UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Pelotas, 2010

CRISTINA PUREZA DUARTE BOÉSSIO

Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Tania Maria Esperon Porto

PELOTAS

2010

Banca examinadora:

.....
Profª. Drª. Tânia Maria Esperon Porto

.....
Profª. Drª. Elisa Lucarelli

.....
Profª. Drª. Maria Isabel da Cunha

.....
Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

.....
Prof. Dr. Vilson Leffa

Dedico à minha amada mãe, amiga de todas as horas, que teve toda a paciência do mundo para entender minhas angústias, que sempre me motivou, acompanhou e, com seu exemplo, me mostrou que é possível alcançar nossos objetivos quando acreditamos naquilo que fazemos; ao meu amado e saudoso avô Gastão, que foi o nosso exemplo de vida e amor, e ao meu amado filho Maian, que lhe sirva como exemplo – as três pessoas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente,

À Profª. Drª. Tânia Maria Esperón Porto, orientadora deste trabalho, pela participação e colaboração neste desafio

À Profª. Drª. Elisa Lucarelli, professora da Universidad de Buenos Aires, minha co-orientadora, pelo amável acolhimento com que me recebeu e as inúmeras possibilidades de aprendizado que me proporcionou.

Agradeço pela dedicação e competência com que fui recebida, pelas discussões de alto nível acadêmico, pela paciência em ouvir minhas inquietações.

À Profª. Drª. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, pelo profissionalismo, apoio, contribuição, paciência e estímulo que me ofertou, pelo carinho e possibilidade de reflexões teóricas que deram sustentação ao meu trabalho e pela força, sem palavras...

À Profª. Drª. Nóris Eunice Wiener Pureza Duarte, minha mãe, pelo olhar atento que depositou sobre meu trabalho, tanto na correção linguística como na pertinência das discussões.

Agradeço, com carinho,

em primeiro lugar, ao meu querido ex-companheiro Marcos, pelo amor, companheirismo e ensinamentos com que me privilegiou ao longo de onze anos

aos meus queridos pai, irmãos e Iria pela compreensão e força para seguir em frente

aos meus queridos Eurico e Rosa, Gigi, Lauro, Jeferson, Liz, Maia e Darli, minha segunda família

a minha família rural, Wili e Terezinha

por tudo que sou hoje e por ter chegado até aqui;
por todo carinho e paciência que sempre tiveram comigo;
pelas mais diversas e indispensáveis formas de apoio que me deram,
as quais tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradeço, também, com carinho

A meus amigos argentinos:

Cristina e Adrián pelo calor da hospitalidade e por transformarem meu período em Buenos Aires tão harmonioso e feliz, como se fosse meu segundo lar.

A Profa. Gladys Calvo, Professora da Universidad de Buenos Aires, pela escuta atenta, pelas orientações pontuais e pelo carinho com que me recebeu.

Às minhas colegas brasileiras, quase argentinas, Michele e especialmente à Fabi, pelos passeios e risadas, em meio a muito trabalho.

Agradeço:

* aos professores da banca avaliadora na qualificação, Profª. Drª. Elisa Lucarelli, Profª. Drª. Maria Isabel da Cunha, Profª. Drª. Maria das Graças Pinto, Prof. Dr. Vilson Leffa, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas para o aprimoramento desta pesquisa;

* à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela Bolsa no Exterior, que proporcionou minha missão de estudos por três meses na Argentina;

* à Universidade Federal de Pelotas, em especial à Faculdade de Educação, através da coordenação, dos professores e funcionários, especialmente à Ana, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade oferecida para a execução desta tese;

* aos colegas do Curso de Doutorado e de Mestrado, em especial, aos amigos Alagaídes, Maristani, Valdinei, Ana Paula, Diko, Minduim, Fabi e a saudosa Carmem pelo companheirismo e discussões que me fizeram crescer intelectualmente e como pessoa;

* às queridas e especiais alunas-professoras, Iracema, Luiza, Viviane e Simone, pelo companheirismo e dedicação ao trabalho realizado;

* à Faculdade de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, através de seus professores e funcionários, pelo pronto acolhimento e disponibilização de todo o material necessário à minha pesquisa;

* aos alunos e orientandas da Profª. Drª. Elisa Lucarelli por me ouvirem e auxiliarem sempre que necessitei;

* às escolas da cidade de Jaguarão que nos abriram suas portas, propiciando a realização desta pesquisa;

* à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Jaguarão, pelo espaço decisivo de reflexão e prática deste estudo;

* ao Fred, por me socorrer, realizando seu excelente trabalho de digitação, em tempo record.

Finalmente,

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho,

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Minha experiência docente, tanto com crianças do ensino fundamental, como com acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), instigou-me a verificar a possibilidade de realizar uma prática docente com o ensino de língua espanhola a crianças brasileiras das séries iniciais do fundamental na rede básica regular de ensino. Ancorada em um referencial teórico que trata de diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem, busquei em Porto (2001, 2002, 2003) Lucarelli (2007, 2009), Krashen (1982, 1985) Johnson (2008), entre outros, subsídios para sustentar minha questão de pesquisa: como os sujeitos desta investigação desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do que lhes foi proposto em duas disciplinas optativas no Curso de Letras. A partir daí, procurei compreender como essas disciplinas contribuíram para a prática docente desses sujeitos e conhecer essa prática com o ensino de língua espanhola a crianças brasileiras, em sala de aula. Através de uma abordagem qualitativa, reuni, através de observação, gravação e transcrição das aulas, de conversas com os sujeitos e de notas do diário de campo, dados que me possibilitaram a interpretação da necessidade de a universidade oportunizar, em seus cursos, uma relação mais estreita entre teoria/prática, permitindo que haja uma retroalimentação nessas duas formas de construção do conhecimento. Ainda pude evidenciar a efetiva contribuição do lúdico e do trabalho colaborativo no ensino de uma língua estrangeira, principalmente em se tratando de uma região de fronteira em que as línguas coexistem nas diferentes esferas sociais. Este trabalho suscitou muitos

questionamentos que abrem espaços para novos estudos, mas demonstrou a responsabilidade da universidade no contexto em que está inserida. Mostrou, ainda, que é possível viabilizar o aprendizado de língua espanhola para crianças das sérias iniciais da rede básica de ensino, inserindo essa prática no currículo dos Cursos de Licenciatura em Letras e capacitando os futuros professores para esse desafio. Os achados apontam os benefícios da inovação, seja ela no contexto universitário como no contexto escolar.

Palavras-chave: Prática docente. Ensino de língua espanhola. Séries iniciais.

ABSTRACT

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

My teaching experience, both with children at the elementary teaching system and academic students at the Licenciate Letters Course of Federal University of Pampa (UNIPAMPA), prompted me to verify the possibility to perform a teaching practice with the teaching of the Spanish language to Brazilian children at their elementary initial grades in the basic regular teaching area. Anchored on a theoretical reference dealing with the different aspects of the teaching-learning process, I searched in Porto (2001, 2002, 2003), Lucarelli (2997, 2009), Krashen (1982, 1985), Johnson (2008), among others, the subsidies to support my questioning research: how do the subjects of this investigation develop their pedagogical practices from what was proposed to them concerning two optional courses at the Letters Course. From here, I tried to understand how these courses contributed to the teaching practices of these subjects as well as knowing these practices with the teaching of the Spanish language to Brazilian children in the classroom. By means of a qualitative approach, I gathered, through observation, recording and transcription of classes, the conversations with the subjects as well as the grades on the field diary, for such data provided me with the interpretation of the need of a university to provide for its courses, a closer relationship between theory/practice, thus allowing a feedback for these two levels of knowledge building. I could still evidence the effective contribution of the playful and collaborative work in the teaching of a foreign language, mainly when dealing with a frontier region where the languages coexist in the different social levels. The present paper raised many questions which open spaces for new

studies, but it also showed the responsibility of the university in the context in which it is inserted. It still showed that it is possible to make the teaching of the Spanish language feasible to children at their initial basic teaching grades, by inserting such practice in the Licenciate Letters Course curriculum as well as enabling teacher-to-come for this challenge. The findings point to the benefits of innovation, whether in the university or in the school context.

Keywords: Teaching practice. Teaching of the Spanish language. Initial grades.

SUMÁRIO

1 O CAMINHO PROFISSIONAL PERCORRIDO 15
1.1 A prática com as crianças 18
1.2 A prática com os adultos 21

2 ANTECEDENTES – ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC) 27

3 MARCO TEÓRICO 42
3.1 Reflexões sobre a formação inicial de professores 43
3.2 Os saberes do futuro professor 47
3.3 Articulação teoria-prática e a inovação 54
3.4 Ensino de idiomas: abordagens facilitadoras de aquisição de língua estrangeira 58
3.5 Pedagogia da Comunicação e mídias: a música/canção como facilitadora de aprendizagens 73

4 PERCURSO METODOLÓGICO – FUNDAMENTANDO A ESCOLHA DA METODOLOGIA 89
4.1 O contexto da pesquisa 91
4.1.1 A UNIPAMPA 94
4.1.2 As escolas – campo de realização das práticas docentes 95
4.1.3 Os sujeitos 96
4.1.4 Instrumentos de coleta de dados 98
4.2 Primeira etapa: diagnóstico 102

4.2.1 Mapeando o território 103
4.2.2 Concepções dos professores de Espanhol do ensino fundamental 106
4.3 Segunda etapa: oferecimento das disciplinas optativas 118
4.4 Terceira etapa: práticas docentes – análises e reflexões 130

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 131
5.1 Contribuições das disciplinas optativas para a prática docente 131
5.1.1 Aprendizagens das alunas-professoras 132
5.1.1.1 Aprendizagens sobre o ensino de língua espanhola através de canções ... 132
5.1.1.2 Aprendizagens sobre o ensino de língua espanhola para as séries iniciais 143
5.1.1.3 Aprendizagens sobre a importância do trabalho colaborativo 148
5.1.2 Diálogo entre teoria e prática 155
5.2 A prática docente 162
5.2.1 Aspectos positivos 162
5.2.2 Dificuldades enfrentadas 183

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 194

REFERÊNCIAS 199

APÊNDICES 208

1 O CAMINHO PROFISSIONAL PERCORRIDO

Em minha trajetória profissional, atuei em diversos contextos como professora de língua espanhola, e, mais especificamente, no ano de 2004, fui admitida na Escola Mario Quintana, Pelotas/RS, para trabalhar com turmas de Espanhol – sétimos e oitavos anos do fundamental e primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio – e algumas de Artes – nos sétimos anos do fundamental e nos segundos anos do ensino médio. Nessa escola particular surgiu, também, a oportunidade de realizar um projeto de ensino de Espanhol para os anos iniciais do ensino fundamental. Fui contemplada com duas turmas de terceiro ano e, no ano seguinte, dois terceiros e dois quartos anos também do ensino fundamental.

Com essa prática docente até então desconhecida para mim, meu objeto de estudo voltou-se para o trabalho em língua espanhola com crianças brasileiras. Desde o ano de 2004, venho pesquisando sobre o ensino de Espanhol para crianças. A partir de outubro de 2006, comecei a refletir sobre a formação docente necessária ao profissional para a atuação com Espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental.

Passei, então, a ter outra visão sobre o ensino/aprendizagem/aquisição de língua e cultura estrangeiras. A sensação de que seria algo fácil – trabalhar com crianças – mostrou-se muito mais difícil do que eu esperava, pois, enquanto o adulto questiona, critica, duvida e está gerenciando sua aprendizagem, a criança gosta, assimila, vive, portanto, adquire a língua estrangeira sem questionar. Nessa perspectiva, a responsabilidade torna-se muito maior, pois cabe ao professor despertar o gosto pelo novo, pelo desconhecido. E de sua capacidade em tornar o ensino significativo vai depender o maior ou menor interesse do aluno. Na busca de material didático específico para o ensino de língua espanhola, que trabalhasse a partir da perspectiva da oralidade, de forma lúdica, condizente com a faixa etária de

sete a nove anos, percebi que o pouco disponibilizado no mercado não satisfazia meus anseios. Essa sensação tive, também, nos diversos congressos de que participei – não encontrava trabalhos que refletissem sobre o ensino de línguas próximas para crianças.

Ao longo desses seis anos, tenho realizado leituras que, de alguma forma, tangenciam o tema – línguas próximas para crianças – tentando compreender, justificar e teorizar minhas atuações. Meus primeiros estudos estão em Piaget (1999), Vygotsky (1988, 1998), Krashen (1985), Soares (1998), entre outros. Em Piaget, busquei, à época, compreender as fases do desenvolvimento infantil[1], para poder trabalhar de forma a atender as necessidades e anseios das crianças, tentando compreender a divisão da linguagem infantil feita pelo autor em período egocêntrico e período socializado. Para ele, a criança até os 7 ou 8 anos encontra-se na fase egocêntrica, quer dizer, pronuncia as frases sem preocupar-se em saber a quem fala nem se é escutada, fala de si mesma sem colocar-se ou preocupar-se com o seu interlocutor e somente a partir dos 8 anos a linguagem infantil já está socializada, ou seja, as perguntas exigem respostas, há um interlocutor real e uma troca. Há efetivamente a comunicação.

As idéias de Piaget (1999) me satisfaziam, até que as crianças me ensinaram que a teoria nem sempre corresponde à prática. Percebi que essas fases não tinham relação com as crianças com as quais eu trabalhava. A maioria delas, aos 8 (oito) anos, não demonstrava características do período egocêntrico mencionado por Piaget (1999). No grupo de terceira série, notei uma grande interação entre as crianças, demonstrando que elas já estavam socializadas, uma vez que participavam efetivamente de todos os momentos da aula, questionando a professora e ajudando os colegas em alguma dificuldade quanto à compreensão do vocabulário e à pronúncia das palavras.

Isso me faz reconhecer, hoje, a eficácia da retroalimentação entre teoria e prática, pois não é possível trabalhar de forma fragmentada, sem reflexão sobre o fazer docente e a prática de sala de aula; é necessário que o trabalho realizado com as crianças seja refletido e embasado teoricamente.

Ainda dentre as principais incursões que realizava, em 2004, estão as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, BRASIL (1998), que

[1] Discussões apresentadas por mim no texto do Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas, 2004, p.105.

sugerem a inclusão de uma língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. Esse ensino estava recomendado na grade curricular até fins de 1996, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 BRASIL (1971). Além de ser apenas recomendado, privilegiava, por influência norte-americana, o idioma inglês.

Conforme Leffa (1999), foi com a aprovação da Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26, parágrafo 5° – que ficou garantida a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira – LE – a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. De 1996 até os dias atuais, isto é, treze anos depois, a situação é a mesma: uma LE a partir da 5ª série.

Essa sugestão não me satisfaz e aumenta minha inquietude, já que acredito que o ensino de língua estrangeira, visto de uma perspectiva ancorada na oralidade, deveria começar muito antes, desde os primeiros anos do ensino fundamental, especialmente se considerarmos, com base nos PCNs (BRASIL, 1998), que a aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo. Portanto, quanto antes o aprendizado de língua estrangeira for introduzido na escola, melhor será até para o desenvolvimento cognitivo e cultural do aluno. Nessa direção, os PCNs apontam que

> os temas centrais são a cidadania, a consciência crítica e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Estes temas se articulam com os temas transversais pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana, aprimorando, nesse sentido, o conhecimento de mundo do aluno (BRASIL, 1998, p.24).

Sendo assim, o acesso à língua propicia um reconhecimento mais profundo do outro e de si mesmo, possibilitando maior conhecimento, respeito e valorização das diferenças.

Ainda no ano de 2004, refletindo sobre questões referentes à aprendizagem/aquisição de línguas, busquei aporte teórico em Krashen (1982), para quem a *aquisição* de uma Língua segunda – L2 – (considerada aqui como sinônimo de Língua estrangeira – LE) é um processo subconsciente de construção criativa usado por adultos e crianças; é um processo natural e muito próximo ao que acontece com a língua materna. A *aprendizagem* é, por outro lado, um processo consciente, através do qual regras explícitas são assimiladas e observadas. Em minha prática docente, a ênfase dada à produção e à compreensão oral mostra isso:

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.

No mesmo ano de 2004 procurei, em Soares (1998), embasamento teórico referente a *letramento* e *alfabetização*, para respaldar uma prática que privilegiasse as habilidades de compreensão e produção oral em detrimento das habilidades de produção e compreensão escrita. Para Soares (1998, p.24), "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". Por isso, assinala a autora, o surgimento do termo *letramento*.

Enfatizando esses dois fenômenos inerentes à linguagem – alfabetização e letramento – Soares (1998) observa que o indivíduo não alfabetizado, mas que se utiliza de material escrito no seu cotidiano, pode ser considerado de certa forma letrado, uma vez que se vale dos recursos que a língua disponibiliza. A criança que brinca com livros, inventa histórias, ouve relatos que lhe são lidos e joga com as letras, está em estado de letramento, pois, segundo Soares (1998, p.40), "usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita".

Partindo dessas concepções de Soares, defendo a ideia de que o ensino deve propiciar às crianças dos anos iniciais um estado de letramento em língua estrangeira, e não tentar uma alfabetização na língua alvo. Assim era minha prática docente com as crianças do 3º e 4º anos da Escola Mario Quintana, Pelotas/RS. Realizava um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Artes e Espanhol que se revelou muito produtivo. Nesse contexto, descobri as canções como facilitadoras do ensino de E/LE. O relato dessa trajetória docente, a seguir revisitada, já fora publicada em Boéssio (2004a e 2004b).

1.1 A prática com as crianças

A proposta de ensino de língua espanhola para crianças brasileiras foi ancorada em músicas/canções, consideradas como *input* autêntico da língua alvo. Cabe referir aqui, como exemplos, a canção "El Barquito", retirada da coleção Planet@, da Editora Edelsa de Matilde Cerrolaza, Oscar Cerrolaza e Begoña Llovet (1998), com o objetivo de aproximar as crianças do idioma estrangeiro de forma

lúdica e prazerosa, dando início ao trabalho sobre meios de transportes; a música “A mí me gustan las hamburguesas”, retirada do material didático “Hacia el Español”, da editora Saraiva, de Cabral Bruno e Mendoza (6ª ed. 2004), com o objetivo de, juntamente com a disciplina de Ciências, trabalhar questões sobre alimentação, e outra música do mesmo projeto, disponível no material didático Planet@ 2, da Editora Edelsa de Matilde Cerrolaza, Oscar Cerrolaza e Begoña LLovet (1998), com o objetivo de ser apresentada aos pais e demais participantes, durante uma festividade na Escola.

A primeira música era de fácil memorização, tanto que, além das crianças, os pais, professores e a própria direção da escola várias vezes mencionaram que não conseguiam “tirar o barquito da cabeça”. Com essa canção, começamos a trabalhar os nomes dos meios de transporte, os numerais, e as dificuldades quanto ao ‘ti’ y ‘chi’ (que, no Português, são alofones, mas, no Espanhol, são fonemas), bem como as duas possibilidades de pronúncia do ‘di’, no Português, e a única possibilidade no Espanhol. Após escutarmos e reproduzirmos várias vezes a canção, confeccionamos barcos de dobradura com papéis coloridos. Para minha surpresa, houve grande dificuldade de realização dessa tarefa, pois a maioria dos alunos nunca tinha feito um barco de papel.

Depois de escutarmos e cantarmos a canção “A mí me gustan las hamburguesas”, fizemos exercícios orais de pronúncia e compreensão lexical. As crianças adoraram, pois 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.

Após brincarmos com a canção, realizamos exercícios de reflexão sobre alimentação saudável e não saudável e cada aluno podia posicionar-se, expressando seus gostos e preferências. Em seguida, confeccionamos cartazes, em dois grandes grupos. O material para os cartazes era composto por folhetos de supermercados de países de língua espanhola. Os alimentos possuíam o nome escrito na língua estrangeira e a ‘leitura’ desses nomes partia da letra da canção. Por exemplo, quando as crianças encontravam cenouras, já sabiam ‘ler’, pois

repetiam a pronúncia escutada, sem que tivessem, especificamente, a preocupação com as letras e o respectivo som.

Pude depreender dessa experiência a importância de se trabalhar com a cultura primeira do aluno, da qual fala Snyders (1992), para se chegar à cultura elaborada. Neste caso específico, parti dos hábitos alimentares cotidianos dos alunos (cultura primitiva) para a reflexão sobre uma alimentação mais saudável (cultura elaborada).

Com a música “Yo le acompañaba”, utilizada em uma festividade na Escola, trabalhamos, primeiramente, a oralidade, enfatizando a compreensão lexical, a compreensão textual e a pronúncia, para, depois, fixar a atenção na letra impressa. O objetivo era fazer com que eles a usassem apenas para não se perderem, pois já dominavam a pronúncia das palavras, o léxico e o texto em si.

Essa experiência foi extremamente interessante, o que pôde ser percebido pela pergunta de um aluno: “como se lê ‘ll’ e ‘y’?”. Outros diziam: “professora, ‘regio’ se lê assim, né?” Para responder a tais questionamentos, eu formulava outra pergunta: “Como é que escutaste essa palavra na canção?”. Eles, cantarolando a parte em que a referida palavra aparecia, geralmente diziam: “Ah!” (Exclamação dos alunos por se lembrarem da correta pronúncia fonética).

Acredito que através da canção foi possível mostrar, de certa forma, sem recorrer à leitura, como se pronunciam as palavras. Os alunos eram expostos ao texto midiático, sem, na verdade, “terem que lê-lo”. A ênfase da experiência foi na função lúdica do texto, para, a partir daí, ir para as partes que o compõem, e não ao contrário, como em geral é feito na alfabetização, que parte dos fonemas para chegar à palavra completa.

A letra da música serviu, então, como um “guión” – um roteiro –, para ser acompanhada, sem o risco de se perder. A experiência foi extremamente positiva. Essa prática demonstrou a capacidade de o aluno inferir as respostas às questões formuladas, não necessitando da palavra final do professor que, de detentor do conhecimento, passava a ser o mediador da aprendizagem.

Apresentei esses três exemplos para demonstrar a possibilidade de realizar um trabalho em língua estrangeira, produtivo e interessante, com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, através de canções.

Aprendi, então, nesse contato com os alunos, que, mais importante que querer que eles 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, utilizam-se primeiramente do léxico, para irem se apropriando das estruturas da língua naturalmente. Da mesma forma isso deve ocorrer na LE, trabalhando um processo de aquisição de forma natural, através, por exemplo, do uso das canções, que, segundo as vivências relatadas, mostraram-se eficazes para essa prática.

1.2 A prática com os adultos

Em maio de 2006, ingressei no Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas com a intenção de seguir refletindo sobre o ensino de Espanhol para crianças através de canções. Em setembro do mesmo ano, passei a lecionar na Universidade Federal de Pelotas – UNIPAMPA Campus Jaguarão, não mais atuando no ensino básico, e sim na formação docente, através do Curso de Letras.

Nessa nova circunstância, senti a necessidade de lançar um olhar sobre a legislação brasileira no que se refere ao ensino de língua estrangeira também na formação de professores. Esse ensino é uma realidade para a maioria dos estudantes brasileiros a partir da quinta série do ensino fundamental. A recomendação, emitida pelo MEC através dos PCNs, corroborando a LDB 9394/96, faculta às escolas escolherem a LE que melhor lhes aprouver. Por uma questão cultural, o idioma inglês vem sendo privilegiado na maioria dos estabelecimentos de ensino. Hoje, essa realidade começa a apresentar alterações, principalmente quando se percebe a presença do Espanhol como outra opção no currículo.

Para atender essa demanda, os Cursos de Licenciatura em Letras estão capacitados para oferecerem uma formação inicial que prepara o futuro professor de LE a trabalhar a partir da quinta série do ensino fundamental, mas cabe assinalar que, no Parecer do Conselho de Educação Superior – CES 492/2001 – do MEC (BRASIL, 2001, p.29), encontra-se a proposta de Diretrizes Curriculares para os

Cursos de Letras[2], que considera as intensas transformações que têm ocorrido no mundo contemporâneo, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional. Segundo o referido documento, a Universidade, hoje, não é mais vista apenas 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). Além disso, ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na comunidade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras – situada nas Ciências Humanas – destaca a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas; por isso, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (BRASIL, 2001, p.29).

As estruturas flexíveis devem facultar ao profissional a ser formado, entre outros aspectos, as "opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho" (BRASIL, 2001, p.29). Ainda sobre a estrutura flexível dos Cursos de Letras, as Diretrizes apontam para a importância de esses cursos criarem "oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional" (BRASIL, 2001, p.29).

Entre outras propostas, fica a cargo da Instituição de Ensino Superior estabelecer definições sobre o perfil do profissional a ser formado, a carga horária do curso, as atividades curriculares básicas e complementares, e os estágios.

A flexibilização do currículo prevê, ainda, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2001, p.29), que sejam validadas quaisquer atividades acadêmicas consideradas relevantes para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possam ser avaliadas interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. Aí aparece a oportunidade real para que aconteçam práticas inovadoras, podendo incluir a oferta de disciplinas e atividades referentes às séries iniciais.

De acordo com essas Diretrizes, o objetivo do Curso de Letras deve ser "formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma

[2] As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. (Acesso em: 28 maio 2008).

crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (BRASIL, 2001, p.30).

O profissional das Letras deve ter

> domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários *(*BRASIL, 2001, p.30).

Em relação às competências e habilidades linguísticas, o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deve demonstrar domínio da língua estudada e de suas culturas, para atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras atividades.

O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, dentre as quais destaco a

> preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, percepção de diferentes contextos interculturais, domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino, domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001, p.30).

A articulação entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso, o que permitiria, também, uma experiência com o aprendizado de ELE nas séries iniciais do fundamental.

A demanda mercadológica faz com que as escolas de ensino fundamental, principalmente as particulares, comecem o oferecimento da LE mais cedo, muitas vezes desde a educação infantil. 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. Ciente desse fato e da flexibilidade oferecida pelas Diretrizes dos

Cursos de Letras, acredito que 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.

Desde o meu trabalho com crianças, eu me perguntava qual seria o profissional capaz de atuar com língua estrangeira nos anos iniciais – o sujeito com formação em Letras ou em Pedagogia? O graduado em Pedagogia tem sua formação voltada até a 4ª série, mas não tem conhecimento linguístico nem metodológico para trabalhar com o ensino de línguas, e o graduado em Letras, ao contrário, tem esses conhecimentos, mas não teve estudos teórico-metodológicos para lidar com crianças dos anos iniciais. Quando eu era professora da escola básica, acreditava que deveria haver um diálogo entre os professores dos Cursos de Letras e de Pedagogia para que os docentes, tanto de Letras como de Pedagogia, tivessem uma formação mais integral, isto é, um conhecimento que lhes oportunizasse atuar com a especificidade da língua estrangeira, considerando as características das crianças das séries iniciais.

Hoje, essa proposta de diálogo se dá, mais efetivamente, com os colegas e professores do doutorado, já que optei por estudar na área da educação, buscando, assim, preencher as lacunas existentes para trabalhar com crianças. Também procurei, com isso, uma formação mais integral que me possibilitasse auxiliar meus alunos, futuros docentes de língua espanhola, a trabalhar com crianças. Nesse processo, minhas leituras se dirigiram mais especificamente para a formação de professores. Autores como Ferry (1997), Filloux (1996), Lucarelli (2009), Cunha (1999, 2006), Tardif (2004), Porto (2001, 2002, 2003), entre outros, foram fundamentais nessa caminhada.

Também as questões de Didática e de Didáticas específicas ou outros temas relativos à educação, como, por exemplo, a inovação na sala de aula, a articulação teoria-prática, me foram subsidiados basicamente por Lucarelli (2007), Camilloni (2008), Cols (2008), Basabe (2008) e Fenney (2008). Isso se justifica, pois, segundo a legislação vigente, nos Cursos de Licenciatura em Letras devem estar incluídos "os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (BRASIL, 2001, p.31).

Dentro das questões didáticas, esses novos referenciais, acrescidos a alguns marcos da Linguística Aplicada (como os pressupostos de Krashen, 1982, 1985, as contribuições de Johnson, 2008 e o referencial da Pedagogia da Comunicação Kaplún, 1998, Penteado, 2001, 2002 e Porto 2001, 2002, 2003), fizeram parte desta minha atual trajetória, servindo de embasamento para a minha atuação com os alunos do Curso de Letras e para a realização da pesquisa aqui relatada.

No meu contato com docentes em formação inicial do Curso de Letras, bem como com as crianças, no passado, as aprendizagens que vivencio são muitas. Dentre elas percebi a minha dificuldade em trabalhar de forma lúdica com os adolescentes e adultos dentro da "academia". Por vezes, as atividades realizadas em minhas aulas na UNIPAMPA com o emprego das canções não foram levadas a sério por alguns alunos. É provável que isso se justifique pela vivência escolar que tiveram, marcada por objetividade e conteudismo; é provável que as propostas inovadoras tenham sido vistas como "perda de tempo, enrolação, falta de conhecimento da docente ou descomprometimento".

