas?; ¿hay alguna palabra que no entienden?

Después de la charla, la profesora hará la actividad “El baile del cuadrado”. En ella la canción toca y cuando para los alumnos deben ir a un cuadrado. La persona que queda sin cuadrado para ‘parar’, tiene que sacar una imagen de una caja y decir ¿qué saludo podemos utilizar en esa situación? La actividad sigue hasta que todos los alumnos participen.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

³² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ufDgAnpZsM>> acesso em 05 de mar. de 2016.

| |
|--|
| CLASE 2 |
| Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los miembros de la familia; • Describir las familias; • Dibujar la familia. |
| Procedimientos |
| <p>Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre las canciones: si se acuerdan lo que ellas trabajan, qué saludos estudiamos, en qué situaciones utilizamos buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, adiós. Luego empezará esa clase preguntándoles ¿con quién viven?, ¿si tienen mascotas? Además de eso, les dirá como es su familia y, en seguida, les mostrará la canción de esa clase que trabaja la familia.</p> <p style="text-align: center;">RAP DIME ¿CÓMO ES TU FAMILIA?³³ (John De Mado)</p> <p style="text-align: center;"><i>Dime ¿cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Pero, ¿dime cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas? Pues, en mi familia somos cinco, mi mamá, papá y yo El abuelito y tía María, el perro Tico y el gato Limón. Dime ¿cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Pero, ¿dime cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Mi mamá tiene los ojos azules, el pelo negro y usa lentes también Mi papá es un poco alto, con el pelo castaño, es muy delgado y se viste muy bien Dime ¿cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Pero, ¿dime cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Mi tía María es muy bonita, con los ojos de color café El abuelito es gracioso con el pelo canoso Cuenta chistes y duerme hasta las diez Dime ¿cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Pero, ¿dime cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas? El gato Limón es muy callado, solo quiere lugar y dormir Mi perro siempre está a mi lado, y conmigo él quiere salir Dime ¿cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas hay? Pero, ¿dime cómo es tu familia?, ¿y cuántas personas? ¡Exprésate!</i></p> <p>Después que escuchen la canción, la profesora va a preguntarles qué</p> |

³³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1iDIAd1L9FM>> acesso em 28 de out. de 2015.

entendieron y de qué trata. También les preguntará de qué palabras se acuerdan que se mencionan en la canción escuchada. Además de eso, preguntará: ¿qué personas de la familia aparecen en la canción?; ¿cuántas personas son?; ¿hay algún animal?; ¿cuáles?; ¿cuál es el nombre de la tía?; ¿cuál es el nombre del perro y del gato?; ¿ustedes consideran los animales de la familia?; ¿si los animales son de la familia, cuántos miembros hay en la familia de la canción?; ¿quién tiene los ojos azules?

Luego después, la profesora dará a los alumnos hojas en blanco para que dibujen sus familias. Después del dibujo cada alumno deberá presentar su familia, explicando a los colegas quienes son.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

CLASE 3

Objetivos

- Identificar los útiles escolares;
- Decir qué les gusta o no en la escuela;

Procedimientos

Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre la canción: si se acuerdan, de qué trataba la canción, qué personas de la familia había en la canción, cuántas personas había, si había animales y cuáles eran, que actividades hicieron. Luego empezará la clase preguntándoles si conocen los nombres de los útiles escolares que utilizan. Después de la charla, introducirá la canción que sigue.

ÚTILES ESCOLARES

LA MOCHILA³⁴

(Patti Lozano)

*¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué es mi mochila tan pesada?
No puedo levantarla, ¿Por qué? ¿Por qué?
¡Ayúdame! ... y dime por qué es tan pesada mi mochila, ¿Por qué?
Es el lápiz, es el cuaderno, es el libro, es el bolígrafo*

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UFbWPMDLWlc>> acesso em 28 de out. de 2015.

*Es la regla, son las tijeras, él es legajo (carpeta), es la calculadora
 ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué es mi mochila tan pesada?
 No puedo levantarla, ¿Por qué? ¿Por qué?
 ¡Ayúdame! ... y dime por qué es tan pesada mi mochila, ¿Por qué?
 Son los lápices, son los cuadernos, son los libros, son los bolígrafos
 Son las reglas, son las tijeras, son los legajos, son las calculadoras
 ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué es mi mochila tan pesada?
 No puedo levantarla, ¿Por qué? ¿Por qué?
 ¡Ayúdame! ... y dime por qué es tan pesada mi mochila, ¿Por qué?
 Es un lápiz, es un cuaderno, es un libro, es un bolígrafo
 Es una regla, unas tijeras, un legajo, una calculadora
 ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué es mi mochila tan pesada?
 No puedo levantarla, ¿Por qué? ¿Por qué?
 ¡Ayúdame! ... y dime por qué es tan pesada mi mochila, ¿Por qué?
 Son unos lápices, unos cuadernos, unos libros, unos bolígrafos
 Son unas reglas, unas tijeras, unos legajos, unas calculadoras*

Después que escuchen la canción, la profesora va a preguntarles si se acuerdan de alguna palabra de la canción, cuáles son los materiales que aparecen en la canción, por qué la mochila es tan pesada. También les preguntará qué traen ellos en sus mochilas. También les mostrará imágenes de cosas que aparecen en la canción para que digan los nombres que se acuerdan.

Luego, la profesora hará un juego de la memoria de los útiles escolares. Cada alumno debe buscar en el juego la pareja del dibujo. Debajo de cada hoja habrá el nombre del material de la imagen para que los alumnos lo asocien y memoricen para la actividad que sigue.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

CLASE 4

Objetivos

- Identificar a los medios de transporte;
- Hacer un cartel con los varios medios de transporte existentes;
- Pegar en un cartel cada medio de transporte en el lugar a que pertenece: aire, tierra, agua.

Procedimientos

Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre la canción: si se acuerdan, de

qué trataba la canción, de qué útiles escolares hablaba en la canción, qué actividades hicieron. Luego empezará la clase con la canción que sigue.

MEDIOS DE TRANSPORTE

La profesora va a preguntar a los alumnos ¿Cómo ellos van hasta la escuela? Después de la exploración oral sobre los medios que los alumnos utilizan para ir a la clase, la profesora va a introducir la canción sobre los medios de transporte.

UN BARQUITO DE CÁSCARA DE NUEZ³⁵ (Miliki)

*Un barquito, de cáscara de nuez
Adornado con velas de papel
Se hizo hoy en la mar, para lejos llevar
Gotitas doradas de miel
Un mosquito sin miedo va en él
Muy seguro de ser buen timonel
Y subiendo y bajando en las olas
El barquito ya se fue
Navegar sin temor en el mar es lo mejor
No hay razón de ponerse a temblar
Y se viene negra tempestad
Reíd y remar y cantar
Navegar sin temor en el mar es lo mejor
Y si el cielo está muy azul
El barquito va contento
Por los mares lejanos del sur*

Después que escuchen, la profesora va a mostrarles imágenes de cosas que hablan en la canción para que los alumnos identifiquen sus nombres. Por ejemplo, imagen de un barquito, de una cáscara de nuez, de gotitas doradas de miel, de un mosquito, de olas, de la mar, de la tempestad, etc.

Después de la charla sobre las imágenes, la profesora va a darles una hoja conteniendo muchos medios de transporte. Los alumnos deben colorearlos y después pegarlos en un cartel de los “Medios de transporte”, identificando el paisaje que ese medio de transporte circula. Por ejemplo: un coche, en la tierra, un avión, en el aire, etc.

En seguida, observando el cartel la profesora va a preguntarles ¿cuál es el

³⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=alU7U3eZPJE> > acesso em 28 de out. de 2015.

medio de transporte más rápido?, ¿cuál es el más lento?, ¿cuáles utilizamos para ir a la escuela?, ¿cuál es el mayor?, ¿cuál es el menor?

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?, ¿si las actividades fueron buenas?, ¿qué aprendieron hoy?, ¿quedó alguna duda?

CLASE 5

Objetivos

- Conocer los alimentos;
- Charlar sobre alimentación saludable;
- Pegar en un canasto de piquenique y en un coche de mercado los alimentos.

Procedimientos

Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre la canción: si se acuerdan, de qué trataba, de qué medios de transporte hablaba, qué actividades hicieron. Luego empezará la clase con la canción que sigue.

LAS COMIDAS/ LOS ALIMENTOS

La profesora hará la pregunta ¿Qué cosas les gustan comer a la hora de la merienda en la escuela? Luego les mostrará la canción abajo.

A MI ME GUSTAN LAS HAMBURGUESAS³⁶

(Los Piratas)

*A mí me gustan las hamburguesas
Con papas fritas, con mayonesa
Con mucho queso y mucho jamón
El que inventó la hamburguesa es un campeón
Nada de acelga, ni de fideos
Esa comida es aburrida, no la quiero
No más polenta, ni ensalada
A mí todo eso me parece una pavada
No tanta fruta, menos verdura
La remolacha me parece una tortura*

³⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VurwQUdtAtQ>> acesso em 28 de out. de 2015.

*A ver si paran con el pescado
 No se dan cuenta que me tienen cansado
 A mí me gustan las hamburguesas
 Con papas fritas, con mayonesa
 Con mucho queso y mucho jamón
 El que inventó la hamburguesa es un campeón
 Yo ya no quiero comer más guiso
 Porque me tiene la paciencia por el piso
 La zanahoria y el zapallo
 Cuando la ponen en la mesa me desmayo
 A mí me gustan las hamburguesas
 Con papas fritas, con mayonesa
 Con mucho queso y mucho jamón
 El que inventó la hamburguesa es un campeón
 El que inventó la hamburguesa
 Quien la inventó es un campeón sin distinción*

Después que escuchen la canción, la profesora va a mostrarles imágenes con los alimentos que aparecen en la canción, preguntándoles si se acuerdan el nombre y si les gustan o no los alimentos de las imágenes.

La profesora va a empezar una charla interactiva sobre alimentación saludable, haciendo un hilo conductor con el proyecto desarrollado por la escuela de esa temática en el año anterior (esos alumnos estaban en el pre-escolar). Para introducir la temática, va a preguntarles ¿qué entienden por alimentación saludable?, ¿los alimentos de la canción son saludables?, ¿cuáles alimentos que ellos consideran saludables?

En seguida, la profesora preguntará a los alumnos si saben qué es un piquenique. A partir de las respuestas, la profesora introducirá la actividad siguiente: ella dará a los alumnos un canasto de piquenique y un coche de mercado dibujado. También les entregará una hoja con varios alimentos que los alumnos deben colorear y seleccionar comidas que se pueden llevar a un piquenique y cosas que no se llevan al piquenique. Las primeras, los alumnos deben pegar en el canasto, las segundas deben pegar en el coche de mercado.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

| |
|--|
| CLASE 6 |
| Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los animales; • Hacer el juego de mímica; • Dibujar los animales de la canción y pegarlos en un cartel. |
| Procedimientos |
| <p>Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre la canción: si se acuerdan, de qué trataba, de qué alimentos hablaba, si eran saludables o no, cuáles alimentos que creemos que son saludables, qué actividades hicieron. Luego empezará la clase con la canción que sigue.</p> <p style="text-align: center;">LOS ANIMALES</p> <p style="text-align: center;">EN LA GRANJA DE MI TÍO³⁷ (El Reino a jugar)</p> <p style="text-align: center;"><i>En la granja de mí tío, ia, ia, o Hay diez vacas que hacen mu, ia, ia ,o Una vaca aquí, con una vaca allá Un mu aquí, un mu allá Mu, mu, mu, mu</i></p> <p style="text-align: center;"><i>En la granja de mí tío, ia, ia, o Hay diez gatos que hacen miau, ia, ia ,o Un gato aquí, con un gato allá Una vaca aquí, con una vaca allá Miau, miau, mu, mu</i></p> <p style="text-align: center;"><i>En la granja de mí tío, ia, ia, o Hay diez patos que hacen cuac, ia, ia ,o Un pato aquí, con un pato allá Con un gato aquí, un gato allá Con una vaca aquí, una vaca allá Cuac, miau, mu</i></p> <p style="text-align: center;"><i>En la granja de mí tío, ia, ia, o Hay diez cabras que hacen béééé, ia, ia ,o Una cabra aquí, una cabra allá Con un pato aquí, con un pato allá Con un gato aquí, un gato allá Con una vaca aquí, una vaca allá Béé, cuac, miau, mu. En la granja de mí tío, ia, ia, o</i></p> |

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MNA56nXD2Ac>> acesso em 28 de out. de 2015.

*Hay diez perros que hacen guau, ia, ia ,o
 Un perro aquí, un perro allá
 Con una cabra aquí, una cabra allá
 Con un pato aquí, con un pato allá
 Con un gato aquí, un gato allá
 Con una vaca aquí, una vaca allá
 Guau, béé, cuac, miau, mu*

Después que escuchen la canción, la profesora va a pasar una pelota mientras ella toca con los alumnos en círculo. Cuando pare, él alumno debe sacar de una caja una imagen y decir que animal es aquel. Los animales que habrá en la caja son solo los de la canción. En seguida, les mostrará más imágenes con animales y les preguntará ¿qué sonido hacen? En esas imágenes habrá perros, gatos, vacas, patos, ovejas, caballos, etc.

La profesora también va a hacer una discusión preguntándoles ¿cuáles animales les gustan? ¿Si tienen animales en sus casas? ¿A qué animales tienen miedo?

