

Os novos desafios do ensino de língua espanhola para crianças no sul do Brasil

[Cristina Pureza Duarte Boéssio](#)

[Thais Priscila Silva de Oliveira](#)

[Gean Carlos Franco Gouveia](#)

cristinapdb@hotmail.com

thais.pri.silva@hotmail.com

geanunipampa@gmail.com

Resumen

La complejidad del mundo actual exige que, cada vez más, estemos involucrados y comprometidos con la educación y con la enseñanza de contenidos que posibiliten el crecimiento del sujeto como ciudadano del mundo, capaz de moverse con seguridad y criticidad adonde quiera que vaya. Cabe a nosotros, maestros y profesores, posibilitar a los niños una educación contextualizada y significativa que les amplíe los horizontes y les posibilite visiones sin prejuicios, abiertas a la diversidad. Dicho esto, como educadores y profesores de idiomas, nada más oportuno que presentar y discutir una propuesta de enseñanza de lengua española a niños brasileños, aún en fase de alfabetización de su lengua madre, en una región de frontera de (sur) Brasil y Uruguay en la cual, los dos idiomas, portugués y español, forman parte de la realidad cotidiana. Buscamos reflexionar cómo hacerlo de la mejor manera posible ya que no hay legislación que trate del tema – enseñanza de idiomas para niños antes de los diez años de edad. Partiendo de esta perspectiva vamos a relatar acá un proyecto dentro del “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o subprojeto de Letras/Espanhol vinculado à Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão”, que busca trabajar el idioma a partir de las habilidades de comprensión y producción oral, sin introducir la lectura y la escritura y mostrar lo cuán importante puede ser el desarrollo de esas habilidades en el currículo de la escuela.

Palabras clave: PIBID Lengua española; enseñanza de español; niños.

Resumo

A complexidade do mundo atual exige que, cada vez mais, estejamos envolvidos e comprometidos com a educação e com o ensino de conteúdos que possibilitem o crescimento do sujeito como cidadão do mundo, capaz de se mover com segurança e criticidade aonde quer que vá. Cabe a nós, professores, possibilitar às crianças uma educação contextualizada e significativa que lhes amplie os horizontes e possibilite visões sem prejuízos, abertas à diversidade. Dito isso, como educadores e professores de idiomas, nada mais oportuno que apresentar e discutir uma proposta de ensino de língua espanhola a crianças brasileiras, ainda em fase de alfabetização em sua língua mãe, em uma região de fronteira (sul) do Brasil e Uruguai, na qual os idiomas português e espanhol fazem parte da realidade cotidiana. Buscamos refletir como fazê-lo da melhor maneira possível já que não há legislação que trate desse tema – ensino de idiomas para crianças antes dos dez anos de idade. Partindo dessa perspectiva, vamos relatar aqui um projeto dentro do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o

subprojeto de Letras/Espanhol vinculado à Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão”, que busca trabalhar o idioma a partir das habilidades de compreensão e produção oral, sem introduzir a leitura e a escrita, e mostrar o quão importante pode ser o desenvolvimento dessas habilidades no currículo da escola.

Palavras chave: PIBID Língua espanhola; ensino de espanhol; crianças.

Introducao

Atualmente a legislação brasileira não apresenta nada sobre a obrigatoriedade do ensino do idioma estrangeiro, ou língua adicional, – como se começa a nomear a língua estrangeira LE ou a segunda língua L2 nos contextos de ensino e de aprendizagem – nos primeiros anos do ensino fundamental. Tampouco há legislação para formação específica de docentes, e, quando ocorrem, são casos específicos e por determinações individuais, como, por exemplo, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. Nesse contexto, há uma disciplina denominada “Metodologia do ensino de espanhol para crianças” que é obrigatória no currículo do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

Nessa disciplina, temos uma carga horária prática, em que os alunos podem optar por atuarem nas escolas ou em um Curso de extensão denominado “Español Básico para niños – Módulos I, II e III” para crianças de 7 a 9 anos da rede básica de ensino da cidade de Jaguarão. Esse curso é oferecido no “Laboratório de Ensino de Espanhol para crianças e formação docente”, desde 2008.

Além disso, a partir dessa disciplina, o estágio curricular obrigatória no Curso de Letras passa a possibilitar que os acadêmicos em estágio atuem algumas horas com público infantil, preparando-se, efetivamente, para a profissão docente.

O fato de estarmos situados em uma região de fronteira, na cidade de Jaguarão/RS que está separada por um rio, Rio Jaguarão – e unida por uma ponte, Ponte Mauá – à cidade de Rio Branco no Uruguay, nos permite ter contato diariamente com a língua e a(s) cultura(s) do país vizinho. Porém, mesmo estando nessa região, não há uma política de legislação distinta para o ensino da língua espanhola para crianças brasileiras na fronteira.