Apesar das dificuldades iniciais em propor uma prática semelhante à realizada com as crianças – isto é, numa perspectiva de aquisição da língua, propiciando que o aluno se desiniba, se arrisque na LE, criando assim o espírito de grupo, sem críticas ou deboches – aos poucos, alguns dos alunos de graduação começam a aceitar e reconhecer esse trabalho; outros, mais resistentes, desejam copiar as regras, sistematizar a língua desde os primeiros encontros, valorizando mais as habilidades de compreensão e produção escrita, acreditando que as atividades de produção e compreensão oral são menos prestigiadas.

Também aprendi que, apesar de mais críticos, resistentes e desconfiados que as crianças, os alunos da universidade, quando reconhecem a produtividade do trabalho proposto, entregam-se a ele de forma prazerosa e construtiva.

Devido ao lugar em que agora me encontro – professora em uma instituição federal de ensino superior – UNIPAMPA, Campus Jaguarão –, preocupada, ainda, com o ensino de língua espanhola para crianças, propus a seguinte investigação que tem como foco as práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais, das alunas-professoras do Curso de Letras da UNIPAMPA Jaguarão que tenham cursado duas disciplinas optativas: "O Ensino da Língua espanhola

através de Canções" e "O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental".

Para tal, elaborei uma questão de pesquisa:

* Como as alunas-professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do que perceberam/aprenderam nas disciplinas optativas realizadas no curso de Letras?

Essa questão buscou auxiliar na consecução de meus objetivos:

- Compreender como as disciplinas optativas do Curso de Letras contribuíram para a prática docente das alunas-professoras.
- Conhecer como se constituiu a prática pedagógica das alunas-professoras que cursaram as duas disciplinas optativas do Curso de Letras, no ensino de Espanhol a crianças brasileiras.

Da perspectiva de gerar conhecimento, esta pesquisa busca contribuir com aportes numa área bastante emergente, as práticas docentes de língua estrangeira para crianças (LEC), mais especificamente com o ensino de língua espanhola para crianças brasileiras.

2 ANTECEDENTES – ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC)

O ensino de língua estrangeira para crianças das séries iniciais do fundamental ainda é pouco estudado no Brasil, já que a legislação não obriga essa prática nas redes de ensino público e particular. As pesquisas que teorizam sobre o assunto não estão muitas vezes acessíveis ao grande público, ainda que disponibilizadas nas universidades e em listas de discussão na internet.

Nessa perspectiva, a professora Cláudia Rocha – doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora regente de cursos de extensão voltados ao ensino de LE para crianças no IEL/Unicamp – criou um grupo de discussões on-line sobre Língua Estrangeira para Crianças (LEC[3]), em diferentes contextos, com o objetivo de trocar informações e experiências a respeito desse tema. Devido às dificuldades de encontrar trabalhos publicados sobre o ensino de língua estrangeira para crianças, a professora, criadora e moderadora da lista, solicitou aos participantes que fosse realizado um mapeamento das pesquisas existentes sobre LEC nas universidades de suas cidades, para possibilitar a socialização desses conhecimentos.

Como resultado do mapeamento obtido até abril de 2009, cujos trabalhos encontram-se, hoje, disponibilizados nos arquivos do grupo de pesquisa, estão dois artigos, duas teses de doutorado e quatorze dissertações de mestrado que abordam, ou, pelo menos, tangenciam o assunto. Nesta seção, apresento, brevemente, 16 dissertações de mestrados, duas teses de doutorado e um livro sobre LEC. Começo

[3] LEC Brasil é um grupo composto por profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças em diferentes contextos. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/LEC_Brasil/> (Primeiro acesso em:13 maio 2008).

explicitando dados sobre a dissertação de Rocha (2006), criadora da lista de discussão antes referida.

A autora defendeu sua dissertação na Universidade Estadual de Campinas, denominada: “Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes”.

Como objetivo central, Rocha (2006) estabelece provisões teóricas para o ensino de LE (inglês) nos ciclos iniciais do fundamental. Para isso, primeiramente, a autora faz uma análise documental dos PCNs – LE em busca de orientações que pudessem ser transpostas para o contexto especificado e ouve, também, através de questionários semiestruturados e de entrevistas, as vozes dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – professores, pais, alunos, diretores – para conhecer suas crenças frente ao processo de ensino e de aprendizagem dessa língua.

A autora realiza a pesquisa em duas escolas da rede municipal e uma particular de uma pequena cidade do interior paulista. Chega à conclusão de que existe a necessidade de uma investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos dos alunos, professores e comunidade escolar, visando a redimensionar o ensino de línguas em escolas regulares, tornando-o mais próximo das expectativas dos participantes e, também, mais significativo para os envolvidos.

Outra dissertação lida foi a de Rinaldi (2006), da Universidade de São Paulo, com o título “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”. Rinaldi (2006) levanta dados que mostram a necessidade, a importância e o desejo de que o ensino de Espanhol para crianças seja realizado. Para tal, a autora busca saber como se dá a formação dos docentes que trabalham com a faixa etária dos 7 aos 10 anos, através de dois questionários enviados via e-mail para os professores, que atuam nessa área (ao final, somente treze professores responderam aos dois questionários). Para chegar nesses sujeitos, Rinaldi (2006) contou com a relação de nomes disponibilizada pela Editora Moderna, uma vez que esta se dispôs a ajudá-la, pois, segundo a autora, ao entrar em contato com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, foi informada de que não havia uma lista oficial sobre o ensino de Espanhol nas escolas.

A autora conclui que falta um programa específico para formação de professores de Espanhol para crianças e sugere a inserção desse tema nos vários

níveis de formação: no Magistério do Ensino Médio, de Graduação e da Pós-Graduação. Além disso, a formação inicial não é suficiente, necessitando o professor de formação continuada. Recomenda que é imprescindível a ampliação da lei que habilita professores com formação em Licenciatura em Letras a trabalharem com as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Marins (2005), em sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada realizada na Universidade Católica de Pelotas, intitulada "O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira", busca investigar as motivações de crianças das séries iniciais para a aprendizagem de LE, tendo, como objetivo geral, verificar se as crianças trazem alguma motivação, antes de terem acesso a esse saber por meio do ensino formal. O estudo aconteceu em duas escolas da rede municipal de Pelotas que começaram a ofertar o ensino de LE no ano de 2003 para crianças a partir da 3ª série do fundamental. Uma das escolas oferecia o Espanhol, e a outra o Inglês. Os instrumentos de coleta de dados foram notas de campo, relatórios, gravações em áudio e vídeo, entrevistas e outros.

Os alunos selecionados, entre as duas turmas investigadas, foram os que responderam às duas entrevistas realizadas, uma antes de começarem a ter o ensino de LE e outra, cinco meses depois de começadas as aulas. Os pais também foram ouvidos sobre o trabalho realizado com seus filhos, quatro meses depois do início das aulas de LE. A autora, entre outras considerações, menciona que o processo de construção das motivações está relacionado às interações promovidas pelos diferentes ambientes e, principalmente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Percebeu que desde antes do contato formal com a LE a criança já apresentava, através da análise das entrevistas, quatro tipos de motivação: um novo saber disciplinar, uma motivação integradora, uma comunicativa e outra motivação instrumental, que se originavam na família e no contato formal com a escola. A autora não verificou diferenças quanto às motivações das crianças em relação aos idiomas nas duas escolas pesquisadas.

O trabalho de Pires (2001) consiste em uma dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o título: "Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso". A autora busca verificar, através de um estudo de caso de acompanhamento, como uma criança, na pré-escola (de 2 anos e oito meses até quatro anos e cinco meses de idade), desenvolve sua produção oral no inglês, recebendo uma aula

semanal e sendo treinada pelos pais em sua casa. A coleta dos dados aconteceu através de gravações em vídeo e áudio das aulas de inglês, de observações realizadas (em sala de aula e na casa da criança), de anotações feitas pela pesquisadora durante as reuniões semanais realizadas com a professora de inglês, de entrevista com a professora e com os pais do aluno filmado, da aplicação de questionários aos pais desse aluno para investigar o tipo de estímulo ao aprendizado de inglês, e, finalmente, de registros em áudio de duas horas de interação entre o aluno e seus pais sem a presença da pesquisadora.

A autora conclui que, antes dos seis anos de idade, o ensino de línguas estrangeiras envolve riscos, tais como a possibilidade de a criança desenvolver aversão à língua estrangeira, em uma aula dada por um profissional com formação específica em Letras. Outro dado levantado pela autora refere-se à possibilidade de a criança gostar da aula e valorizar o que é ensinado como verdade quando a professora tem formação específica em educação infantil, sem maiores conhecimentos linguísticos e metodológicos para tal. Nesse caso, é provável que essa professora seja capaz de proporcionar aulas prazerosas e lúdicas, mas que venha a cometer erros de pronúncia ou estrutura gramatical. Em ambos os casos, o futuro escolar da criança poderá ser comprometido em relação à língua estrangeira. Segundo Pires (2001), é menos arriscado não ter aula de inglês na infância do que ter aula com um profissional que não seja qualificado em educação infantil e na língua estrangeira.

Tonelli (2005), em sua dissertação de mestrado “Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças”, na Universidade Estadual de Londrina, apresenta uma proposta de ensinar a língua inglesa para crianças dos 7 aos 9 anos através de histórias infantis (HIs). Como objetivo central, a autora propõe identificar de que forma as HIs podem ser transpostas didaticamente de maneira a contribuir para o ensino da língua inglesa como LE a crianças. Nessa perspectiva, a autora gravou seis aulas de inglês, nas quais foram contadas as HIs e observado como os recursos visuais auxiliavam os alunos na compreensão da história. A autora buscou entender a riqueza que compõe esse gênero textual – HI. Tonelli (2005) conclui que os resultados mostram que os jogos de leitura desenvolvidos a partir do contexto das histórias exploradas em sala de aula contribuem para o ensino/aprendizagem de inglês. Segundo Tonelli (2005), a conduta da professora influenciou de maneira positiva na transposição didática desse gênero textual – HI.

O trabalho de Santos (2005), intitulado “Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?”, é uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que consiste em uma pesquisa qualitativa com o objetivo de levantar a visão que professores, alunos, diretores e pais têm do ensino de língua inglesa (LI) na escola, particularmente nas séries iniciais. Para tal, a autora realizou um “reconhecimento etnográfico de campo” com entrevistas gravadas em áudio com diretores e professores de escolas do município de Sinop, MT, num total de dezoito sujeitos (a autora não menciona o número de escolas) bem como um pai e uma mãe representantes de cada escola e com os filhos dos pais selecionados; realizou também observação participante, conversas informais, análises de documentos e diários de campo. Segundo a autora, os resultados enfatizam que há necessidade de uma discussão teórica abrangente, no sentido de pensar e implementar políticas educacionais de ensino de língua estrangeira que colaborem para a formação de indivíduos bem preparados para atuar na sociedade brasileira contemporânea, amplamente marcada por diferentes relações sociais e culturais. Os resultados das crenças dos sujeitos da pesquisa mostram que eles possuem uma visão de língua como sistema linguístico; de ensino de LE, como algo a ser transmitido de forma tradicional, com o objetivo de romper com o insucesso na aprendizagem, observado em séries mais adiantadas, e não como aspectos relacionados a possíveis vantagens que alunos com menor faixa etária possam apresentar em detrimento de adolescentes, jovens e adultos.

O trabalho intitulado “A Função do Lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender” é uma dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, por Silva (2003), que busca investigar o papel das técnicas lúdicas no ensino de LE, verificando, sobretudo, as reações dos alunos frente a essa abordagem. A pesquisa busca também entender o que leva o aluno a querer aprender uma LE, questionando o papel do professor frente ao conteúdo a ser ensinado.

O trabalho foi realizado em uma escola privada, com um grupo de sétima série, com o ensino de francês, em que foi utilizada a técnica de Simulação Global – que consiste em um trabalho através de simulações de cenas do cotidiano no ensino-aprendizagem de LE. O autor assinala que a técnica de Simulação Global possibilitou resultados satisfatórios, devido ao emprego do lúdico em aula.

Camila Lawson Scheifer, com sua dissertação de mestrado defendida em 2008, na Universidade Católica de Pelotas, “Ensino de língua estrangeira para crianças: Entre o todo e a parte: uma análise dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos”, tinha o objetivo de tentar compreender, dentro de uma lógica qualitativa, como funciona o sistema de crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, em um contexto pedagógico específico. A professora-pesquisadora, como se autodenomina a autora, parte de uma perspectiva sócio-histórica de linguagem e do desenvolvimento psicológico humano, a partir da qual as crenças, enquanto constructos subjetivos, são analisadas e discutidas.

Scheifer (2008) recolheu o corpus de sua pesquisa em sua sala de aula, a partir de gêneros textuais específicos e constitutivos da função de professor e de aluno. O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos: analisar a dinâmica das crenças referentes ao ensino-aprendizagem de LEC da professora, alunos e pais; descrever, a partir das crenças inferidas das ações e interações em sala de aula, quem é o jovem aluno aprendiz de LEC do contexto sob investigação: o que pensa sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que sente, como aprende; descrever, a partir das crenças inferidas das ações e interações em sala de aula, quem é a professora de LEC do contexto sob investigação: o que pensa sobre o processo ensino-aprendizagem, o que sente, como ensina. Também analisa como as crenças dos participantes da pesquisa se inter-relacionam no ambiente de sala de aula; contribui para o entendimento do que são crenças e do papel por elas exercido no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e colabora para o estabelecimento e para o desenvolvimento da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEC) enquanto campo de investigação teórica no Brasil.

Sua análise revelou que as crenças constituem-se mutuamente **no** e **através** do discurso, sendo influenciadas por diversos elementos que compõem o seu contexto de sala de aula. Segundo a autora, as crenças dos participantes se inter-relacionam tanto no interior do sistema de crenças de um mesmo indivíduo quanto entre os sistemas de crenças de diferentes indivíduos. Os resultados, além de contribuírem para o entendimento do que sejam crenças e do papel que elas ocupam no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sugerem o uso de abordagens reflexivas como uma alternativa para o desenvolvimento profissional do professor.

Sob o título “O ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula”, Gabriela de Alencar Luz defendeu sua dissertação de mestrado, em 2003, na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa se configura como um estudo de caso de caráter essencialmente qualitativo e foi realizada em uma escola particular, de ensino de língua inglesa, em Goiânia, Goiás. O curso infantil da referida escola é oferecido para crianças a partir de seis anos. A pesquisa foi realizada em uma turma de nove alunos entre oito e dez anos.

Esse estudo teve como objetivo observar que tipo de língua ocorre na sala de aula de inglês para crianças. Para alcançá-lo, a referida autora também buscou responder a quatro perguntas de pesquisa: Qual o tipo de *input* e *output* utilizado em sala de aula? Em quais situações os alunos e a professora utilizam a L1 e a L2? Por quê? Quais as atividades preferidas dos alunos? Quais os tipos de atividades causam maior interação em L2 na sala de aula de inglês para crianças na faixa etária de 8 a 10 anos?

Luz (2003), primeiramente, analisou o *input* e o *output* que observou nos dados coletados. Na sequência, verificou em que situações foi possível observar a L1 sendo usada na sala de aula e, ao final, realizou a triangulação desses dados com as atividades preferidas dos alunos, dados estes fornecidos durante as entrevistas com as crianças. Para tanto, os instrumentos de coleta de dados foram gravações, em vídeo, das aulas; entrevistas com alunos; anotações das aulas observadas e entrevista com o professor da turma.

O *input* em L2 fornecido pela professora é usado para diferentes funções, como para dar instruções; para conversar com os alunos – (conversações informais); para elogiar os alunos e dar *feedback* positivo; para apresentar vocabulário; para apresentar estruturas linguísticas. A ocorrência do *output* foi observada em atividades que não demandam o uso da L2; em atividades de competição e de cooperação; *Scaffoldings* e o desenvolvimento da ZDP (a L2 é usada de forma criativa). Nesse tipo de atividade, percebemos o desenvolvimento da ZDP dos alunos e o fornecimento de *scaffoldings* não só da professora, mas também dos alunos. Quanto ao papel do *feedback* em seus dados, o uso da L1 na sala de aula ocorre para compreender ou negociar regras; para fazer um pedido; como função reguladora, isto é, regulando a produção em L2 dos alunos; para verificar informações; em conversas paralelas; para traduções.

A partir das entrevistas com os alunos, a autora conclui que a maioria deles gosta das brincadeiras em sala de aula, jogos ou atividades que já fazem parte do mundo da criança como “batata quente”, jogo da velha, jogos com cartas. E, a partir da entrevista com a professora, Luz conclui que ela também acredita que existe um maior envolvimento na sala de aula quando usa jogos. A pesquisadora observa que as atividades que envolvem a L2 de forma repetitiva foram as que causaram maior interação aluno-aluno, porém não são tão significativas para eles, visto que, normalmente, ocorrem de maneira descontextualizada. Luz acredita que o uso da L2 de forma repetitiva se deu pelo receio da professora de permitir a interação aluno-aluno e de tal fato deflagrar o uso da L1 na sala de aula. Finaliza sugerindo outras pesquisas na área devido à pouca quantidade de estudos sobre língua estrangeira para crianças.

Juliana Esteves Arantes defendeu sua dissertação de mestrado, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2008, intitulada: “O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura”. O referido trabalho teve como objetivo analisar uma coleção de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental, intitulada “Power English”, com foco em atividades de compreensão escrita. A metodologia se baseou em princípios qualitativos e consiste de uma descrição focalizada, já que o interesse reside especificamente nas atividades de leitura.

O procedimento de análise foi a classificação das atividades de compreensão escrita de acordo com as habilidades de leitura sugeridas pelo documento oficial do Estado de Minas Gerais que apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de inglês como língua estrangeira – PCSEE-MG. Esse documento contém um currículo básico comum (CBC) que sistematiza as habilidades mínimas necessárias para o desenvolvimento básico da competência do uso do inglês como língua estrangeira em situações reais de interlocução pela leitura e que servem como parâmetro para o seu ensino no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A autora confirma a hipótese inicial de existência de lacunas no propósito de desenvolver competência em leitura pelos livros didáticos de LE já que suas atividades de leitura enfatizam prioritariamente habilidades de localização de informação explícita nos textos, integração de informação verbal e não verbal e, numa proporção menor, inferência de sentido baseada no contexto, e no

conhecimento prévio. Segundo Arantes, além de negligenciar a maioria das habilidades necessárias envolvidas no processo de leitura em língua estrangeira, as atividades analisadas também não consideram o conceito de gênero textual que permeia a tendência contemporânea no ensino de línguas estrangeiras.

A autora assinala que, a partir dos resultados da pesquisa, pode-se melhor compreender os processos que levam à ineficiência das escolas em desenvolver leitores competentes, além de poder também promover a melhoria na implementação e produção de materiais didáticos de LE que visem a um ensino mais efetivo.

A dissertação de mestrado de base etnográfica, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2007, por Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier, intitulada "Língua Inglesa: Expectativas e crenças de alunos e de uma professora de Ensino Fundamental", teve, como objetivo, investigar as crenças e as expectativas de alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries e de uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. Para a consecução do trabalho, foram utilizados dois questionários, entrevistas com os alunos e com a professora, observação e gravação das aulas e anotações de campo.

Os resultados quantitativos revelam uma convergência de crenças entre os alunos da 5ª série e a professora, o que resulta em uma maior satisfação dos alunos com as aulas de inglês (aulas mais lúdicas com jogos e músicas). Por outro lado, na 8ª série pôde ser observado um descompasso entre a preferência dos alunos, que querem "falar", e o que é ensinado pela professora – "ler", o que afeta a motivação do aluno em aprender, uma vez que não tem suas expectativas atendidas. Os resultados qualitativos mostraram que a motivação, as expectativas e crenças dos alunos e da professora, assim como a disciplina em sala de aula fazem parte de um "continuum". Segundo a autora, quando se acham em harmonia, esses quatro fatores podem levar ao "sucesso" (= bom desempenho); do contrário, o resultado será provavelmente o "fracasso" (baixo desempenho, abandono dos estudos, etc.).

Leny Pereira Costa defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas, em 2008, intitulada "Uso de um exame internacional de proficiência em Língua Inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro". Segundo Costa, inúmeras escolas particulares brasileiras, a título de apresentar referências de progresso de aprendizagem do jovem aprendiz no Ensino Fundamental I, estão fazendo uso de um exame externo de proficiência em língua

inglesa, mais especificamente o YLE – *Young Learners Exam*, elaborado pela Universidade de Cambridge (UCLES – *University of Cambridge Local Exams Syndicate*). Para Costa, esses exames são neutros, tornando-se, dessa forma, fortes instrumentos de política linguística com influências no processo de ensino e aprendizagem, afetando a vidas das pessoas, determinando e definindo o tipo de conhecimento e comportamento esperado daqueles que o prestam. A investigação contou com uma análise dos objetivos e do construto norteados do exame YLE, em que foram tecidas considerações sobre as possíveis consequências de seu uso como forma de avaliação no Ensino Fundamental I na educação e na sociedade.

A autora constatou que o exame se mostra inadequado para uso nesse contexto específico, por não estar em consonância com as concepções e objetivos oficialmente estabelecidos para o Ensino Básico, como um todo, e privilegiados nesse estudo, como desejáveis para nortear um processo de ensino e aprendizagem com maiores chances de sucesso entre o construto orientador. Foi constatado, também, um forte distanciamento do exame em questão e as vertentes e objetivos estabelecidos para o ensino e para situações de avaliação em LE para crianças. A pesquisadora não considera que o uso do YLE possa contribuir para que o ensino de língua inglesa apresente resultados mais efetivos no contexto nacional, sob perspectivas da formação integral e crítica do aluno.

Ana Maria Linguevis (2007) defendeu sua dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “A porta de entrada para o ensino aprendizagem da língua inglesa”. Segundo a autora, é necessário que se desenvolvam pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LI para crianças da Educação Infantil, por não haver presença marcante de literatura na área.

Essa pesquisa teve como objetivo descrever e interpretar o fenômeno de ensino-aprendizagem de língua Inglesa em uma sala de aula de Educação Infantil II em uma escola particular da região Grande São Paulo, de forma a propor uma reflexão sobre visões de ensino-aprendizagem e de linguagem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural, prática que adestra as crianças como papagaios, meros repetidores de palavras, sem compreendê-las, respeitá-las ou valorizar suas experiências de vida. Para alcançar este objetivo, a autora descreve as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que norteiam a prática de uma professora em sala de aula de inglês para crianças da Educação Infantil; a visão que as crianças têm sobre aprender inglês nessa sala; e a confluência existente entre os

princípios sobre ensino-aprendizagem expressos pela instituição, o discurso da diretora e a prática da professora, na tentativa de se aproximar da natureza do fenômeno em questão.

"Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: O gênero como instrumento" é a dissertação de mestrado de Alzira da Silva, defendida em 1997, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo analisar o ato de contar estórias para crianças em sala de aula como instrumento para aprendizagem de língua estrangeira com enfoque na produção de textos orais e escritos em grupo, em pares e individualmente. A investigação foi realizada em sala de aula com um grupo de seis crianças com idades entre dez e doze anos, em uma escola particular de idiomas da cidade de São Paulo, durante um semestre. Segundo a autora, "constatada a ausência de uma teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, vimos a necessidade de apoio em outras teorias, dentre elas a teoria do discurso narrativo das crianças, processo de aprendizagem em língua materna, para o embasamento teórico da presente pesquisa".

A autora defende, como hipótese central do estudo, que as crianças já têm constituído, em língua materna, o gênero conto de fadas, por isso o texto das estórias é utilizado como instrumento para o aprendizado de língua estrangeira, proporcionando a construção de linguagem e conhecimento linguístico na nova língua. Ela pretende responder a três perguntas: Como se relaciona o desenvolvimento da narrativa na língua materna com a aprendizagem de uma língua estrangeira? Qual conhecimento é construído na interação do contar estórias em sala de aula de língua estrangeira? E qual o papel dos interagentes na construção desse conhecimento? As conclusões a que chega a autora são de que as crianças se apoiaram nos conhecimentos que já possuíam para a construção do novo conhecimento, isto é, apoiadas no gênero conto de fadas, já constituído em língua materna, passam a construir conhecimento em língua estrangeira. A construção do conhecimento verbal deu-se tanto em relação ao léxico quanto ao tempo verbal,

Quanto ao papel dos interagentes, a autora conclui que tanto a professora como as crianças interagem o tempo todo na construção do conhecimento em LE e, também, a professora atua na ZDP das crianças através das sequências das diferentes situações de produção de textos.

"O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar" é a dissertação de Andréa Peixoto Scaffaro (2006), defendida no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. O trabalho teve como foco um estudo experimental que comparou duas abordagens de ensino de vocabulário novo em inglês como LE para crianças em fase pré-escolar, com o objetivo de investigar em qual das duas houve uma maior retenção das palavras-alvo. Na primeira abordagem, chamada de explícita ou direta, as palavras-alvo eram instruídas através de atividades/jogos. Na segunda, chamada de implícita ou indireta, as palavras-alvo eram inseridas dentro do contexto de duas histórias contadas oralmente e sem a instrução do vocabulário. Seis turmas participaram desse estudo, totalizando 18 participantes, dos quais 9 foram expostos ao ensino explícito e 9 ao ensino implícito. Foram selecionadas 9 palavras-alvo para o experimento. Todos os alunos realizaram um pré-teste uma semana antes das intervenções didáticas e um pós-teste após 30 dias de atividades.

As intervenções aconteciam através da técnica de contar histórias, em que as mesmas palavras-alvo do ensino explícito eram inseridas no contexto das duas histórias. As histórias foram instruídas com o uso de dois recursos diferentes: um "avental" e um "flanelógrafo". Ambas foram apresentadas em 4 encontros consecutivos durante 15 dias. Os professores responsáveis pelas intervenções de ambos os grupos de ensino precisavam escrever diários de classe relatando o que havia acontecido durante a aplicação das intervenções. Os dados gerados pelos dois grupos de ensino foram analisados estatisticamente com a aplicação do teste "t" que oferecia níveis de significância ou não entre os itens dos dados. Os resultados do pós-teste indicaram que a proporção das palavras-alvo adquirida pelo grupo explícito foi de 50%, sendo superior à do ensino implícito, que atingiu 35,5% de reconhecimento.

Szundy (2001), em sua dissertação de mestrado "Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: A construção do conhecimento através de jogos de linguagem", defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, busca analisar de que forma o conhecimento da língua estrangeira foi sócio-construído em algumas interações decorrentes de jogos de linguagem, em uma escola de idiomas, com nove participantes: oito alunos (entre sete e nove anos) e a professora do grupo, a própria pesquisadora. É uma pesquisa relacionada ao movimento do

professor-pesquisador, na qual o professor deixa de ser consumidor das pesquisas de outros para pesquisar sua própria prática. A partir da interação entre a professora-pesquisadora e os alunos na sua sala de aula, a autora busca investigar como se dá a construção do conhecimento da LE a partir de alguns jogos de linguagem. Segundo a autora, os resultados obtidos apontaram para o fato de que a interação com os pares mais eficientes nos jogos de linguagem contribuiu para a sócio-construção de alguns objetos linguísticos específicos na língua estrangeira, fato que, para Szundy (2001), confirma o papel constitutivo do jogo na linguagem.

A mesma autora, Szundy (2005), em sua tese de Doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada "A construção do conhecimento *no* jogo e *sobre* o jogo – ensino aprendizagem de LE e formação reflexiva", teve, como objetivo, investigar o desenvolvimento dos jogos de linguagem e o papel por eles exercido no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em três estágios da aprendizagem de uma LE e promover a reflexão dos pesquisados, chamados pela autora de "professores-participantes", sobre o papel desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas com vinte e oito alunos, dois professores e a pesquisadora. O corpus de análise foi composto por sete jogos gravados em vídeo, por questionários respondidos pelos alunos após a filmagem de cada jogo e por quatro sessões reflexivas dialogais com os pesquisados – professores-participantes e a pesquisadora, gravadas em áudio. A autora conclui que quanto menor o grau de formatação do jogo de linguagem, maior a complexidade dos gêneros do discurso que circulam na interação e, em consequência, das capacidades de linguagem sócio-construídas. Outro dado por ela levantado evidencia que o diálogo entre professores-participantes e pesquisadora é marcado pelo embate entre as ideologias construídas ao longo da experiência cotidiana dos professores e as ideologias cristalizadas presentes nos textos sugeridos pela pesquisadora na tentativa de relacionar teoria e prática.

O estudo de Silva Shimoura (2005) é uma tese de doutorado intitulada "Projeto de Formação de Professores de Inglês para Crianças: O trabalho do formador", defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora se propõe a investigar como se constitui o trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino de língua inglesa para crianças

entre um ano e meio e dez anos, com o objetivo de formar os professores da escola. A autora enfatiza a importância das histórias infantis para o ensino da língua inglesa e discute sobre as reuniões pedagógicas que organizou com os professores, as quais foram áudio-gravadas, transcritas e analisadas com base na análise dos conteúdos temáticos, mecanismos enunciativos, tipos de discursos e sequências prototípicas.