Luego, los alumnos harán el juego de mímica. Cada alumno debe representar un animal y el grupo debe identificar el animal de la mímica.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

CLASE 7

Objetivos

- Identificar las partes del cuerpo;
- Jugar al bingo;

Procedimientos

Al principio de esa clase, la profesora retomará lo que los alumnos trabajaron en la clase anterior preguntándoles sobre la canción: si se acuerdan, de qué trataba, de qué animales hablaba, qué actividades hicieron. Luego empezará la clase con la canción que sigue.

PARTES DEL CUERPO

CABEZA, HOMBROS, RODILLAS, PIES³⁸ (Chuchu TV)

*Hola niños, movamos nuestro cuerpo
vamos, cuanto ritmo tengo
el ejercicio es muy bueno
muy sanos estaremos*

*cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
y ojos, orejas, boca y nariz
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies*

*a marchar, todos a marchar
a marchar, los cuerpos recargar*

*cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
y ojos, orejas, boca y nariz
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies*

*a brincar, todos a brincar
a brincar, tus músculos bombear*

*pam pam pam, tu brazo hace pam
pam pam pam, ¡a desayunar!*

*Cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies
y ojos, orejas, boca y nariz
cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas, pies*

Luego, la profesora hará el 'bingo' de las partes del cuerpo: distribuir dibujos con las partes del cuerpo, para que los participantes elijan 6 (seis) partes para colorear y pegar en sus cartelas. Después, mientras toca la canción, pasa una caja en las manos de los alumnos. Cuando pare la canción, el alumno que esté con la caja se va a sacar una de las partes del cuerpo y los participantes deben buscar en sus cartelas para marcar si tienen la parte sorteada. Son los vencedores los que cumplan llenar toda la cartela primero.

³⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=71hiB8Z-03k>> Acesso em 02 de mai. de 2016.

En un último momento, la profesora hará la evaluación de la clase, preguntándoles ¿qué les gustó y qué no les gustó de la clase?; ¿si las actividades fueron buenas?; ¿qué aprendieron hoy?; ¿quedó alguna duda?

Quadro 1: Proposta das atividades que foram desenvolvidas na intervenção.

4.2 Método Avaliação da intervenção

A avaliação é o momento em que “chegou a hora de reunir a teoria com os dados³⁹ coletados” (GOLDENBERG, 2011, p. 94). Para isso a autora aponta que “deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as idéias [sic] novas que aparecem, [...], o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla” (ibid., p. 94). Os dados coletados, tanto no momento da construção da proposta interventiva, quanto na coleta para avalia-la (descritos abaixo), serão analisados e observados tanto “o que foi dito como o ‘não-dito’ pelos pesquisados. É preciso interpretar este ‘não-dito’, buscar uma lógica da ‘não-resposta’” (GOLDENBERG, 2011, p. 95, grifos da autora). A análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994),

é o processo de busca e de organização sistemático [...] de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo [sic] de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Além da análise, foi feita a interpretação dos dados que “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 157). Com base nisso, o *corpus* foi obtido, transcrito, analisado e interpretado. Referente às aulas, elas foram gravadas em vídeo e áudio e, posteriormente transcritas. A transcrição da primeira aula consta nos apêndices (apêndice H). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172, grifos dos autores), “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista”. Para construir o texto da análise foram realizados três passos: “desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a

³⁹ Para Bogdan e Biklen (1994, p. 232) os dados “são as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)”.

nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192, grifos do autor).

No estabelecimento de relações que, segundo Moraes (2003, p. 191) é o processo chamado de “categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”, pensei, inicialmente, em observar nas transcrições os seguintes aspectos: participação e envolvimento dos alunos, se os alunos utilizam a língua espanhola em momentos que não são da atividade que está sendo desenvolvida na aula, como por exemplo, para ir ao banheiro, para falar com colegas. A motivação dos alunos ao participar das atividades e o uso da língua nas interações professor x aluno e aluno x aluno nas resoluções das propostas de trabalho, se os alunos têm vergonha de se expressar. Também pensei em observar a atenção e concentração dos sujeitos.

Porém, percebi que a categorização “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003, p. 197), ou seja, não bastava eu fazer um levantamento de aspectos a serem observados, eu precisaria analisar as transcrições e elaborar categorias de análise das aulas, podendo utilizar também os primeiros critérios pensados. Nesse sentido, foram elaboradas duas grandes categorias, descritas no quadro que segue.

| |
|--|
| 1. Utilização da língua espanhola pelos alunos, envolvimento e motivação |
| 2. O que aprendi |

Quadro 2: Categorias de análise das aulas.

Segundo Goldenberg (2011, p. 96), o “objetivo do relatório é permitir a comunicação da pesquisa para um público mais amplo” e devem ser elaborados “de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo” (DAMIANI et al., 2013, p. 60). Para elaborá-lo segui o roteiro proposto por Damiani et al. (2013, p. 62, grifos dos autores): “apresentação do **método da pesquisa** e dos seus **achados**”, além de organizar os outros componentes que envolvem um relatório: introdução,

fundamentação teórica, objetivos, etc. O método da pesquisa “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI et al., 2013, p. 62). Além disso, foi identificado e separado em: método da intervenção e método avaliação da intervenção, conforme propõem os autores.

Referente aos achados da intervenção, também foram elaborados conforme proposto por Damiani et al. (2013, p. 63): discutindo os pontos fortes e fracos, com relação aos objetivos que o pesquisador tinha traçado, bem como as possíveis modificações introduzidas durante a sua realização. Na seção seguinte analiso e interpreto e avalio os dados obtidos na intervenção.

5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Conforme já mencionado na subseção *Contexto, sujeitos e diagnóstico inicial* o trabalho foi pensado, primeiramente, para ser realizado com um grupo de terceiro ano, em 2015. Ao fazer o levantamento do diagnóstico inicial, através das entrevistas com os alunos, percebi que a professora titular já dava aulas de espanhol para aquele grupo. Naquele momento fiz a escolha de seguir com aquela turma, porém, ao realizar a qualificação do projeto de intervenção percebi que muitos planejamentos estavam falhos e teriam que ser alterados. Portanto, tive que adequá-los primeiramente em relação ao tempo das atividades, pois algumas aulas estavam extensas e outras curtas. O tempo das atividades foi readequado, pois foi cedida uma hora e meia para realização das aulas da intervenção, ao invés de duas horas, permitindo que as atividades dessem conta do tempo que tinha para ministrar a aula. Além disso, precisei adequar os planejamentos para o público que participou realmente das aulas: o 1º ano.

Em segundo lugar, tive que modificar a retomada das canções de uma aula para outra porque a forma em que tinha abordado estava superficial demais, fazendo perguntas do tipo: “o que vocês lembram da última canção trabalhada?”, os alunos podiam responder tanto o que lembravam da última aula, como da primeira. Com isso, tive que fazer perguntas mais objetivas, relacionadas diretamente com a canção que havia sido trabalhada na aula anterior.

Outro ponto reformulado foi relacionado à atividade que vem logo após a canção do dia. Eu fazia perguntas muito amplas, como por exemplo “o que entenderam da canção?”, “sobre o que a canção trata?”, fazendo com que os alunos de repente pudessem não saber respondê-las. Então, modifiquei para questões mais objetivas e relacionadas com a canção em que estava trabalhando. Além dessas questões que envolviam todos os planejamentos, foram alteradas as atividades de exploração dos conteúdos trabalhados. Na sequência, faço a discussão das categorias de análise da intervenção, articulando a teoria, os dados obtidos no *corpus* e a minha interpretação. Ao final da seção, exponho um quadro síntese com os fatores que contribuíram no processo e com as adversidades que encontrei ao longo do percurso.

1) Utilização da língua espanhola pelos alunos, envolvimento e motivação

Observando as aulas, a primeira categoria que emergiu foi a “Utilização da língua espanhola pelos alunos, envolvimento e motivação” porque percebi que os alunos tinham vivenciado essas situações e julguei pertinente observar quais foram e em que momentos aconteceram. Nesse sentido, em um primeiro momento, percebi que os alunos não utilizavam o idioma, acredito que porque ainda não haviam tido contato com a língua espanhola e, conseqüentemente, não teriam o domínio do léxico necessário. Por exemplo, na primeira aula, eles não se comunicavam em espanhol em momentos que não eram de atividade, como, por exemplo, para ir ao banheiro. Embora eu solicitasse e insistisse, isso não ocorria. O fragmento abaixo demonstra essa questão:

V: ¿Cómo pedimos para ir al baño en español?
 A: (Silêncio)
 V: Puedo ir al baño.
 A: Puedo ir al baño [em coro repetindo a minha fala].
 V: [aluna], decime, ¿puedo ir al baño?
 A1: *Posso ir ao banheiro?*
 V: ¿Puedo ir al baño?, decime.
 A1: Pueno [sic] ir... (silêncio da aluna)
 V: ¿Quieres ir al baño?
 A1: *Sim*
 V: Entonces, decime, ¿puedo ir al baño?, decime.
 A: (risadas)
 V: *Vai lá.* (trecho da transcrição da aula 1 – apêndice H).

Percebo no trecho acima que insisti várias vezes para que a aluna falasse que precisava ir ao banheiro e a aluna não respondia. Uma das tentativas foi “Pueno [sic] ir... (silêncio da aluna)”. Em determinado momento os alunos riram e eu falei que ela podia ir. Analisando essa situação percebo que outros alunos riram, talvez pela minha demasiada insistência. A aluna estava tentando falar, tanto que tentou. Porém, eu com minha vontade de que a comunicação ocorresse em espanhol, penso que provoquei certo constrangimento na aluna.

Refletindo sobre o fragmento destacado acima, percebo que a minha insistência para que o aluno falasse em espanhol foi demasiada. Muitas vezes, durante as aulas, insisti para que os alunos falassem no idioma, sem levar em consideração a abordagem que tenho como premissa: a da aquisição, ou seja, na teoria a minha abordagem é essa, porém na prática, acredito que em diversos momentos falhei, pois através da insistência estou preocupada que o aluno aprenda

o léxico e não que o adquira. Porém, em outras situações eles utilizavam o idioma, como, por exemplo, quando repetiam alguma expressão que eu falava.

Nas três primeiras aulas, eu fazia uma “avaliação” em que os alunos deveriam expor o que tinham gostado, aprendido e o que não haviam gostado. Porém, ao transcrever percebi que esse momento era exaustivo para os alunos e para a minha proposta não somava. Então, pensei em usar este espaço, o da avaliação, para atividades que fossem realmente significativas para os alunos. Nas primeiras avaliações, em diversos momentos, os alunos utilizavam o idioma para me responder, como nos exemplos que seguem: “A1: Mi papá, *minha* “mamã” y *meu* hermano”, “A1: Con *minha* madre, con *meu pai*” e “A1: A *minha mãe*/ V: ¿Y en español? /A1: *Minha* mamá” (trechos da aula 2). Embora algumas palavras estejam em português, percebo que eles tentam inserir na frase as palavras que aprenderam naquele dia. Uma aluna, em um determinado momento da segunda aula, menciona que não havia aprendido nada, porém ao dizer as palavras que havia aprendido, as menciona em espanhol, conforme fragmento abaixo

V: Sí. Vamos a ver. ¿Qué aprendiste hoy, [aluna]?

A1: Música

V: Tá, ¿y las personas de la familia no aprendiste nada?

A1: Não

V: ¿No? ¿Con quién vives, [aluna]?

A1: Com *minha* mamá, com *meu* papá, com a *minha* hermana

V: ¿Viste como aprendiste, [aluna]?” (fragmento da aula 2).

Pelo trecho acima, percebo que a aluna tinha compreendido algumas palavras e que apenas estava insegura, pensando que não havia aprendido nada. Um momento importante foi quando, na última aula, eu estava distribuindo os milhos para a realização do bingo. Um aluno me diz que não tinha mais milho e eu informo que não havia terminado, que estava distribuindo, conforme fragmento abaixo

A1: eu não tenho milho, tia

V: Pero yo no terminé aún... estoy distribuyendo

A1: que que é “buchendo”?

A1: é que ela tá distribuindo

V: Sí, muy bien (fragmento da aula 7)

Percebo que a aluna não sabia o que era “distribuyendo” e me pergunta o que é “buchendo”. Então, outra criança diz o significado da palavra que eu havia

acabado de mencionar, demonstrando que a sua compreensão na língua já começava a acontecer.

Observei que os alunos compreendiam o que eu falava, na primeira aula, por exemplo, jogaram uma bolinha de papel no chão, eu perguntei aos alunos quem tinha sido e eles me disseram o nome da menina. Então, olhando para a menina, comecei o diálogo abaixo:

V: [aluna], ¿puedes poner en el basurero?
 A1: ¿Ah?
 V: Pon esto en el basurero. ¿Qué es basurero?
 A: lixeira (trecho da primeira aula – apêndice H).

Pude perceber que a aluna não sabia o que era *basurero*, então fiz uma pergunta geral e os colegas responderam que era a lixeira. Caso não soubessem o que era, teria apontado para o objeto ou utilizado algum sinônimo, como no fragmento que segue:

V: Bueno, ahora vamos a hacer una actividad distinta. ¿tá?
 A1: *Eu não tenho tinta.*
 A1: *Eu também não.*
 A1: *Nem eu.*
 V: ¡No! Distinta es una actividad diferente.
 A: Ahhh (surpresos)
 V: ¿Me entienden?
 A: Sí.
 V: Distinto de lo que hicimos hasta ahora (trecho da primeira aula – apêndice H).