Quanto às leis, como apontamos, não há nenhuma que determine a implantação do ensino de idiomas nos primeiros anos do ensino básico, nem tampouco algo específico sobre a formação do profissional que pode atuar com esse segmento. Todavia, no “Parecer do Conselho de Educação Superior – CES 492/2001 – do MEC

(BRASIL, 2001, p. 29)“ a proposta das “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras” considera as intensas transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Segundo o referido documento, a Universidade, hoje, não é mais vista somente como “produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 29).

Para complementar, acrescentam que os cursos de licenciatura em Letras deverão ter estruturas flexíveis, capazes de facultar ao futuro profissional “Opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 29). Os documentos apontam para a necessidade de que os cursos ofereçam “oportunidade para o desenvolvimento de habilidades, necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Buscando alcançar o que propõem os documentos oficiais, a Universidade Federal do Pampa oferece uma formação que permite que os futuros docentes saiam preparados, também, para trabalhar com alunos dos primeiros anos da escola básica.

A educacao basica

A educação básica no Brasil está sofrendo modificações nos últimos anos, dentre elas o tempo que uma/um criança/jovem deve permanecer na escola básica. A Resolução Nº 7, de 14 dezembro de 2010 fixa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a exigência de 9 (nove) anos.

Quanto a esse aumento de anos da escolaridade básica, Demo (2008, p. 28) destaca que é “profundamente enganoso equiparar educação com anos de estudo, embora seja cômodo metodologicamente falando, já que os anos se contam facilmente, enquanto educação de qualidade é dinâmica difícil de aprisionar em números”. Essa extensão de tempo seria uma possibilidade a mais para que fosse oferecido outro idioma desde os primeiros adiantamentos.

A referida resolução apresenta uma base nacional comum e uma parte diversificada, a parte complementar. Essas duas partes, segundo o documento, constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. Também está escrito que “a articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da

economia e perpassa todo o currículo” e afirma que “os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades”. Cabe destacar que o contexto mais específico do qual estamos falando é uma região de fronteira Brasil/Uruguai, portanto, a inserção do ensino da língua espanhola desde os primeiros anos asseguraria a contextualização dos conhecimentos nesse espaço.

Nessa resolução, aparece pela primeira vez algo que alude ao ensino de idiomas nas escolas nos primeiros anos. No artigo 31, § 1º, está determinado: 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 titular da turma.

Embora haja uma referência a que possa existir o oferecimento do ensino de outro idioma nos primeiros anos da escola e quem seja o docente a atuar com essa faixa, não destaca nada mais a respeito de como se daria esse oferecimento. Tampouco há algum documento que trate sobre isso, contudo, é uma, mesmo que pequena, abertura para que se possa implementar essa oferta.

Quanto às aprendizagens dos discentes, o documento destaca que:

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos. Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

Cabe atentar para o item II: se as escolas fazem a apreciação e decidem “propiciar renovadas oportunidades e incentivos” parece-nos interessante que reflitam sobre a

inclusão do ensino de espanhol no currículo, considerando que estamos em uma região de fronteira onde há uma universidade que forma docentes nessa perspectiva.

Como já referido em Boéssio (2011, p. 155), as escolas particulares, devido à demanda mercadológica, oferecem a língua adicional cada vez mais cedo, algumas desde o pré-escolar. Se é possível trabalhar o idioma estrangeiro/adicional na escola particular, por que não seria possível na escola pública?

Este texto, *Os novos desafios do ensino de língua espanhola para crianças no sul do Brasil*, busca refletir sobre essas questões e apresentar e discutir uma proposta de ensino de língua espanhola a crianças brasileiras, ainda em fase de alfabetização de sua língua materna, em uma região de fronteira do (sul) Brasil e Uruguai, onde os dois idiomas, português e espanhol, fazem parte da realidade cotidiana. Propomos a reflexão sobre como fazer essa inserção da melhor maneira. Partindo dessa perspectiva, vamos relatar aqui um projeto dentro do "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o subprojeto de Letras/Espanhol vinculado à Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus Jaguarão", que busca trabalhar o idioma a partir das habilidades de compreensão e produção oral, sem introduzir a leitura e a escrita, e mostrar o quão importante pode ser o desenvolvimento dessas habilidades no currículo da escola.

Para situar o leitor de como ocorre nosso trabalho com as crianças, relataremos uma proposta em que utilizamos as canções de roda e os jogos tradicionais como motivadores nas aulas de espanhol.