A pesquisa contribuiu também para a compreensão do trabalho do formador (trabalho prescrito, trabalho realizado, trabalho real e trabalho avaliado). A ação pedagógica adotada teve como base a metodologia sócio-histórica vygotskyana, segundo a qual para (re)discutir o trabalho autoprescrito e coprescrito, o formador dá voz ao professor de forma a promover espaço para a sua (re)construção, de modo crítico-colaborativo. Silva Shimoura (2005) conclui que o trabalho possibilitou a negociação e a (re)construção do planejamento e que, por suas características colaborativo-reflexivas, criou *lócus* para aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos.

Além dos achados do grupo coordenado por Rocha, e de outros trabalhos aos quais tive acesso, encontrei um livro produzido pela Editora Cambridge, na coleção de “Didáctica de Lenguas” de 1995, com edição espanhola de 1998, de Vale e Feunteun, intitulado: “Enseñanza de Inglés para niños – Guia de formación para el profesorado”. Segundo os autores, a obra está dirigida a três grandes grupos de professores: o primeiro, professores com algum tipo de experiência e formação no ensino de inglês como língua estrangeira, mas que não têm experiência no ensino deste idioma para crianças; o segundo, professores com experiência no ensino para crianças, mas com pouca ou nenhuma experiência no ensino de inglês como língua estrangeira, e o terceiro, professores que estão se formando para ensinar inglês como língua estrangeira, incluindo o ensino de inglês para crianças.

O livro tem duas partes principais, sendo a primeira o “Curso de formación” que contém uma ampla gama de atividades, textos de leitura com tarefas e aspectos a serem debatidos pelos professores. A segunda parte é “Guía del formador”, que contém tanto aspectos gerais como comentários detalhados para o formador.

Segundo os autores, todas as ideias contidas no livro não têm a intenção de impor um enfoque “correto”, e sim de propiciar a reflexão dos professores a partir de seus próprios pontos de vista, de suas necessidades, de seus alunos e de sua situação docente.

A partir dessa revisão da literatura, em especial as dissertações e teses a que tive acesso, posso destacar três áreas de interesse para focar minha investigação em às práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais: a abordagem lúdica no ensino; a questão da formação docente específica para esse público; e o ensino de Espanhol propriamente dito. Essas questões foram bem destacadas na pesquisa de Rinaldi (2006) – referente ao ensino de Espanhol para crianças e a formação docente; na de Szundy (2001, 2005), que se preocupa com a questão do jogo; e em Silva (2003), que discute o lúdico no ensino-aprendizagem.

Infere-se, por esses achados, que, nos últimos anos, está havendo uma maior preocupação com o ensino de línguas estrangeiras para crianças, um enfrentamento mais decisivo quanto à legalidade dessa prática e a formação do profissional capacitado para realizá-la, o que é importante do ponto de vista da construção do conhecimento.

3 MARCO TEÓRICO

Meu objeto de estudo – as práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais do fundamental – será enfocado a partir de dois grandes marcos referenciais: Didática Fundamentada Crítica e Pedagogia da Comunicação. Essas escolhas se deram porque no curso de doutorado e, mais especificamente com a oportunidade de realização de uma missão de estudos em Ciencias de la Educación, na Universidad de Buenos Aires, me foi possível estudar alguns processos de formação – formação docente – a partir da didática fundamentada crítica, o que me levou a querer enfocar o objeto, também, desde essa perspectiva. E, basicamente, as reflexões da Pedagogia da Comunicação, que foram estudadas e discutidas durante a realização do curso de doutoramento, e ancoraram meu trabalho na universidade.

Autores como Aquilino Sánchez (1997) mencionam que, muitas vezes, há uma larga distância entre o ensinar e o aprender. Acredito que, 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. Com foco nas práticas das alunas-professoras, inseridas na sala de aula da escola básica, e, também inseridas no contexto universitário, busco criar a teia de conhecimentos que possibilitará a análise das práticas realizadas pelas alunas-professoras no extramuros da Universidade, isto é, na sala de aula do ensino fundamental, séries iniciais e suas reflexões sobre as disciplinas cursadas.

3.1 Reflexões sobre a formação inicial de professores

Como o trabalho aqui relatado se encontra inserido no terreno da formação inicial de professores, imprescindível se faz lançar um olhar a ela, para que possamos observar como nós, docentes de ensino superior estamos oportunizando essa formação, e de que maneira nossos alunos, futuros professores, realizam a transposição desses saberes para as aulas de língua espanhola para crianças brasileiras.

Quando se pensa em formação de professor, ou formação inicial de professores, cabe explicitar, primeiramente, o que se entende pelo termo *formação*. De acordo com Ferry (1997), existem, pelo menos, duas acepções para a palavra *formação*: a primeira, no sentido de dispositivos, ou condições para a formação, por exemplo: a formação inicial, a pós-graduação etc., seriam dispositivos para a formação, e a segunda acepção é entendida, por alguns, como programas e conteúdos de aprendizagem, como o currículo. Da mesma perspectiva do referido autor, entendo que cada um é responsável pela sua formação, pois a formação não pode ser recebida. Ferry assinala que

> una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador y un polo pasivo, aquél que es formado (FERRY, 1997, p.54).

Dessa perspectiva, nós, os professores/educadores/formadores de professores, devemos ter clara a ideia de que seremos realmente os mediadores entre os conhecimentos e os alunos, e que eles serão, também, esses mediadores em sua prática docente. O ensino e a aprendizagem são suportes indispensáveis para a formação, mas, segundo Ferry, não são a formação.

A formação de professores vem passando por uma intensa avaliação crítica (MARQUES et al. 2006; PÉREZ GÓMEZ, 1995), no sentido de verificar se essa formação está ou não contextualizada sociopolítica e culturalmente, ou se está propiciando apenas que sejam preparados especialistas em conteúdos, sem reflexões mais profundas sobre educação e sobre o respeito à diversidade dos educandos. Pensando na formação inicial de professores, repenso minha formação inicial e minha formação contínua, que se dá diariamente, já que somos sujeitos em constante formação. Refletindo sobre formação, sou capaz de transformar minha

prática em busca de atitudes direcionadas a um fazer pedagógico mais humano, mais engajado ética, estética e politicamente, que possa contribuir de forma efetiva para uma sociedade mais justa, dando subsídios para que os alunos, futuros docentes, **se formem.**

Essas reflexões se consubstanciam neste trabalho, ancoradas em uma visão da Didática Fundamentada Crítica, que, ao contrário da Didática Instrumental Tecnicista,

> parte de la afirmación de los procesos de enseñar y aprender, considerando la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de dichos procesos. La contextualización de las acciones relativas a la institución y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido que es objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, se constituye en el segundo pilar de esta perspectiva (LUCARELLI,1998, p.7).

Refletindo a partir da assertiva da autora, observo a confluência de perspectivas com os autores anteriormente citados (MARQUES et al. 2006; PÉREZ GÓMEZ, 1995). Observo a importância de uma formação integral, na qual todos os elementos imbricados, políticos, sociais, humanos, éticos, técnicos, epistemológicos, contribuem para a formação do sujeito.

Lucarelli (1998) explica essa perspectiva, contrastando-a com a Didática Instrumental Tecnicista, muitas vezes ainda comum nos espaços universitários e escolares. Para a autora, a Didática Fundamentada Crítica parte de uma concepção que apresenta as seguintes características

> 1) multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, afectado por variables técnicas, humanas, políticas y epistemológicas, y que se deriva, consecuentemente, en la contextualización de la práctica concreta;
> 2) contextualización en la que incide el entorno social global junto al institucional, el contenido y los factores peculiares que caracterizan a los actores involucrados en el enseñar y aprender;
> 3) la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos;
> 4) la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender; y
> 5) la búsqueda de la eficiencia como base el reconocimiento de las condiciones en que se desarrollan esos procesos y con el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas. (LUCARELLI, 1998, p.6)

As duas primeiras características apresentam a questão do contexto e as diversas variáveis, presentes no processo de ensino/aprendizagem, que são consubstanciadas no contexto desta pesquisa, seja ele universitário ou escolar. As

ações docentes devem ter em conta todas as variáveis e perceber que o que é considerado contexto abarca desde o macro, como região geográfica, colonização, etnias, até o contexto mais específico: a sala de aula propriamente dita e, mais pontualmente, seus atores, os protagonistas no processo.

Na terceira característica proposta, a ênfase está na importância de ter claros os pressupostos teóricos para, assim, definir a metodologia, ou melhor, a abordagem que será adotada para o trabalho em sala de aula. Também, na quarta característica, Lucarelli demonstra a importância das reflexões sistemáticas a partir da análise de ensinar e aprender e, por fim, na quinta característica, aponta a necessidade de buscar conhecer esses processos, sua real abrangência, para que se possa melhorar e ampliar as metas educativas.

Para todas as características apresentadas, a fim de que o trabalho esteja ancorado em uma Didática Fundamentada Crítica, aparecem o conhecimento, a valorização do contexto e a reflexão, como eixos centrais na atuação profissional, que devem ser recordados cotidianamente.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2007, p.18-19) assinala que a profissão de professor, como as demais, “emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” e que, assim sendo, algumas profissões surgem, outras desaparecem e outras se transformam para responder às novas demandas da sociedade. A partir dessas considerações, a autora aponta o caráter dinâmico da profissão docente como prática social e enfatiza que “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Ao contrário de uma Didática Tecnicista que desenvolve suas explicações do ensinar e do aprender a partir de dois princípios básicos: “la valorización exclusiva de la técnica y la universalidad (LUCARELLI, 2009, p.37)”, a Didática Fundamentada Crítica observa o ensino como objeto da Didática, entendendo-o como um ato político humano que vai muito além de um mero instrumento da técnica.

As instituições de ensino, não só a escola, mas também, e principalmente, a universidade, têm, por cultura, uma reprodução dos conteúdos curriculares que atendam às necessidades de mercado e não às necessidades individuais diversas que requerem as práticas cotidianas de uma vida em sociedade (TARDIF, 2004; MARQUES et al. 2006 entre outros). Por isso as reflexões atuais sobre formação

docente encaminham para uma prática que possibilite um pensamento crítico-reflexivo tanto em alunos como em professores.

Essas reflexões, envolvendo o contexto e a construção da identidade do professor em formação, os saberes da docência, a experiência e os conhecimentos pedagógicos são fundamentais para os estudos sobre a formação inicial de professores.

Marques et al (2006, p.126) ressaltam que a preocupação básica da formação de professores não pode, pois, ser somente a de oferecer aos alunos os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas também a de preparar, ou melhor, oferecer dispositivos para que os futuros professores se formem profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social.

Ainda para esses autores, urge preparar educadores para enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança. Ser professor, nesta nova perspectiva, significa assumir o compromisso com a construção de uma nova realidade. Para Marques et al (2006, p.121),

> torna-se necessário, pois, articular na formação dos (as) professores (as) o saber fazer e o saber pensar, para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os (as) professores (as) devem saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado. A formação de professores (as) implica não somente na (sic) constituição de sua identidade profissional, como também da sua identidade pessoal.

Para isso é preciso oportunizar a prática docente na sala de aula da escola para os alunos em formação inicial e a reflexão sobre esse fazer no espaço universitário. Para que este futuro docente reflita sobre a prática docente no seu fazer cotidiano é necessário que se faça essa reflexão, junto com ele, durante a formação inicial. A construção das identitidades propostas pelo autor deve ser refletida e construída no espaço de formação, e se essa construção se der no grupo, mais rica poderá ser.

Com vistas a que tenhamos essa prática inovadora assinalada pelo autor e reafirmada por Lucarelli (2009) e Cunha (2006), é preciso oportunizá-la, refletindo sobre seus aspectos positivos e negativos em nossa atividade docente, na universidade, para que os futuros docentes percebam as possibilidades de aplicação dessa prática. Ancorando esta reflexão, apresento alguns indicadores de inovação

que são destacados por Cunha et al (2006, p.63-64): a ruptura com a forma tradicional do ensinar e aprender; a gestão participativa (o sujeito ser protagonista); a reconfiguração dos saberes (redução das disparidades entre o científico/popular); a reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a precedência da teoria sobre a prática; uma perspectiva orgânica no processo de concepção da experiência desenvolvida, bem como em seu desenvolvimento e avaliação; a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento; e, ainda, o protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas.

Refletindo sobre as proposições dos autores, observo que, somente se nós, professores formadores, que atuamos na formação inicial, realizarmos a ruptura com a forma tradicional de ensinar, é que estaremos incentivando a que nossos alunos, futuros docentes, o façam em suas práticas docentes. Muitas vezes há uma distância existente entre o que fazemos e o que acreditamos que fazemos, por isso a importância da reflexão constante. Também em relação à necessidade de reorganização da relação teoria/prática, proposta pelos autores, reafirma-se a necessidade de reflexão e de que se oportunize essa articulação no espaço de formação inicial, para que ela seja extendida a outros contextos.

Nessa mesma visão, Lucarelli (1998, p.6) argumenta que o papel protagônico do docente e a importância da articulação teoria-prática “imprimen un cariz definitorio a esta perspectiva [de práticas inovadoras]. Es a través de una participación reflexiva de su hacer cotidiano que pueden identificarse caminos superadores de las limitaciones vigentes”. Nessa perspectiva, é dando vez e voz aos futuros docentes que serão possíveis as reflexões sobre as práticas em sala de aula da escola básica, oferecendo oportunidades que possibilitem a formação de sujeitos comprometidos e protagônicos em seu fazer docente.

3.2 Os saberes do futuro professor

Quando pensamos na formação inicial do professor de língua espanhola, é preciso refletir que saberes e reflexões são necessários ao futuro docente e, também, sobre o papel que os cursos de licenciaturas têm nesse sentido. Para Pimenta (2007, p.18), o que se espera dos cursos de licenciatura é que desenvolvam nos alunos

> conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A ideia de que o futuro docente possa, através do curso de licenciatura, ir construindo seus saberes-fazeres docentes, conforme refere a autora, evidencia-se quando a proposta pedagógica do curso abre-se para a realidade social, ou seja, quando há um diálogo entre os saberes da docência, a experiência trazida pelo futuro docente e a realidade da sociedade em que ocorre a formação inicial. Tendo em vista o contexto, tanto o macro como o micro, a universidade deve oportunizar que os futuros docentes realizem a prática da profissão docente nos espaços onde se dará essa prática. Nesse sentido, faz-se importante a reflexão sobre os saberes da docência a partir das análises de Pimenta (2007) e de Tardif (2004).

Pimenta (2007, p.20) observa que "os saberes da docência abrangem três tipos de saberes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos". Segundo a autora, os saberes da experiência são aqueles que os alunos já têm quando chegam aos cursos de formação inicial, devido a sua experiência escolar e a experiência socialmente construída. Nesse sentido, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar para que o discente passe a ver-se como professor e não mais apenas como aluno, ou seja, colaborar para a construção contínua, no aluno, da identidade de professor, pois só os saberes da experiência não bastam. A autora assinala também que, em outro âmbito, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, na interlocução com o outro e na reflexão.

Ferry (1997), em outra perspectiva, enfatiza que não é possível a formação do indivíduo na prática profissional, em que um trabalha para os outros. A formação do sujeito será viável, se houver, em algum momento, uma reflexão sobre o que se fez, se se pode voltar, rever o que se fez, buscar outras maneiras de fazer, saber por que se fez dessa forma e não de outra, enfim, fazer um balanço reflexivo sobre a situação em estudo. Para o autor, **"**reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación" (FERRY, 1997, p.56). Na mesma linha de Ferry, vejo que a construção do profissional docente deve ir além dos muros

da universidade. O futuro docente deve interagir, no decorrer do curso superior, nos espaços nos quais atuará, para que possa refletir, questionar-se, questionar e reorganizar sua atuação, com base em uma Didática Fundamentada Crítica.

Por essas razões, para o referido autor, na formação são necessárias três condições: lugar, tempo e relação com a realidade. É preciso que haja o espaço e o tempo na aula universitária para a reflexão, bem como o "fazer em terreno" (como denomina), isto é, neste caso, na escola, e o distanciamento dessa realidade para poder refletir.

Seja na formação inicial, seja nos saberes da experiência cotidiana, como apregoam os autores, a real construção das aprendizagens ocorre se há o espaço e o momento de reflexão.

Nessa mesma perspectiva, Porto (2003, p.89) argumenta que, segundo a Pedagogia da Comunicação, a formação docente é "responsabilidade não só da academia, mas do espaço onde a ação acontece". Segundo a autora,

> uma ação colaborativa entre universidade e escola pública constitui uma importante e forte parceria para o desenvolvimento de professores em serviço (escola) e para a renovação de saberes dos professores em formação inicial (universidade). Nesse sentido, constitui espaço privilegiado de reflexão e produção de conhecimentos, através do conhecimento das práticas e relações que se estabelecem (ou podem se estabelecer) no cotidiano da escola (PORTO, 2003, p.89).

Observa-se, nessa citação, a importância de que a articulação teoria-prática perpasse todo o processo de formação inicial; que o futuro docente tenha inserção na escola, e a escola possa, também, interagir com a universidade, não ficando restrita essa retroalimentação (quando ocorre) apenas ao final do Curso de Licenciatura, já no período de estágios.

Segundo Pimenta (2007, p.23), outro desafio posto aos cursos de licenciatura é o de refletir sobre os conhecimentos relativos às especificidades do curso no contexto da contemporaneidade. Esses cursos devem, é certo, trabalhar com os conhecimentos específicos de suas áreas – saberes do conhecimento – mas, também, possibilitarem o diálogo, os questionamentos de temas, tais como: para que servem esses conhecimentos para mim e para a sociedade contemporânea. Além disso, devem também observar como a escola pode trabalhar esses conhecimentos. Essas reflexões permitem ver a educação como um processo de humanização, valorizando o homem e o meio, indo além da transmissão de

conteúdos que, na maioria das vezes, não deixam de ser informações que não se transformarão nunca em conhecimentos, em saberes reais.

Quanto aos saberes pedagógicos, a autora enfatiza que de nada adianta a experiência adquirida enquanto aluno e os conhecimentos específicos adquiridos sobre determinada área do saber, se não houver saberes didáticos. Muitos professores dominam o conteúdo, mas não sabem como ensiná-lo. Para Pimenta (2007, p.25), é preciso "reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação". A prática social dos formandos deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para a ressignificação dos saberes pedagógicos. É preciso partir da realidade escolar dos educandos vinculando-a à realidade das escolas e à formação contínua dos professores.

Semelhante a essas ideias, encontro em Tardif (2004) uma classificação que assinala quatro tipos de saberes docentes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes experienciais ou práticos. Com relação aos saberes da formação profissional, o autor destaca aqueles saberes relativos à formação como educador (conhecimentos pedagógicos e didáticos) necessários para a cátedra em qualquer área do conhecimento.

Os saberes disciplinares são aqueles que dizem respeito à disciplina que o professor ministra, ou seja, os saberes que versam sobre os conteúdos a serem ensinados no curso de formação inicial; já os saberes curriculares dizem respeito aos saberes sobre o projeto político-pedagógico da escola, tais como, "os discursos, os objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela mesma define e seleciona como modelos da cultura erudita e de formação para essa cultura" (TARDIF, 2004, p.30).

Os saberes experienciais ou práticos, por sua vez, são aqueles que brotam da experiência, do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio. Além dos saberes construídos a partir das vivências enquanto docente, Tardif (2004) também assinala que

> ao longo de sua história pessoal e escolar, se supõe que o futuro docente interioriza certo número de conhecimentos, competências, crenças, valores etc. que estruturam sua personalidade e suas relações com os demais (especialmente com as crianças) e que se re-atualizam e reutilizam, de maneira não reflexiva ainda que com grande convicção, na prática de seu ofício. Nesta perspectiva, os saberes experienciais do docente profissional, longe de basear-se unicamente no trabalho na sala de aula, se derivam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2004, p.54).

Assim, tanto Tardif (2004) como Pimenta (2007) enfatizam a importância da bagagem de saberes que os alunos já têm quando chegam aos cursos de formação inicial, devido a sua experiência escolar e à experiência socialmente construída. Além de Pimenta (2007) e Tardif (2004), também Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1995) valorizam os saberes da experiência, isto é, a caminhada do sujeito, o conhecimento específico da área que escolhe e a maneira de ele ensinar que envolve suas crenças, vivências, práticas e construções conjuntas. Os autores preocupam-se, portanto, com a formação integral do indivíduo.

Pimenta (2007) e Porto (2001), entre outros, mencionam a necessidade de conhecer a realidade para, a partir dela, realizar um projeto conjunto entre alunos e professores que contribua com o "processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora" (PIMENTA, 2007, p.23)

Além disso, Porto ressalta a importância de que se forme o futuro professor em um paradigma comunicacional, pois,

> uma formação, neste sentido, deve estar aberta a novas experiências, novas maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando capacidades, idéias e vivências de cada um; proporcionando vivências que auxiliem professores e alunos a desenvolverem a sensibilidade e a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade (PORTO, 2001, p.223)

Na perspectiva de Porto, a formação do professor deve estar aberta a novas experiências, maneiras de ser, de se relacionar e aprender, ou seja, a formação deve ocorrer a partir de um paradigma comunicacional, vivência na qual o professor em formação sinta-se aceito pelo professor universitário e pelos colegas e que sejam compreendidas suas capacidades, ideias e saberes. Está presente nesse paradigma a inclusão de práticas inovadoras.

Esse paradigma comunicacional, ou da necessidade de que sejam estabelecidas relações dialógicas entre professor e alunos, é reforçado por Lucarelli (2002). A autora, apesar de não utilizar o termo "comunicacional", apresenta, também, uma fundamentação teórico-prática que valoriza práticas inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem.

> A experiência inovadora significa aqui o oposto a uma rotina educativa, a uma encarnação de modelos reprodutores de ensino e aprendizagem caracterizados pela fragmentação e pelo tecnicismo, onde a presença

> exclusiva do verbal, o conhecimento fechado, sem espaço para a problematização, a ausência de consulta a fontes, o vazio de informação genuína, a cisão entre teoria e prática, a falta de oportunidades para adquirir as competências próprias da profissão, constituem-se nos fatos que assinalam a vida cotidiana de muitas aulas universitárias (LUCARELLI, 2002, p.153).

De fato, as reflexões de Lucarelli (2002) complementam as ideias de Porto (2001) no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem dá-se em uma perspectiva relacional e de que, portanto, a sala de aula deve ser um espaço aberto à reflexão, à inovação, ao encontro entre alunos, entre professor e alunos e de ambos com os conhecimentos. Um espaço em que prevaleçam a problematização e a sensibilidade: problematização dos desafios de construir saberes conjuntamente; sensibilidade para aceitar o outro e compreendê-lo em seu processo de formação.

A inovação apontada por Lucarelli (2002) deve permear tanto o contexto universitário, na oportunização de que os futuros professores adquiram as competências próprias da profissão, isto é, atuando na escola durante sua formação, como também no contexto escolar, com a oportunidade de que as crianças vivam e aprendam algo novo, distinto daquilo que estão acostumadas.

Também para Pérez Gómez (1995, p.100), a formação de professores deve abranger atividades reflexivas e artísticas, com algumas aplicações concretas de caráter técnico, já que é assim que o autor vê a prática do professor. O autor enfatiza que existem muitas tarefas concretas em que a melhor e talvez única forma de intervenção eficaz seja a aplicação das teorias e da investigação básica e aplicada. A concepção desse autor é de que haja, na formação inicial de professores, um equilíbrio entre a técnica, a reflexão e a atividade artística.

Vejo essa perspectiva artística como uma referência à questão da criação e da inovação, além da valorização da questão cultural, como uma habilidade que possibilite ao indivíduo mover-se nos mais variados contextos educacionais, respeitando e criando a partir das diferenças. Não é mais possível considerar um contexto de sala de aula como algo homogêneo, já que somos todos diferentes, seja no aspecto físico, emocional, intelectual, religioso, ou em muitos outros que nos constituem como seres únicos. Essa realidade obriga o professor a estar mais atento à diversidade e percebê-la como um aspecto positivo no processo educativo.

Muitas vezes o professor não conhece a cultura do aluno, mas essa condição pode ser minimizada através do diálogo, da interlocução, de uma prática

comunicacional (PORTO, 2005); as limitações no tocante ao domínio de técnicas de ensino ou aparatos tecnológicos é outro fator que deve ser trabalhado no grupo, já que os alunos muitas vezes dominam a tecnologia melhor que seus professores; o distanciamento do currículo, propiciando práticas reprodutivistas e pontuais, pode ser minimizado, desde que o docente esteja aberto a práticas inovadoras, à desconstrução e reconstrução de seus saberes. Essas, entre outras vivências, dialógicas, podem oportunizar a que o professor universitário ofereça, então, uma aprendizagem significativa a seus alunos e, por consequência, estes façam o mesmo no contexto escolar.

Uma formação nesse sentido pode evitar um "choque com a realidade". Expressão utilizada por Lima (2004) originalmente cunhada por Veenman (1988) – para explicar a "diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional".

Ferry chama atenção para

> el hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro [na univerisidade], se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno (FERRY, 1997, p.58).

Percebo, nesse fragmento, a importância da retroalimentação da prática em terreno e do contexto universitário, assim como da articulação teoria-prática, em suas mais diversas manifestações. Segundo Lucarelli (2004), é importante o professor em formação estar no contexto onde se dá a ação profissional docente e refletir sobre essa ação fundamentada teórico-metodologicamente, no espaço universitário. É o que Lucarelli, ancorada em Shön, reflete sobre a reflexão, sobre a reflexão em ação, que é quando, realmente, se produz conhecimento.

Também Pimenta (2002, p.24) destaca que o saber docente não é formado apenas da prática, e eu ressalto que a prática, nesse contexto, é o fazer em terreno, uma vez que é nutrido pelas teorias. Sendo assim, a autora enfatiza a importância fundamental da teoria na formação docente. Segundo ela, a teoria "dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos

históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais". Para Pimenta (2002, p.33), o professor "é um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que 'reflete' sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre".

Na mesma perspectiva de Pimenta, quando destaca que a reflexão do professor em formação deve se dar na escola, Porto se refere à importância do diálogo entre este espaço, isto é, a escola e a universidade, e destaca alguns princípios que deveriam nortear essa prática:

> - ênfase ao trabalho coletivo, com socialização de saberes aprendidos pelas experiências, dificuldades e soluções adotadas. O grupo serve de espaço de interação comunicativa e de aprendizagem;
> - valorização dos saberes docentes e discentes como ponto de partida;
> - foco tanto nas situações práticas da escola, quanto nas questões teóricas, num processo dialético entre ambas;
> - utilização de diferentes linguagens/mídias e de metodologias dialógico-participativas como processo de comunicação e aprendizagem;
> - crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes, valorizando o sujeito como profissional e pessoa que acerta, erra, ri, chora, brinca e envolve-se emocionalmente com os contextos;
> - atenção para o processo de estudo e investigação de problemas, para a tomada de decisões (individuais e/ou coletivas) (PORTO, 2002, p.89)

Para a autora, esse diálogo escola-universidade possibilita o crescimento de ambos os lados, já que o aluno/professor, ciente da realidade escolar, após ter realizado a prática docente na escola, é capaz de fomentar na universidade a aproximação tanto dos sujeitos, como dos conteúdos e da maneira como trabalhá-los de forma significativa nos dois contextos.

O conhecimento das diretrizes dos Cursos de Letras por seus alunos pode favorecer o processo dialógico que valoriza a constante readequação dos projetos-pedagógicos dos cursos a partir da troca entre professores e alunos, aproximando-os da realidade.

3.3 Articulação teoria-prática e a inovação

Ainda dentro desse enfoque de formação docente, cabe apontar alguns conceitos importantes que subsidiarão o trabalho e as reflexões aqui realizadas e que devem ser refletidos na formação inicial. O primeiro deles, muitas vezes motivo de controvérsias, é o conceito de *prática.* Adoto o conceito proposto por Lucarelli que o define como "espacio de formación en la práctica profesional, es decir, es el

momento en que las alumnas-profesoras van a terreno a hacer una práctica de entrenamiento en el rol profesional" (Lucarelli, 2007, p.17). Tal prática oportuniza o conhecimento do espaço onde atuará o futuro docente, evitando o tal "choque com a realidade", que geralmente ocorre na época do estágio curricular. Nesse contexto, ressalta a articulação teoria e prática, mencionando que este conceito se faz presente "tanto en la consideración de los componentes didáctico-curriculares como de los relativos a la formación y a la producción del conocimiento por parte de los sujetos implicados" (Lucarelli, 2009, p.69). Nessa mesma perspectiva, eu considero essa articulação enquanto a sua manifestação nas situações da aula, e também me detenho, particularmente, na análise do processo de ensino.