Como eles não sabiam o que era *distinta*, chegando a confundir com a palavra “tinta”, tive que recorrer a um sinônimo para que eles pudessem perceber que o que eu estava propondo era uma atividade diferente da que estávamos fazendo, ou seja, eu iria passar para a realização de uma segunda proposta. Em alguns momentos percebi que eles faziam uma expressão de não estar entendendo o que eu estava falando, porém “as crianças atuavam de acordo com as explicações e instruções” (RINALDI, 2011, p. 149) que eu dava em espanhol.

Durante as aulas, eu estava sempre chamando a atenção para o fato de que eles também deviam falar em espanhol. No início de cada aula, eu deixava isso claro e durante as atividades repetia várias vezes, pois os alunos se expressavam muito em português. Acredito que eles não tentavam falar o espanhol nas atividades iniciais porque ainda não tinham o domínio do léxico, ou seja, não tinham ideia de

como falar na língua. Mesmo assim, eu solicitava que eles falassem em espanhol e também me comunicava no idioma porque conforme Rinaldi (2011, p. 142), “é possível que todas as aulas sejam ministradas apenas em língua estrangeira. Para isso, basta que o professor torne a explicar o ponto não compreendido de forma diferente, usando sinônimos, exemplos ou mímica”.

Sempre depois das canções buscando que os processos de ensino e de aprendizagem fossem significativos, realizava atividades de maneira lúdica, porque dessa maneira “elas deslocam a atenção da forma linguística para o conteúdo da atividade e, em pouco tempo, já podem se encontrar seguras para iniciar sua produção em língua estrangeira, ainda que essa produção se restrinja a uma palavra ou outra” (RINALDI, 2011, p. 142). Por exemplo, no final das aulas, os alunos já tentavam falar em espanhol as palavras que tinham aprendido e eu tinha que pedir menos vezes para que eles utilizassem o idioma. O uso de atividades lúdicas não torna o trabalho menos sério, pelo contrário, demonstra que o professor tem domínio sobre a maneira a ser adotada para ensinar para crianças, conforme destaca Rinaldi (2011).

No fragmento abaixo, percebo que o aluno já consegue associar o objeto que tenho em mãos (uma bola) com o seu nome em língua espanhola (una pelota). Como eles não estavam respondendo ainda no idioma, fiquei surpresa e ao mesmo tempo feliz por este aluno conseguir associar o objeto ao nome.

V: ¿Qué es eso acá?

A: Una pelota

V: Una pelota, muy bien (surpresa e feliz). (transcrição da primeira aula)

Acredito que a utilização do nome do objeto em espanhol aconteceu porque eu já o havia mencionado diversas vezes, durante a explicação da atividade e, cada vez que o pronunciava, mostrava a bola que tinha em mãos. Penso ser de fundamental importância dar o retorno positivo para o aluno, seja através de um elogio, uma expressão. Por isso, cada vez que os alunos cumprem a tarefa de maneira satisfatória, como no exemplo acima, procuro dizer “muy bien” de maneira clara e demonstrando o acerto.

Também percebi que, em muitos momentos, os alunos estavam envolvidos com as atividades que realizavam. Acredito que a motivação e o envolvimento dos alunos são fatores que podem contribuir na aquisição do idioma. Na primeira aula,

por exemplo, foram trabalhadas duas canções e a primeira canção acredito que foi mais atrativa para eles, penso que por ser mais curta e mais repetitiva. A segunda canção era mais extensa, difícil de eles memorizarem e cantarem, fato que dificultou o desenvolvimento das atividades que envolviam essa canção. Segundo Rocha (2009, p. 18), as canções favorecem a aquisição “por serem curtas, repetitivas, de fácil linguagem textual”.

Já na aula em que estudamos a alimentação, os alunos se envolveram com a canção, cantavam alto, queriam falar de seus gostos alimentares. Acredito que essa aula foi uma das mais significativas: (1) porque eles ao final cantavam praticamente toda a canção, concordo com Boéssio (2010) quando afirma que

o refrão é muito fácil de gravar, e é uma música com a qual muitas se identificavam quanto às preferências alimentares. Também o ritmo é alegre. Há nesse texto uma grande riqueza de vocabulário sobre alimentos, e a repetição de uma estrutura diferente da existente no Português que é a do uso do verbo ‘gustar’. Essa estrutura muitas vezes é de difícil aprendizado por brasileiros, mas, através da oralidade, é adquirida de maneira natural (BOÉSSIO, 2010, p. 19).

Ou seja, os alunos estavam envolvidos pela temática da aula. Muitos mencionaram que gostavam de “hamburguesas”, demonstrando suas identificações com a canção. E, (2) ao conversarmos sobre alimentação saudável, eles expressavam que gostavam de saladas e frutas, penso que por incentivo até mesmo da escola, pois hoje em dia, vemos mais cardápios associados a uma alimentação saudável. Considero pertinente destacar que a motivação é um dos fatores que pode contribuir na aquisição da língua meta através do filtro afetivo. Ela deve fazer parte do planejamento do professor, ou seja, não devemos esperar que ocorra apenas por parte do aluno.

Ao longo das aulas refletimos sobre família, alimentação, animais e outras situações que puderam aproximar os alunos da língua estudada, o espanhol e das suas realidades. Dentro desse contexto, foi oportunizado *input* na língua para que pudessem adquirir o idioma. Penso que eles vivenciaram essas situações de forma significativa pedindo, ao final dos sete encontros, que mais alguns fossem oportunizados. Eles estavam dispostos a aprender, queriam mais aulas o que me faz refletir sobre a importância que esse aprendizado teve na vida deles. O fato de eles trazerem uma canção nova para a sala (La lechuza) me faz perceber o quanto o

trabalho com canções é significativo. Eles aprenderam essa música no pré-escolar e lembravam de todas as suas partes com clareza.

Na última aula fiz um momento de “repaso” de todas as canções. Eles lembravam com facilidade das canções (especialmente dos refrãos) e cantavam envolvidos nas que mais gostaram. Mesmo com tão pouca carga horária eles falavam algumas palavras no idioma demonstrando que eles estavam focados nos momentos de atividade.

Percebi que algumas atividades foram mais prazerosas que outras. Isso foi observado tanto por suas falas como por suas expressões observadas no vídeo. Por exemplo, notei em seus rostos que não estavam motivados ao fazer o desenho da família, alguns desenhavam e apagavam diversas vezes. Outra atividade que não considerei interessante foi o bingo, pois eles não sabiam jogar, nunca tinham jogado antes, fato que dificultou que a atividade se desenrolasse. Em diversos momentos eu tive que parar e explicar como aconteceria a brincadeira.

Porém, em outras atividades percebi que eles estavam motivados e felizes ao realizá-las. Primeiro, destaco a atividade das apresentações com a bola passando de mão em mão: “V: Ahora va a empezar de nuevo. / A1: É muito legal!” e “A1: eu gostei de jogar bola” (fragmentos da primeira aula). O jogo da memória em que pude perceber que eles estavam alegres, pintando os desenhos para jogar. Porém, devido ao tempo, a atividade não pode ser realizada na sala de aula. Eles levaram os jogos. Eu poderia ter pedido que trouxessem para que jogássemos na aula subsequente, porém não pedi. Outra atividade que eles gostaram bastante foi a mímica, eles se envolveram, queriam mais, todos queriam fazer a mímica e diziam: “A1: Tia, é muito legal isso” e “A1: foi muito bom, [aluno]” (fragmentos da aula 6).

Para que as aulas tivessem sentido para eles acredito que alguns aspectos foram fundamentais: (1) a utilização de materiais autênticos, no caso as canções feitas por falantes do idioma; (2) a motivação deles, aqui entendida como a vontade que eles tinham de aprender espanhol; (3) o uso do lúdico como recurso para facilitar a inserção dos alunos nas atividades propostas e, por fim (4) as aulas terem sido ministradas em língua espanhola. Na sequência, exponho a segunda categoria de análise.

2) O que aprendi

Essa categoria emergiu quando percebi, durante as transcrições, que havia aprendido algumas coisas que fizeram com que procurasse mudar a minha abordagem. Um fato observado durante a transcrição da primeira aula foi quando, em alguns momentos, os alunos estavam dispersos e eu solicitei que parassem de fazer outras coisas que estavam fazendo, caso contrário eu iria embora e não voltaria mais para as aulas de espanhol. Porém, ao transcrever percebi que aquele era um tom ameaçador, ou seja, eu estava intimidando os alunos para estarem ali ao invés de cativá-los para que quisessem aprender o que eu estava propondo, conforme fragmento:

V: ¡Miren! Estamos en clase de español, si quieren no vuelvo más acá, me voy y no vuelvo más. No cantamos y no jugamos más. ¿Quieren tener clase de español?

A: Sí.

V: ¿Quieren jugar y cantar?

A: Sí.

V: Entonces vamos a... (fazendo sinal para que se acalmassem)

A: acalmar

V: calmar (transcrição da primeira aula)

Observando o momento da “ameaça” eu percebo que fiz uma abordagem equivocada ao destacar que só vamos brincar e cantar na minha aula e se eles ficassem quietos, se acalmassem o tumulto. Não atentando para o fato de que muitas vezes, na brincadeira, alguns momentos de ansiedade são gerados por parte dos alunos. Por isso, procurei nas aulas subsequentes não utilizar essa estratégia para fazer com que prestassem atenção e, sim por meio das atividades, motivá-los.

Em um determinado momento da primeira aula, notei que eles perderam a concentração na realização da segunda atividade. Acredito que pela atividade ter ficado um pouco desorganizada, talvez mal planejada, já que a aula era pequena e não permitia que os alunos ficassem em um círculo grande. Então, eles tiveram que ficar apertados no meio, gerando algumas confusões, os alunos começaram a se dispersar e realizar outras atividades paralelas à que estava sendo proposta. Então, por esse motivo, a atividade teve sua dinâmica alterada.

As atividades devem proporcionar aos alunos prazer em realizá-las. Porque “se os primeiros contatos com a língua estrangeira, objeto de nosso estudo, não trouxerem prazer às crianças, estas poderão desenvolver receio, afastamento e, por

que não dizer, repulsa a outros idiomas e sua aprendizagem” (RINALDI, 2011, p. 202). Percebi, durante as aulas que os alunos desenvolviam as atividades motivados, cantando as canções mais alto que a fala habitual, até mesmo quando ela não estava tocando, batendo palmas, realmente envolvidos com as atividades.

Além disso, percebo que muitas vezes não respeitei que esses alunos não tinham domínio da língua suficiente para que falassem e se comunicassem no idioma, afinal de contas, ministrei apenas sete aulas que, sem dúvidas, eles não atingiriam a fluência do idioma nesse curto espaço de tempo. É possível que as aulas “sejam ministradas” na língua, porém foram demasiadas as minhas intervenções para que eles, com tão pouco tempo, se comunicassem em espanhol.

Muito se discute sobre levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e que, na nossa prática, assim fazemos. Para minha surpresa, ao transcrever e analisar as aulas, percebi que eu pouco levava em consideração o que os alunos traziam para a sala, suas dúvidas, seus anseios, suas contribuições. Eu apenas escutava e continuava a aula, demonstrando que eu não levava em consideração as contribuições dos alunos.

Para exemplificar trago algumas situações. A primeira, se refere a uma menina, no meio de uma das atividades, que disse “porque eu sei que no Uruguai penitência é castigo” (trecho da primeira aula). Na minha percepção, ela queria demonstrar que tinha se lembrado de uma palavra em espanhol, porque alguns minutos antes ela tinha dito “eu conheço uma coisa de Uruguai [sic] porque o meu vô, ele mora com uma mulher, né!, que é a minha tia” e eu perguntei: “¿y ella habla en español?”; ela respondeu que sim. Porém, talvez a aluna não quisesse somente falar que sabia, ela talvez quisesse demonstrar como ela sabia aquela palavra, em que contexto aquele aprendizado aconteceu, ou seja, quando ela, em sua casa, aprendeu que penitência era castigo. O avô dela mora com uma mulher, mencionada na fala da criança, será que a criança viveu alguma situação de castigo?

Porém, no momento da atividade e da fala da aluna não levei em consideração a sua contribuição. É importante que se valorizem os conhecimentos dos alunos e, nesse momento, eu apenas concordei com a aluna, sem explorar sua fala, sem fazer a valorização desse conhecimento, ou seja, não dei a palavra a ela para que ela pudesse expressar em que momento aquilo tinha ocorrido, por que ela

sabia aquela palavra, em que contexto a aprendeu, não dei a devida atenção ao que estava subentendido.

Outra situação, destaco abaixo:

V: ¿Qué te gustó de la clase?
 A1: A música
 V: ¿Cuál? ¿La primera o la segunda?
 A1: *A primeira*
 V: La primera... ¿la segunda no te gustó?
 A1: (sinal de não com a cabeça) (transcrição da primeira aula)

Como estávamos no final da aula e na metade da avaliação dos alunos, não explorei o porquê de a aluna não ter gostado da segunda canção. Analisando a teoria, percebo que a canção não era repetitiva, a letra era extensa, fatos esses que contribuíram para que os alunos não a memorizassem e, mesmo no final da aula, não soubessem cantá-la. Porém, essa é a minha interpretação analisando os referenciais que estudei. Eu podia, no momento em que a aluna mencionou que não gostou da canção, ter explorado os motivos que a levaram a não gostar da segunda e a gostar da primeira.