As aulas

Os jogos e as canções foram escolhidos porque fazem parte do cotidiano das crianças e lhes motivam a querer conhecer outros mais. Na perspectiva de Negrini (2001, p. 41), "las actividades lúdicas tienen valor en el desarrollo de un aprendizaje significativo porque hacen con que las personas se involucren para su realización, hacen con que las personas se comprendan mejor y promueven el crecimiento intrapersonal". Já 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.105)

Assim, para começar nosso trabalho com o tema canções, utilizamos o conhecimento prévio dos alunos sobre as brincadeiras de roda do Brasil. Exploramos, primeiramente, o contexto desse país para, depois, partindo disso, apresentar-lhes as canções uruguaias que, também como as nossas, foram se perdendo ao longo do tempo.

Em nossas aulas sempre utilizamos uma canção para trabalhar e, a partir dela, exploramos toda a parte cultural, para, depois, explorar o vocabulário específico. Em seguida, trazemos um jogo, também tradicional (alguns se assemelham aos do Brasil).

Em uma das aulas, trabalhamos com a canção "La farolera"¹. Depois de escutarem a música, começamos a explorar seu conteúdo, utilizando perguntas como: "¿De qué está hablando la canción?¿Ustedes saben qué es una farolera?". Como a canção apresenta alguns números que são mais fáceis de entendimento na escuta, por parte das crianças, elas falam primeiramente sobre os números e depois sobre a faroleira.

Quando lhes perguntamos se sabiam o que seria uma faroleira, responderam dizendo "deve ser algo sobre farol". Então, contamos toda a história da canção, dizendo que faroleiras eram as mulheres que acendiam os faróis nas ruas quando estava anoitecendo, porque, antigamente, não havia luz elétrica e que a canção está contando a história de uma faroleira que se apaixonou por um coronel. Depois que exploramos o conteúdo cultural da canção, ensinamos como jogar "La farolera", já que esta é uma canção de roda².

¹La farolera/La farolera tropezó/Y en la calle se cayó/Y al pasar por un cuartel/Se enamoró de un coronel – Alcen las banderas/Para que pase la farolera/Ponga la escalera/y encienda el farol – Después de encendido/Se puso a contar/Y todas las cuentas/Se salieron mal – Dos y dos son cuatro/Cuatro y dos son seis/Seis y dos son ocho/Y ocho dieciséis/Y ocho veinte cuatro,/Y ocho treinta y dos/Ánima bendita/Me arrodillo en vos

²Se forma una ronda con los niños tomados de la mano. Una niña que queda en el medio hace el papel de la farolera. Se comienza cantando la canción mientras los niños giran en la ronda. Cuando comienza la estrofa "alcen barreras..." la ronda se detiene. Se sueltan de la mano y aplauden en alto, dejando que la farolera avance por entre los niños, entrando y saliendo de la ronda. Cuando dice "ánima bendita me arrodillo en vos", se arrodilla frente al niño ante el que se detiene. Ese niño pasa a ser farolera/farolero y el juego comienza nuevamente.

Após, escolhemos o vocabulário específico dos numerais para apresentá-lo de uma maneira informal, já que na canção aparecem alguns. Convidamos os alunos para jogar "larayuela", um jogo que também existe no Brasil e faz parte dos jogos que foram se perdendo ao longo do tempo, a "amarelinha ou sapata". Nesse jogo, os alunos adquirem o vocabulário dos números em espanhol jogando, de maneira prazerosa.

Nessa proposta, que ocorreu de agosto a dezembro de 2012, trabalhamos o tempo todo tentando aproximar aspectos culturais do Brasil e do Uruguai, pois "aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o principio" (RGS, 2009^a, p.131).

Assim percebemos que as atividades foram importantes para os alunos porque traziam conhecimentos prévios sobre "canções de roda brasileiras", e o assunto lhes instigava a investigar mais sobre o que estávamos trabalhando nas aulas, pois o bairro da escola é formado por muitos uruguaios ou pessoas que foram criadas no Uruguai e depois vieram viver no Brasil. Os alunos perguntavam para as pessoas mais velhas sobre as canções, se conheciam e como se cantavam, e, depois, contavam a experiência na aula.

Durante o tempo de aplicação das oficinas, trabalhamos diversas canções tradicionais, como: "Una muñeca vestida de azul", em que exploramos as cores; "Arroz com leite", explorando os alimentos; "Juguemos en el bosque", explorando as vestimentas. Além dessas canções de roda, os alunos também conheceram alguns jogos, como "Martin pescador" que é parecido com "Passa - passará" e "El gato y el ratón" que é o mesmo no Brasil.

Acreditamos que práticas como essas devem ser valorizadas, principalmente em uma região de fronteira onde é possível que o aluno tenha contato com os aspectos culturais do país vizinho.

A Realidade

Ainda que nossa ideia seja relatar uma prática docente considerada exitosa, cabe refletir também sobre como seria a inclusão de uma língua adicional na nossa escola "real". Para isso cabe lançar um olhar sobre a escola, conforme a perspectiva de Demo (2008). De acordo com o autor (2008, p. 01) "segundo dados disponíveis, em especial do SAEB, a regra no Brasil é aprender mal na escola, sobretudo na escola pública" e "excepcionalmente os alunos aprendem bem, tamanha é a precariedade geral do sistema escolar".