A autora assinala que as duas principais vias, ou o primeiro nível da articulação teoria-prática se apresenta como: processo geral e genuíno de aprendizagem e como formação na profissão. Mas menciona que existem outras formas específicas e modalidades particulares (que estariam, então, no segundo nível). Essas formas, segundo ela, fazem referência "a la concreción de la articulación teoria-prática como innovación en función de la finalidad o eje central que ella manifiesta en la situación didáctica" (Lucarelli, 2004, p.19). Essa finalidade é entendida como o elemento estruturador da articulação e pode se evidenciar em torno aos componentes didático-curriculares.

Lucarelli explica que a experiência inovadora pode expressar novas formas de encarar a articulação teoria-prática no que se refere à definição de estratégias gerais de ensino, como também, estratégias particulares relativas à preparação no rol profissional. Ela apresenta cinco formas específicas de concretização da relação teoria-prática, segundo os eixos traçados. São elas: estratégia de treinamento no rol profissional; núcleo articulador da organização curricular; estratégia geral metodológica; aprendizagem da criatividade e construção do objeto de estudo.

Há ainda um terceiro nível de expressão dessa articulação, mas essas modalidades particulares de vinculação são definidas em função de como são percebidas pelos sujeitos que participam dessas situações e se concretizam nas atividades que integram as estratégias de ensino.

Outro conceito que deve ser explicitado é o de *inovação*. Segundo Lucarelli, a partir da perspectiva da Didática Fundamentada Crítica, a inovação é entendida como

> aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que, a partir de la búsqueda de solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica (LUCARELLI, 2009, p.251).

A autora identifica a inovação didático-curricular como praxis de tipo inventiva, dado que "ante el reconocimiento de una situación sentida como insatisfactoria, encara la resolución intencional de un problema práctico o teórico, mediante la producción de algo nuevo" (2009, p.251).

> Desde la perspectiva de la didáctica fundamentada crítica, se sostiene que la nueva práctica [isto é, a inovação] no tiene un sentido unidimensional sino que, por el contrario, puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; las prácticas de enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general (LUCARELLI, 2006, p.6)

Percebo, então, que, para acontecer inovação, não necessariamente é preciso que esta se dê em todos os âmbitos que envolvem o contexto, quer dizer, posso identificar a inovação, primeiramente, no momento em que considero a prática das alunas-professoras como algo novo, já que esta prática não é cotidiana nas escolas, e nem é prevista pela legislação brasileira.

A partir da associação que Lucarelli realiza do conceito de inovação com práxis inventiva, cabe também verificar os conceitos de *práxis, práxis repetitiva* e *práxis inventiva* na perspectiva da autora, que se embasa em Heller (1977) para tais reflexões. Segundo ela,

> la "praxis repetitiva", es decir aquélla que implica la repetición de esquemas prácticos desarrollados por otros (en este caso los docentes, los libros, los programas informáticos) y adquiridos como tales por cada sujeto particular (es decir por el alumno individual o el grupo clase). Nuevamente la escisión, en este caso entre las prácticas anteriores del alumno en su historia de formación y los nuevos aprendizajes (LUCARELLI, 2000, p.5).

A praxis inventiva "es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico" (LUCARELLI, 2000, p.8). Refletindo sobre esses conceitos, sou levada a pensar sobre o que é didática e também sobre didáticas específicas.

Lucarelli (2009, p.36) afirma: “asumo a la Didáctica como teoría de la enseñanza, esto es, como campo disciplinar cuyo objeto de investigación se centra alrededor de la práctica de enseñanza, de manera de poder describirla y comprenderla, a la vez que tender a su transformación”.

Segundo Camilloni (2008), a didática é uma disciplina teórica que se ocupa de estudar a ação pedagógica, quer dizer, as práticas de ensino e que tem como missão descrevê-las, explicá-las e fundamentar e enunciar normas para a melhor resolução dos problemas que estas práticas apresentam aos professores. A didática

> es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos y mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza en los distintos niveles de adopción , implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (CAMILLONI, 2008, p.22).

A partir dessas considerações, percebo a importância de refletir sobre a didática de maneira geral, considerada, então, como teoria de ensino, tendo como objeto a prática de ensino, e, mais detalhadamente, as didáticas específicas, tendo em vista os objetivos pretendidos.

Segundo Camilloni (2008,p.23-24), as didáticas específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”.

A autora identifica diferentes especificidades didáticas:

> 1. Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo: didáctica de la educación primaria, secundaria, superior y universitaria.
> 2. Didácticas específicas según las edades de los alumnos: didácticas de niños, de adolescentes, de jóvenes adultos, de adultos, de adultos mayores.
> 3. Didácticas específicas de las disciplinas: didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las ciencias sociales, etc.
> 4. Didácticas específicas según el tipo de institución: didáctica específica de la Educación Formal, o de la Educación No Formal…
> 5. Didácticas específicas según las características de los sujetos: inmigrantes, personas con necesidades especiales, etc…

O presente estudo considera, conforme o apresentado por Camilloni, o que se refere à didática específica da disciplina de Língua Espanhola e à didática para

crianças, pois esses dois pontos são determinantes para o trabalho. Ainda segundo Camilloni (2008, p.26-27),

> debemos señalar que, debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenidos, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general. Pero esta última está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición, de las teorías sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad.

A autora diferencia, então, a didática geral das didáticas específicas, possibilitando que, nessa perspectiva, se reflita sobre uma didática específica do ensino de língua espanhola para crianças brasileiras, no contexto de sala de aula regular. Para que seja possível realizar tal intento, apresento, no próximo subcapítulo, reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras (abordagens/metodologias), pois reflexões e teorizações sobre o tema perpassam vários séculos de nossa história e são o embasamento da prática das alunas-professoras.

3.4 Ensino de idiomas: abordagens facilitadoras de aquisição de língua estrangeira

A preocupação com o ensino de idiomas é bastante antiga. Como podemos observar na literatura existente, Amos Comenio, entre outros, no século XVI, já se mostrava interessado por essa questão. Ele é considerado figura central na didática geral e foi o criador da Didática Moderna. Não estando diretamente ligado com a questão relativa ao ensino de idiomas, foi personagem central nesse desafio. Apesar de ter aproveitado as reflexões de William Bathe, Comenio realizou algo que, segundo Aquilino Sánchez (2000, p.67), infelizmente não teve continuidade no ensino de idiomas até nossos dias: tentou, por primeira vez, ensinar uma língua associando estreitamente os elementos linguísticos com os desenhos.

Em palavras de Comenio, citadas por Aquilino Sánchez (2000, p.68): “Si pudiésemos hacer las palabras tan legibles para los niños como lo son los dibujos, la información que se podría obtener de ellas (las palabras) sería rápida y segura…”. A obra de Comenio não é marcada somente pela ausência da gramática, e sim pela inclusão de desenhos de maneira sistemática como ajuda para facilitar a

compreensão léxica e a posterior aprendizagem da língua. O que Comenio objetiva em sua obra é afinar a seleção léxica e aproximá-la das possibilidades da criança mediante desenhos ilustrativos. Comenio, além de didata e docente, era um grande pensador. No fundo de seu pensamento, encontramos um fio condutor que emerge continuamente na história do ensino de idiomas: a natureza. Segundo Aquilino Sánchez (2000, p.69),

> para Comenio la educación parece que significa la vuelta al orden natural, que no es sino el reflejo del orden divino, establecido por el mismo Dios en el universo desde el momento de la creación. El crecimiento del niño debe tener lugar en armonía con la naturaleza, no en oposición a ella.

O método natural e direto de Comenio enfatiza a língua usada, e a aquisição da língua é favorecida mediante a prática. A educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e práticas consistiam a base de seu método didático. Outra citação que Aquilino Sánchez faz de Comenio, do prólogo de seu livro *Orbis Sensualium* (1659) es “Pues no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos... porque los sentidos buscan sus propios objetos... y si éstos no están presentes se tornan vagos y desvarían”.

Comenio reconhece a importância dos sentidos para a significação do que aprendemos, e utiliza outro argumento para trabalhar com desenhos, com as crianças, a **motivação**, pois, segundo ele, “a los niños les gusta”.

Na mesma perspectiva de Comenio, outros pensadores como Locke, pedagogo e não linguista, afirmam que as línguas devem ser aprendidas de maneira natural, mediante o uso: falando e lendo, segundo Aquilino Sánchez (2000, p.71). Sánchez cita Locke em um livro de 1693: “ [...]la gente está habituada a la manera normal de enseñar una lengua: hablando con el niño en continua conversación y no mediante reglas gramaticales”. Também assinala que “Cuando el niño nace, aprende el inglés sin profesor, sin reglas, sin gramática… y así aprendería latín si alguien hablase con él en esta lengua [...]”

Aquilino Sánchez se refere a outro autor que reflete sob o mesmo viés de Comenio e Locke, – Titone. Para ele, quando se quer aprender uma língua, deve-se proceder como se faz com uma criança a qual se ensina sua língua materna, isto é, seguindo somente o instinto da mãe que quer ensinar seu filho a falar, e afirma que

> las madres no se valen para ello ni de profesores ni de gramáticas. Hablan a sus hijos: les meten palabras en su memoria… Los profesores de lenguas extranjeras no ven más que pronunciación y gramática. Están interesados en dar mucha importancia a su trabajo (TITONE,1968, apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.72).

Da mesma perspectiva de Comenio, Locke e Titone, penso que o ensino da língua espanhola realizado com crianças deve ser ancorado na oralidade, aproximando-se do que ocorre na aquisição da língua materna.

Ainda refletindo sobre como se aprendem as línguas, Titone argumenta que as línguas que se aprendem mediante repetição, uso e memorização se falam logo com "maior perfeição", principalmente se as regras da gramática são deixadas "totalmente" de lado.

> Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales (TITONE, 2000, apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.72).

Comenio esclarece que a gramática deve ser estudada sim, mas por adultos, e em alguns contextos especiais, o que reitera a ideia de que o ensino deve ter em conta o público, suas necessidades e conhecimentos prévios. A criança de séries iniciais não domina nem a gramática de sua própria língua, portanto, não se deveria introduzir seu estudo em nenhuma língua estrangeira.

O autor argumenta que o homem aprende línguas para se relacionar normalmente com outros em sociedade, para comunicar pensamentos na vida de cada dia, sem outra especial finalidade e, seguindo este argumento, esclarece:

> […] y con este pensamiento en mente, el método de aprender una lengua a través de la conversación, no solamente es suficiente sino que debe ser preferido como el más eficaz, adecuado y natural. Por lo tanto, considerando la lengua desde esta perspectiva, se podría responder que la gramática no es necesaria. Es algo que debería aceptarse, dado que muchos de mis lectores son capaces de entender lo que digo sin que jamás hayan aprendido la gramática inglesa…"
> Y si la gramática debe ser enseñada, debería serlo a quien ya habla la lengua ¿Cómo, si no, puede serle enseñada la gramática? (TITONE, 1968, apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.72).

Na mesma perspectiva dos autores citados, vejo que o ensino de língua espanhola para crianças deve estar baseado no uso da língua, isto é, na repetição, na memorização e na oportunidade de criação que a criança tem quando utiliza a língua, seja esta a materna ou a estrangeira, pois não só se repete o que se houve

quando se está adquirindo uma língua, mas também se cria, se hipergeneralizam regras. Mais uma vez, a ênfase é dada à oralidade, sem foco na gramática, que só deve ser ensinada para quem já fala a língua em estudo.

Um dos problemas vivenciados pelos professores de idiomas está na metodologia ou abordagem da língua estrangeira. Para alguns, é difícil adequar a metodologia ou abordagem ao público alvo. Devido às dificuldades enfrentadas e aos estudos realizados, muitos foram os métodos propostos ao longo da história, mas, como assinala Sánchez, o problema que todo novo enfoque metodológico deve resolver é como aplica-lo à prática docente.

> Si la solución dada no es adecuada, las novedades se tornan parcial o totalmente estériles. Es éste un condicionante inherente a todo enfoque metodológico; porque la enseñanza implica acción y las ideas metodológicas deben ser susceptibles de transformarse en operaciones dentro de la clase. Cuando se intenta evaluar la incidencia práctica de lo que se presenta como novedoso, no siempre el juicio es positivo (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.73).

As observações desse autor, quanto à distância entre o que se propõe com o novo enfoque metodológico e o seu desenrolar na prática de sala de aula, podem ser comprovadas tanto nas propostas existentes, como nos poucos materiais didáticos de ensino de língua espanhola para crianças. Apesar de que as propostas de utilização de métodos naturais, mencionadas anteriormente, já vêm sendo estudadas desde o século XVI, o que encontramos, ainda hoje, são práticas ancoradas na gramática, em léxicos descontextualizados e atividades de uso da língua fragmentadas, como por exemplo, a separação silábica, encontrada ainda em muitos materiais didáticos.

Outra proposição de Aquilino Sánchez (2000, p.75) faz refletir até que ponto os professores de idiomas são preparados nos contextos universitários para que possam atuar dentro de uma perspectiva natural, embasados na oralidade. Para o autor, é provável que os professores que ensinam sua língua materna em países estrangeiros estejam inclinados a ser críticos a respeito do ensino mais estritamente formal e gramatical. Ele aponta que esses docentes contam com uma vantagem evidente, o conhecimento que já possuem da língua que ensinam:

> este hecho los capacita para enseñar la lengua usual, frente a los profesores no nativos, que suelen sentirse más seguros enseñando la gramática, puesto que su fluidez en la lengua que no les es propia desde el nacimiento es menor y puede ofrecer tropiezos, ambigüedades o dudas a la

> hora de solucionar problemas de uso o comunicativos en la misma clase (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.75).

O aluno de graduação que é exposto a práticas gramaticais, reflexões metalinguísticas e estudo fragmentado da língua estrangeira que aprende, tende a reproduzir esse método com seus alunos. 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.

Ainda nessa mesma linha, o autor assinala que

> la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela, incluso por quienes no hablan esa lengua (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.99-100).

Essas discussões sobre o ensino da língua estrangeira de uma forma natural, que já vinham sendo feitas desde o século XVI, ganham força no século XIX, surgindo, então, uma grande variedade de métodos naturais. Aquilino Sánchez (2000, p.107) explica que um método natural é aquele que se opõe ao artificial. Para ele, por método natural "se entiende el aprendizaje de una lengua de manera similar a como la aprende un niño al venir a este mundo, con el fin de integrarse en una sociedad determinada y comunicarse con sus semejantes".

O autor complementa seu argumento elencando fatos evidentes:

> - El recién nacido aprende cualquier lengua hablada por quienes constituyen su entorno inmediato, sea la que sea; puede incluso aprender dos o más lenguas al mismo tiempo, sin que para ello precise de especial esfuerzo.
> - El niño ni sabe ni estudia gramática. Ni siquiera es capaz de expresar el más mínimo razonamiento en torno a ella. Tampoco conoce la terminología académica que rodea a esta disciplina
> - El niño llega a entender y emitir frases sencillas y frases complejas, con o sin determinadas dificultades o problemas gramaticales, tal cuál éstos son definidos por los adultos.
> - El niño es capaz de entender un mensaje aunque no comprenda todas y cada una de las palabras.
> - El niño adquiere una excelente pronunciación, llegando a imitar perfectamente el habla de su entorno.
> - El niño no estudia la lengua. Sencillamente la aprende hablando, practicando con ella.

> - Al niño no se le expone a conjuntos de frases bien hechas, sencillas o complejas, sino a frases normales, correctas e incorrectas, incompletas a veces… pero eso no obsta para que logre una adecuada competencia comunicativa (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.108).

Como o próprio autor demonstra, são fatos evidentes, se pensarmos como atuamos com nossos filhos, sobrinhos ou crianças próximas a nós. Falamos naturalmente com essas crianças, aproximando nossa linguagem ao que nossa "intuição" de adultos nos mostra. Nunca levamos a criança a refletir sobre a língua e sim sobre a mensagem expressa através dela. Esses aspectos deveriam ser considerados na hora de trabalhar, não só com crianças, mas também com futuros professores, no contexto universitário, possibilitando a reflexão sobre a necessidade ou não do ensino da gramática a quem não sabe usar a língua.

J.S. Blakie (*The Foreign Language Quartely Review*, 1845, XXV:170 ss. apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.109), refletindo sobre quais são os elementos do método natural, diz que o método é simples, que primeiro se recorre diretamente ao ouvido, órgão natural através do qual se adquire uma língua e explica que, em segundo,

> […] este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza.

Os autores abordam com simplicidade a questão de trabalhar com a língua estrangeira numa perspectiva natural. Assim deveria ocorrer, recorrendo ao *input* auditivo, primeiramente, pois é assim que acontece na língua materna. A menos que o indivíduo apresente deficiência auditiva, a aquisição de uma língua se dá basicamente através da escuta dessa língua.

Aquilino Sánchez (2000) cita muitos autores, como Nicoholas Gouin Dufief (1776-1834), para quem "el método de la naturaleza y el sistema auténtico de educación – la educación formal es ineficaz porque se desviaba de la naturaleza". Quando criticado sobre o abandono da produção escrita em favor da produção oral argumentava que sempre falamos a nós mesmos, pronunciando mentalmente frases completas, sem as quais os pensamentos não chegariam a existir. O autor valoriza a expressão oral e reafirma esta ideia, argumentando que

> el arte de escribir no es sino una extensión del arte de hablar. Por ejemplo, cuando escribimos una carta, ¿no nos hablamos a nosotros mismos de la manera apuntada anteriormente mientras estamos escribiéndola? Y cuando recibimos una carta, ¿acaso no la 'hablamos' mentalmente para conocer su significado? Si esto es así, se debe concluir que el arte de pensar y escribir no es sino el arte de hablar […] (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.112).

Novamente, mais um autor que enfatiza a importância da língua oral. Ainda que muitos estudos a esse respeito tenham sido realizados, parece terem ficado no esquecimento no sistema escolar vigente.

Meisterschaft System de Rosenthal, um pensador cego que estudava como se ensina e se aprende línguas estrangeiras, enfatiza que o verdadeiro objetivo do ensino de línguas deve ser o de falar idiomas modernos e ser capaz de conversar nesses idiomas com fluência usando, inclusive, expressões idiomáticas:

> ¿De qué le serviría a un turista conocer perfectamente las reglas de la gramática francesa si es incapaz de comprender incluso las más sencillas frases de un maletero en la estación de ferrocarril, o que después de cinco años de estudio de las mejores gramáticas del francés es incapaz de expresar en esa lengua sus necesidades más fundamentales? (Meisterschaft System de Rosenthal, apud AQUILINO SANCHÉZ, 2000, p.117).

Dessa maneira, percebo que, como mencionava Bathe, as línguas vivas devem ser ensinadas de uma perspectiva natural, enquanto as línguas mortas sim, de uma perspectiva gramatical.

Preocupada, então, com o ensino de Espanhol a crianças brasileiras, e tendo estudado os métodos ou abordagens de ensino de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) (a partir de agora usadas como sinônimos), apresentados pela Linguística Aplicada, me apóio em Stephan Krashen (1982, 1985) para sustentar a proposta de ensinar a língua espanhola para crianças brasileiras numa perspectiva de aquisição.

Krashen (1982) apresenta cinco hipóteses para aquisição de segunda língua. São elas: a distinção entre aprendizagem e aquisição; a da ordem natural; a hipótese do *input*; a do monitor; e a do filtro afetivo.

A primeira hipótese é a *distinção entre aprendizagem e aquisição.* 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. Johnson (2008, p.127) afirma que é como um processo de “pescar” um idioma, “como hacemos cuando vamos a vivir en un país donde se habla la lengua meta”.

A aprendizagem implica saber as regras da língua, ter consciência delas e realizar, portanto, um esforço consciente para aprender. A aprendizagem se daria, então, em contextos formais de ensino. As duas principais características da aprendizagem, de acordo com Krashen, são a correção de erros e a fragmentação das regras, o que, ao contrário não acontecem em um processo de aquisição. 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. A língua é apresentada como um todo, e as regras serão adquiridas naturalmente.

Jonhson (2008, p.128) observa que houve muitas críticas a essa hipótese, já que ela não diz muito sobre os diferentes processos que implicam tanto a aprendizagem como a aquisição. Que o foco está mais no contexto em que elas se dão, seja ele a instituição formal ou o contexto natural. O próprio Jonhson nos convida a pensar sobre exemplos de nossas experiências e relata que

> ejemplos de mi propia experiencia en los que he estado viviendo en el entorno de una LE y en general adquiriendo el lenguaje, pero al mismo tiempo incrementando esa adquisición valiéndome de libros de gramática para “aprender”. Del mismo modo (aunque esto resulta menos fácil de demostrar), siento que a veces, en mi calidad de persona que aprende una LE en un aula, ha habido algunos puntos que “he pescado” (quizá simplemente escuchando y “absorbiendo” el lenguaje producido por el maestro) en lugar de haberlos “aprendido” (JOHNSON, 2008, p.128).

Do mesmo ponto de vista de Johnson, vejo que o contexto facilita a aquisição da língua, mas não é determinante, dependendo do enfoque que se queira dar e da atitude dos sujeitos envolvidos em qualquer um dos dois processos e/ou contextos. O referido autor conclui que “estas experiencias sugieren que cuando intentamos dominar un idioma (en cualquier entorno) interviene un poco de aprendizaje y un poco de adquisición” (JOHNSON, 2008, p.128).

Rinaldi (2006, p.26), quando se refere à hipótese de Krashen sobre a diferença entre aprendizagem e aquisição, diz que

> para esse pesquisador [Krashen], a aprendizagem não se transformará nunca em aquisição. Neste trabalho [dissertação de mestrado], fazemos a

> opção de não distinguir aprendizagem de aquisição. Essa opção significa que entendemos, diferentemente desse autor, que aprendizagem pode ser transformada em aquisição.

Griffin (2005, p.28), posicionando-se também contra este postulado de Krashen, defende que “en realidad toda adquisición es aprendizaje y viceversa”. A autora destaca que não se faz distinção entre o biológico e o escolar, isto é, entre aprendizagem e aquisição, e sim, a partir de Ellis (1994), a distinção é feita entre conhecimento implícito e conhecimento explícito. O conhecimento implícito seria o gerado sem esforço, espontâneo, subconsciente, não resultado de instrução formal, e o conhecimento explícito seria, então, o resultado da instrução formal, consciente e intencionada.

Apesar dessas questões, na minha perspectiva, que se aproxima da ideia dos referidos autores, é útil ter em mente esses dois conceitos – aprendizagem e aquisição –, pois é a partir deles que 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, ou, ainda, uma abordagem mais explícita ou mais implícita na apresentação dos/das conteúdos/temáticas a serem trabalhados/as. Ainda que eu tenha claro que o que acredito para o trabalho de língua espanhola com as séries iniciais do fundamental é um enfoque baseado na aquisição, devemos ter em conta o contexto em que se dá, a sala de aula, então, um contexto formal. A proposta para este tipo de ensino é que não sejam trabalhadas regras da LE, nem uma sistematização dos conteúdos, apenas uma exposição à língua meta, tentando “aproximar” de um contexto que propicie a aquisição da língua numa ordem natural, como propõe Krashen em sua segunda hipótese.

A segunda hipótese para a aquisição da L2 é a hipótese *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.

Antes de avançar na explicitação das hipóteses, cabe considerar, como propõe Johnson (2008), duas classes de pessoas e seus comportamentos, no que refere à aquisição de LE ou L2. São elas o “provedor de linguagem” e os “adquirentes”. No contexto desta pesquisa, o provedor de linguagem é o professor,

ou seja, aquele que prove ou “ensina” a língua espanhola, e os adquirentes, os alunos das séries iniciais do fundamental que “adquirem/aprendem” o idioma. Em verdade, os termos aprendizagem/aquisição se confundem, muitas vezes. Enfatizo que deve ficar claro em sua diferenciação a abordagem do trabalho com o idioma estrangeiro, o que passo a denominar ensino.

Segundo Johnson (2008, p.129), os provedores de linguagem

> en el caso de los niños que aprenden [e/ou adquirem] su L1, son las personas (con frecuencia los padres) que cuidan a los niños, a quienes se denomina a veces cuidadores. En el caso de las personas que aprenden una LE, son los que se comunican con el adquiriente, incluyendo la comunicación que ocurre en el aula.

O autor afirma que algumas vezes é possível analisar os processos de quem aprende uma LE e de quem a adquire e que outras vezes ocorre o contrário, já que é possível que nos movamos “libremente de una situación a otra bajo el supuesto de que, por lo menos en ciertos sentidos ambas son comparables” (JOHNSON 2008, p.129). É preciso, então, discernir os dois conceitos – aquisição e aprendizagem – na perspectiva do professor, de como vai abordar o ensino da LE/L2, tendo em conta o público com o qual vai trabalhar.

Johnson (2008) afirma que os melhores professores de idiomas são os pais ou os “cuidadores de niños”, já que proporcionam às crianças todo o *input* que os leva a adquirir a sua L1. Para o autor, todas as crianças, a menos que possuam alguma grave limitação, adquirem com êxito sua língua materna em um grau assombroso. O investigador sugere que examinemos o que fazem e o que não fazem os provedores quando proporcionam o *input* linguístico às crianças; talvez estes “professores da L1” tenham alguns segredos para compartilhar com os os professores de língua estrangeira sobre o que fazer e o que não fazer [...]

Johnson (2008) explica que a primeira coisa que os pais ou cuidadores não fazem, ao contrário dos professores de LE, é dar aulas de língua. Também cita quatro outras coisas que também não fazem, a primeira delas é que os cuidadores não seguem um programa de estudos. Esses sujeitos têm uma ideia bastante acertada do nível linguístico que se encontram as crianças que cuidam, portanto sabem adequar a linguagem para interagir com elas.

A segunda coisa que os cuidadores não fazem, segundo Johnson (2008), é dar explicações linguísticas às crianças, isto é, “no les hablan de sufijo –ed ni de la

raíz del verbo" (Johnson 2008, p.132) e também não realizam exercícios de prática com as crianças

> quizá los alienten, de manera muy indirecta, a producir algunas formas de lenguaje, pero normalmente no emplean la fórmula "cambia el presente simple a pasado simple", ni nada por el estilo. […] los cuidadores de niños no suelen corregir los errores gramaticales. Lo que sí hacen con frecuencia es corregir la "veracidad" de lo que un niño dice, es decir, si lo que dice es verdadero o falso […[(JOHNSON, 2008, p.131-132).

Por tudo que assinala o autor, é bom ter em mente essas ideias, sempre que vamos trabalhar LE/L2 com crianças. Para mim, essa é a perspectiva de aquisição que se deve adotar na abordagem de língua estrangeira para crianças. Os professores de língua estrangeira que trabalham com crianças deveriam atuar na perspectiva dos "cuidadores de niños", estando, assim, mais atentos à comunicação.

Como menciona Johnson, a ênfase está na mensagem e não na forma, então os cuidados que o cuidador tem que ter é em fazer-se compreender e não no sistema da língua, isto é, a concentração tende a estar no conteúdo e não nos meios.

Em contrapartida ao que não fazem, Johnson (2008, p.134) apresenta, baseado em Clark y Clark (1997) e Snow e Ferguson (1997), o que fazem os cuidadores. Segundo ele, a fala dos cuidadores é intelegível e gramaticalmente bem formada, e esses sujeitos falam muito do aqui e agora, isto é, falam com as crianças acerca de objetos que podem ser vistos e de fatos que estão ocorrendo diante de seus olhos. A ênfase no aqui e agora permite aos cuidadores utilizarem gestos para assinalar as coisas das quais estão falando e, em geral, utilizar plenamente a situação para ajudar a esclarecer o que estão dizendo.

Os cuidadores simplificam a linguagem, por exemplo, utilizam menos morfemas gramaticais, utilizam orações mais curtas, evitam os pronomes... e eles modelam as interações, isto é, antes mesmo que a criança possa falar, os cuidadores sustentam "conversaciones-monólogos" com ela para demonstrar "como" é uma conversação. Também os cuidadores repetem muito, o que não se considera que seja simplesmente para proporcionar mais *input (*que segundo a crença condutivista, a repetição é importante), mas o fazem para se assegurar que a criança entenda. Além disso, os cuidadores

> hacen una sintonización aproximada. Por "sintonización" queremos decir que ajustan el *input* al nivel del niño. Lo que los cuidadores no hacen es

> una “sintonización precisa”, como la de muchos maestros de LE. Hacer una sintonización precisa quiere decir observar cuidadosamente el lenguaje conocido por el público y utilizar únicamente ese lenguaje. Como hemos visto, no hay ningún programa de estudios escondido por ahí en el armario del cuarto de los niños. Pero eso no significa que los cuidadores se olviden del nivel de lenguaje del niño. Hacen una sintonización aproximada con su lenguaje. Esto significa que tienen un buen sentido general de lo que el niño entiende y que al hablar aplican ese sentido general, evitando formas de expresión demasiado complejas. […] (JOHNSON, 2008, p.134-136).