Outro momento, descrevo no fragmento abaixo

V: ¿Y qué no te gustó de la clase?
 A1: (não dá para entender)
 V: No entendi
 A1: Das plantas... (coisas sem sentido) A minha mãe me disse que...
 V: ¿Dónde había plantas? Te estoy preguntando de la clase, ¿qué no te gustó de la clase?
 (silêncio)
 V: ¿No sabes?
 V: ¿Qué aprendiste hoy?
 (silêncio)
 A1: Ficar deitado no chão da classe
 V: Ah, entonces aprendiste a quedarte deitado [sic], ¿y puede hacer esto?
 A1: não é que eu não gosto de... é que eu gosto de dormir em casa
 V: Pero, ¿qué tiene que ver esto con la clase?
 (silêncio) (transcrição da primeira aula – apêndice H)

O aluno começa a falar em plantas quando eu estava explorando as atividades que eles gostaram. Eu pergunto sobre as plantas, digo que não é isso que estou perguntando e digo que aquilo não se refere à aula que estamos. Percebi, ao analisar esse fragmento, que ele poderia querer comentar algo que não estávamos trabalhando diretamente. Então, analisando, me questionei: os conhecimentos válidos só são os que são daquela aula? O que o aluno traz de casa

não deve ser explorado, trabalhado? E respondendo as minhas interrogações, acredito que esse conhecimento deve ser valorizado trazendo a contribuição do aluno para discussão. Ao transcrever as primeiras aulas consegui observar que eu não valorizava esses momentos, então passei a atentar e, em alguns, trago para o momento da aula, conforme destacarei mais abaixo.

Outra situação ocorre quando dispara um alarme na rua:

A1: O que é isso, tia?
 A1: Isso é um alarme né, tia?
 V: Sí
 A1: O que, tia? Alguém tá com carro
 V: ¿Vamos hablar en español?
 A: Sí (fragmento da segunda aula)

Então, eu apenas estava preocupada que os alunos não estavam falando em espanhol, eu poderia ter trazido a discussão para o grande grupo, abordado sobre qual meio de transporte fez aquele barulho, um carro, uma bicicleta, etc. Poderia ter explorado se o barulho vem de dentro ou de fora da escola; sobre que outros barulhos há fora da sala de aula, entre outras questões.

Outro momento aconteceu em uma das avaliações. Quando questionado sobre o que não teriam gostado, o aluno responde “A1: fazer o trabalho”. Nesse momento eu pergunto “V: De hacer el dibujo, ¿no te gustó?” (transcrição da segunda aula) e o aluno faz sinal de não com a cabeça. Eu apenas passei para a outra questão sem perguntar ao aluno sobre o porquê de ele não ter gostado daquela atividade, foi a maneira que abordei?, foi o tipo de atividade?, etc.

Também, em um determinado momento um aluno diz: “A1: Professora, deixa eu cantar uma música assim fica melhor de a gente te ajudar?” (transcrição da aula cinco). Eu não respondo ao aluno e ainda pergunto o que tinha sido trabalhado na aula anterior. Ou seja, além de não dar a resposta, não valorizei o que o aluno queria dizer. Ele queria cantar uma canção que já trabalhamos? Ele sabia uma canção nova? Qual música ele queria trazer para a aula? Fatores não levados em consideração no momento da aula. Na mesma aula – aula 5 – trabalhávamos com alimentos saudáveis e não saudáveis, e eu começo o diálogo mostrando uma imagem:

V: ¿Y eso?
 A1: salada

V: ensalada... ¿y es saludable?
 A: Sim
 A1: eu não como (fragmento da aula cinco)

O aluno, apesar de saber que é saudável, menciona que não come salada. Eu não trago a discussão para o grupo perguntando sobre que ingredientes que compõem a salada, de qual salada que o aluno não gosta, entre outros questionamentos que poderiam ter sido feitos para começar uma discussão no grande grupo, levando em consideração esses conhecimentos prévios dos alunos.

A partir desses fatos supracitados, também houve outros momentos em que levei em consideração os conhecimentos que esses alunos traziam para discussão e que exponho no quadro abaixo:

| AULA 2 | AULA 3 | AULA 4 | AULA 5 | AULA 6 | AULA 7 |
|--|--|---|---|--|---|
| <u>SITUAÇÃO 1:</u> A1: É que eu tenho dois vô [sic] V: Dos abuelos, muy bien. ¿Y cómo si llaman? A1: Um [nome]... V: Un abuelo A1: Negrinho V: um abuelo si llama [nome] y el outro, [nome]. <u>SITUAÇÃO 2:</u> A1: Eu não moro com o meu pai, eu moro com as minhas duas mães. V: ¿Tú tienes dos mamás? A1: Sí V: Sí... ¿y cómo se llaman? A1: [nome] V: Tá... ¿Y la otra? | <u>SITUAÇÃO 3:</u> V: Alguien sabe ¿cuántas personas había en la familia de la clase pasada? AA: Seis V: seis personas, muy bien. Y les pregunto A1: tia... V: Sí A1: Na música falava em cinco e tinha seis V: Muy bien... ¿y por qué había seis? A1: porque tinha os cachorros V: Sí, eso mismo A1: E o gato V: el perro y el gato había, ¿no? A1: falou sobre | <u>SITUAÇÃO 4:</u> V: No, esto es una cáscara de nuez. ¿ustedes conocen nuez? A1: Sim, é aquilo que as caturritas comem V: Si, verdad... las cotorras comen nuez <u>SITUAÇÃO 5:</u> A1: Oh, tia... no jogo GTA se rouba tudo isso V: Miren... [aluno] me dijo que en el juego GTA se puede robar todo eso y les pregunto ¿en la vida real podemos robar cosas? A: Não A1: Não, tem que pedir A1: Ah, mas | <u>SITUAÇÃO 6:</u> A1: Tia, eu não tenho apontador V: y en español, ¿qué no tienes? A1: “sacaponta” A1: sacapuntas V: sacapuntas, muy bien. Pedile a [aluno] prestado A1: não pode trazer apontador A1: é não pode trazer apontador para escola A1: porque eles fazem muito a ponta, eu não faço muito a ponta A1: eu também não V: ¿No se puede más traer sacapuntas? A1: não, foi a | <u>SITUAÇÃO 7:</u> V: Y un gato, muy bien. ¿Y tú, [aluno]? A1: Eu queria falar que hoje eu me mudei V: Ah, ¿sí? ¿Y para dónde? A1: Ah, para um lugar que tem poucas casas V: ¿Y es cerca o muy lejos de la escuela? A1: Muy lejos V: Muy bien, ah sí <u>SITUAÇÃO 8:</u> A1: eu tinha um mas mataram V: ¿Y por qué mataron? A1: eu deixava solto e não trancava a porta da gaiola e alguém | <u>SITUAÇÃO 9:</u> A1: tia, sabia que... (alunos pedem para tomar água simultaneamente) A1: sabia, tia que eu já brinquei dessa musiquinha cabeça, ombro, joelho e pé V: ¿Sí? ¡Qué divino! (tumulto) V: Shhh, [aluna] está contándonos una historia, me dijo que ella ya juega con su amiga esta canción. ¿Y cuándo juegas esta canción? A1: não sei V: ¿Cuándo? ¿todos los días juegas esta canción? A1: eu todo dia brinco com a minha amiguinha senão com a minha irmã V: Ah, ¡qué bueno!... |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|--|
| <p>A1: [nome] V: Muy bien</p> | <p>personas V: verdad. Las cinco son personas.</p> | <p>também... na nossa terra também tem ladrão V: Hay ladrones, muy bien... ¿Y nosotros podemos ser ladrones? A: Não V: Si yo quiero esta cartuchera prestado, ¿qué le digo a [aluna]? ¿Préstame tu cartuchera? ¿verdad? A: Sim V: ¿Yo puedo pegar la cartuchera de [aluna]? A: Não V: Yo tengo que pedirle prestada... ¿préstame tu lápiz?</p> | <p>professora que tem que fazer a ponta. Pode trazer apontador mas é a professora que tem que fazer a ponta A1: Não pode. Tia, não pode trazer, sabe por quê? Porque a [aluna] foi fazer a ponta no lápis da [aluna] e quebrou. A1: é mas foi sem querer né, [aluna]?</p> | <p>entrou e roubou ele V: Ah...</p> | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|--|

Quadro 3: Conhecimentos dos alunos que levei em consideração

Conforme ia ministrando as aulas, transcrevia. Isso me possibilitou ter um olhar atento para questões que não conseguia observar no decorrer da aula. Um dos fatos, que já mencionei, foi referente às “ameaças”. O segundo foi sobre as situações em que não levei em consideração os conhecimentos prévios dos alunos ou os conhecimentos que eles traziam para a sala de aula. Acima, estão descritos nove momentos em que acredito ter valorizado o aluno e a sua voz. Os coloquei em um quadro/uma tabela com a finalidade de não tornar repetitiva e exaustiva essa reflexão, já que, nas situações elencadas, o objetivo foi valorizar o que o aluno trouxe para o momento, pois ao transcrever percebi que não valorizava, então, conforme ia ministrando as próximas aulas, procurava estar atenta às contribuições dos alunos.

Também dentro dessa categoria considero a gravação das aulas em áudio e vídeo. Inicialmente, estava resistente com a gravação, pensava que apenas as notas de campo seriam suficientes para obter o *corpus* do meu trabalho. Após realizar a intervenção, minha opinião mudou e penso que foi fundamental esse processo –

gravação, transcrição, análise – porque acredito que “el mejor registro de una clase es el que se obtiene de grabarla en vivo, utilizando una grabadora de audio o de video. Colocada en un lugar estratégico del aula, se puede registrar mucho de lo que tiene lugar” (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 19). A partir dessas gravações pude observar muitos aspectos que não teria conseguido se apenas levasse comigo um diário de campo. Além disso, uma vantagem adicional “es que la grabación se puede repetir y examinar muchas veces, y que puede registrar detalles de la clase no fácilmente observables por otros medios, como, por ejemplo, la lengua utilizada realmente por el profesor o los alumnos” (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 19).

Também destaco que durante esse processo de análise e interpretação percebi a real importância da transcrição porque com ela temos acesso a uma vasta quantidade de material para análise e que poderiam passar despercebidos se apenas utilizássemos como método a audição das aulas. Ainda considero importante destacar a relevância de ser o próprio pesquisador a realizar a transcrição das aulas (entrevistas e outros instrumentos que podem ser gravados) porque terceiros não estavam diretamente envolvidos na realização da proposta e podem não destacar algum trecho importante ou, em um momento de várias falas simultâneas, apenas apontar que não estava nítida a audição e, sendo o próprio pesquisador a realizá-la, pode escutar alguma fala que se sobressai e ele lembra porque estava lá.

Richards e Lockhart (1998, p. 39) destacam a “[...] importancia de exponer claramente a los alumnos los principios que inspiran la práctica docente”. No início da primeira aula, expliquei aos alunos como aconteceria a intervenção pedagógica, de que maneira aconteceria aquele projeto de espanhol. Os alunos se mostraram bastante motivados com as aulas que iriam acontecer. Nesse sentido, entendo ser de fundamental importância demonstrar aos sujeitos participantes da intervenção como ocorrerá o processo para que se sintam seguros e motivados durante sua aplicação.

Outro fator que destaco, se refere às atividades orais, em que o aluno pode se expressar e praticar o uso da língua. Porém, essas atividades

exigem dos professores bom domínio e controle da sala, porque durante a produção oral é normal que as crianças falem simultaneamente e em tons mais altos do que é habitual, numa tentativa de se fazerem ouvir. Outra situação que pode ocorrer é as crianças se dispersarem, caso a audição apresente um diálogo longo, ou aborde temas que não façam parte do

mundo infantil, ou mesmo quando a qualidade da reprodução sonora não é satisfatória (RINALDI, 2011, p. 42).

Percebi, pelas transcrições, que os alunos falam simultaneamente entre si e que gritam e dão risadas em tom mais alto que o habitual. Acredito que isso acontece porque eles querem cantar, mostrar que aprenderam a canção, que gostaram da canção, querem ser ouvidos pelo que aprenderam. Para exemplificar, destaco abaixo trecho da transcrição da primeira aula (apêndice H), realizada no dia 08 de março de 2016:

(A canção segue com palmas dos alunos)
 (Os alunos falam entre si, riem e batem palmas)
 A canção para...
 A1: Yo me llamo [aluno se apresenta]
 V: ¡Muy bien!
 A: (Palmas – a canção segue... a canção para... gritos, risadas e palmas)
 A1: Yo me llamo [aluno se apresenta]. ¡Muy bien! (trecho da primeira aula – apêndice H).

Outro ponto importante dentro dessa categoria foi referente às propostas de atividades que procurei com que fossem diversas e de pouca durabilidade cada uma já que, conforme destaca Rinaldi (2011, p. 43), “eles se dispersam facilmente e, conseqüentemente, é forte a tendência a que iniciem conversas paralelas e alheias à atividade que está em desenvolvimento”.