Cabe questionar se o oferecimento de uma língua adicional causaria um impacto considerável na formação da criança, ou se poderia prejudicá-la. Demo assinala que o que ele mais busca é "aprender dessa situação em que se encontra a escola, tendo em mente a urgência de melhorar o desempenho escolar dos alunos (2008, p.02)". Será que a oferta de ensino de um idioma adicional ajudaria a melhorar o desempenho escolar?

Ainda que pesem as denúncias de Demo sobre a escola, ele sugere trocas e responsabiliza a todos os atores comprometidos com o desempenho escolar dos alunos. O autor não assinala culpados e afirma: "não atribuo a culpa a quem quer que seja, muito menos à escola e ao professor, pois seria equivocado forjar bodes expiatórios. Todos estamos no mesmo barco e compete a todos correr atrás de propostas alternativas" (2008, p. 2). Essas propostas alternativas são as que estamos buscando oportunizar e refletir, no entanto, por mais promissoras que se mostrem, não é responsável desviarmos o olhar sobre a escola real. Demo sugere (2008, p. 54) "...seria fundamental que a escola soubesse, sistematicamente, desconstruir-se e reconstruir-se, como procedimento anual. A cada novo ano, em vez de continuar o anterior, deveria interpor um corte, começando literalmente de novo. O que mais se deveria jogar fora são as aulas instrucionistas, procurando alternativas". Quem sabe este seja um caminho.

Reflexões finais

Como foi possível observar pelo relato, as oficinas foram produtivas. Percebemos que os alunos têm curiosidade e lhes encanta trabalhar de forma diferenciada do comum. Buscamos, ao longo do texto, mostrar que é possível e interessante que se ensine outro idioma, além do materno, às crianças dos primeiros anos do ensino básico, como já ocorre nas escolas particulares. No entanto, observamos que há problemas quanto a essa proposta.

Não há legislação específica para o ensino de idiomas nas escolas nos primeiros anos da educação básica, tampouco para a formação de docentes para trabalhar com este público, salvo experiências individuais e isoladas.

Percebemos, também, a precariedade da escola básica, tanto estruturalmente como no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Cabe a nós, professores, possibilitar às crianças uma educação contextualizada e significativa que lhes amplie os horizontes e lhes possibilite visões sem prejuízos, abertas à diversidade. Para isso, é necessário que estejamos sempre em formação, investigando. Demo (p. 40) assinala que “Quem não pesquisa, não pode ensinar... no começo está a pesquisa, não a aula. Essa lacuna é gritante na docência brasileira”.

Essa formação deve deixar de ser individual para que passe a fazer parte de discussões nas instituições de ensino superior, e os órgãos competentes ofereçam oportunidades reais para que essa proposta possa ser levada a efeito.

Bibliografia

- AMARAL, N. F. O. (2006). ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem antropológica. In: LEFFA, V. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT
- AQUILINO SANCHÉZ, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería
- BOÉSSIO, C. P. D. (2004 a). “Ensino de Espanhol a crianças brasileiras: uma experiência reflexiva”. Caderno de Resumos do III FILE, Pelotas, UCPel, p.64.
- _____. (2004 b). “Ensino de línguas próximas para crianças – necessidade de reflexão”. Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, ed. 10, v.1,

_____.Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.
Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194535>. Acesso em: 24 ago. 2012.

BRASIL.Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2007.

_____. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2007.

_____. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/home/ftp/ldb.doc>>. Acesso em: 17 dez. 2007.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.

DEMO, P. “Aprender bem/mal”. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. –(coleção Polêmicas do nosso tempo, 98).

JOHNSON, K. *Aprender y enseñar lenguas extranjeras:una introducción* (Trad. Beatriz Álvarez Klein). México: Fundación de Cultura Económica – FCE, (2008).

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, PergamonPress, (1982).

_____. *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman, (1985).

LEFFA, V. J.O “Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p.13-24, (1999).

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (org.) *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, (2001).

RINALDI, S. Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento pedagógico. Referenciais Curriculares do estado do Rio grande do Sul: Linguagens, Código e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, (2009).

ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, coordenadora do subprojeto Letras Língua Espanhola do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”.

Thais Priscila Silva de Oliveira

Pós graduanda do Curso de Especialização em Metodologia no Ensino de Línguas e Literatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão e Professora dos primeiros anos do ensino básico da rede estadual de educação de Jaguarão.

Gean Carlos Franco Gouveia

Acadêmico de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e bolsista do PIBID do subprojeto Letras Língua Espanhola na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão.

[Subir](#)