E é tomando como exemplo a atuação dos “cuidadores” que deveriam atuar os professores de Espanhol para crianças, com ênfase na oralidade, evitando a leitura e a escritura. A forma como agem os cuidadores poderia ser refletida e adequada à sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Krashen (1982, 1985) propõe a terceira hipótese, a do *input*, para a aquisição da L2. Essa hipótese assinala que, 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*.

Tanto Scaffaro (2006) como Pires (2001), em seus estudos sobre o ensino de língua estrangeira, consideram que a puberdade traz mudanças significativas para o cérebro, diminuindo sua capacidade sináptica pela metade. Segundo a autora, “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” (PIRES, 2001, p.47).

A autora se apóia em Krashen et al (1982, p.61) para quem: (1) os adultos passam pelos estágios iniciais de desenvolvimento sintático e morfológico mais rápido do que as crianças; (2) as crianças mais velhas passam por esses estágios mais rápido que as crianças mais novas; e (3) aqueles que iniciam a exposição natural a uma segunda língua na infância geralmente adquirem maior proficiência nessa língua do que aqueles que iniciam na idade adulta. Ou seja, crianças menores adquirem uma segunda língua mais devagar, porém, com o passar do tempo, atingem um nível de proficiência maior do que as crianças maiores e os adultos.

Luz (2003, p.34) chama a atenção de que a noção de *i+1* de Krashen (1985, 1987) é associada à noção de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – considerando *i* o que Vygotsky chamou de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, e o *i+1* seria a zona de desenvolvimento proximal, aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um par mais competente, antes de que consiga realizar sozinha.

Ensinar, em uma perspectiva de propiciar a aquisição, mais do que enfatizar a aprendizagem, requer ter presentes essas ideias e atuar como o fazem os "cuidadores", dando subsídios para a criança comunicar-se, enfatizando a mensagem e a interação, e não a forma.

Vale e Feunteun (1998) aproximam-se das idéias de Krashen na questão da aquisição e do *input* quando afirmam que o ensino, no caso, o inglês para crianças, deve ser enfocado na realização de tarefas. Segundo os autores, quando acontece dessa forma,

> - los niños realizan actividades que tienen un valor educativo;
> - los niños se muestran motivados e interesados en lo que estudian;
> - los niños son expuestos a una amplia variedad de lengua inglesa natural y significativa. Los niños comprenden la lengua porque comprenden las actividades que realizan;
> - los niños aprenden en inglés porque se les enseña en inglés;
> - la lengua que se les presenta no es una secuencia artificial de estructuras gramaticales o funciones predeterminadas; el profesor habla en inglés y los niños aprenden en inglés […] (VALE; FEUNTEUN, 1998, p.36-37).

Observo que os autores introduzem muitos conceitos-chave para que se ensine língua estrangeira para crianças. A questão da exposição à língua de forma natural se assemelha com o que Krashen propõe para a aquisição, bem como a sequência natural em que a língua é apresentada também está de acordo com o que sugere Krashen na hipótese da ordem natural.

Nesse contexto, as crianças percebem que a língua realmente serve para alguma coisa concreta. O professor que ensina a língua estrangeira deve estar consciente de que a língua é necessária para a comunicação e não para que sejam decoradas regras ou fragmentos descontextualizados. Os autores enfatizam que

> los niños normalmente no aprenden la lengua como elementos separados, por ejemplo una estructura de seis palabras, sino que la aprenden como parte de una experiencia de aprendizaje global. La responsabilidad del profesor es proporcionar esta experiencia global (VALE; FEUNTEUN, 1998, p.38).

A quarta hipótese para a aquisição de L2 é a *do monitor* que, ao contrário da hipótese do *input* que está para a aquisição, esta está para a aprendizagem. Ocorre quando o indivíduo, que já possui o conhecimento consciente das regras, atua como um fiscal de si mesmo (a idéia de um monitor), percebendo algum equívoco e corrigindo-se, se necessário. Essa hipótese, por estar relacionada mais à aprendizagem que à aquisição, portanto relacionada ao conhecimento consciente das regras da língua, não se faz essencial para a discussão aqui proposta.

Segundo Szundy (2001, p.6),

> embora o contato com *input* compreensivo constitua-se em fator primordial para a aquisição de uma LE, existem fatores que podem bloquear a compreensão dos *inputs* fornecidos pelo meio. A fim de dar conta dos diversos fatores que podem tanto impulsionar quanto inibir o processo de aquisição de uma LE, Krashen (1985) pensou na hipótese do filtro afetivo.

Então, a partir daí, Krashen elabora sua quinta e última hipótese para a aquisição da L2, 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 funcionar como um bloqueador, impedindo, assim, a aquisição, ou como uma porta aberta para a aquisição. Se o filtro afetivo está alto (Johnson, 1997 chama de 'sujo') é mais improvável que o aprendiz adquira os *inputs* recebidos, ao contrário, se o filtro afetivo está baixo ('limpo' para Johnson), o aprendiz está aberto à nova língua, não tem medo de errar, de se expor, se arrisca, interage, possibilitando a aquisição mais fácil da LE.

Nesse sentido, Johnson (1997) exemplifica a importância de que se tenha uma atitude positiva ao novo, seja à nova cultura, ao novo idioma, para que se seja capaz de adquirir a LE/L2. O autor conta que duas moças de vinte e poucos anos aceitaram um contrato temporário de um ano para darem aulas de inglês na Itália. Uma delas se encantou pelo país, pelas cores, cheiros, comidas..., enquanto que para a outra tudo era mais difícil: era tudo muito ruidoso, a comida lhe dava dor de estômago, etc. A primeira renovou o contrato por mais um ano, e a segunda, ao final do primeiro ano, estava louca para voltar para casa. Segundo o autor, obviamente a

primeira aprendeu/adquiriu em seguida o Italiano, enquanto que a segunda não. O que prova que, se estamos afetivamente comprometidos, tudo se torna mais fácil.

Para Krashen, existem variáveis afetivas relacionadas ao sucesso da aquisição/aprendizagem de L2. Como ele propõe (KRASHEN,1982, p.31), "a hipótese do filtro afetivo enlaça a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, postulando que a aquisição varia de acordo com a força ou nível dos filtros afetivos de cada um" e ainda assinala três variáveis afetivas relacionadas à aquisição de segunda língua, mencionadas por Luz (2003, p.44)

> São três as variáveis afetivas relacionadas à aquisição de segunda língua ressaltadas por Krashen (1982): o aprendiz deverá ter um alto nível de motivação, principalmente a que chamou de motivação integrativa,[4] confiança nele próprio e baixa ansiedade. Krashen (1985) observa, ainda, que o filtro afetivo estará mais baixo quando o aprendiz se encontra envolvido na mensagem e esquece que, na realidade, está escutando ou ouvindo uma língua estrangeira.

Tendo em vista a importância da motivação na aprendizagem/aquisição de LE, percebo 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. Além disso, 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.

Vale e Feunteun (1998), ainda que não façam referência a Krashen, e ainda que trabalhem também com as destrezas de compreensão e produção leitora, em alguns momentos encaminham o ensino de língua inglesa para crianças nessa mesma direção. Os autores sugerem a formação de grupos, e o ensino ancorado no enfoque baseado em atividades, sempre assinalando a importância do ambiente para o ensino da língua estrangeira. Eles propõem que

> si los alumnos están relajados y se sienten a gusto con sus compañeros de clase, se muestran mucho más comunicativos y con ganas de intercambiar ideas. En este ambiente, los alumnos adquieren la seguridad necesaria para dar y recibir ayuda de sus compañeros, para arriesgarse a hablar en la nueva lengua delante de la clase y con el profesor, sin miedo a quedar en

[4] Motivação integrativa: termo cunhado por Gardner e Lambert (1972) para definir o desejo do indivíduo de se parecer com os nativos da língua-alvo e de se integrar ao grupo falante dessa língua. Este termo se opõe à motivação instrumental, que os autores definem como o desejo do indivíduo de usar a língua para termos práticos, trabalho, como, por exemplo, ascensão profissional, habilidade de ler textos escritos em outras línguas etc.

> ridículo o a que se les corrija. Además un ambiente de confianza conducirá a una colaboración más estrecha entre los alumnos. Los alumnos que trabajan con un grupo que les apoya, procesan la nueva lengua con el grupo lo cual facilita el trabajo del profesor (VALE; FEUNTEUN, 1998, p.31).

Os autores também destacam a importância de integrar, em uma situação de aprendizagem, atividades que tenham como objetivo a formação do grupo e a criação de uma comunidade de apoio. Essas atividades de formação de grupos fortalecem a ajuda e a confiança entre o grupo como um todo e, dessa forma, cada criança vai adquirindo a segurança necessária para se arriscar a utilizar a nova língua, provar novas ideias e representar novos papéis. Mas os autores ressaltam que "no debemos olvidar tampoco la importancia que tienen la amistad y la diversión en el proceso de aprendizaje" (VALE; FEUNTEUN, 1998, p.32).

Quanto às atividades de formação de grupos, os autores argumentam também que elas não devem ser consideradas como simples atividades para "romper o gelo", mas sim como atividades que requerem que os integrantes do grupo trabalhem cooperativamente, atuem juntos, se apóiem, estejam em contato físico, deem e recebam ajuda em situações agradáveis e não competitivas.

3.5 Pedagogia da Comunicação e mídias: a música/canção como facilitadora de aprendizagens

Neste item busco refletir sobre a importância das mídias, mais especificamente, das músicas/canções, como facilitadoras de aprendizagens. Não faço, neste trabalho, distinção conceitual entre "música" e "canção", porque o foco de análise é o de ver a música/canção como instrumento, como veículo portador de mensagem e facilitador da aquisição de língua estrangeira, dispensando, portanto, tal diferenciação.

Para esta reflexão, apoio-me na Pedagogia da Comunicação, concepção adotada por Gutiérrez (1984, 1994) e Kaplún (1998) e largamente estudada por Penteado (1998; 2002) e Porto (1996, 2003). Kaplún esclarece que essa pedagogia é dirigida primordialmente para os estudantes de Educação e Ciências da Informação e também para todos aqueles que praticam a comunicação, já que uma prática profissional ancorada na Pedagogia da Comunicação é vista como um serviço à sociedade e não requer somente o conhecimento dos recursos midiáticos,

mas sim, precisa sustentar-se em uma pedagogia comunicacional, isto é, em uma comunicação *participativa, problematizadora, personalizante e interpelante* (Kaplún 1998, p.13).

Segundo Penteado (2001, p.7), a Pedagogia da Comunicação vem atraindo profissionais das mais distintas áreas, como Pedagogia, Sociologia, Língua Portuguesa, Comunicação, Artes e, agora, Língua Estrangeira – Espanhol. De acordo com a autora, os motivos que levam esses profissionais a recorrerem à Pedagogia da Comunicação são vários. Os pedagogos, por exemplo, ao reconhecerem que os processos didáticos muitas vezes são fragmentados, esvaziados de conexão com a vida, buscam na Pedagogia da Comunicação "produzir possibilidades de revitalização do ensino escolar e de recuperação de seu significado" (PENTEADO, 2001, p.8).

Os sociólogos buscam recuperar a educação escolar como processo de socialização indispensável às sociedades complexas, já que a comunicação é a base da sociabilidade humana. Os professores de Língua Portuguesa esperam explorar, "por meio da Pedagogia da Comunicação, a diversificação das linguagens da atualidade a favor da linguagem essencial, a língua portuguesa" (PENTEADO, 2001, p.8). E os profissionais das áreas da Comunicação e das Artes esperam "encontrar na Pedagogia da Comunicação apoios didáticos que sirvam de suporte para atuações comunicacionais cada vez mais consistentes" (PENTEADO, 2001, p.8).

Sendo a Pedagogia da Comunicação uma pedagogia dos meios de comunicação, como é apreendida inicialmente pelos pós-graduandos, conforme constata Penteado (2001), "ela suscita uma expectativa de trabalho didático mediatizado pelas modernas tecnologias comunicacionais" (PENTEADO 2001, p.8).

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.

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – estão cada vez mais indissociáveis da vida dos indivíduos, em especial, da vida das novas gerações, já que estas nascem imersas em um contexto mediatizado e dominado pela presença

massiva dos meios de comunicação, desde os mais tradicionais, como a mídia impressa, a TV e o rádio, até as mais elaboradas, como a Internet.

Segundo Porto (2002), é uma pedagogia que procura fazer do aprendiz o "operador principal de sua aprendizagem", possibilitando o entendimento das suas necessidades, postas pela realidade social, e o trabalho com a curiosidade e a percepção crítica que lhe são inerentes, considerando:

> a) a importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem;
> b) os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta, especialmente aos adolescentes, que vivem problemas existenciais característicos da construção da identidade nessa faixa etária;
> c) a escola como responsável pelo desenvolvimento do raciocínio, expressão de conhecimentos, troca de saberes e formação da personalidade sadia;
> d) os saberes de professores e alunos, sujeitos com experiências sociais e históricas;
> e) o uso das mídias como meios propiciadores de prazer e de "saberes estabelecidos" (PORTO, 2002, p.36).

Para Porto (2002), o trabalho escolar com as mídias cria oportunidades para os alunos estudarem, refletirem e expressarem questões ligadas ao seu quadro de necessidades; é uma pedagogia que procura estabelecer relações com os temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade.

Segundo a autora, mídias, ou meios de comunicação são usados como fonte de emoção e de ideias em mediação entre os sujeitos escolares. "TV, jornais, revistas, livros, gravador, videocassete, fotografias, entrevistas, cartazes, painéis [...]" (PORTO, 2002, p.14) são considerados mídias usadas em situações de interação entre pessoas. Essas mídias são usadas como os suportes propiciadores da comunicação de mensagens e, como assinala Kaplún (1998, p.83), "en comunicación, 'mensaje' es una unidad de comunicación: un artículo de periódico, una audición de radio, una obra de teatro, una película, una canción, una historieta, un folleto, etc.". Portanto, é nessa perspectiva que considero as músicas/canções como facilitadoras da aquisição de Espanhol como língua estrangeira; são unidades de comunicação.

Com essa expectativa, busco, na Pedagogia da Comunicação, suporte teórico para o trabalho com músicas/canções, ciente de que ela vai além dos meios de comunicação, e porque se traduz "em atitudes e procedimentos docentes providenciadores da educação escolar na direção de um processo comunicacional"

(PENTEADO, 2001, p.9). É uma pedagogia ativa, que estimula a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; uma pedagogia que favorece o diálogo dos alunos entre si, desses com o professor, e de ambos com a cultura historicamente acumulada (GUTIÉRREZ, 1984,1994).

Kaplún (1998, p.13) informa que esta Pedagogia nasceu "de muchos años de práctica, produciendo materiales de comunicación educativa e impartiendo cursos y talleres de capacitación. Se ha enriquecido con el aporte de todos los participantes en ellos. Cada uno trajo sus propuestas, sus logros, sus dificultades".

Vejo, nesse fragmento, a importância da escuta do outro, na valorização dos processos individuais para a construção conjunta do conhecimento através do diálogo e da interação.

As tecnologias comunicacionais são apenas recursos capazes de potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano. Se vistas dessa maneira, serão capazes de exercer um papel transformador na educação, desde que os docentes assumam posturas condizentes com seu uso, e não mais as posturas tecnicistas do paradigma dominante (PENTEADO, 1998). Kaplún (1998) sugere que verifiquemos como vemos a educação, e que concepção de educação subjaz em nossas práticas de comunicação. Para ele, *a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de comunicación* (KAPLÚN, 1998, p.16). Assim não basta o professor dizer que adota a Pedagogía da Comunicação, ela é resultado de uma concepção de educação comunicacional.

Nessa perspectiva, os comportamentos docentes envolvem

> ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e explicações diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado (PENTEADO, 1998, p.16).

Está presente aí a comunicação, ou seja, a relação com o outro: o aluno, o colega, as autoridades, os pais e a comunidade, mas, principalmente, na relação professor/aluno.

Como assinala Kaplún (1998, p.88), as mensagens em educação devem chegar aos alunos, e, para o autor, chegar significa que nossa comunicação só cumpre o seu papel se "moviliza interiormente a quienes lo reciben; si los cuestiona;

si genera diálogo y participación; si alimenta un proceso creciente de toma de conciencia". E para que seja possível cumprir esse papel, temos que nos apropriar dos instrumentos que contribuem em favorecer a comunicação de nossas mensagens.

Preparar os jovens para fazer frente aos desafios da comunicação dessa nova sociedade da informação é uma tarefa indispensável na medida em que tanto a escola como a universidade tomam consciência do papel que os meios adquirem na transmissão do saber social e de seu importante potencial pedagógico.

Porto alerta que a influência das mídias entre os jovens "faz com que estes mudem seus padrões de referência, alterem suas relações consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral, criando outras necessidades, envolvimentos, modelos de conduta [...]" (PORTO, 2002, p.14). Apesar de a autora fazer referência apenas aos jovens, eu acrescento que as mídias são dispositivos capazes de possibilitar transformações e aprendizagens em indivíduos de diferentes idades.

Para trabalhar as mídias na instituição educacional, é necessário que o professor saiba fazê-lo e, porque não basta introduzir os recursos, é preciso saber utilizá-los como objeto de estudo, de reflexão, com comprometimento. Segundo Porto (2001, p.29), o professor e os alunos devem estabelecer o diálogo com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios". Para que seja possível ampliar e significar a aprendizagem, é preciso que se reflita sobre o efeito do meio no aluno, isto é, como ele utiliza o meio e de que forma ele elabora a mensagem.

Pedagogia é abrir caminhos, como afirma Gutiérrez (1999, p.62) "abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais". Caminhos são processos vividos como experiências novas e renovados a cada novo processo. Segundo o autor, para que se consiga isso é necessário que

> encontremos sentido para o caminhar, isto é, para a aprendizagem cotidiana; orientemos pedagogicamente as tendências e indicadores inerentes à colocação em marcha da cidadania ambiental e apoiemos nosso caminhar nas ferramentas conceituais e nos instrumentos e estratégias conforme essa nova realidade (GUTIÉRREZ, 1999, p.62).

Para que se consubstancie a pedagogia proposta pelo autor, é necessário significar a prática docente, aproveitando os gostos, desejos e necessidades dos alunos; conhecer a sua realidade para, partindo dela, criar uma pedagogia que propicie a elaboração de sentidos, o que, no dizer de Gutiérrez, é Educação. Nesse

processo, os meios tecnológicos são ferramentas fundamentais, já que fazem parte da vida cotidiana de professores e alunos na contemporaneidade. Não é mais possível dissociá-los da educação dentro das instituições formais de ensino.

Babin e Kouloumdjan (1989), referindo-se aos meios de comunicação, denominam-nos de *meios tecnológicos.* O *meio tecnológico é* tomado em um sentido mais amplo, desde o computador, até uma minicalculadora que fazem parte de nosso uso cotidiano. Nesse sentido, o rádio, a TV, o vídeo, o MP3, o Mp4, o Mp5, o Ipod, etc, veiculadores das músicas/canções são meios tecnológicos presentes no cotidiano da maioria das pessoas. “Em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo” (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989, p.11).

Os referidos autores, em vários momentos de seu texto, fazem menção ao poder da música, principalmente sobre os jovens. Dizem que a cultura audiovisual é intrinsecamente repleta de afetividade, de raciocínios analógicos e de assaltos ao inconsciente, sendo assim impossível penetrar nessa cultura pela via da razão.

Assinalam que as mídias, neste caso, as mídias veiculadoras da música, são capazes de proporcionar outro comportamento intelectual e afetivo, principalmente dentro da sala de aula. 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.

Babin e Kouloumdjan afirmam que, em uma cultura audiovisual, “o simbólico, o lúdico, o artístico, o musical e o ecológico devem estar situados no centro da cidade e do pensamento” (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989, p.13). Se devem estar no centro da cidade e do pensamento, devem estar, primeiramente, dentro da sala de aula, desde os primeiros até os últimos anos da escolarização, não só da educação básica, como da formação inicial de professores, permeando toda a vida do ser humano.

Também Babin e Kouloumdjan assinalam que *viajar* é uma outra via de acesso à nova cultura, servindo para aumentar o campo da percepção e acordar para outras associações intelectuais. Para eles, “nada é tão eficaz quanto sacudir os nossos hábitos pela experiência do estrangeiro” *(*1989, p.19). Essa viagem ao estrangeiro não necessariamente precisa ser real, de deslocamento físico, já que podemos associar a idéia de viagem à imersão na cultura de outro país, que pode ser propiciada pelo uso das mídias.

Sugerem, ainda, os autores, que é importante entendermos a cultura do estrangeiro e, para isso, é necessário um "afastamento completo do meio ambiente que nos é familiar e de nosso referencial, até o momento em que nos tornamos aptos a discernir e experimentar positivamente os modos de pensar, de sentir e de viver dos estrangeiros" (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989, p.19).

Nesse sentido, entendo a música como um facilitador para o ensino e a aprendizagem, uma vez 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.

Comentando sobre a falta de concentração de crianças e jovens, Babin e Kouloumdjan (1989, p.25) apontam que, entre outras causas, está a quantidade de informações que atinge os jovens, impedindo-os de se concentrarem em um ponto especial. Hoje, todos ficam submersos pelas informações presentes nas mídias, o que os leva a uma dispersão da reflexão. Ainda assim, observam, alguns adultos são pouco capazes de se fixarem em pontos em que os jovens são extremamente concentrados.

Os referidos autores afirmam que algumas músicas suscitam a concentração da geração jovem, e que essa geração, muitas vezes, tem dificuldade de concentrar-se em conceitos e discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons e vibrações. Por essas razões, acredito que o ensino com o uso de canções com ritmos estimulantes e temas do interesse dos aprendizes é capaz de auxiliar-lhes na concentração e reflexão.

Snyders (1992) é outro autor que, como Porto (2002), Babin e Kouloumdjan (1989), analisa a relação mídias e jovens. Segundo ele,

> a experiência mais familiar aos jovens é a música que toma conta deles: [eles] sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantarolares ininterruptos (SNYDERS, 1992, p.79).

A música toca o centro de nossa existência. Quem um dia não foi capaz de emocionar-se e até chorar ouvindo uma música? Quem não se sentiu feliz ao escutar uma canção alegre? 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. Snyders ainda mostra como o som é capaz de penetrar-nos tão profundamente:

> O som, [...] é instantâneo, fugaz, [...] estando fora de nós, não tem dificuldade em nos penetrar profundamente; como é móvel, adapta-se facilmente aos movimentos do espírito; já que é vir-a-ser, incorpora-se a um ser que está fundamentalmente em processo de metamorfose [...]. Daí a intensidade soberana das emoções musicais, que também faz com que elas se estendam, ao vivo, de coração a coração (SNYDERS, 1992, p.79).

Pela condição que apresenta de se incorporar ao sujeito, 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.

Se o som, a música e as canções têm tanto poder sobre nós, por que não utilizá-los no ensino? Sugere Penteado (2002, p.164) que

> ao trabalhar com música nas escolas é preciso lidar com ela enquanto tal, o que implica em primeiro lugar ouvi-la, fruí-la, até cantá-la (por que não?) para apossar-se dela enquanto música para que o envolvimento provocado por esse tipo de linguagem possa acontecer para além do envolvimento espontâneo que pessoas experimentam quando expostas a elas em suas experiências cotidianas.

A música e as canções são instrumentos capazes de propiciar um trabalho ancorado na Pedagogia da Comunicação, já que possibilitam que os sujeitos interajam, partindo de sua cultura primeira, e construam os conhecimentos de forma significativa para si. Penteado (2002) e Porto (2001) enfatizam a importância da reelaboração e ressignificação das informações presentes nos meios de comunicação, intermediadas com os saberes dos sujeitos.

Para Penteado (2002, p.21), a Pedagogia da Comunicação destaca

> a **interatividade** entre os participantes da educação escolar e a **significação** do que se ensina/aprende, como pilares de uma atuação educacional, que não se detendo na transmissão de conhecimentos, caminha na direção da reelaboração, da ressignificação ou mesmo da construção/produção de novos significados (grifos da autora)

A interatividade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e a possibilidade de ressignificação constante dos saberes produzidos pelo grupo caracterizam uma pedagogia comunicacional. Porto (2003, p.88) propõe uma pedagogia fundamentada em alguns princípios, como por exemplo:

> preconizar o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; considerar o cotidiano dos sujeitos escolares, profundamente marcado pelos meios de comunicação; recorrer ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais; considerar a importância do lazer, prazer e envolvimento emocional existentes no ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante.

O espaço escolar revela-se, de fato, um espaço de construção coletiva do conhecimento na medida em que o professor vivencia uma pedagogia aberta para as perspectivas de comunicação, aqueles fazeres e saberes que coabitam o cotidiano escolar. Cabe ao docente, considerando a importância do prazer e do envolvimento emocional em sua prática profissional, reconhecer o processo dialógico que se constrói neste cotidiano, processo que, por sua vez, será fundamental para a consecução de seus objetivos pedagógicos.

Para Penteado (2002) e Porto (2003), a Pedagogia da Comunicação compreende as vozes de professores e alunos, que se entrecruzam com diferentes conhecimentos

> originados dos sujeitos escolares, da ciência de que o professor é portador e compartilha, dos segmentos sociais de que ambos participam, das mídias que atravessam a sociedade de maneira transversal, atingindo a todos indistintamente, mas com distintos resultados, provenientes das mediações sociais vividas pelos indivíduos (PORTO, 2003, p.87).

Para o entrecruzamento de vozes e conhecimentos, entendo que a música e as canções são propiciadoras de comunicação entre os sujeitos, e de ensino e aprendizagem a partir das mensagens por elas veiculadas. Por estarem presentes no dia a dia da maioria das pessoas (intencionalmente ou não), essas linguagens são facilmente compreendidas, pois entram no ser humano, não só pela via da razão, mas, principalmente, pela via das emoções, conforme apontam Babin e Koulomdjan, (1989).

Da mesma forma, para Gutiérrez (1999, p.66), a interlocução, a conversa é a essência do ato educativo. “Educação e comunicação são um mesmo e único processo de co-participação, de co-produção, de co-entendimento e de comunhão

interativa com o entorno". Nessa perspectiva, um ambiente comunicacional, que propicie "o exercício frequente da expressão e da comunicação, gera atitudes positivas como o compromisso, a iniciativa, a desinibição, a opção pessoal, a auto-estima etc." (GUTIÉRREZ, 1999, p.71).

Gutiérrez (1999, p.71) ainda enfatiza que a "expressão criadora torna possível o estabelecimento de um ambiente lúdico que dá segurança psicológica e ajuda a desenvolver o talento criativo e o respeito pelos outros", elementos fundamentais para a efetivação da Pedagogia da Comunicação.

Autores como Gutiérrez (1999), Negrine (2001), Fortuna (2001) e Santos (2001) destacam a importância do lúdico, nesse novo paradigma da contemporaneidade, e enfatizam que a ludicidade seja tratada como ciência. Santos (2001, p.16) propõe que "a ludicidade, hoje, direcionada tanto para crianças, jovens ou adultos, em diferentes instituições como escolas, empresas, universidades, hospitais, tem que ser tratada com cientificidade para poder ser um fator de transformação".

Nesse novo paradigma, as instituições de ensino devem trabalhar no sentido de criar uma cultura lúdica. Para Negrine (2001, p.40), o homem produz a cultura

> e ao produzi-la ele modifica a si mesmo. A educação voltada para a criação de uma cultura lúdica deve promover: a) atividades recreativas de cunho social e ético; b) uma educação não discriminatória orientada para a igualdade das pessoas e para as suas possibilidades de realização; c) atividades cooperativas em detrimento das competitivas, uma vez que as primeiras priorizam a inclusão e as segundas a exclusão, já que estas sempre são realizadas para se ter um vencedor.

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.

Negrine (2001, p.40) reforça que as atividades lúdicas devem ser pensadas "no sentido de promover aprendizagens significativas, uma vez que não tem sentido pensar o lúdico pelo lúdico, já que não existe ação sem uma intenção, mesmo quando esta escapa à percepção imediata daquele que a realiza". O docente pode conciliar seus objetivos pedagógicos com atividades lúdicas, oportunizando a diversão na aprendizagem que se torna significativa.

Fortuna (2001, p.116) adverte que

> a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas, contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Vejo que na análise de Fortuna (2001) a questão do cuidado e do equilíbrio necessários para o trabalho com as crianças está presente. Daí, destaca-se a necessidade do resgate do enfoque no lúdico a partir da premissa da cientificidade, ou seja, que esta prática seja vivenciada prazerosamente por professor e alunos sem tornar-se um peso para o docente.

A autora chama a atenção para a necessidade de a universidade formar professores para brincar. “Formar professores na perspectiva lúdica é uma contribuição possível” (FORTUNA, 2001, p.15).