Na primeira aula, por exemplo, notei que eles se dispersaram na atividade denominada *Baile del cuadrado*. Para que eu conseguisse retomar com a atividade de maneira que pudesse cumprir com o objetivo dela, pedi que os alunos sentassem e passaríamos a bola ao invés de ficarmos dançando no meio. A dança e a escolha dos quadrados quando a canção parava, gerava tumultos, gritos e risadas altas, então nesse momento tive que readequar a atividade. Esse fato pode ser observado através do trecho abaixo:

V: Entonces vamos a sentar en los cuadrados de nuevo. Porque ya vi una cosa. [Aluna], vení para acá. (se referindo a uma aluna que estava tumultuando a brincadeira). Yo percibí que ustedes están jugando otras cosas y no están prestando atención.
 A: (silêncio)
 V: Vamos a hacer la actividad de manera distinta (trecho da primeira aula – apêndice H).

Como a brincadeira estava tumultuada demais, com alunos querendo ficar em um mesmo quadrado que o outro, conversas paralelas à canção, risadas por motivos que não eram os da brincadeira, resolvi alterar a dinâmica. Com a troca, os alunos ficaram mais motivados e voltaram à concentração na atividade. A partir dessas mudanças nas dinâmicas e nas rotinas, percebi o quanto é fundamental a flexibilidade no planejamento. Conforme Vasconcelos (2000, p. 159), “o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realiza-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente”, ou seja, não é porque o professor planejou determinada atividade que precisa segui-la à risca, é preciso observar as circunstâncias e se elas exigirem o planejamento não só pode, como deve ser alterado. Também percebi que

o lúdico, no trabalho da língua espanhola, é algo que deve ser muito bem planejado e refletido para todos os níveis de ensino, mas principalmente quando o trabalho é realizado com crianças, já que elas apresentam mais abertura e curiosidade para uma proposta dessa natureza (BOÉSSIO, 2010, p. 123).

A partir dessa citação, entendo que não tive êxito ao planejar essa atividade e não levei em consideração o tamanho da sala, a quantidade de alunos e se a dinâmica teria a possibilidade de dar certo. Elas queriam dançar, pular e gritar e, a brincadeira não tinha como continuar daquela maneira, pois, além do espaço insuficiente, os gritos atrapalhavam a aula ao lado.

Também pude confirmar um fato que já havia percebido como professora da rede: que a rotina da escola é muito conturbada. A escola possui apenas um projetor multimídia, então, durante as aulas, várias vezes pessoas da escola entraram na minha sala perguntando se eu já tinha terminado de usar, mesmo eu tendo reservado o equipamento com antecedência para todo o período da minha intervenção. Ou, então, o equipamento estava emprestado e chegaria em alguns minutos, o que nem sempre acontecia, dificultando a exploração das imagens das canções.

Todas essas reflexões realizadas me fizeram perceber o quanto é fundamental que exista uma prática crítica, ou seja, o docente deve refletir sobre a sua própria atuação para que possa perceber como acontece o andamento da sua aula, modificar o que não considera significativo e continuar com o que julga pertinente.

Na sequência, sintetizo em um quadro, os fatores que contribuíram no processo e as adversidades encontradas ao longo do percurso.

| Sintetizando | |
|--|---|
| Fatores que contribuíram no processo | Adversidades encontradas |
| Canções repetitivas, de fácil memorização | Atividades mal planejadas e/ou desorganizadas |
| Gravação em áudio e vídeo e posterior transcrição | Apenas um equipamento de vídeo na escola (Datashow) |
| Atividades diversificadas e com pouca durabilidade | Fatores que poderia ter explorado mais através das contribuições dos alunos |
| Flexibilidade no planejamento | Rotina conturbada da escola |

Quadro 4: Síntese dos fatores que contribuíram no processo e das adversidades encontradas

Pude perceber que houve muitos momentos em que as atividades elaboradas contribuíram para que os alunos participassem ativamente do processo interventivo, porém houve adversidades encontradas que, embora não comprometessem o andamento da intervenção, me fizeram refletir sobre alguns ajustes que mereceram atenção na aplicação das atividades. Na sequência, trago as considerações finais do trabalho até aqui relatado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório crítico reflexivo teve o objetivo de relatar a intervenção realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, com os alunos do primeiro ano. A intervenção tinha como objetivo promover o ensino de língua espanhola através de canções nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto fronteiriço, especialmente na região de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. Nesse sentido, ao longo desse trabalho foram discutidos conceitos relevantes para a sustentação da proposta aqui apresentada, bem como apresentados os passos que foram seguidos na elaboração, implementação e avaliação da intervenção pedagógica.

Procurei durante a intervenção realizar as aulas na perspectiva de aquisição, com foco na oralidade a partir do trabalho com canções e ministrando as aulas em língua espanhola com a finalidade de promover *input* autêntico aos alunos. Após a qualificação do projeto interventivo tive que fazer algumas modificações nos planejamentos para que eles dessem conta da proposta na qual estava apresentando. Essas mudanças fizeram com que eu pudesse refletir mais claramente sobre os meus objetivos iniciais.

Em muitos momentos falhei. Antes de entrar no mestrado profissional não tinha o costume de refletir sobre a minha prática, pois sempre estamos envolvidos com planejamentos e acabamos por fazer disso uma desculpa para não nos atualizarmos e buscarmos novos caminhos para a nossa prática. Sempre acreditei ser de fundamental importância levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, para minha surpresa, ao refletir sobre meu processo interventivo, eu não fazia essa valorização. Tive que (re)pensar, me (re)inventar, não foi fácil. Diversas vezes pensei em desistir, “fiquei de mal” com o relatório, quase joguei tudo para o ar. Porém, o processo que ocorre no mestrado nos faz refletir sobre os nossos próprios acertos e erros, o que nem sempre é fácil, mas acredito que é aí que ocorre o nosso amadurecimento pessoal e profissional.

Eu, enquanto docente, pensava que atuava de uma forma, porém ao realizar o processo interventivo, percebi que não ministrava as aulas da maneira que gostaria, nem da maneira que havia anos me preparado, a partir das teorias, para lecionar. Acredito que para que as aulas de espanhol se tornem significativas e sejam um atrativo para os alunos, o professor deve refletir sobre o que e como está propondo.

Penso que um dos fatos que mais se destacou foi a minha ansiedade, talvez em querer que a proposta desse certo, que os alunos falassem em espanhol, que soubessem se comunicar ao final das sete aulas, esquecendo que não é em sete dias, com apenas uma hora e meia semanal que se alcança fluência em uma língua.

Essas aulas contribuíram para um longo processo que deveria estar presente nos anos iniciais das nossas escolas públicas: o ensino de espanhol para crianças, porém, apenas com essa intervenção não é possível modificar a realidade que vemos hoje nas escolas, sem esse ensino. Também é preciso pensar políticas linguísticas específicas para o contexto fronteiriço, de acordo com a nossa realidade. Com a expansão da UNIPAMPA na cidade de Jaguarão, percebo que há profissionais altamente qualificados para criar uma política que vise ao ensino de espanhol para crianças nas nossas escolas. Percebo, que muitas vezes, as pessoas que não são da fronteira emitem opiniões muitas vezes distante do que realmente ocorre no ambiente fronteiriço. Por isso, acredito que quem vive nesta realidade pode entender mais claramente o cotidiano desses sujeitos e como educadora percebo que é, a partir desse olhar, que podemos refletir com mais cuidado a nossa prática docente.

A única escola particular da cidade oferece essa modalidade. Então acredito que é possível também fazer com que essa realidade aconteça para os nossos alunos das escolas públicas. Até porque eles vivem diariamente a fronteira, muitos inclusive cruzando a ponte para estudar e essa vivência não pode ser desconsiderada. Ao trabalhar com esse ensino, estaremos proporcionando a esses sujeitos um crescimento social e intelectual, fazendo com que eles se sintam parte integrante desse espaço que é deles, que eles fazem parte e nem sempre é valorizado por parte das pessoas que vivem aqui.

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar situações significativas no aprendizado da língua. Sem dúvida houve muitas falhas, algumas tentei solucionar ao longo do percurso. Ainda assim, considero que eles vivenciaram essas trocas, se esforçaram para falar no idioma, participaram ativamente de todo o processo interventivo, tinham prazer em cantar e dançar. Ao final das sete aulas fiquei emocionada ao escutar que os alunos queriam mais, que gostaram de cantar, pois nas aulas regulares não têm esse costume.

As canções nos revigoram, tornam o aprendizado mais significativo e prazeroso. Confesso que eu não trabalhava com canções e, a partir do curso de

mestrado, pude rever a minha prática, perceber o quanto erro e também ter a certeza do quanto estou disposta a me reinventar para que minhas aulas não sejam apenas para cumprir o calendário letivo e, sim que os alunos tenham gosto de estar comigo e que aprendam a partir de atividades que realmente farão a diferença na vida de cada criança que por mim passar.

A partir das considerações discutidas nesse trabalho acredito que para pesquisas posteriores é possível pensar na prática reflexiva do profissional docente que está atuando nas redes de ensino e como ela poderia acontecer porque eu, por exemplo, não tinha o costume de realizá-la, talvez nem considerasse importante e, a partir desse trabalho percebo que ela é fundamental para que as nossas ações aconteçam de forma significativa e prazerosa para os alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BOHN, Hilário I. Carta de Pelotas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Por uma política de ensino de (outras) línguas**. Trab.Ling.Apl., Campinas, (37):103-108, Jan./Jun. 2001.

ASENSI, Javier Santos. Música española contemporánea en el aula de español. In: **ASELE**. Actas VI., 1995. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf> Acesso em 16 de abr. de 2016.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord.). (2010). **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. Uma proposta para o ensino de línguas próximas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso 23 de mar. de 2016.

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

BRASIL. **Ensino de língua espanhola**. Lei n. 11.161/05. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso 23 de set. de 2015.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 18 de jul. de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em 22 de mar. de 2016.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: _____ (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>> Acesso em 26 de ago. de 2015.

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2009, vol.48, n.2, pp. 353-365. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/11.pdf>> Acesso em 15 de set. de 2015.

GABBIANI, Beatriz. Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE. In: MASELLO, Laura. **Español como lengua extranjera: Aspectos descriptivos y metodológicos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. ed. 12. Rio de Janeiro: Record, 2011.

IRALA, Valesca Brasil. Educação Linguística na Fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ; Ana Lourdes da Rosa Nieves; et. all. (Orgs.). **Línguas em contato: onde estão as fronteiras?**. 1ed. Pelotas: UFPEL, 2014.

JAGUARÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, 2015.

JOHNSON, Keith. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción**. Trad. Beatriz Álvarez Klein. México: FCE, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Methodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em 18 de out. de 2015.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

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

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em 17 de abr. de 2016.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PÉRISSÉ, Paulo M.; GARBOGGINI, Iruska; VIEIRA, Wanja. Língua estrangeira: como e quando começar? In: **Presença Pedagógica**. v. 8, n. 45, maio/jun. 2002.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madri, Cambridge Universit Press, Sucursal en España, 1998.

RINALDI, Simone; FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de ELE para crianças**. Um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: s.n., 2006.

_____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de ensino fundamental – 1ª fase.** Monografia de especialização. Goiás, 2009. Disponível em: <<https://especializacao.lettras.ufg.br/up/28/o/SuzanaRocha2009.pdf>> acesso em 23 de mar. de 2016.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; LARROSA, Miriam Palacios. Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (Orgs.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RODRIGUES, Flávia Covalesky de Souza. **A construção de espaços de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2016.

SARQUIS, P. La educación en zonas de frontera: síntese en investigaciones realizadas en Argentina. In: TRINDADE, A. BEHARES, L.(orgs). **Fronteiras, educação, integração.** Santa Maria. Pallotti, 1996.p.57-81

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Referencial Curricular: língua espanhola e língua inglesa. In: **Rio Grande Do Sul.** Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado. Departamento Pedagógico, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf> Acesso em 23 de out. de 2015.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas,** 2003. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em 18 de jun. de 2012.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço; ALÉM, Aline Olivia Flores Gonzales; BRITO, Ana Marlene de Souza; BERNANRDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus,** Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia,** 2006, Vol. 1, novembro 2006. p. 01–10. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144>> Acesso em 15 de set. de 2015.

TATIT, Luiz. **O que é canção?** 2007. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit> Acesso em 16 de abr. de 2016.

URUGUAI. **Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública.** (2008). Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: A. Montevideo & Cía S.A.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A



Entrevista gravada realizada com os alunos, na proposta de intervenção da professora Vanessa David Acosta, acadêmica do Mestrado Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.

- 1) Qual é o teu nome?
- 2) Qual a tua idade?
- 3) Qual o teu local de nascimento?
- 4) Qual é a origem da tua família (brasileira, uruguaia, por exemplo)?
- 5) Tu falas em espanhol em algum momento dos teus dias? Em caso positivo, em que situações?
- 6) Tu já estudaste espanhol alguma vez? Em caso afirmativo, quando e de que maneira isso aconteceu?
- 7) Gostarias de ter um projeto de espanhol na tua turma? Em caso positivo, o que gostarias de aprender?
- 8) Nós moramos em uma região de fronteira, tu achas importante aprender o espanhol? Por quê?

Apêndice B



Entrevista semiestruturada, gravada, parte integrante do projeto de intervenção da aluna Vanessa David Acosta, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Público-alvo: professora titular da turma. Objetivo da entrevista: fazer um levantamento acerca das aulas de espanhol aplicadas para os alunos da turma.

- 1) Percebi, ao realizar as entrevistas com os alunos do 3º A, que eles já têm o ensino de língua espanhola ministrada pela professora titular, através do trabalho com músicas. Nesse sentido gostaria de saber qual a tua formação?
- 2) Quais são as tuas motivações ao trabalhar com a língua espanhola mesmo não tendo a obrigatoriedade da oferta do ensino pelo currículo da escola?
- 3) Quais conteúdos já foram abordados e de que maneira?
- 4) O que te leva a trabalhar nessa perspectiva?
- 5) Há um dia e horário certos para a língua espanhola?
- 6) Tu tens algum planejamento escrito das aulas desenvolvidas?
- 7) Quais materiais utilizas e de onde são retirados?

() Autorizo a divulgação dos resultados dessa entrevista na análise da intervenção proposta pela acadêmica. Obs.: Nomes não serão divulgados.

() Não autorizo a divulgação dos resultados dessa entrevista na análise da intervenção proposta pela acadêmica.

Apêndice C



Questionário para ser aplicado com a supervisão da escola no trabalho de intervenção da aluna Vanessa David Acosta, do curso de Mestrado Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.

- 1) A escola trabalha ou trabalhou com algum projeto que visava ao ensino de espanhol para os seus alunos (exemplo: projeto bilíngue; PEIF; etc.)?
- 2) A escola atualmente conta com o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, na área de espanhol. Qual a importância para a escola ao se vincular com esse tipo de projeto?
- 3) Qual o número de alunos da escola? E, destes, quantos são uruguaios (residentes no Brasil ou no Uruguai)?

() Autorizo a divulgação dos resultados desse questionário na análise da intervenção proposta pela acadêmica. Obs.: Nomes não serão divulgados.

() Não autorizo a divulgação dos resultados desse questionário na análise da intervenção proposta pela acadêmica.

Nome: _____

Assinatura: _____

Cargo: _____

Apêndice D



O Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, tem como proposta de trabalho dos alunos uma intervenção a ser realizada no ambiente de trabalho do acadêmico. Nesse sentido, a aluna **Vanessa David Acosta**, professora da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão, sob matrícula 49166, vem através deste documento, solicitar a autorização da escola para realizar a sua intervenção que tem como projeto inicial a inserção do espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, a professora fará uma entrevista para traçar o perfil dos alunos selecionados juntamente com a supervisora e com a professora titular. Logo, fará um projeto com aproximadamente sete aulas de acordo com o perfil observado nas entrevistas com os alunos. Em seguida, a acadêmica fará a análise das aulas ministradas no projeto e observará a possibilidade da inserção efetiva do espanhol nessa faixa etária.

Maria Túlia Mendes Arence

Diretora da E.M.E.F. Dr. Fernando Corrêa Ribas

Apêndice E**Termo de autorização para uso da imagem**

Eu _____,
responsável pelo aluno(a)
_____, da turma
_____, autorizo que os trabalhos escolares que incluam meu/minha filho
(a) sejam feitos e utilizados para fins de divulgação da pesquisa para o Mestrado
Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus
Jaguarão.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins de pesquisa e não
comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone: _____

Assinatura do responsável

Jaguarão, 14 de setembro de 2015.

Apêndice F

Exemplo de transcrição da entrevista do apêndice B:

Aluno 1:

Vanessa: Oi! Como é que é teu nome?

Aluno: 1 (o nome do aluno não será mencionado)

V: Qual a tua idade, 1?

A1: Nove

V: Onde tu nasceste?

A1: No Uruguai

V: E a tua família, é brasileira ou uruguaia?

A1: Meu pai é uruguaio e minha mãe é brasileira

V: Tu falas espanhol?

A1: Sim

V: Quando tu costumavas falar em espanhol?

A1: Hmm... às vezes lá no meu vô, no... nas vendas que eu vou às vezes, que a gente vai lá no shopping e com a minha família, em espanhol.

V: Tu já estudou espanhol alguma vez?

A1: Sim. Tô estudando agora.

V: Estás estudando agora?

A1: É! Aqui no 3º ano A.

V: Como é que tu estudas? Como é que funciona?

A1: A gente aprende músicas, falando em espanhol, escrevendo coisa em espanhol, e agora eu tô concorrendo num desenho de espanhol que eu fiz.

V: E vocês aprendem espanhol com a professora da turma de vocês?

A1: Sim. Mas eu já sei.

V: Tá. Tu gostarias de ter um projeto de espanhol na tua turma?

A1: Sim.

V: E o que tu gostarias de aprender? Que tipo de coisas tu gostarias de aprender?

A1: De espanhol?

V: Isso!

A1: Tudo.

V: Tu achas importante aprender espanhol?

A1: Sim

V: Por quê?

A1: Porque é bom conhecer outra língua que aí tu entende tudo que eles falam.

V: Muito bem! Então tá! Muito obrigada, 1!

Apêndice G

Transcrição da entrevista realizada com a professora titular da turma. Outubro/2015.

Vanessa: Boa tarde, professora!

Professora titular: Boa tarde!

V: Percebi, ao realizar as entrevistas com os alunos da sua turma, que eles já têm o ensino de língua espanhola, ministrado pela senhora, através do trabalho com músicas. Eu queria saber qual é a sua formação?

P: Eu tenho Pedagogia, sou pós-graduada em Mídias na Educação e agora Psicopedagogia também. Fiz o espanhol, a cadeira de espanhol, paralelo à Pedagogia, no curso de Letras, até o 5º semestre.

V: Quais são as suas motivações ao trabalhar com a língua espanhola mesmo não tendo a obrigatoriedade pelo currículo da escola?

P: É porque no ano passado eu já tinha alunos vindos do Uruguai e aquela dificuldade de escrever em português e como a gente tá em região de fronteira, tem muitas palavras que é de curiosidade deles, que eles escutam e muitas palavras eles sabem. Agora no terceiro ano tem um aluno que fala fluentemente o espanhol porque ele é filho de uruguaio. Então, aí já por nós sermos uma escola intercultural de fronteira, por fazer parte do PEIF e tanto o pré [escolar] como o primeiro ano vinham trabalhando com o PIBID de espanhol, eles [os alunos] viam os cartazes em espanhol e queriam fazer também. Como eu estava dando espanhol, mesmo não tendo formação, para as séries finais [sic] eu comecei a trabalhar com eles, por vontade deles mesmo.

V: Quais os conteúdos que já foram abordados? E de que maneira, mais ou menos, acontecia?

P: O trabalho é de forma lúdica. É com vídeos, é com músicas, com figuras. Eu já trabalhei com eles as partes do corpo, quando dei o conteúdo de ciências que era partes do corpo. Já trabalhei a música da Xuxa que é “cabeza, ombro, rodilla y pie”. Então, aí eles pegam com facilidade a pronúncia e a escrita nos cartazes porque a gente faz cartazes. As cores também a gente trabalhou, as estações do ano, os objetos de materiais escolares, mas tudo através de gravuras, de cartazes, com músicas.

V: Tem um dia e horário certos para o ensino da língua espanhola acontecer?

P: Eu coloquei nas quartas feiras. Mais ou menos [durante] uma hora.

V: Tem algum planejamento dessas aulas que foram desenvolvidas?

P: Tem nos planos de aula e eles até quiseram pedir para os pais um caderninho já pra colocar as atividades das aulas de espanhol.

V: E os materiais que tu utilizas, tu retiras da internet, de livros?

P: Da internet, livros, eu tenho um CD que, o rapaz que..., tanto o CD do “[español] para niños” atividades que são desenvolvidas na Unipampa, no “español para niños”, que a Paula, minha filha trabalhou e atividades que eu conheci com os estagiários que estagiaram na minha turma o ano passado, o ano retrasado e a maioria também é da internet, porque na internet a gente acha bastante coisa.

V: Então tá! Muito obrigada!

Apêndice H

Transcrição da primeira aula – 08/03/2016

Legenda:

V – Vanessa

A – Alunos

A1 – um aluno

AA – alguns alunos

Entre parênteses: observações minhas

V: ¡Buenas tardes!

A: ¡Buenas tardes!

V: Qué bajo, ¿no?

A: ¡Buenas tardes!

V: Ah, sí... ahora sí. Mi nombre es Vanessa, ¿tá? Y yo voy a darles clases de español, ¿me entienden?

A: Sim.

V: ¿Sí?

V: Entonces, nosotros vamos a trabajar con muchas cosas en español. Vamos hoy a trabajar con los saludos. Yo vine acá para conocer a ustedes. Yo quiero saber el nombre de cada uno, nosotros vamos a escuchar canciones. ¿Qué son canciones?

AA – música

V: ¡Muy bien! Vamos a escuchar canciones y mirar los videos. Entonces ahora voy a poner el primer video, la primera canción para que oyamos, ¿tá bien?

A: Sim [em coro]

V: En nuestras clases yo voy a hablar en español, ¿tá? Pido que hablen en español también, de la manera que saben, ¿puede ser?

A: Sim [em coro]

V: ¿Vamos a intentar hablar en español?

A: Sim [em coro]

V: ¿Cómo se dice sim en español?

AA: Sim

A1: sie [sic]

AA: sí

V: ¿Entonces vamos a hablar en español?

A: Sí [em coro]

V: Voy a poner el primer video, les pido que presten atención.

Video de la canción (dos veces).

V: ¿Entendieron?

A: Sí [em coro]

V: ¿De qué habla la canción?

AA: música

AA: buenos días

V: Buenos días, sí.

A1: Canto yo.

V: Canto yo, el sol dice hola, la luna dice adiós. Buenos días, canto yo, el gallo cantó, es mi despertador.

A: (repetiam o repasse da canção).

V: Sí, ¡bien! Voy a poner de nuevo, vamos a intentar cantar, ¿puede ser?

A: Sí.

A1: Tudo de novo?

A1: A gente vai cantar!

V: Otra vez, para que cantemos, ¿tá?

Canção...

V: ¿Ahora quedó más fácil?

A: Sí. [em coro]

V: ¿Quieren otra vez? Entonces, vamos a cantar otra vez.

A1: Tudo, tudo de novo? (empolgado pela canção)

V: Va a empezar.

Canção...

V: ¡Qué bien!

A1: Tia, até parece música de fazendeiro!

A: (Palmas)

V: Ahora voy a pasar la pelota, que voy a pedir prestada a la profesora [nome da professora].

A1: Oh, tia! Isso é música de fazendeiro!

A: (Risadas)

A1: ¡Qué legal!

A1: Buenos días.

V: ¿Qué es buenos días?

A1: Boa noite.

AA: Bom dia.

V: ¡Muy bien! Buenos días. Ahora, mientras la canción toca, vamos a pasar la pelota al compañero del lado, ¿bien? Cuando la canción pare uno de ustedes estará con la pelota. La persona que esté con la pelota, debe decir: yo me llamo, y decir su nombre; ¿tá?

A: Tá.

V: Por ejemplo: yo me llamo Vanessa. Ahora, ¿si eres tú? (apontando para o aluno que estava ao meu lado), ¿cómo debes decir? Yo me llamo...

A1: [aluno]

V: Yo me llamo [aluno]

A1: Yo me llamo [aluno]

V: ¡Muy bien! Entonces voy a empezar, ¿tá? Y quiero que ustedes hablen bien alto para salir en la grabación, ¿tá bien?

A: Sí [em coro]

V: ¿Puedo empezar la canción de nuevo?

A: Sí [em coro]

V: Vamos a ver, quiero que canten la canción bien alto, ¿tá bien?

A: Sí [em coro]

V: ¡Entonces tá!

Canção... (V: pasa la pelota al compañero) Segue a canção...

(quando a bola parou, muitas risadas e palmas)

V: ¡Muy bien! Ahora decinos... yo me llamo...

A1: Yo me llamo [aluno].

V: ¡Muy bien!

A: (palmas)

(A canção segue com palmas dos alunos)

(Os alunos falam entre si, riem e batem palmas)

A canção para...

A1: Yo me llamo [aluno]

V: ¡Muy bien!

A: (Palmas – a canção segue... a canção para... gritos, risadas e palmas)

A1: Yo me llamo [aluno]. ¡Muy bien!

(palmas... os alunos gritavam: “mais um, mais um”)

(A canção para em um aluno que já tinha se apresentado)

V: El otro, el otro, dale... yo me llamo...

A1: [aluno].

V: Sí, todo lo que yo dije: yo me llamo [aluno].

A1: Yo me llamo [aluno].

V: Ahora va a empezar de nuevo.

A1: É muito legal!

(Um aluno joga a bola longe para outro colega)

V: No se puede jugar así a la pelota. Despacito para el compañero.

Segue a canção...

(Os alunos gritam muito alto quando para a canção)

V: No se puede gritar así.

(A canção para e a bola está com a aluna [aluno]. Dois alunos começam a brigar pela bola)

V: ¡Niños! Pasen la pelota para la compañera del lado...

A1: No somos niños.

V: Son niños sí.

A1: Só vi os ninho [sic] no desenho.

V: ¿Por qué agarraste la muñeca? (me dirigiendo a uma aluna que tinha pego uma boneca)

A1: Porque a mão da [aluno] estava ali.

A1: Porque eu ia colocar embaixo da minha mesa.