Ainda sobre o valor da música no processo de ensino-aprendizagem, faço referência aos trabalhos da ANPED[5], e apresento um dos artigos lidos no grupo de pesquisa. O trabalho intitulado: “Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental”, de Subtil (2003), tem, como objeto de estudo, a apropriação da música midiática por crianças de quarta série, com o objetivo de refletir teoricamente sobre essa apropriação, a partir de aportes empíricos, compreendendo como esses sujeitos vivenciam as veiculações midiáticas e como constroem o gosto musical. A autora considera a música midiática como uma forma musical específica, que possui na performance e na mixagem som/imagem a sua caracterização e definição.

Segundo Subtil (2003, p.1), “as mídias são a matriz principal da qual emanam os conhecimentos musicais das crianças, com a mediação de outras instituições – igreja, família e escola – embora estas também sejam formadas pela

[5] Participo do Grupo de Pesquisa “Educação, Comunicação e Formação Docente”, coordenado pela professora Dra. Tania M. E. Porto (FAE/UFPel). Neste Grupo, inventariamos e analisamos os trabalhos que constituem o (GT 16) – Educação e Comunicação – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2000 a 2006. A investigação, relativa às produções acadêmicas nesses anos, está sendo realizada por três instituições do Ensino Superior: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Estadual Paulista – UNESP, de São José do Rio Preto.

música midiática". A autora levanta algumas hipóteses que emergiram no cruzamento das análises empíricas com os resultados de uma pesquisa realizada entre 1999 e 2002 com crianças de quartas-séries, com idade de 9 a 12 anos, em escolas particulares e públicas.

Para Subtil (2003, p.1),

> no universo macro da pesquisa houve aplicação de questionários a 336 alunos, observações e entrevistas; no universo micro foram acrescentadas atividades de apreciação, vivências musicais, análise e crítica de fragmentos de novelas e programas de televisão veiculadores de música e CDs de diferentes formas musicais durante um ano letivo (2001) com um total de 55 crianças de uma escola particular e uma pública.

A autora parte da premissa de que a música carrega sentidos próprios dentro da área artística e que "possui especificidades na produção, apreensão, expressão e significação que transcendem aos imperativos econômicos, sociais e culturais, o que lhe confere um caráter particular na recepção, em especial quando se fala em mídia e música midiática" (SUBTIL, 2003, p.1). Conclui que o consumo musical não acontece apenas como resposta aos apelos mercadológicos, mas responde a algumas necessidades de expressão de sentimentos e de ação física do sujeito que estão ancoradas na ancestralidade da relação humana com os sons e ritmos naturais e culturais, envolvendo corpo, mente e sentidos. Enfatiza, ainda, que é necessário considerar que a relação estabelecida pelas crianças transcende ao gosto e à apreciação de canções, ritmos, letras, cantores e cantoras. A música é, assim, um elemento importante para a socialização na infância e para a constituição de sujeitos de 9 a 12 anos numa fase em que se colocam como "meio adultos", " quase adultos" e "pré-adolescentes".

Segundo a pesquisadora,

> a força telúrica e ancestral do dionisíaco em música deve ser posta a serviço da formação estética porque a experiência musical fortuita, casual, cotidiana, onipresente enche os ouvidos, o coração e o corpo de prazer. A formação estética exige mais: o aporte da reflexão sem dicotomizar emoção/razão (SUBTIL, 2003, p13).

Ressalta, também, a importância de se refletir sobre o entendimento de perceber a música como fator de desalienação frente às imposições de um consumo

massivo, e sobre o papel das instituições formadoras, em particular da escola, na constituição do gosto musical das crianças[6].

Blanco Fuente (2005), outra investigadora sobre as canções na aprendizagem, tem como objetivo refletir *quando, como* e *para que* são utilizadas as canções nos materiais didáticos, propondo uma unidade didática em que as canções sejam a base do trabalho de ensino de LE. Conclui, depois de realizar uma análise dos livros didáticos para o ensino de Espanhol, existentes no mercado editorial em 2004-2005, que ainda é escassa a exploração das canções nesses materiais, e que as canções servem para a elaboração de qualquer unidade didática, o que é comprovado na apresentação de sua proposta de trabalho[7].

Outra autora que investiga as canções no ensino aprendizagem de idiomas, Ruiz García (2005), reivindica o uso da música nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) não só como veículo para a prática linguística, mas também como um autêntico descobrimento cultural. Após propor uma série de atividades nessa perspectiva, adverte que é possível trabalhar a canção como um conteúdo cultural em si mesmo, já que os aspectos culturais presentes nas canções podem converter-se em uma fonte de motivação. As canções podem fomentar no aluno apreço pela cultura da língua objeto e pela sua própria, permitindo uma visão transcultural e multidisciplinar que sempre resulta enriquecedora intelectual e culturalmente para alunos e professores, basta que se respeitem as expectativas do aluno, sua capacidade intelectual e sua bagagem cultural, independentemente de seu nível de língua[8].

Santos Asensi (2000) defende o uso da música e das canções na aula de E/LE, já que elas são instrumentos de expressão e comunicação de experiências e de sentimentos próprios de uma comunidade, servindo, portanto, para aquisição

---

[6] Além do trabalho de Subtil (2003), encontrei duas Memórias de Máster (como são chamadas as Dissertações de Mestrado na Espanha) que tratam especificamente do ensino de LE através de músicas e canções, escritos por Blanco Fuente (2005) e Ruiz Garcia (2005).
Blanco Fuente (2005) defendeu sua Memória de Máster na Universidad Antonio de Lebrija (España), com o título "La canción en los manuales de E/LE: Una propuesta didáctica".

[7] Ruiz García (2005), em sua Memória de Máster "De los Baúles de la piquer a las maracas de machín: La canción como contenido cultural en clase de ELE", tem, como objetivo, reivindicar o uso da música nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) não só como veículo para a prática linguística, mas também como um autêntico descobrimento cultural

[8] Além dessas duas Memórias de Máster, foram encontrados, em uma revista espanhola – Carabela[8], dois artigos específicos sobre o uso das canções. No primeiro, de Santos Asensi (2000), intitulado "Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español" Carabela é uma revista espanhola publicada pela Sociedad General Española de Librería, S.A. É destinada a professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Os trabalhos referidos encontram-se nos números 41 e 49 da revista.

linguística. O autor explicita o potencial didático das músicas e das canções, discorre sobre materiais e recursos do âmbito musical, sobre a linguagem das canções e sobre a conversão das canções em atividades didáticas; discute também o uso central e periférico da música na aula e, por fim, propõe atividades e um guia para o professor.

Outro artigo, “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE”, de Gil-Toresano (2000), defende o aproveitamento da música para a prática de compreensão auditiva, dando sugestões de atividades e refletindo teoricamente sobre o uso e conteúdo das canções.

Ruiz Garcia (2005), em sua pesquisa sobre o uso da música como conteúdo cultural e não apenas linguístico para o ensino/aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira (E/LE), observa que

> el trabajo con canciones dentro del aula parece ser objeto de una creciente atención por parte de los profesionales de la enseñanza del Español. De hecho, en los últimos años se han diseñado numerosas actividades que, atentas a las nuevas metodologías, conciben las canciones como un material didáctico que se explota para el desarrollo y la práctica de las destrezas linguísticas o para el aprendizaje del léxico y la gramática. Son propuestas interesantes y valiosas que suelen apoyarse en el componente lúdico y afectivo inherente a la música, y que a menudo desarrollan las posibilidades que ciertos títulos ofrecen para la adquisición de contenidos socioculturales: aspectos de la vida cotidiana, paisajes y geografía de España o de los países de habla hispana, etc (RUIZ GARCIA, 2005, p.01).

A autora mostra-se favorável ao uso de canções, enfatizando o componente lúdico e afetivo inerentes à música. Segundo Ruiz Garcia, as novas metodologias concebem as canções como um material didático que toca no íntimo do aprendiz e, portanto, potencializa os aspectos afetivos que favorecem a internalização da Língua.

Apesar de Ruiz Garcia afirmar que as canções são objeto de crescente atenção por parte dos docentes de Espanhol, parece que as propostas de materiais pedagógicos para essa área ainda não são suficientemente divulgadas, como assinalam González Pellizzari e Slepoy (2003)

> a diferencia de lo que pasa con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en español hay pocos materiales elaborados para el uso de canciones en la enseñanza, lo que hace imprescindible que los profesores interesados en su explotación diseñen sus propias actividades. A pesar de sus múltiples posibilidades de aprovechamiento, no es fácil encontrar

> canciones adecuadas al nivel de competencia linguística de nuestros alumnos (GONZÁLEZ PELLIZZARI; SLEPOY, 2003, p.133-134).

As autoras explicitam as dificuldades com que o professor de língua espanhola se defronta em relação ao material didático para aprendizagem através de canções. Observam que o mesmo não ocorre com o Inglês, uma vez que há mais material para o professor poder selecionar.

Outros aspectos sobre o ensino de LE através de canções podem ser encontrados em Gil Bürman, Gil-Toresano, Izquierdo e Soria (2003, p.84). Os autores apresentam dados de uma pesquisa realizada com 30 professores e 30 estudantes de E/LE, e assinalam que 90% dos professores entrevistados gostam de trabalhar com canções, argumentando que as canções são divertidas e abarcam aspectos culturais. Na mesma pesquisa, levantam dados que indicam que 76% dos estudantes entrevistados gostam de aprender Espanhol com canções porque aprendem aspectos da cultura hispânica.

Segundo Santos Asensi (1996, p.368), a música e as canções constituem um dos recursos didáticos mais efetivos, motivadores e inesgotáveis no ensino de línguas estrangeiras; eles 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.

Para Ruiz Garcia (2005), a música relaxa e diverte, libera medos e tensões, e cria um ambiente favorável para a interação do grupo, com as lógicas repercussões positivas que isso tem no processo de ensino-aprendizagem.

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.

Gil-Toresano (2000, p.40) chama a atenção para o fato de que há uma enorme facilidade de reter certas canções, como 'aquelas que não saem da cabeça'. Ela relaciona esse fato com o período da linguagem egocêntrica de Piaget.

Assim, 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. 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.

Gonzalo Abio e Barandela (2000, p.1), em perspectiva semelhante a de Romero Garcia (1998), entendem que as canções em sala de aula de língua estrangeira podem evocar o passado, projetar o presente e adiantar o futuro, assim como modificar o ânimo e predispor o aluno a assimilar novas experiências. Santamaría (2000) diz que as canções oferecem a vantagem de serem textos completos e fechados, com uma mensagem comunicativa concreta e coerente. Na música, há um léxico associativo e concentrado, e uma forte valorização estética da língua e seus próprios recursos expressivos por parte de seus autores e receptores.

Ruiz Garcia (2005) defende que a música não é somente um veículo para a prática linguística, mas também um autêntico descobrimento cultural, uma vez que língua e cultura são indissociáveis, e as canções permitem ao estudante uma imersão cultural no contexto do que está sendo abordado. 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.

De acordo com Gil-Toresano (2000, p.42), “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”.

Não são recentes as questões relacionadas à adequação dos conteúdos e às formas de ensinar que se afastam da mera transmissão do conhecimento e que privilegiam uma educação de construção, baseada na comunicação e na interação. Muitos autores discutem esse paradigma, insistindo em que as instituições de ensino devem preocupar-se em adequar os conteúdos à vida dos educandos; fazer com que eles tenham algum significado, sem estarem deslocados da realidade.

Nesse sentido, é que busco o aporte teórico, nos estudos da Pedagogia da Comunicação, por ser ela uma pedagogia problematizadora das práticas sociais. Essa pedagogia, a partir da utilização de métodos de comunicação interpessoais e participativos – como o emprego de músicas na sala de aula –, possibilita o entendimento e a compreensão da realidade, em suma, uma prática mediada pelas mídias que fornece elementos para a efetiva integração escola-sociedade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO – FUNDAMENTANDO A ESCOLHA DA METODOLOGIA

Segundo Leffa (2005, p.203), o ensino de uma língua estrangeira pode ser considerado como um problema metodológico ou político. O problema metodológico se dá quando o ensino é visto desde uma perspectiva de sala de aula, e o problema político,

> quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo (LEFFA, 2005, p.203).

Partindo do princípio de que, de alguma maneira, o problema político já está configurado quando me proponho a refletir e teorizar sobre as práticas de ensino com a língua espanhola para crianças em uma região de fronteira Brasil/Uruguai, busquei deter-me mais especificamente no problema metodológico, tendo, como foco, as práticas docentes com o ensino de língua espanhola nas séries iniciais realizadas pelas alunas-professoras do Curso de Letras que cursaram as duas disciplinas optativas do referido curso da UNIPAMPA – Campus Jaguarão: “O Ensino da Língua espanhola através de Canções” e “O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental”.

Para a realização deste estudo, como já mencionado, elaborei, inicialmente uma questão de pesquisa:

* Como as alunas-professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir do que perceberam/aprenderam nas disciplinas optativas realizadas no curso de Letras?

Essa questão buscou auxiliar na consecução de meus objetivos:

- Compreender como as disciplinas optativas do Curso de Letras contribuíram para a prática docente das alunas-professoras;
- Conhecer como se constitui a prática pedagógica das alunas-professoras que cursaram as duas disciplinas optativas do Curso de Letras, no ensino de Espanhol a crianças brasileiras.

Nesse contexto, este trabalho se situa dentro de uma abordagem qualitativa, isto é, se baseia em uma visão do fato social como construção do sujeito. Segundo Sirvent (2007), "El hecho social no está fuera del investigador, se construye". O caminho de confrontação é indutivo-analítico, e a busca científica tem ênfase em gerar teoria e compreendê-la. A compreensão dá conta do fato em função dos significados que os atores dão a sua história. Gera-se teoria, e dão-se verdades hipotéticas.

A valorização está mais no processo do que nos resultados. Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador participar ativamente do contexto investigativo, desempenhando o papel principal na coleta dos dados, além de inserir-se "na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7). As autoras afirmam que esse tipo de pesquisa se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda refletindo sobre pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) explicitam alguns pontos sobre o caráter de uma pesquisa qualitativa, que me fazem definir este trabalho aqui descrito como tal. Na primeira etapa desta pesquisa, quando da realização do diagnóstico, posso ver claramente os princípios da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, propostos pelas autoras, ancoradas em Bogdan e Biklen, quando apontam que a pesquisa qualitativa

> tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e pronlongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Esta investigação possui, então, traços de uma pesquisa etnográfica educacional, pois, de acordo com Ludke e André (1986, p.14), ancoradas em Wolcott, o uso da etnografia em educação deve pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Além desse contato com o contexto mais amplo, posso observar outros pricípios que sustentaram o trabalho realizado. As referidas autoras argumentam que

> as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Essa afirmação sustenta a terceira etapa da pesquisa e pode ser observada nas práticas pedagógicas das alunas-professoras, que foram respeitadas, transcritas e refletidas em sua totalidade, considerando cada particularidade individual. Seguindo as reflexões, as autoras afirmam que "os dados coletados são predominantemente descritivos" (1986, p.12). E que o material "obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...]". Todos os dados da realidade são considerados importantes.

Também nesse tipo de pesquisa há a valorização do "significado" que as pessoas dão às coisas. Segundo as autoras "há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, "a maneira como os informantes [neste caso, as alunas-professoras] encaram as questões que estão sendo focalizadas". Outro tópico apontado por Ludke e André (1986, p.13) é que "a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos".

Alguns pressupostos da pesquisa de cunho etnográfico citados por Ludke e André (1986, p.14), que se embasam em Firestone e Dawsons: "O problema é redescoberto no campo. Isto significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses. E que o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente". Esses dois critérios foram levados em conta nesta pesquisa.

4.1 O contexto da pesquisa

O contexto amplo em que se dá a pesquisa é uma região de fronteira, na cidade de Jaguarão/RS – Brasil, limítrofe com a cidade de Rio Branco no Uruguai.

Unida apenas por um rio – Rio Jaguarão – e uma ponte, – Ponte Mauá – a cidade de Jaguarão/RS faz divisa com a cidade de Rio Branco no Uruguai. Situada na parte mais meridional do Brasil, na rota do Mercosul, é o menor caminho entre Porto Alegre e Montevidéu. Distancia-se em 380 km de Porto Alegre e os mesmos 380 km de Montevidéu, capital do Uruguai. Fica a 140 km de Pelotas, 190 de Rio Grande e 320 de Bagé. Em direção ao Uruguai, situa-se a 86 km de Melo e 120 km de Trinta y Três[9].

No censo de 2004, a cidade tinha 31.293 habitantes; hoje, segundo informações obtidas na Prefeitura Municipal de Jaguarão, essa população gira em torno de 27.000. Os dados apontam para uma saída de cerca de 5.000 pessoas nos últimos anos, em busca de melhores oportunidades de trabalho e estudo.

O nome da cidade – Jaguarão – tem origem em uma lenda segundo a qual, na margem direita do Rio Uruguai, muito antes da chegada dos espanhóis e dos portugueses, havia um anfíbio monstruoso que aterrorizava os índios guaranis e que vivia pelos rios da zona missioneira da Argentina, de onde teria entrado também no Rio Grande do Sul, indo parar no extremo sul gaúcho entre o atual rio Jaguarão e a Lagoa Mirim.

Com corpo de lobo marinho e cabeça e patas de tigre, Jagua-ru ou Jagua-ron, como era chamado, teria porte de um cavalo pequeno, e, apesar de perseguido pelos indígenas, nunca chegou a ser caçado, resistindo a todas as investidas de seus caçadores. Para algumas pessoas, era um único animal; para outras, havia mais de um espécime a vagar pelo rio. O animal arrastava consigo a pessoa que caísse no desmoronamento da margem do rio, retirando seus pulmões, único órgão que lhe interessava, devolvendo, após, o cadáver.

Segundo a lenda, a existência do monstro na divisa das duas cidades, a brasileira – Jaguarão – e a uruguaia – Rio Branco –, pode ser comprovada pelas escavações encontradas e também pelo incidente com uma tribo de índios dissidentes do rio Uruguai que veio parar por estas proximidades para pescar no rio Jaguarão. Um dos indígenas, ao se aproximar de uma barranca, foi tragado para dentro do rio, sendo capturado pelo monstruoso animal, que o levou até a outra margem. Este episódio foi acompanhado pelos outros índios que lhe dedicaram uma

[9] Dados obtidos em: <http:://www.jaguarão.com.br/prefeitura>. Acesso em: 02 dez. 2007.

sepultura sagrada, pois viram quando o homem fora devolvido pelo monstro, já sem os pulmões, portanto sem vida.

Jaguarão, hoje, é símbolo da resistência e persistência desse monstro que lhe deu o nome, bem como é o pulmão da fronteira sul do Rio Grande do Sul, sendo conhecida pela sua força como “Cidade Heróica”.

Por ser uma região de fronteira, as relações que se estabelecem nas duas cidades mesclam culturas e línguas, gerando uma nova cultura e também uma nova língua, como é reconhecida pelos próprios sujeitos que dela se utilizam – o *Portunhol*. Como toda região de fronteira, as relações comerciais que se estabelecem ora favorecem um país, ora o outro. No momento atual (2010), em comparação com a economia brasileira, o peso uruguaio está muito desvalorizado, não havendo um equilíbrio monetário no comércio fronteiriço.

Outra consequência da valorização da moeda brasileira (Real) é a realização de compras nos Free Shops (que aumentam em quantidade a cada dia) por centenas de brasileiros, dos mais diversos lugares do Rio Grande do Sul, como é possível observar diariamente pelo volume de carros com placas de diferentes regiões. Essa explosão comercial nesta região de fronteira deve-se, não só aos turistas brasileiros, que são a maioria, mas também aos argentinos e uruguaios que por lá circulam, o que, de certa forma, movimenta as duas cidades – Rio Branco com as compras, e Jaguarão com a rede hoteleira. Por outro lado, 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.

Também 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 uruguaio: *pode passar no caixa que o **muchacho** lhe cobra*.

Além da inserção do vocabulário, outra característica dessa região é a apropriação de estruturas da língua espanhola traduzidas para o Português. Por exemplo: quando se procura uma mercadoria que já se esgotou, o vendedor brasileiro responde: ***não me fica***, demonstrando a apropriação da estrutura ***no me queda***, utilizada no Uruguai. Também é comum o uso do vocabulário de língua espanhola com sotaque português que já foi incorporado ao linguajar do jaguarense: em resposta a um comentário sobre o alto valor do serviço, o funcionário ironicamente responde: *mas isso tá* ***regalado! –*** palavra do idioma Espanhol que quer dizer "dado; presenteado". Esses são alguns dos muitos exemplos possíveis para que se possa perceber como se dão as relações cotidianas de comunicação em uma realidade fronteiriça.

Outra situação peculiar nessa região é o fato de as crianças que vivem do lado brasileiro estudarem em escolas uruguaias. Isto é muito frequente, bem como o inverso – crianças que vivem do lado uruguaio e estudam em escolas brasileiras.

4.1.1 A UNIPAMPA

Esta pesquisa se originou no Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA[10] Campus Jaguarão.

Em novembro de 2005 foi assinado, em Brasília, o contrato de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e as Universidades Federais de Pelotas (UFPel) e de Santa Maria (UFSM) para a implantação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Essa universidade é uma das novas instituições federais que estão sendo construídas por meio dos investimentos do Governo Federal na expansão do ensino superior e na ampliação da pesquisa e da tecnologia no país.

A UNIPAMPA nasce com a proposta de atender a metade sul do Rio Grande do Sul, região que concentra uma população de 2,6 milhões de pessoas, distribuída por 103 municípios. Esta região é caracterizada por uma economia de base agropecuária e está localizada na área de divisa do Brasil com o Uruguai e a Argentina, constituindo-se, portanto, em local privilegiado para a implantação de projetos voltados para o Mercosul.

[10] Dados obtidos a partir dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Letras e Diário Oficial da União, de 14 de janeiro de 2008.

A UNIPAMPA está hoje composta por dez *campi* distribuídos em dez municípios: Bagé; Santana do Livramento; Caçapava do Sul; Dom Pedrito; Jaguarão; Uruguaiana; Alegrete; São Borja; São Gabriel; Itaqui.

Até a sanção da Lei 11.640, em 11 de janeiro de 2008[11], a UNIPAMPA, campus de Jaguarão, foi tutorada pela UFPel, como um campus fora de sede, sendo todas as suas ações regidas pelas normas daquela Instituição. A partir de 11 de janeiro de 2008, foi instituída a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, com sede e foro na cidade de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul.

No Campus Jaguarão, são oferecidos dois cursos: Curso de Pedagogia e Curso de Graduação em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas. O Curso de Pedagogia prepara os futuros professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, e o Curso de Letras, para a atuação nas séries finais do ensino fundamental: 5ª. a 8ª. série e no ensino médio, como previsto pela legislação vigente. Por serem apenas dois os cursos oferecidos pela Universidade do Pampa/Jaguarão vem-se realizando um trabalho conjunto entre os professores e os alunos, considerando a realidade em que estão inseridos.

4.1.2 As escolas – campo de realização das práticas docentes

O presente estudo foi realizado em três escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Jaguarão, com as quais três das quatro alunas-professoras, sujeitos desta pesquisa, mantinham vínculos profissionais. Cabe ressaltar que, nesse período (segundo semestre de 2008), a Quinta Coordenadoria Estadual de Educação (5ª CRE), com sede em Pelotas, havia suspendido os estágios curriculares e as práticas supervisionadas, pelo elevado número de estagiários atuando, e o nosso acesso a essas escolas se deve à receptividade da equipe diretiva na compreensão da proposta.

A primeira escola é uma instituição municipal, localizada em uma região rural da cidade de Jaguarão e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Técnico em agropecuária – nível de Ensino Médio. Funciona nos turnos da manhã e tarde e atende às seguintes séries: Pré, 3ª a 8ª séries do Ensino

[11] Dados sobre a Lei nº 11.640 disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2007-2010/2008/Lei/L11640.htm>. Acesso em: 05 maio 2008.

Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º anos do Ensino Médio, Módulo Básico, Módulo de Pecuária e Módulo de Agricultura.

Começou oferecendo o Ensino Fundamental em 14 de março de 1955 e o Ensino Médio em 06 de setembro de 1988. Hoje atende a 179 alunos, distribuídos nas seguintes séries: Educação Infantil: 01 turma; Ensino Fundamental: 09 turmas; Ensino Médio: 03 turmas e Curso Técnico Modular: 03 turmas.

A segunda escola de Ensino Fundamental é vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e à 5ª Coordendoria na cidade Pelotas. Está localizada em um bairro da cidade de Jaguarão e atende do 1ª até o 5ª ano do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) de 1ª a 4ª série, nos três turnos: manhã, tarde e noite. Com um total de 14 alunos, oferece 4 turmas no período da manhã, 3 no período da tarde e 1 no período da noite – EJA.

A terceira escola localiza-se em uma zona mais central na cidade de Jaguarão. Está vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e à 5ª Coordenadoria na cidade de Pelotas. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (incompleto, até a 5ª série). Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e atende uma turma de Pré, dois primeiros anos, dois segundos anos, dois terceiros anos, um quarto ano, duas quartas séries e uma quinta série, num total de 11 turmas.

A divisão do trabalho nessas escolas seguiu o seguinte planejamento: das quatro alunas-professoras, duas atuaram na mesma sala de aula (turma de 2ª série), configurando, portanto, uma dupla. As demais realizaram as atividades separadamente (turmas de 2ª série).

As três instituições nos receberam de forma aberta, calorosa e cooperadora, jamais como sujeitos que fossem atrapalhar o andamento das atividades, ainda que estivéssemos no final do ano. Nas três turmas observadas, fui apresentada como professora das alunas-professoras, num clima de informalidade, consubstanciado pelas perguntas feitas por elas quando tinham alguma dúvida de língua, de forma natural. Minha presença não causou nenhum estranhamento nas crianças.

4.1.3 Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro alunas do Curso de Letras da UNIPAMPA – Português/Espanhol e suas respectivas literaturas – que realizaram as

duas disciplinas optativas: “O Ensino da Língua espanhola através de Canções” e “O ensino da língua espanhola nas séries iniciais do fundamental”. Essas alunas-professoras aceitaram serem citadas neste relatório por seus nomes reais. São elas: Iracema, Viviane, Simone e Luiza. Ressalto que foram somente as quatro pela imposição de que tivessem cursado as duas disciplinas optativas. Essas disciplinas optativas foram criadas e sistematicamente avaliadas por mim – em forma de reflexão e embasamento teórico, a partir de gravações das aulas – e pelos alunos participantes, através dos comentários por eles realizados e registrados em meu diário de campo e de seus textos avaliativo/reflexivos.

Iracema, professora formada no Magistério, concursada em um regime de 20h na rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão, atuava, há 18 anos na rede de ensino e lecionava em uma turma de 2º ano, com alunos na faixa etária de 8 anos, portanto, classe de alfabetização[12]. A prática docente desta pesquisa foi realizada com uma turma de 18 alunos.

Simone é Técnica em Contabilidade, formada no ano de 1995 e Professora formada no Magistério em 2000. Funcionária Estadual, concursada com duas matrículas de 20 horas cada para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e EJA e atuava na primeira matrícula há 8 anos e, na segunda, há 5 anos. Na época da pesquisa era acadêmica do 5º semestre do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas. Por esta razão, naquele ano, trabalhava com o ensino de Português na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental durante o turno matinal e como bibliotecária no turno vespertino. Realizou as aulas de Espanhol com a colega Viviane em uma turma de 2ª série (ensino de 8 anos) com 22 alunos na faixa etária de 8 a 9 anos.

Luiza possuía o curso de Magistério e atuava há dois anos nas séries iniciais do fundamental, (segunda série), onde realizou as aulas de Espanhol, com 21 crianças. É concursada em 20h e trabalhava no turno da tarde.

Viviane, a mais jovem das alunas-professoras, não possuía curso de magistério e sim o ensino médio Técnico em Contabilidade. Nunca havia atuado em uma sala de aula, preferindo, portanto, trabalhar com a colega Simone, mais experiente na prática docente com crianças.

[12] Os dados das alunas-professoras são referentes à época de realização das aulas, quando estavam cursando o 5º semestre do Curso de Letras.

As quatro alunas sujeitos deste trabalho cursavam, na época, o quinto semestre do Curso de Letras e se dispuseram a fazer parte da pesquisa, assinando as autorizações (Apêndice A) solicitadas pela pesquisadora. Luiza teve um pouco de resistência em aceitar o desafio de dar aula de língua espanhola para crianças, o que prejudicou o tempo disponível para os encontros, realizando, então, apenas duas aulas/oficinas. Cabe assinalar que três, das quatros alunas-professoras, já atuavam nas séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental por possuírem o curso de magistério. Apenas uma delas estava vivenciando pela primeira vez a situação de professora em uma sala de aula escolar. Nenhuma das quatro integrantes da pesquisa havia dado aula de língua espanhola, mas demonstraram dedicação, entusiasmo e responsabilidade na realização da proposta, bem como interesse e cumplicidade na participação desta investigação.

4.1.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos para a coleta dos dados, utilizei notas de campo, gravações e transcrições das aulas e gravações e transcrições das entrevistas com as alunas-professoras.