V: ¡Miren! Estamos en clase de español, si quieren no vuelvo más acá, me voy y no vuelvo más. No cantamos y no jugamos más. ¿Quieren tener clase de español?

A: Sí.

V: ¿Quieren jugar y cantar?

A: Sí.

V: Entonces vamos a... (fazendo sinal para que se acalmassem)

A: acalmar

V: calmar

V: Sí, calmar, ¡bien! Dile... yo me llamo...

A1: Manu

V: Todo lo que yo dije.

A1: Yo me llamo [aluno].

V: ¡Muy bien!

A: (palmas)

V: Va a empezar de nuevo.

(aluno bate palma antes da música e outra diz: “não bate”)

A canção segue... em seguida, para.

A1: Yo me llamo [aluno].

(Palmas)

V: ¡Muy bien!

A canção segue...

(gritos, palmas e risadas)

A1: Yo me llamo [aluno].

V: ¡Muy bien!

(palmas... a canção segue)

A1: Não, ele jogou e pulou a [aluno].

V: No, [aluno], no se puede así, pero tá. Dale.

A1: Eu me chamo...

V: No, en español. Yo me llamo...

A1: Yo me llamo [aluno].

(palmas)

V: Bueno, ahora ¿quién falta?

A: [aluno] e [aluno].

V: Dale entonces. Yo me llamo... (apontando para aluna)

A1: Yo me llamo [aluno] (palmas)

V: ¡Muy bien! ¿Y tú? (apontando para [aluno])

A1: Yo me llamo [aluno].

(palmas)

V: Bien, [aluno].

(palmas)

A1: Oh, tia, troca de música?

V: Vamos a escuchar otra canción ahora.

A: ebaaaa [em coro]

(gritos)

V: No se puede hacer así. Cada uno en su cuadrado. Les voy a hacer una pregunta, ¿está bien?

A: Sí [em coro]

V: ¿De qué trató la canción?

A: Español

V: Español

V: ¡Muy bien!

V: Les pregunto si aparece... ¿ustedes conocen algún saludo?

A1: Eu conheço

A1: Eu gosto de...

A1: Eu nunca vi

V: Tá, saludos.

V: Cuando nos despertamos...

A1: Vem o sol

V: Cuando llegamos a la escuela, ¿qué decimos al nuestro compañero?

A1: Bom dia

V: Buenos días (repetindo a fala da aluna, em espanhol)

V: Cuando llegamos a la escuela por la tarde

AA: boa tarde

A1: boa noite

V: Buenas tardes

V: ¿Y si llegamos por la noche?

A1: "Bona" noches

V: Buenas noches, ¡muy bien! Y si yo quiero ir a la casa, ¿qué digo?

A: Chau [em coro]

V: O se puede decir adiós

A: Adiós

A1: Ah eu não fui viajar ainda!

V: ¿Y qué tiene el viaje?

A1: Ah ele viajou

V: Tá, y les pregunto: ¿cuándo abrimos los ojos?

(conversas dispersas dos alunos)

V: Si es por la mañana y yo abro mis ojos, ¿qué digo a mi madre?

(toca o sino para outra turma voltar do recreio, um aluno diz: “chegou a hora do refeitório)

V: Si llego por la mañana y me acuerdo [sic], me despierto y abro los ojos, ¿qué digo a mi madre?

A1: Boa tarde

V: Por la mañana

A1: Bom dia

V: ¿Y en español? ¿Cómo aprendemos en la canción?

AA: Buenos días

V: ¿Y qué digo a mi madre entonces?

A: Bom día

V: En español

AA: Bom dia

AA: Buenos días

V: ¿Y por la tarde?

A: Boa tarde

V: Buenas tardes

A: Buenas tardes

V: ¿Y por la noche?

A: Buenas noches

V: Entonces voy a hacer otra actividad con ustedes, ¿tá?

V: Entonces, ¿cuáles son los saludos?

V: Buenos días

A: Buenos días

V: Buenas tardes

A: Buenas tardes

V: Buenas noches (alunos falavam juntos, outros depois)

V: Hola (alunos falavam juntos)

V: Chau (alunos falavam juntos)

V: Adiós (alunos falavam juntos)

V: ¿Sí?

A: Sí.

V: Tá, ahora voy a poner la otra canción

A: ê, ê, ê [em coro comemoram]

(alguns começam a cantar a música antes de ela começar)

A1: (quando a música começa) que feio, parece a Galinha Pintadinha (referindo-se às canções do desenho animado)

V: (baixei o volume da música, pois me parecia alto e os alunos pediram para aumentar porque não estavam escutando)

V: Voy a cantar bien alto, para que escuchen la canción...

(os alunos tentavam cantar enquanto tocava a canção)

V: Bueno, ahora vamos a hacer una actividad distinta. ¿tá?

A1: Eu não tenho tinta.

A1: Eu também não.

A1: Nem eu.

V: ¡No! Distinta es una actividad diferente.

A: Ahhh (surpresos)

V: ¿Me entienden?

A: Sí.

V: Distinto de lo que hicimos hasta ahora.

V: Tá, entonces cada uno, va a quedarse de pie.

A1: Tia, eu não tenho tinta.

A1: Eu tenho aqui.

V: Yo les dije que nos es una actividad con “tinta”, es una actividad diferente de lo que hicimos hasta ahora.

V: Yo voy a sacar un cuadrado, puede ser ese aquí (apontando para o aluno ao lado)

V: Entonces, voy a poner la primera canción. ¿tá? Y la primera canción nosotros vamos a cantar, nosotros vamos a bailar acá en el medio, vamos a cantar y bailar acá en el medio, ¿tá? Cuando la canción pare cada uno debe elegir un cuadrado y el niño que no tenga cuadrado va a sacar una imagen de la caja mágica, esta acá (apontando para a caixa que tinha nas mãos), va a sacar una imagen y va a decir ¿qué decimos en esta imagen? Buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, adiós. ¿Qué podemos decir, tá? Y vamos a elegir esta imagen, ¿puede ser?

A: Sí [em coro]

V: ¿entendieron?

A: Sí [em coro]

V: Voy a poner la primera canción entonces. Quiero escuchar ustedes cantando, ¿puede ser?

A: Sí [em coro]

A: A primeira?

V: Sí, la primera.

Canção... (alunos cantam motivados) A canção para...

V: Y ahora... [aluno] se quedó sin cuadrado.

A1: Sim

V: [aluno], saca una imagen.

V: Miren, hay un niño, ¿tá? ¿Es de día o de noche?

A: Día

V: Día. ¿Qué el niño puede decir?

A: Bom dia

V: En español

A: Buenos días... [cantam em coro]

V: Buenos días se puede decir, ¿no?

V: ¿Hay alguna otra cosa que se puede decir? ¿Se puede decir buenas noches?

A: Não

V: ¿Por qué?

A: Porque não está de noite.

V: Porque no está de noche, ¿sí? Entonces vamos a sacar este cuadrado de...

A: [aluno]

V: [aluno], Yo siempre hago cambio.

(os alunos cantam motivados enquanto esperam a canção começar)

V: Vamos a bailar de nuevo, salgan de los cuadrados, vamos a cantar...

Canção...

(quando para a canção tinha dois alunos em um mesmo quadrado)

V: Está un cuadrado libre, hay un cuadrado que está libre.

AA: Ficou a [aluno]

(começa uma confusão entre os alunos)

V: Ustedes no están bailando... están paraditos... Vamos a hacer una ronda, bailar con el otro, ¿tá?

AA: (cantam)

V: Después, cuando empiece la canción. Miren la imagen, ¿qué podemos decir?

A: Buenas noches

V: ¿Por qué?

A1: Porque já tá de noite, o sol tá se indo.

V: Sí. Porque está de noche.

V: ¿Cómo pedimos para ir al baño en español?

A: (Silêncio)

V: Puedo ir al baño.

A: Puedo ir al baño [em coro repetindo a minha fala].

V: [aluna], decime, ¿puedo ir al baño?

A1: Posso ir ao banheiro?

V: ¿Puedo ir al baño?, decime.

A1: Pueno [sic] ir... (silêncio da aluna)

V: ¿Quieres ir al baño?

A1: Sim

V: Entonces, decime, ¿puedo ir al baño?, decime.

A: (risadas)

V: Vai lá.

(a aluna saiu correndo)

V: No, no, no... despacito

(risadas dos alunos)

V: Decimos en español, puedo ir al baño.

A: puedo ir al baño [em coro]

V: entendieron

A: Sí [em coro]

V: Entonces vamos a sentar en los cuadrados de nuevo. Porque ya vi una cosa. [aluno], vení para acá. (me referindo a uma aluna que estava tumultuando a brincadeira). Yo percibí que ustedes están jugando otras cosas y no están prestando atención.

A: (silêncio)

V: Vamos a hacer la actividad de manera distinta.

V: Yo voy a pasar...

A1: eu conheço uma coisa de Uruguai [sic] porque o meu vô, ele mora com uma mulher, né!, que é a minha tia

V: ¿y ella habla en español?

A1: Sí

V: Entonces puedes hablar en español

A1: Umas coisas

AA: bateram na porta

A1: deixa que eu abro

A1: eu só sei que inteligência...

V: No se puede pasar por ahí (me referindo aos fios do datashow)

V: No, ¡ [aluno]! No se puede pasar por ahí.

A: (risadas e conversas)

V: No hay problema

A: conversas

V: ¿quién jugó esto? (se referindo a uma bolinha de papel)

A: [aluno]

V: [aluno], ¿puedes poner en el basurero?

A1: ¿Ãh?

V: Pon esto en el basurero. ¿Qué es basurero?

A: lixeira

V: Por acá no (se referindo aos fios do datashow)

V: Miren, miren ustedes... no se puede jugar esto. ¿Ustedes no quieren clase de español?

A: Sí [em coro]

A1: Não

V: ¿Quién dijo no?

AA: A [aluno]

V: Senta direitinho, eu não vou falar de novo. (se referindo a um aluno que estava deitado no chão)

V: Puedes entonces quedarte con la profesora [nome]. Te mando [sic] para la profesora [nome]. Vamos a cantar, vamos a jugar y tú vas a quedarte con la profesora [nome]. ¿No quieres participar de las clases de español?

A: (faz que sim com a cabeça)

V: Bueno, la canción que hablamos es de buenos días, la otra habla de buenos días, de buenas tardes y buenas noches, ¿verdad?

AA: Sí

V: Entonces voy a sacar una imagen. ¿Qué tiene esta imagen?

AA: Bom dia

V: Buenos días. En español, les pido que hablen en español.

A: Buenos días

V: ¿Por qué hablamos buenos días? ... hablen

A: Porque eu sei que no Uruguai penitência é castigo.

V: Sí, verdad. Penitência é castigo.

V: [aluno], ¿Por qué él dijo buenos días?

AA: Porque está de día.

V: Porque está de día. ¿Qué percibimos... qué cosas que hay en la imagen?

AA: Uma casa, uma árvore e um menino

V: Una casa, un árbol y un sol. Muy bien. Y si fuera por la noche, ¿qué habría por acá?

AA: Uma lua

V: La luna. Luna, ¿no? En la canción, ¿el sol dice?

A1: Adiós

V: Hola... y la luna, ¿dice?

A: Adiós

V: Muy bien

(Um aluno joga uma bolinha de papel)

V: ¿Quién jugó?

A: [aluno] [em coro]

A1: Eu não

A1: Eu também não

A1: nem eu

V: [aluno], ¿puedes poner en el basurero por favor?

A1: E tem outro aqui, óh!

A1: Eu não joguei

A1: Nem eu

(silêncio)

V: Voy a elegir otra imagen, ¿puede ser?

A: Sí

V: Esta acá. ¿Qué cosas hay en esta imagen?

A: Cavalo

V: Caballos, y...

AA: Um pai, um filho, pessoas

V: Una madre, un padre y un hijo

A: Sí

V: Sí. ¿Qué el hijo está haciendo?

A: Oi

V: ¿Y cómo se dice en español?

A: Hola

V: Muy bien

(alunos percebendo que a professora titular sairia da sala de aula, disseram: “A tia vai embora!” e a professora responde: “Não! Eu estou aqui na sala dos professores, tá, Vanessa? Eu respondo: “Tá bem”)

V: Y si tuviera yendo para la casa, ¿Qué él estaría diciendo?

A: Bom dia

V: ¿Cómo se dice?

A: Adíós

V: Adíós

A1: E ele também tá dando bom dia

V: ¿Y cómo se dice en español?

AA: Bom dia

AA: Adíós

V: Buenos días

A: Buenos días

V: En esta imagen este niño... [aluno] y [aluno]... y [aluno]... ya te lo saqué esto de la mano. ¿No te saqué? ¿Y por qué agarraste de nuevo? (me dirigiendo a um aluno que estava com um brinquedo que trouxe de casa)

(silêncio)

V: ¿Por qué agarraste de nuevo? [aluno], sentate acá. Yo me voy a mi casa y no vuelvo más, para la clase de español.

A1: Eu não fiz nada até agora, tá bom.

V: ¿Por qué jugaste?

(silêncio)

V: ¡Me voy a la casa y no vuelvo más! Y la semana que viene ustedes no tendrán clase de español.

(silêncio)

A1: Tia, posso ir ao banheiro?

V: ¿Cómo se dice en español?