Quanto ao emprego de notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), é comum que o investigador escreva, de preferência, em computador ou processador de textos, o que aconteceu depois da seção de investigação (seja de uma observação, de uma entrevista ou, neste caso, de uma aula). O investigador descreve as pessoas, o lugar, os acontecimentos, atividades ou conversas, bem como registra ideias, estratégias, reflexões e palpites. Conforme os autores, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

Mesmo que as aulas tenham sido gravadas, como fiz nos encontros, foram importantes as notas de campo, pois “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra [...]”, (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150). Referem-se ainda a gravações de entrevistas, mas eu estendo ao contexto de sala de aula. Penso que, por exemplo, as expressões faciais geradas a partir das discussões foram indicativos de como o assunto estava sendo percebido pelos participantes,

muitas vezes revelando mais que os comentários realizados pelas alunas-professoras.

As notas de campo podem originar, em cada estudo, um “diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.151).

Essas notas consistem em dois tipos de materiais: o descritivo, em que a “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”; e o reflexivo, que apreende “mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações”, quando é registrada a parte mais subjetiva da jornada do investigador (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.152).

Os materiais originários dos aspectos descritivos abrangem as seguintes áreas: retratos dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades e o comportamento do observador (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.164). Os dados oriundos dos aspectos reflexivos abrangem reflexões sobre a análise; reflexões sobre o método; reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.166). Nesta pesquisa enfatizo o uso reflexivo das notas de campo.

Além disso, realizei gravação e transcrição (Apêndice B) das aulas. Segundo Gill (2002, p.251), “uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto for possível do discurso a ser analisado. A transcrição não pode sintetizar a fala nem deve ser ‘limpada’, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possíveis da fala”. Para a autora, a produção de uma transcrição consome uma enormidade de tempo, mas nem por isso deve ser descartada.

Na análise do discurso das transcrições salienta que pode haver, para os pesquisadores menos experientes, ao produzir uma transcrição, o reconhecimento e espanto com uma *confusão da fala*. Isto é, há sobreposições de falas, pausas, interrupções etc., que podem gerar alguma dificuldade na produção da transcrição. Isso realmente aconteceu devido ao entusiasmo e barulho gerado pelas crianças, o que, algumas vezes, impediu que fosse escutado tudo o que estava sendo dito com clareza.

Nesta investigação, realizei a observação de todas as aulas dadas pelas alunas-professoras, filmando-as e, ao mesmo tempo, realizando anotações no meu diário de campo sobre todos os aspectos envolvidos no processo, desde o espaço físico, a disposição dos alunos, suas atitudes, e, mais especificamente, a prática docente das alunas-professoras. As notas de campo me serviram para que eu registrasse todas as minhas impressões, ao contrário das transcrições das filmagens, que foram fiéis aos fatos, sem interferência de qualquer aspecto que extrapolasse o que estava sendo visualizado e transcrito.

A transcrição de todas as aulas observadas e as notas de campo realizadas foram analisadas, interpretadas e comparadas, primeiramente, entre os mesmos sujeitos e, em seguida, com os pares, isto é, com as demais alunas-professoras.

Após o término do trabalho nas escolas, fiz entrevistas com as alunas-professoras, denominadas “conversas organizadas”, nas quais procurei conhecer sua percepção, compreensão e sentimentos sobre o ensino de Espanhol nas séries iniciais, sobre a atividade que haviam realizado e sobre as disciplinas cursadas e também para conhecer seus medos, anseios, surpresas, alegrias, enfim, para que fosse possível uma reflexão dialogada sobre o processo vivido, tanto no contexto universitário como no contexto escolar. A realização de entrevistas de uma forma mais livre, semi-estruturada, revelou-se exitosa, pois, como dizem Bogdan e Biklen (1994, p.136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

Ainda, segundo os autores, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p.134). Esta questão, a de como os sujeitos interpretam a realidade em que vivem é, para mim, como pesquisadora, fundamental.

As entrevistas (ou conversas organizadas, como resolvi denominá-las), tiveram como parâmetros as seguintes questões centrais:

a) Em que os conteúdos trabalhados nas disciplinas optativas foram importantes para tua prática de sala de aula? Que contribuições te propiciaram as disciplinas optativas?
b) Como avalias/percebes o teu trabalho, tua prática docente de ensino de Espanhol para crianças das séries iniciais? Alguma vez havias pensado em realizar esse trabalho?
c) Encontraste muitas dificuldades? Quais?
d) Tiveste alguma surpresa? (positiva ou negativa) Qual?
e) Como foi tua percepção sobre a receptividade dos alunos?

A partir das notas de campo, das transcrições dos encontros e das entrevistas (Apêndice C) com as alunas-professoras, levantei as duas principais categorias para análise dos dados, que foram "determinadas pelas questões de interesse" (GILL, 2002, p.253) desta pesquisa.

A primeira "Contribuições das disciplinas optativas para a prática docente" e a outra "A prática docente". A partir da dimensão "Contribuições das disciplinas optativas para a prática docente", destaquei duas micro-categorias: aprendizagens das alunas-professoras e diálogo entre teoria e prática. Dentro da primeira – aprendizagens das alunas-professoras –, a análise foi realizada a partir de três blocos temáticos: canções; Espanhol para as séries iniciais e trabalho colaborativo.

Quanto à segunda categoria, "A prática docente", destaquei dois focos ou micro-categorias. São eles: aspectos positivos e dificuldades enfrentadas.

Objetivando uma visão de conjunto e observação das congruências das aulas/oficinas bem como dos discursos das alunas-professoras presentes nas entrevistas, primeiramente transcrevi, observei e li intensamente os dados coletados. Depois revi/reescutei as filmagens, reli anotações relevantes para a identificação de minhas categorias. Estas, por sua vez, me conduziram a um jogo constante entre a busca teórica e a revisão dos dados, permitindo, assim, a indissociável articulação teoria-prática, proposta por Lucarelli (2007).

Para uma melhor visualização do leitor, apresento um quadro sintetizando o exposto.

OBJETIVOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE OU MACRO CATEGORIAS	FOCOS OU MICRO CATEGORIAS
Compreender como as disciplinas optativas do Curso de Letras contribuíram para a prática docente das alunas-professoras.	Contribuições das disciplinas optativas para a prática docente.	1. Aprendizagens das alunas-professoras (sobre canções; sobre o ensino de Espanhol para as séries iniciais e sobre o trabalho colaborativo) 2. Diálogo entre teoria e prática
Conhecer como se constiui a prática pedagógica das alunas-professoras que cursaram as duas disciplinas optativas do Curso de Letras, no ensino de Espanhol a crianças brasileiras.	A prática docente.	1. Aspectos positivos 2. Dificuldades enfrentadas

Figura 1 – Macro e micro categorias a partir dos objetivos da pesquisa

4.2 Primeira etapa: diagnóstico

A primeira etapa para que fosse possível a realização desta pesquisa, "Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais", foi a realização do diagnóstico, isto é, do mapeamento[13] da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas de Jaguarão – região de fronteira Brasil/Uruguai.

Esta seção apresenta uma caminhada da pesquisadora no sentido de investigar esta realidade para conhecer, e, a partir daí, propor uma reflexão sobre as práticas docentes com o ensino de língua espanhola nas séries iniciais. Para tanto foi feito, em um primeiro momento, um mapeamento das escolas municipais, estaduais e particular existentes no município. Após, com base nesses dados, foram realizadas entrevistas com os professores de Língua Espanhola das escolas que ofertam essa disciplina no currículo de Educação Básica.

Além disso, são aqui relatadas duas experiências realizadas por professores no passado, uma de pesquisa – investigação do interesse dos professores na oferta de Espanhol na grade curricular – e outra, um trabalho voluntário com o ensino de

[13] Este mapeamento contou com a participação de aluno e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia, do grupo de pesquisa (cadastrado no CNPq) "A formação docente do professor de Espanhol e sua atuação nas séries inciais do ensino fundamental – através do uso de canções". Este grupo foi criado em maio de 2007 na UFPel – UNIPAMPA/Campus Jagurão.

Espanhol para crianças. A descrição dessas experiências revela-se importante para contextualizar o desafio presente no ensino de Espanhol nos anos iniciais em Jaguarão.

4.2.1 Mapeando o território

Os dados iniciais foram obtidos através da professora Alcinda Patrón Porto, no dia 22/03/2007, coordenadora das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão/RS. As escolas estaduais da cidade de Jaguarão são coordenadas pela 5ª CRE, com sede na cidade de Pelotas. No decorrer do ano de 2007, realizei visitas às escolas da região para conhecê-las. Ao longo desse ano, o quadro sofreu alterações, pois algumas escolas haviam trocado o idioma Espanhol pelo Inglês.

São vinte as instituições municipais de ensino na cidade de Jaguarão: destas, 06 são creches (não incluídas nesta pesquisa por atenderem crianças muito pequenas). Das quatorze escolas restantes, sete são escolas na zona urbana e sete na zona rural, sendo que seis delas estão desativadas no momento, por falta de alunos. Resta, assim, somente uma escola rural, na qual o ensino do Espanhol é oferecido regularmente.

Nesse levantamento, então, coletei dados de sete escolas situadas na zona urbana e uma, na zona rural. O quadro a seguir mostra a realidade da oferta do ensino de Espanhol na cidade de Jaguarão/RS nas escolas municipais:

ESCOLAS MUNICIPAIS	Espanhol 1ª a 4ª s.e.f.	Espanhol 5ª e 6ª s.e.f.	Espanhol 7ª e 8ª s.e.f.	Espanhol 1º e 2º a.e.m	Espanhol 3º a.e.m.	Espanhol – e.t.
Dr.Fernando Ribas – 1ª. a 8ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Marcílio Dias – 1ª. a 8ª. s. e.f.	–	X	X	–	–	–
Padre Pagliane – 1ª. a 8ª. s. e.f.	–	X	X	–	–	–
Antônio de Sampaio – 1ª. a 8ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Manoel Pereira Vargas – 1ª. a 8ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Ceni Soares Dias – 1ª. a 8ª. s.e.f.	–	X	–	–	–	–
Mal Castelo Branco – 1ª. a 8ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Escola Rural Lauro Ribeiro – e.f., e.m., e.t.	–	X	–	X	–	–
Total de escolas:	0	4	2	1	0	0

Figura 2 – Realidade da oferta do ensino do Espanhol nas escolas municipais de Jaguarão
Fonte: Entrevista com a coordenadora na Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão.
Legenda: s.e.f.= séries do ensino fundamental; a.e.m.= anos do ensino médio; e.t. = ensino técnico.

Analisando os dados encontrados na rede municipal, percebo que, para as séries iniciais do fundamental, para o terceiro ano do ensino médio e para o ensino técnico, não são oferecidas disciplinas de Espanhol. Esse fato causa um certo estranhamento, uma vez que se trata de escolas municipais de uma cidade situada na fronteira com uma cidade uruguaia e os alunos desses adiantamentos estão saindo para enfrentar o mercado de trabalho. A língua espanhola poderia ajudar nesse desafio, aumentando as oportunidades para esses jovens. Além disso, constato que quatro das oito escolas municipais não oferecem a língua espanhola em adiantamento algum.

Observo, ainda, que a maior parte da oferta do idioma está situada entre a 5ª e a 6ª série do ensino fundamental – conforme legislação vigente – LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que determinam o ensino de, no mínimo, uma língua estrangeira a partir do quinto ano do ensino fundamental – havendo mais tarde, no ensino médio, uma ruptura.

Depois de investigada a situação nas escolas municipais, busquei, em 23/03/2007, junto à 5ª. Coordenadoria Regional de Educação, na cidade de Pelotas, a lista das escolas estaduais. Em Jaguarão havia dez escolas em funcionamento naquele momento (2007). Cabe salientar que, após as visitas às escolas e entrevistas com as professoras no período de março a abril de 2007, tanto a Escola

Estadual de Ensino Fundamental Pio XII como a Escola Estadual Hermes Pinto Affonso que ofereciam o idioma Espanhol, deixaram de oferecer a disciplina, pois as professoras foram aprovadas em outro concurso público, mudando de cidade.

O quadro a seguir mostra a realidade da oferta de Espanhol nas escolas estaduais:

ESCOLAS ESTADUAIS	Espanhol 1ª a 4ª s.e.f.	Espanhol 5ª e 6ª s.e.f.	Espanhol 7ª e 8ª s.e.f.	Espanhol 1º e 2º a. e.m.	Espanhol 3º a.e.m.	Espanhol – e.t.
Carlos Alberto Ribas – e.f, e.m., e.t.	–	–	X	X (no 1º. Ano)	–	–
Inst. Est. De Ed. Espírito Santo – e.f., e.m., e.t.	–	X	X	X	X	X
Paul Harris – 1ª. a 5ª. s.e.f.	–	X (no 5º. ano)	–	–	–	–
Maria Quitéria – 1ª. A 5ª. s.e.f.	–	X (no 5º. ano)	–	–	–	–
Dr. Alcides Marques – pré-escola a 4ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Dr. Manoel Amaro Júnior – pré-escola a 5ª. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Joaquim Caetano da Silva – pré-escola a 8ª. S.e.f.	–	X	X	–	–	–
Pio XII – pré-escola a 5º. s.e.f.	–	–	–	–	–	–
Prof. Francisco José Valente – 1ª. a 4ª. S.e.f.	–	–	–	–	–	–
Hermes Pinto Affonso – pré-escola, e.f., e.m	–	–	–	–	–	–
Total de escolas:	0	4 na 5ª. s.e.f. e 2 no 6ª. s.e.f.	3	2 no 1º. a.e.m. e 1 no 2º. a .e.m.	1	1

Figura 3 – Realidade da oferta do ensino de Espanhol nas escolas estaduais de Jaguarão
Fonte: 5ª. Coordenadoria Regional de Educação, Pelotas/RS, e visitas nas escolas.
Legenda: s.e.f.= séries do ensino fundamental; a.e.m.= anos do ensino médio; e.t. = ensino técnico.

Das dez escolas estaduais visitadas, observei que cinco delas não ofereciam o Espanhol, e as outras cinco ofereciam o ensino desta língua, embora não em todo o currículo. Como nas escolas municipais, nenhuma escola ensinava o Espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental. O maior número de ofertas do trabalho com a língua espanhola estava nas 5ª e 6ª séries.

Em Jaguarão, há somente uma escola particular – Colégio Nelson Wortman –, na qual o Espanhol era oferecido, em 2007, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Todos esses adiantamentos eram trabalhados por uma mesma professora.

Analisando estes dados, vejo que, das dezenove escolas da cidade de Jaguarão, somente dez tinham a língua espanhola em seu currículo. Destas dez, a única que oferecia a disciplina em todos os níveis de ensino básico era a escola particular. No que diz respeito ao ensino fundamental, três escolas municipais trabalhavam o Espanhol nas 5ª e 6ª séries, e uma, nas 7ª e 8ª séries. Das escolas estaduais, quatro delas trabalhavam na 5ª série, duas na 6ª série e três nas 7ª e 8ª séries. No que se refere ao ensino médio, duas escolas estaduais trabalham o idioma no 1º ano do ensino médio, uma no 2º, uma no 3º e apenas uma no técnico.

Através do exposto, percebi a falta de continuidade do trabalho com a língua espanhola ao longo dos diferentes adiantamentos do ensino básico, o que me leva a inferir que havia pouco reconhecimento da necessidade de domínio desse idioma. A opção pelo ensino de Espanhol acontecia, pelo visto, de acordo com a disponibilidade dos professores.

Em minha busca junto à Secretaria de Educação, também não encontrei uma legislação municipal que normatizasse o ensino de Espanhol em nenhuma série, embora seja uma região fronteiriça com um país de língua espanhola. Por isso surgem as questões: não deveria o Espanhol ser ensinado em todos os adiantamentos da educação básica? Será que a criação do Curso de Letras Português e Espanhol, implantado na UNIPAMPA em Jaguarão não irá colaborar para transformar esta realidade?

Essas questões me levaram a querer propiciar aos alunos em formação do Curso de Letras da UNIPAMPA Jaguarão a oportunidade de refletir e atuar com o ensino de língua espanhola nas séries iniciais do fundamental, de forma lúdica, utilizando-se, principalmente, de canções.

4.2.2 Concepções dos professores de Espanhol do ensino fundamental

A partir desse mapeamento inicial, busquei verificar, através de conversas dirigidas com os professores das escolas de Jaguarão, o porquê de algumas escolas não oferecerem o estudo do idioma Espanhol em seus currículos. Tive a intenção, portanto, de conhecer a realidade em que iria atuar pois eu pretendia oferecer as duas disciplinas optativas no Curso de Letras, oportunizando reflexões sobre uma forma alternativa de ensinar Espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental. Os temas norteadores das conversas dirigidas foram: a formação do docente, as séries

em que atua, o que o docente pensa sobre o ensino de Espanhol em geral e sobre o ensino de Espanhol nas séries iniciais, os materiais utilizados em sala de aula e sua relação com alunos brasileiros e/ou uruguaios.

Primeiramente, busquei duas escolas que não ofereciam o idioma para saber que motivos as levavam a isso. Partia do pressuposto de que, por estar o poder político de decisão mais próximo da realidade escolar (esfera municipal), seria mais sensível às necessidades locais. Visitei a E. F. Municipal Antônio de Sampaio (1ª a 8ª séries) e constatei que, nessa instituição, não havia o trabalho com a língua espanhola por falta de professores. Segundo a coordenadora, não há, com frequência, concursos e, no único que houve[14], não chamaram todos os aprovados. Os professores de LE é que decidem com qual idioma irão trabalhar, já que eles são habilitados para as duas línguas: Espanhol e Inglês[15], o que lhes permite escolher a língua em que se sentem mais seguros.

Dando continuidade, conversei com a Diretora da E. F. Municipal Padre Pagliane (1ª a 8ª séries), onde também não era oferecido o Espanhol. Na ocasião, a diretora me explicou que não havia disponibilidade de professor para trabalhar tal língua, e a opção pelo Inglês fora da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Depois desses primeiros contatos, busquei as escolas que ofereciam o ensino de língua espanhola. Nelas entrevistei nove professores, enfocando diferentes aspectos, tais como formação docente; importância do ensino de Espanhol na educação básica; importância do ensino de Espanhol nas séries iniciais; atuação dos docentes nas séries iniciais.

Quanto à formação docente, dos nove professores com os quais tive contato, somente quatro possuiam graduação em Letras, revelando a relativização da exigência da formação docente no ensino de E/LE, uma vez que docentes de outras disciplinas têm de dar aulas de LE. Na LDB, Lei 9.394/96, Título VI, Dos profissionais da Educação, o Art. 62 expressa que

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

[14] Concurso nº 002/2000, realizado pela prefeitura municipal de Jaguarão, em 28/05/2000, para a vaga de Língua Portuguesa – Literatura – Inglês e Espanhol, no qual foram aprovados sete candidatos, conforme homologação dos resultados em 19 de junho de 2000.

[15] Esses professores concluíram a graduação pela Universidade Católica de Pelotas, em um curso (fora da sede) na cidade de Jaguarão, no ano 2002, que habilitava os alunos nos dois idiomas: Espanhol e Inglês

> ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Percebo, assim, o não cumprimento da lei que ainda vigora em nosso país. Desde o ano de 1996, é exigida a formação superior do docente por área específica, mas treze anos depois, a realidade encontrada em Jaguarão não atende ao disposto na lei.

Em relação ao Ensino de Espanhol na educação básica, todos os professores (nove) acreditavam na importância desse ensino a partir da quinta série do fundamental. Dentre as falas mais significativas, estão as que apontavam para a característica peculiar da região de fronteira, as relações comerciais. Para os professores, que o ensino do espanhol na educação básica é importante porque "fazemos fronteira com o Uruguai e até por causa de vínculos empregatícios [...]".

Os PCNs apontam que "o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator considerado" (BRASIL, 1998, p.23), e eu diria um fator determinante neste contexto fronteiriço.

As falas dos professores coincidem com a proposta dos PCNs que, em diversos momentos, faz referência à importância da escolha do idioma, levando em conta a região de fronteira. Os PCNs consideram que há pelo menos três fatores que devem ser considerados para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo. São eles: "fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição" (BRASIL,1998, p.22). Quanto aos fatores históricos, referentes ao papel que uma determinada língua representa em certos momentos da história da humanidade, os PCNs (1998, p.23) assinalam que

> deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1998, p.23)

Quanto aos fatores relativos às comunidades locais, a inclusão da língua estrangeira, neste caso o Espanhol, nas escolas de Jaguarão, "justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco." (BRASIL, 1998, p.23), situação existente na realidade em apreciação, conforme reflexões apresentadas neste capítulo.

Outros professores opinaram que esta disciplina é importante e deveria ter continuidade, como na fala a seguir: “[...] a língua espanhola deve ser levada mais a sério, pois não há uma continuidade no ensino, em geral as mesmas matérias vistas no ensino fundamental são revistas no médio, sem grandes mudanças ou sem nenhuma mudança [...]”

Nos PCNs é enfatizada a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade do ensino da LE:

> 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).

Percebo que essa situação ainda faz parte da realidade nas escolas jaguarenses que não propiciam a continuidade nos estudos de línguas estrangeiras.

Alguns professores observaram a necessidade de ser aumentada a carga horária do espanhol porque “[...] o tempo destinado a esta matéria é muito escasso, um único período por semana com cada turma, é necessário fazer certas escolhas [...]”; “[...] penso que apenas um período semanal não é suficiente para aprofundar a disciplina”.

A questão da quantidade de horas destinada à língua espanhola, referida na fala dos dois professores, também é abordada pelos PCNs:

> O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las [...] (BRASIL, 1998, p.66).

Vejo que a realidade que se apresentava nas escolas da rede pública de Jaguarão, reiterada nas falas dos professores, é a realidade brasileira de maneira geral, reconhecida pelo governo e explicitada nos documentos oficiais. Mas apesar desse reconhecimento e das repetidas “denúncias” sobre esta realidade, nos últimos doze anos nenhuma alteração ocorreu na prática, necessitando, ainda, de um enfrentamento direcionado a minimizar os problemas apontados.

A importância do ensino de Espanhol nas séries iniciais foi vista como fundamental para seis dos nove professores, como pude comprovar com algumas de

suas falas. Os outros três professores não concordavam ou tinham dúvidas sobre a validade do ensino de Espanhol nas séries iniciais.

Um dos professores destacou a produtividade na aprendizagem do Espanhol nas séries iniciais vinculando tal desempenho à etapa de vida da criança, ressaltando a questão da "curiosidade" inerente. Disse ele: "[...] quanto às séries iniciais é muito mais produtivo, pois a criança tem muito mais curiosidade e interesse [...]".

Para Assmann (2004), é fundamental o papel da curiosidade na aprendizagem criativa do indivíduo e cabe, portanto, ao professor estimular esta curiosidade. O autor propõe três vetores centrais no que diz respeito à curiosidade e ao prazer de aprender. São eles: a curiosidade aprendente, que enfatiza a relevância pedagógica do tema curiosidade; a curiosidade estética, que procura uma imersão no belo, na beleza enquanto campo dinamizador de conhecimento; e a curiosidade solidária, enquanto ligada a preocupações éticas.

O estímulo à curiosidade no aprendizado pelo docente, na perspectiva do vetor da curiosidade estética – o fascínio desperto – pode ser depreendido na fala de um outro professor, para quem o ensino de LE nas séries iniciais é "[...] importantíssimo, as crianças não têm vergonha de pronunciarem qualquer língua estrangeira, não precisa ser só o Espanhol. Elas têm curiosidade em aprender. Sentem prazer e ficam fascinadas a falarem e a lerem".

Além da importância da curiosidade, destaca-se a importância dada ao lúdico neste novo paradigma da contemporaneidade. Existem estudos recentes que enfocam a importância de que a ludicidade seja tratada como ciência.

A ludicidade tratada com cientificidade não é algo distante daquilo que os professores buscam construir em suas práticas pedagógicas. Afinal, quantas vezes ouvimos e reproduzimos a palavra "decoreba" em oposição a uma pedagogia prazerosa e construtiva. Este caráter da ludicidade – o da premissa de uma base científica – estava expresso na fala crítica de um dos professores entrevistados. Disse que considera o ensino de LE nas séries iniciais como "[...] válido, desde que seja de maneira lúdica e prazerosa. Não uma decoreba, uma obrigação de aprender".

A fala de outro professor apontou a necessidade de discussão e formação do profissional para que possa atuar nessa área. Para ele, o Espanhol "deveria ser

ensinado a partir da 1ª série do ensino fundamental, [e para tal] precisamos de apoio e cursos de atualização".

Um importante fragmento do texto dos PCNs destaca a função da LE na sociedade e seu uso efetivo, reconhecendo a validade do ensino do Espanhol na modalidade oral, principalmente em se tratando de uma região de fronteira.

> A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, **tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais,** e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p.20, grifos meus).

A recomendação de inclusão de uma área, no caso a língua espanhola nas séries iniciais, no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade e, portanto, em uma região de fronteira como a de Jaguarão, enfatiza-se seu ensino privilegiando a oralidade, como assinalou um dos professores: "Acredito que este aprendizado é importante pelo fato de estarmos na fronteira, e os alunos poderem pôr em prática e conferirem o que aprendem em sala de aula [...]".

Dentre os nove professores com os quais conversei, um deles não concordava com o ensino de Espanhol nas séries iniciais. Disse que o idioma "[...] não deve ser trabalhado nos primeiros anos do fundamental, pois as crianças hoje em dia andam muito avoadas, não têm concentração e por isso não aprendem a língua estrangeira [...]".

Interpretando essas palavras, pode-se inferir que ele percebe o trabalho com Espanhol como língua estrangeira – E/LE como algo a ser aprendido e transmitido de uma forma tradicional, marcada em sua fala pela expressão *concentração* nos estudos. Essa postura está ainda ancorada no paradigma dominante, considerado, por Sousa Santos (2005, p.58), como o paradigma da racionalidade de "lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes".

Em contraposição, estudos demonstraram que o trabalho com a língua espanhola nas séries iniciais deve ser realizado de forma lúdica e agradável, buscando a "aquisição" da língua e não a "aprendizagem" (KRASHEN, 1982). Nesse

contexto, o ensino situa-se em um paradigma emergente que, para Sousa Santos (2005, p.58), leva a “uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada”.

Para Porto (2003, p 85), ancorada na perspectiva de Sousa Santos (2005), um paradigma emergente de ensino, na “pedagogia comunicacional, envolve o desenvolvimento da percepção, da produção de sentidos e significados, integrando os diferentes níveis de conhecimento, expressões e sensações”. Dessa forma, é possível construir uma pedagogia comunicacional de ensino de Espanhol como língua estrangeira, em que os sujeitos aprendam a Língua na interação com os seus pares.

Outros dois docentes tinham dúvidas sobre o ensino de Espanhol nas séries iniciais do fundamental. Eles apresentavam os seguintes argumentos para justificar suas dúvidas: “[...] não se sabe até que ponto pode ser prejudicial e confundir as crianças, pois elas podem misturar os idiomas. O adequado seria o trabalho com o idioma Espanhol a partir da quinta série”; “[...] as crianças devem ter o idioma materno fixado para depois estudarem outra língua e que, devido ao Espanhol ter muitas palavras parecidas, mas que não são iguais, poderiam ocorrer alguns equívocos”.

Quanto à preocupação de que as crianças cometam equívocos pela proximidade entre as línguas, penso ser uma questão de abordagem, pois uma abordagem do ensino de LE baseada na oralidade, visando à aquisição da língua e não especificamente seu aprendizado, pode evitar esse problema. Os equívocos ou dificuldades na aquisição de vocabulário de línguas próximas se apresentam com mais frequência quando são trabalhadas as habildades de produção e compreensão escrita e não em uma perspectiva aquisitiva da língua, através da oralidade.

A preocupação com o ensino para crianças foi identificada na fala de um dos professores que, ao valorizar o ensino de Espanhol para as séries iniciais, destacava que tal ensino é “[...] muito bom, para que desde pequenos os alunos tenham alguma base, mas deve ser muito básico para que as crianças não se confundam [...]”. Aponto que a reflexão deva estar na questão metodológica, pois dependendo da forma de abordar o idioma estrangeiro se pode evitar ou agravar os equívocos e confusões.

Para trabalhar com língua estrangeira é aconselhável, segundo Giovannini, Martín, Rodríguez e Simon (1999), que se trabalhe com as quatro habilidades: a compreensão oral, que consiste em desenvolver a capacidade do aluno para entender o conteúdo de mensagens transmitidas oralmente; a prática oral, que tem por objetivo desenvolver a capacidade do aluno de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e de manter uma conversa; a compreensão leitora, que tem como objetivo desenvolver a capacidade do aluno para entender mensagens escritas; e a expressão escrita, que tem por objetivo o ensino da expressão escrita e o desenvolvimento dos mecanismos para que o aluno possa se comunicar por escrito.