V: AA: Puedo ir al baño

V: Tá. ¿Puedo elegir otra imagen? Esta imagen, ¿qué tiene?

A1: Um gurizinho jogando bola e um sol

V: ¿Qué es eso acá?

A: Una pelota

V: Una pelota, muy bien. (sorpresa e feliz)

(conversas que não dá para entender)

V: Deixa aberto (me referindo à porta que os alunos estavam saindo para ir ao banheiro e ela estava trancando)

V: Miren, eso es una...

A: Pelota

V: Pelota

V: ¿qué este niño puede estar diciendo?

(silêncio)

V: Díganme... ¿Qué este niño puede estar diciendo?

A1: Jogando bola

A1: Buenos días

V: Buenos días

A1: Canto yo...

V: Este niño puede estar diciendo buenos días, ¿por qué? ¿Por qué, [aluno] que este niño puede estar diciendo buenos días?

A1: Porque tá de día

A1: ¿Puedo ir al baño?

V: Puedes ir sí. Este niño está llegando a la escuela, miren.

A1: Deixa eu ver

V: Él llegó, ¿y qué dijo a su profesora?

AA: Bom dia

V: Pero es por la tarde.

A1: Posso ir ao banheiro?

A1: Posso tomar agua?

V: Puedo ir al baño

V: Puedo

(silêncio)

V: Te estoy diciendo... decime... puedo...

A1: puedo

V: ir

A1: ir

V: al baño

A1: Como mesmo?

A1: Pueno... puedo ir al banheiro

V: ir al baño

V: Él llegó a la escuela... este niño llegó a la escuela y dijo una cosa a su profesora... era por la tarde, ¿qué le dijo?

A: Buenas tardes

V: Muy bien. Hay tres niños acá, ¿no?

A1: Sí, tres menino

V: Los tres niños... ¿y qué este niño dijo a los otros dos?

A: bom dia

V: ¿Y en español?

A1: Bom dia

A1: Buenas tardes

V: Buenas tardes o...

A: Buenos días

V: Buenos días, muy bien.

A: Buenas tardes y buenos días

V: A esta niña su madre le dijo que era hora para dormir, porque estaba muy tarde de la noche, ¿qué le dijo ella a su madre?

A: Buenas noches

V: Buenas noches, madre. Muy bien

V: Este otro está yendo para la casa, ¿qué le dijo al niño?

A: Adeus

V: ¿Cómo se dice en español, así?

A1: Buenas tardes

V: Adiós

A: Adiós

V: Sí

A: Adiós

V: Sí

V: Esta acá se despertó por la mañana, ¿Qué le dijo a su madre?

AA: Bom dia

V: ¿Cómo se dice en español?

A1: Bom dia

A1: Posso ir ao banheiro?

V: Puedo ir al baño

A1: ¿Puedo ir nel [sic] baño?

V: Sí, puede sí. Y esta acá para dormir, ¿qué dijo a su madre?

A: Buenas noches

V: Buenas noches, muy bien

V: ¿Vamos a cantar de nuevo?

(alunos começam a cantar empolgados antes mesmo da música começar)

V: Pueden sentarse en los cuadrados

A1: Esse aí era meu

A1: Falta um ali

V: Ella fue al baño. Voy a poner la canción y vamos a cantar.

(alunos começam a cantar de novo... cantam alto e motivados)

V: Muy bien... ahora yo puedo ver que uno tuvo ganas de ir al baño y todos quieren ir al baño.

(vários pedidos para ir ao banheiro. Uma aluna sai sem a minha autorização)

V: ¡No! ¡No! No te dejé... a ella le dejé. No te estaba mirando.

A1: Tia, quando ela chegar eu posso ir?

A1: tia, eu posso ir ao banheiro?

V: Ahora les voy a preguntar... Pode fechar a porta, por favor? Obrigada!

V: Bueno, ahora les voy a preguntar... tá... vamos a repasar lo que hicimos hoy... tá, primero hicimos una presentación. Yo voy a intentar saber los nombres de ustedes, ¿tá bien? Entonces vamos... yo me llamo y ustedes dicen su nombre, ¿tá bien? Dale

A1: Yo me llamo [aluno]

V: Yo me llamo [aluno]

A1: Yo me llamo [aluno]

V: [aluno], muy bien

A1: Yo me llamo [aluno]

V: bien

A1: Yo me llamo [aluno]

V: ¿Y por qué estás así? Te pregunto, ¿estás en tu casa?

A: No

V: ¿Dónde estás?

A1: No colégio

A1: Na escola

V: Y tú, ¿qué estás haciendo? ¿Por qué estás haciendo un dibujo?

A1: Porque é um desenho para minha mãe

V: ¿Ustedes tienen que terminar los dibujos de las madres?

(conversar dispersas que não dá para entender)

V: Vamos a hacer una parte final de la clase y después yo dejo que ustedes terminen las actividades, ¿tá bien?... Ahora, tú.

A1: Yo me llamo [aluno]

A1: Yo me llamo [aluno]

V: Tu, [aluno]?

V: ustedes van a terminar las actividades después. Les voy a dar un tempo, ¿puede ser?

A: Sí

A1: Eu não preciso porque eu já terminei

A1: Eu também já terminei

V: Voy a preguntar una vez para cada uno... ¡[aluno]! Acá es clase de español ahora, ¿tá?

Interrupção: não tá a [professora]? V: Está na sala dos professores

V: Vamos a ver entonces, [aluno], ¿qué te gustó de la clase? ¿qué más te gustó de esa clase de hoy? [aluno], no te voy a decir de nuevo... ya voy a darles un tempo para que pinten. [aluno], para acá, para la clase. ¿qué te gustó de la clase? ¿qué actividad que te gustó? ¿qué hicimos?

A1: eu gostei de jogar bola

V: ¿Te gustó la actividad que jugamos a la pelota?

A1: (sinal de sim com a cabeça)

V: ¿Sí? Y qué no te gustó? ¿Alguna cosa no te gustó en la clase?

A1: (sinal de que não sabe)

V: ¿Te gustó todo?

A: Sim

V: Tá. ¿Y qué aprendieron hoy?

AA: (queriam responder)

V: “Shh”, estamos hablando con [aluna] ¿qué aprendimos hoy?

A1: ¿qué aprendimos hoy? Buenos días

V: Buenos días, ¿más alguna cosa?

A1: No

V: ¿Solo?

V: [aluno], ¿qué te gustó en la clase?

A1: La pelota

V: La pelota, muy bien. ¿Solo eso?

A1: Sim

V: ¿Y qué no te gustó?

A1: La canción

V: ¿La primera o la segunda?

A1: La segunda

V: ¿No te gustó la segunda canción? ¡Bien!

V: ¿Y qué aprendieron hoy?

A1: ãh?

V: ¿Qué tu aprendió hoy?

A1: Canção

V: ¿Cuál?

A1: La primera

V: La primera, ¿y te gustó?

A1: Sí

V: Sí. [aluno], ¿qué te gustó de la clase?

A1: la canción

V: ¿la primera o la segunda?

A1: As duas

V: ¿Las dos canciones? ¡Muy bien! ¿Y qué no te gustó en la clase? ¿Alguna cosa que tú no querías hacer más?

A1: A bola

V: ¿No querías más jugar a la pelota?

A1: (sinal de não)

V: ¡No! Bien

A1: Eu pensei que ele disse que não queria ser a bola

V: No. Él no quiere más jugar a la pelota, ¿sí? ¿Y qué aprendieron hoy?

A1: Agora sou eu

V: ¿Qué tu aprendiste? ¿Qué palabras aprendiste hoy?

A1: (silêncio)

V: ¿Qué tú aprendiste a hablar hoy en español? ¿Qué aprendimos? ¿No te acuerdas?

A1: Não

V: ¿Qué te gustó?

A1: Canción

V: ¿La primera canción? ¿Y qué no te gustó?

Interrupção: Tu ainda tá usando a caixa?

V: Queres pegar, podes pegar

- Mas se tu vai usar...

V: Não! Não! Não! Pode pegar... Desligo o computador?

- Pode desligar. Por que tu colocou o celular aqui em cima?

V: Pra gravar. Pra gravar a aula.

A1: Coloca naquela coisa e passa na parede (se referindo ao Datashow que projeta a imagem na parede)

A1: Né, que isso aí, coloca aí e coloca na tomada e aparece aí?

V: Isso!

(alunos cantam a música)

A1: Tia, posso tomar água?

V: ¿Cómo se dice en español? Puedo tomar agua

A1: Puedo tomar agua

V: Ya pone esto en el basurero

V: [aluno], por diós... [aluno], ¿puedes sentarte?

V: [aluno], sentando

V: [aluno], los dos [alunos] pueden sentar, ¿por favor?

A1: Tia, agora pode passar por aqui? (referindo-se aos cabos do Datashow)

V: No, no... por aquí, no.

A: Tia, nós vamos cantar outra vez a música?

V: No

V: ¿Cómo es tu nombre?

A1: [aluno]

V: ¿Qué te gustó de la clase, [aluno]?

A1: Da música

V: ¿Cuál la canción que te gustó?

A1: As duas

V: Las dos. ¿Y qué no te gustó de la clase?

A1: (não dá para entender)

V: No entendi

A1: Das plantas... (coisas sem sentido) A minha mãe me disse que...

V: ¿Dónde había plantas? Te estoy preguntando de la clase, ¿qué no te gustó de la clase?

(silêncio)

V: ¿No sabes?

V: ¿Qué aprendiste hoy?

(silêncio)

A1: Ficar deitado no chão da classe

V: Ah, entonces aprendiste a quedarte deitado [sic], ¿y puede hacer esto?

A1: não é que eu não gosto de... é que eu gosto de dormir em casa

V: Pero, ¿qué tiene que ver esto con la clase?

(silêncio)

V: [aluno], ¿qué te gustó de la clase?

A1: ãh?

V: ¿Qué te gustó de la clase?

A1: A música

V: ¿Cuál? ¿La primera o la segunda?

A1: A primeira

V: La primera... ¿la segunda no te gustó?

A1: (sinal de não com a cabeça)

V: ¿Qué no te gustó de la clase?

A1: A bola

V: ¿No te gustó jugar a la pelota?

A1: (sinal de não com a cabeça)

V: ¿Y qué aprendiste hoy? [aluno], ¿vamos a escuchar los compañeros?

A1: Jogar bola

V: ¿Aprendiste a jugar a la pelota? ¿No sabías jugar a la pelota?

A1: Não

V: Y de español, ¿qué aprendiste?

A1: Posso tomar água, tia?

V: No

(um aluno boceja alto)

V: [aluno], ¿qué te gustó de la clase?

A1: De tudo

V: Sí... ¿y qué no te gustó?

A1: Nada

V: ¿Nada?

V: ¿Qué aprendiste hoy?

A1: Aprendi tudo

V: ¿Qué palabras aprendiste en español?

(silêncio)

Interrupção: Com licença... boa tarde! Vou pegar a extensão. Tá?

A1: Buenas tardes, bem-vindo, Buenos días

V: Buenas tardes, Buenos días... muy bien

A1: Buenos días

(alguns alunos começam a cantar a música)

V: ¿Qué más?

A1: Tia, agora a gente pode pintar?

V: Solo un ratito. ¿Vamos a terminar con estas dos y contigo? Y ya terminamos la clase de español

A1: Buenas noches

V: Buenas noches... Hola

A1: Hola

V: Adiós

A1: Adiós

V: Muy bien

V: [aluno], ¿qué te gustó de la clase?

(silêncio)

V: ¿Qué te gustó de la clase?

A1: Dos meus colegas e da minha professora

V: Ta, ¿y de la clase de español? ¿qué te gustó? ¿qué te gustó hacer en la clase de español?

A1: Tudo

V: Todo... ¿Y alguna cosa no te gustó?

A1: Não

V: Y, decime... ¿qué aprendiste hoy?

(silêncio)

A1: Para, [aluno]!

V: ¿qué palabras aprendieron en español?

A1: Buenos días

V: Buenos días, ¿alguna más?

A1: (sinal de não com a cabeça)

V: [aluno], ¿qué te gustó de la clase?

A1: jogar bola

V: ¿De jugar a la pelota? ¿Y qué no te gustó?

A1: Não gostei da música

V: ¿Cuál?, la primera o la segunda

A1: A segunda

V: ¿No te gustó la segunda canción?

A1: (Sinal de não com a cabeça)

V: Tá... ¿Y qué aprendieron hoy?

(silêncio)

V: ¿Qué palabras aprendiste hoy?

A1: Buenas tardes

V: Buenas tardes, muy bien

Interrupção: Uma professora entra e pede a turma para a apresentação do dia da mulher que teria no pátio da escola. V: Tá, só vou terminar com a [aluna] e te entrego.

A1: posso ir ao banheiro?

V: Sí

Interrupção: É que eles precisam se apresentar ali

V: ¿qué te gustó de la clase, [aluna]?

A1: Das músicas

V: ¿De las dos?

A1: Sim

V: ¿Y qué no te gustó?

(silêncio)

V: Decime, [aluno]... ¿qué no te gustó?

A1: Eu gostei de tudo

V: ¿Y qué palabras aprendiste en español?

A1: Hola

V: Hola... ¿qué más?

(silêncio)

V: ¿No te acuerdas?

A1: Não

V: Bueno... por hoy terminamos, ¿tá bien?

A: Tá.