Quando dominadas essas quatro habilidades em uma língua estrangeira, pode-se dizer que se tem um aluno linguisticamente competente, mas o uso dessas quatro habilidades vai depender do contexto ou da opção metodológica que assuma o professor.

Retomando as falas dos professores entrevistados, é possível inferir que eles se referiam ao trabalho com apenas duas das quatro habilidades – compreensão e produção escrita –, entendendo que, com crianças das séries iniciais, o trabalho devesse ocorrer de forma similar ao que ocorre a partir da quinta série. Ao contrário dessa situação, é necessário que se utilizem as habilidades de compreensão e produção oral no aprendizado de Espanhol nas séries iniciais, possibilitando mais uma aquisição da língua do que uma aprendizagem dela (KRASHEN, 1982).

De certa forma, os discursos do conjunto dos professores, receosos do ensino do Espanhol para as séries iniciais, encaminham-se na direção do que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Nesses documentos está presente que o foco do ensino de LE seja voltado para a atividade de leitura em língua estrangeira, já que grande parte das necessidades futuras dos alunos, segundo os PCNs – exames vestibulares, testes de competência para ingresso em programas de pós-graduação, etc. – está centrada na habilidade de leitura. Nos PCNs (BRASIL, 1998), há a sugestão de que o foco na leitura possa ser trocado ou ampliado (em direção às competências de produção e compreensão oral) na dependência das condições em contextos de ensino específicos, como também em relação ao papel que as línguas estrangeiras particulares representam na

comunidade (o caso do Espanhol em situação de fronteira, por exemplo), de modo a envolver outras habilidades comunicativas.

Como assinalam os próprios PCNs (BRASIL, 1998), o ensino do Espanhol em uma região de fronteira é um facilitador de que se possa ensinar para viver o presente, para atuar e interagir no contexto cotidiano, conhecendo, respeitando e valorizando as diferentes línguas e culturas.

Os PCNs mostram uma preocupação com o futuro, ao contrário do que assinalam muitos autores, que acreditam que a escola deve preparar o aluno para o presente, para viver as alegrias do presente, como propõe Snyders (1988, p.46):

> Há um mundo de alegria que só o presente pode dar, pois o presente é o lugar de minhas tarefas e dos meus projetos; mesmo se podemos, se devemos compreender e gostar do passado, é muito evidente que só podemos agir no presente.

Outro aspecto relevante destacado no diálogo com os professores é a atuação dos docentes nas séries iniciais. Seis, dos nove professores contactados, trabalhavam ou já haviam trabalhado com E/LE nesses adiantamentos e acreditavam que essa prática deveria ser efetivada. Eles tinham uma visão positiva desse ensino, como podemos verificar através de suas falas: [referindo-se a um projeto de ensino de língua espanhola realizado na escola]

> deu muito certo, as crianças adoravam e os pais gostaram muito. Infelizmente acabou, a escola não apoiou mais. Após o corte do projeto as crianças me encontravam e perguntavam: Maestra quando a gente vai ter aula? – Eu adorava dar aula pra eles (entrevista com os professores de língua espanhola da rede de ensino básica).

Dentre os docentes que tinham dúvidas quanto à validade do ensino de Espanhol nas séries iniciais, destaca-se a fala de um deles, ao referir que preferiu atuar nesse adiantamento em função da falta de tempo para a preparação das aulas: “[...] já fui convidada a trabalhar com séries iniciais, mas devido ao meu pouco tempo disponível, não aceitei, também penso que se deve ter um certo cuidado para trabalhar com crianças e um material bem específico [...]”.

Fortuna (2001, p.116) assinala que “a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno”. Para isso, é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas,

contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Vê-se que, tanto na fala do professor quanto na análise de Fortuna (2001), a questão do cuidado e do equilíbrio necessários para o trabalho com as crianças está presente. Daí, destaca-se a necessidade do resgate do enfoque no lúdico a partir da premissa da cientificidade, ou seja, que essa prática seja vivenciada prazerosamente por professor e alunos sem tornar-se um peso para o docente.

A mesma autora (2001, p.15) ainda chama a atenção para a necessidade de que a universidade forme professores para brincar. Segundo ela, "formar professores na perspectiva lúdica é uma contribuição possível".

O trabalho com crianças nas séries inicias requer uma preparação especial dos conteúdos e da abordagem para trabalhar línguas próximas. Talvez a referência feita pelo professor, quanto à necessidade de um material bem específico, se dê pela pouca oferta no mercado editorial de material didático para esse fim.

Com a finalidade de sintetizar os aspectos abordados no diálogo com os nove professores da rede básica de ensino de Jaguarão, apresento o quadro abaixo que resume as crenças e a formação profissional desses sujeitos.

Professores de Espanhol que atuam na rede com graduação em Letras.	4
Professores de Espanhol que atuam na rede sem graduação em Letras.	5
Professores que acreditam na importância do ensino da língua espanhola a partir da quinta série do ensino fundamental.	9
Professores que acreditam na importância do ensino da língua espanhola a partir das séries iniciais.	6
Professores que têm dúvidas quanto a esta prática do ensino de língua espanhola ou são contra a ela nas séries iniciais.	3
Professores que já trabalharam com a língua espanhola nas séries iniciais.	6

Figura 4 - Crenças e formação dos professores de Espanhol da rede básica de ensino de Jaguarão
Fonte: Entrevistas com professores (2007).

Nesse contato com os professores da rede escolar de Jaguarão, tomei conhecimento de que algumas iniciativas já haviam ocorrido na tentativa de incentivar o aprendizado de Espanhol neste município. Uma delas fora a realização de uma pesquisa com os professores das escolas sobre a validade do ensino de Espanhol nas séries iniciais.

Em 2002, na cidade de Jaguarão, Sandro Calvetti, orientado pela Profª. Ms. Tânia Beatriz Trindade Natel, realizou um estudo intitulado "Aprender ou não

Espanhol nas séries iniciais?". Esse trabalho foi apresentado em 2002, no 5º Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL). Para Calvetti (2002, p.114),

> este estudo tem a finalidade de investigar a opinião de alunos e professores a respeito do ensinar/aprender Espanhol nas séries iniciais. Para isso foram questionados todos os alunos das séries iniciais, seus professores, instituições municipais, estaduais, do meio rural e urbano, do município de Jaguarão. Os resultados são surpreendentes, trazendo sugestões relevantes, inclusive podendo ajudar a pensar em implantar o ensino de Espanhol nas séries iniciais do município de Jaguarão.

O pesquisador declarava que havia levantado "dados surpreendentes, trazendo sugestões relevantes", mas o Caderno de Resumos do evento não apresentava esses dados. Assim, procurei esse professor para conhecer a pesquisa na íntegra. Embora seu texto não esteja publicado, disponibilizou-me o relatório de sua investigação. Segundo Calvetti (2002, p.114), 92,3% dos 52 professores entrevistados das escolas estaduais e 91,3% dos 46 professores das escolas municipais de Jaguarão foram favoráveis à implantação do Espanhol nas séries iniciais.

Calvetti (2002, p.114) justifica esses dados apresentando as opiniões dos sujeitos entrevistados em relação ao ensino de Espanhol nas séries iniciais

> [...] É importante porque facilita a comunicação, até porque nossas escolas recebem alunos vindos do Uruguai [...]; É importante, pois as crianças convivem com uruguaios desde o nascimento [...]; é a melhor época para que aprendam, e no futuro fará a diferença.

No seu relatório, o pesquisador destaca, ainda, as principais dificuldades salientadas pelos diretores das escolas investigadas, quanto ao ensino do Espanhol: "Faltam recursos humanos, material didático e pedagógico [...]"; "Não consta nos planos de estudo [...]"; "Não há autorização da 5ª CRE para que seja oferecido o ensino do Espanhol nas escolas estaduais para as séries iniciais do fundamental". Apesar desses entraves, percebo não ter sido a única pesquisadora a preocupar-me com essa questão – ensino de Espanhol para os que estão ingressando no ensino oficial.

Outra iniciativa foi a realização de um projeto de ensino de Espanhol nas pré-escolas, relatado pela professora Vera Rodrigues Ferreira, coordenadora das séries iniciais do ensino fundamental, em uma entrevista na SME, em 22/03/2007. Esse projeto, a cargo da professora Simone Carvalho Gonçalves, consistia em visitas às pré-escolas uma vez por semana, em 2001, para trabalhar com o

Espanhol, tentando suprir a carência dessas instituições. Apesar da reconhecida importância da proposta pelos sujeitos envolvidos, ela não teve continuidade devido às dificuldades de deslocamento da docente e a falta de incentivos financeiros, já que era um trabalho voluntário.

Conforme a coordenadora, “é muito importante o ensino do Espanhol em uma região de fronteira e melhor seria se começasse nas pré-escolas e/ou nas séries iniciais”. Segundo ela, “Simone trabalhava com musiquinhas, brincava [...] Não são todos os professores que se sentem à vontade para trabalhar assim [...] não temos profissionais qualificados [...]”.

A coordenadora entende que nem todos os docentes sentem-se à vontade para trabalhar de forma lúdica com as crianças, o que pode acontecer por eles não terem qualificação para tal e, também, por eles não terem sido capacitados em sua formação (graduação ou pós-graduação). Conversamos também sobre o fato de os Cursos de Licenciatura não prepararem o profissional para o ensino para crianças das séries iniciais, aspecto esse não previsto na lei que rege o ensino de língua estrangeira.

Em contato com a professora Simone, coordenadora do projeto itinerante, obtive a informação de que cursou um ano de Espanhol oferecido pela Casa de Cultura de Jaguarão, e tem sua formação acadêmica em Pedagogia; que trabalhou com língua espanhola nas 5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental e depois com a pré-escola. “Trabalhei um ano, aí depois tiraram o Espanhol, tiraram não, acho que chamaram a professora do concurso, meu curso não me habilita pra fazer concurso, aí eu não fiz. Eu tenho Pedagogia [...]”.

Esse trabalho era realizado através de contratos, pois como ela mesma reconhece, não é possível fazer concurso para a área de línguas estrangeiras sem ter a graduação em Letras.

Ao descrever a forma com que trabalhava com as crianças da pré-escola, relatou que as professoras dessas escolas “[...] pediam música e eu traduzia pra elas”. Demonstrando a importância do trabalho lúdico com a língua e do comprometimento do professor, disse: “cada vez que eu ia na escola eu levava um personagem, eu ia caracterizada de um personagem [...]”. Essa prática, a de trabalhar com personagens de histórias infantis, reforça a ideia de associar a ludicidade ao ensino de língua para crianças.

Enfatizou que era um trabalho *muito bom*, exemplificando com a experiência da Escola Marcílio Dias onde fez uma atividade na qual os alunos tocavam violão e cantavam na sala:

> Tudo eles traziam. Era uma música em Espanhol que eles gostavam. A gente pegava aquela letra de música em Espanhol o que tava certo deixava certo, tinha umas que vinham até com erro na escrita, a gente corrigia o erro, eu dizia a eles o porquê mas não cobrava essa parte ortográfica [...].

A partir desse contato com a professora Simone, chegaram-me outras informações a respeito do ensino de Espanhol nas pré-escolas particulares da cidade de Jaguarão. Apesar de não ser o objeto deste trabalho, sendo apenas parte do levantamento geral para conhecer a oferta do ensino do Espanhol em Jaguarão, entendo que essa referência vem reforçar minha concepção quanto ao ensino de Espanhol para crianças. Existem nove pré-escolas particulares na cidade, das quais cinco oferecem o idioma Espanhol, fator que mais me instigou à realização desta pesquisa.

Com o levantamento desses dados, – a realidade da oferta de ensino de Espanhol na rede de ensino básico de Jaguarão; a formação desses professores; as séries em que atuam; suas concepções sobre o ensino de língua espanhola de maneira geral e mais especificamente nas séries iniciais do fundamental – penso ter apresentado uma visão da realidade que se configura na cidade de Jaguarão quanto ao ensino de Espanhol nas escolas.

Essa situação alavancou e deu sustentação a proposta que já se desenhava em minha mente: a de propor alterações no currículo do Curso de Letras, no sentido de oferecer disciplinas optativas que tratassem do ensino de Espanhol sob outra perspectiva que não as até então consolidadas no currículo do Curso. Essas disciplinas eram: “O Ensino de Língua Espanhola através de canções” e “O ensino da língua espanhola para as séries iniciais do fundamental”, que oportunizaram a observação do trabalho das alunas-professoras em sua prática docente, após terem cursado as referidas disciplinas.

4.3 Segunda etapa: oferecimento das disciplinas optativas

Essa constatação da realidade, mais minha trajetória anterior me levaram à segunda etapa da pesquisa, que foi a de ofertar, em 2008, duas disciplinas optativas

aos alunos do curso de Letras da UNIPAMPA, intituladas “O Ensino de Língua Espanhola através de canções” e “O ensino da língua espanhola para as séries iniciais do fundamental”. Essas duas disciplinas foram o pré-requisito indispensável para a realização das práticas das alunas-professoras no espaço de sala de aula da rede fundamental de ensino.

Com uma carga horária de 34h/a (totalizando dois créditos cada uma), a primeira foi oferecida no horário regular do curso, e a segunda, em um horário alternativo, por falta de espaço na grade de horários.

Descrevo de forma sucinta as disciplinas, tomando-as como parâmetro para a análise da prática de sala de aula das duas professoras objeto desta investigação.

A primeira disciplina, de natureza teórico-prática, “O Ensino da Língua espanhola através de Canções”, foi oferecida no primeiro semestre de 2008, e teve, como pré-requisito, Língua Espanhola II. A ementa, “A importância das canções (*input* autêntico) como motivadoras para o aprendizado/aquisição da língua espanhola e culturas de língua espanhola” visava a refletir sobre a aprendizagem/aquisição da língua espanhola através do uso de canções” e perceber a importância do trabalho com a questão cultural, propiciado pelo uso de canções; ampliar as noções de interculturalidade e interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; continuar o processo de aquisição da língua espanhola através do uso de canções.

Desenvolveu-se através de uma metodologia indutivo-dedutiva e expositiva dialogada (docente e discentes), abrangendo as quatro habilidades que até então vêm sendo propostas pela Linguística Aplicada: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, uma vez que o eixo privilegiado é o da oralidade com apoio na escrita, e uma quinta e recente habilidade proposta no Marco Comum Europeu de Língua Estrangeiras: a interação.

A forma de avaliação contou com leituras feitas em casa, e discutidas em aula, no grande grupo, pois os alunos optaram por não realizar seminários. Contou, também, com propostas teórico/práticas de atividades com canções realizadas na sala de aula, individualmente ou em duplas. Os alunos preparavam atividades práticas valendo-se das canções, com o objetivo de trabalhar algum conteúdo linguístico ou cultural, com o respectivo embasamento teórico. Ao ser proposto ao grupo, esse conteúdo sofria, então, críticas, sugestões e ajustes para seu

aprimoramento, buscando sempre a realização de um trabalho colaborativo[16]. Por fim, foi realizada a produção de um artigo, que deveria ter sido construído desde o começo das aulas, a partir das leituras e das propostas de atividades, e concluído ao final do semestre.

Ainda dentro do paradigma denominado dominante por Sousa Santos, imaginei que a primeira parte da disciplina deveria ser teórica, para somente depois, já com esse embasamento, partir para a prática. Nas três primeiras aulas, lemos textos de Negrine (2001), Fortuna (2001) e Santos (2001) que enfatizam a importância do lúdico no paradigma da contemporaneidade.

Partimos, a seguir, para textos mais específicos, como Sánchez (2005) que discute atividades lúdicas no ensino de Espanhol como língua estrangeira E/LE, Fernández (2006), Chaguri (2005) na mesma linha, e, em seguida, para textos mais específicos ainda, por Blanco Fuente (2005); Gil Toresano (2000), Santos Asensi (2000), entre outros que discutem o uso das músicas/canções para o ensino/aprendizagem/aquisição de E/LE.

Ainda faltava uma parte da teoria que, para mim, seria fundamental: as hipóteses de Krashen, pois, segundo meu ponto de vista, são indispensáveis para refletir sobre o trabalho com língua estrangeira. Busquei um texto de Lílian Carioni, sobre o assunto, por acreditar que este é um trabalho didático e de leitura fácil, sem grandes dificuldades de compreensão, já que os textos de Krashen são escritos em inglês.

Por fim, solicitei aos alunos que começassem a apresentar as propostas práticas, isto é, as atividades através das canções, embasadas nas teorias lidas. Nesse momento, parece que o semestre começou a fazer sentido, pois, até então, não sentia alguma motivação na turma.

Dentre os comentários feitos pelos alunos, destaco um que me marcou, pois pude perceber que eu estava de acordo com ele: “Agora sim, não sei por que demorou tanto para que começássemos a realizar a prática [...]”. As propostas eram apresentadas, realizadas e discutidas no grande grupo. Foi bastante produtivo, pois surgiram questões inusitadas, das quais destaco quatro trabalhos que possibilitaram

[16] O termo colaborativo é usado aqui na mesma acepção de Porto (2009, p.113) “Cabe salientar que usamos os termos colaboração e cooperação como complementares para designar o trabalho coletivo que rejeita o autoritarismo e promove a socialização entre os indivíduos na e pela aprendizagem. Os termos são usados para significar o trabalho interativo e a interlocução que existem entre os sujeitos escolares [sic]”.

reflexões e aprendizagens quanto à adequação do conteúdo da canção com a faixa etária para qual estava sendo proposta e das possibilidades de exploração das canções no trabalho com E/LE.

O primeiro trabalho era sobre uma canção midiática – El rey tiburón –, de conteúdo bastante apelativo no que diz respeito a questões sexuais. Uma canção do grupo mexicano Maná, que fala de um tubarão que é o rei do mar. O ritmo é motivador, animado; a letra é de fácil memorização e, aparentemente, adequada a crianças. A aluna propôs a atividade para ser trabalhada com alunos dos anos iniciais, ou a partir do quinto ano do fundamental. Quando escutamos com atenção a música, ocorreu um momento de risos e muita diversão, pois se percebeu o apelo contido na letra. Os questionamentos dos colegas foram muito enriquecedores para que percebêssemos a importância da escolha. A aluna [ou melhor, nenhum de nós] saberia como explicar às crianças alguns trechos metafóricos contidos na letra, o que nos fez perceber a inadequação da canção para a faixa etária proposta. O comentário da aluna sobre a escolha: “Ah, eu achei o ritmo tão animado, a letra falando de um tubarão e das sereias que nem prestei atenção direito no que estava por trás”.

Percebo que a aluna só estava preocupada com a alegria, isto é, com os sentimentos positivos, que acreditava serem propiciados pela música, por seu ritmo contagiante e animado. Como sua proposta se direcionava apenas à aquisição da língua e não propriamente ao aprendizado, escolheu o tema “animais” e acreditou que aquela canção seria adequada para começar com animais marinhos. Encontrou na canção a resposta para a temática proposta, sem refletir sobre o conteúdo em si.

A outra proposta de trabalho feita por um grupo de alunos foi de uma canção “da moda” que toca nas rádios e festas da atualidade, chamada “Decile que lo quiero”, do grupo argentino “Los Sultanes”, para ser trabalhada no ensino médio, já que, supostamente, seria conhecida por muitos, por estar presente na mídia. A aluna, que sabia cantar a canção de memória, não prestou atenção na letra propriamente dita, que trata de um transexual que, ao se apaixonar, se submeteu a uma cirurgia para mudança de sexo. Foi bastante divertido perceber, no grupo, o poder que as canções possuem, já que se pode memorizá-las, automatizando a letra e o ritmo, sem perceber, exatamente, do que tratam. A autora da proposta ficou muito ruborizada e comentou: “Eu sempre canto isso quando toca na rádio e nas festas e nunca me dei conta...”; “ahhh...”.

É possível depreender algumas hipóteses para que a aluna apresentasse essa canção e acreditasse que seria bem aceita. A primeira é a de que a música entra pela via da emoção e não pela via da razão, sendo assim, o que importa é o sentimento despertado por ela e não propriamente o conteúdo abordado na letra, o que significa, o que faz sentido. O mesmo ocorreu no exemplo anterior. Como as canções fazem parte do cotidiano das alunas, pareceu-lhes natural propô-las.

Também é possível acreditar que, como a aluna sugeriu a abordagem de um conteúdo linguístico, e não cultural, nem refletiu sobre a temática da canção, imaginando que, pela fácil memorização, seria um instrumento motivador, prazeroso, facilitador de aquisição dos sons da língua e gerador de possibilidades de trabalho com conteúdos gramaticais.

A partir desses dois exemplos, alguns conceitos discutidos anteriormente foram retomados e foi possível, então, fazer a conexão teoria/prática. Pôde-se perceber a facilidade de aquisição proposta por Krashen (1985), através das canções como *input* autêntico, já que as alunas demonstraram perfeita pronúncia das palavras. Por outro lado, as canções serviram para que os alunos refletissem e discutissem sobre a mensagem presente nas letras, que possibilitam associações com outros temas ou conteúdos, não sendo o dispositivo para meras repetições sem sentido.

Outro exemplo interessante que surgiu no grupo foi uma proposta de trabalho com uma canção chamada “A desalambrar”, do compositor uruguaio Daniel Viglietti, que tratava de um tema bem complexo, ditadura, regime militar, presos políticos... Além da canção, a aluna apresentou o poema “No te salves” do escritor, também uruguaio, Mario Benedetti, que, com seu conteúdo, complementaria a proposta. Essa temática, segundo a aluna, que naquele momento trabalhava com língua portuguesa no ensino médio, estava sendo abordado na escola particular em que atuava, então por que não abordá-lo de maneira mais lúdica, através da canção, no primeiro ano do ensino médio? A apresentação foi extremamente interessante, mas a aluna ficou bastante decepcionada quando, na opinião unânime, minha e dos colegas, os adolescentes odiariam aquela canção triste, de ritmo depressivo e com grande quantidade de informações, desnecessárias, segundo comentário de um colega. Foi possível perceber que a escolha foi realizada somente baseada no conteúdo da letra, sem que fossem levados em conta outros aspectos, como o ritmo, o interesse dos alunos, etc.

Com essa música, a aluna propunha trabalhar o conteúdo de forma mais prazerosa, mas chegou-se à conclusão de que essa proposta não despertaria o interesse dos alunos, consequentemente não seria prazerosa para eles. Estaria mais adequada para adultos, quem sabe, para eles mesmos, universitários. Esses exemplos nos fizeram refletir e aprender que é preciso perceber o todo, que não é possível fragmentá-lo. Isso inclui o contexto, a faixa etária, os gostos e tendências do grupo, o conteúdo ou a abordagem que se pretende dar ao trabalho, a adequação do texto/letra/canção e da música/ritmo/melodia com o grupo.

Outra proposta que merece destaque foi apresentada por um aluno que levou uma canção para que escutássemos e que tentássemos identificar do que se tratava. Foi muito interessante, pois depois que comentamos, ele colocou o vídeo clip, o que nos causou uma imensa surpresa, uma vez que não imaginávamos que a canção tratava de um rapaz cego, abordado por uma moça que não havia percebido sua deficiência. A música era “Bendita tu Luz”, do grupo mexicano Maná, e, a partir dela, foram discutidos temas como preconceito e machismo, entre outros. Foi uma proposta extremamente produtiva que propiciou um trabalho interativo comunicacional em língua estrangeira de excelente qualidade e mostrou que a imagem também é muito importante para a compreensão, despertando o interesse e entusiasmo pela proposta.

Houve diversas outras sugestões, oportunizando aprendizagens significativas, que me fizeram refletir e aprender 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.

Agora passo a descrever a segunda disciplina: “O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental”, que também, de natureza teórico-prática possuía uma carga horária de 34h/a. Com a ementa, “O ensino da língua espanhola para crianças das séries iniciais – perspectivas e possibilidades”, tinha como objetivos analisar documentos oficiais sobre o ensino de língua espanhola; avaliar materiais didáticos já existentes que trabalham com canções para o ensino-aprendizagem de espanhol (para anos iniciais); avaliar a importância do trabalho com LE a partir dos primeiros anos do fundamental; realizar aulas em escolas da rede pública de Jaguarão, aplicando o uso de canções para a

aprendizagem/aquisição da língua espanhola; verificar a eficácia dessa abordagem no ensino de língua espanhola como língua estrangeira para crianças.

Os conteúdos abordados foram basicamente os relativos à aprendizagem/aquisição, às habilidades de compreensão e produção oral, à legislação existente sobre o ensino de língua estrangeiras e sobre a importância do lúdico no ensino / aprendizagem de E/LE. A metodologia foi a mesma da disciplina anterior, ou seja, indutivo-dedutiva e expositiva (docente e discentes), sendo que puderam ser utilizadas as duas línguas, a portuguesa e a espanhola, dependendo do conteúdo e dos textos que foram discutidos. Nas práticas e propostas de atividade foi privilegiada a língua espanhola.

A avaliação contou com leituras e discussões; propostas de atividades e produção de um artigo sobre os temas estudados e as práticas realizadas.

Cabe ressaltar que a disciplina "O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental" considerou toda uma trajetória anterior calcada, principalmente, no uso de canções e no lúdico para o ensino da língua espanhola, dando ênfase ao trabalho colaborativo.

Essa disciplina, além das já mencionadas leituras e propostas apresentadas tanto pela professora como pelos alunos na sala de aula na universidade, oportunizou aos quatro graduandos, sujeitos desta pesquisa, uma vivência na sala de aula escolar, buscando, assim, a indissociável articulação teoria-prática, como salienta Lucarelli (2002), e tentando minimizar a dinâmica comum nos cursos de licenciaturas, em que a prática docente fica restrita ao final do curso, nos estágios, configurando-se, portanto, uma experiência inovadora para as alunas-professoras que estiveram realizando a prática em terreno. Para Lucarelli

> a experiência inovadora significa [...] o oposto a uma rotina educativa, a uma encarnação de modelos reprodutores de ensino e aprendizagem caracterizados pela fragmentação e pelo tecnicismo, onde a presença exclusiva do verbal, o conhecimento fechado, sem espaço para a problematização, a ausência de consulta a fontes, o vazio de informação genuína, a cisão entre teoria e prática, a falta de oportunidades para adquirir as competências próprias da profissão, constituem-se nos fatos que assinalam a vida cotidiana de muitas aulas universitárias (LUCARELLI, 2002, p.153).

O primeiro encontro dessa disciplina ocorreu dia 20 de agosto de 2008, com 13 alunos presentes. Em verdade eu tinha receio de que não houvesse inscritos, já que a disciplina foi oferecida no período da tarde, horário de trabalho para a maioria.

Fiquei feliz e assustada. Dentre os 13, observei rostos distintos, alguns deles desconhecidos para mim, ou já vistos em algum momento por serem alunos do curso de Pedagogia. Constatei, também, que nem todos tinham cursado a disciplina considerada pré-requisito. Diante desse contexto, meu pensamento foi: E agora? Meus sujeitos de pesquisa? E o pré-requisito? Poderiam ser todos os alunos matriculados meus sujeitos de pesquisa?

Resolvi aplicar um questionário (Apêndice D), que sofreu alterações naquele exato momento (devido ao público), com o objetivo de conhecer melhor o grupo com o qual eu iria trabalhar, conhecer seus motivos por estarem ali e suas expectativas quanto à disciplina. Das respostas obtidas, restringi a análise, bem como as produções teórico/práticas realizadas na disciplina, apenas a quatro dos seis sujeitos que possuíam o pré-requisito estabelecido anteriormente: haverem cursado a disciplina anterior – "O ensino de língua espanhola através de canções". Essas reflexões e análises não serão aqui descritas porque farão parte dos dados analisados. Dos seis alunos, um desistiu, e outro manifestou-se firmemente dizendo que não participaria das oficinas/aulas por não ter vontade e não se sentir preparado para tal. Restaram-me, portanto, quatro sujeitos.

Conversamos sobre suas expectativas e as minhas, quando alguns alunos se mostraram muito interessados e outros perceberam que não deveriam ou não gostariam de estar ali. Após meu relato, para os novos, de como havia sido realizada a primeira disciplina e a avaliação pelos que a haviam cursado, com o consenso de que as leituras haviam sido realizadas de forma cansativa, ficou acordado que trabalharíamos com mais integração entre teoria e prática, o que pareceu agradar aos alunos.

Trabalhamos nesta segunda disciplina com vários textos, dentre eles, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental de Língua Estrangeira – PCNs LE, devido à necessidade de contextualizar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, observando o que dizem os documentos legais e as propostas para esse ensino, partindo, então, de um texto mais amplo para questões mais específicas, através da trajetória de leitura dos textos.

Para minha maior surpresa, no segundo encontro, apareceram 23 alunos, dez mais que na primeira aula. Alguns dos presentes já atuavam na docência em outras áreas, propiciando, então o debate esperado, facilitado pela apresentação e pela prática de sala de aula dos alunos, tornando o encontro bastante dinâmico

ancorado no textos dos PCNs. Outros textos, como o de Miranda (2006), que tece uma crítica aos PCNs e o texto de Perissè et al (2002), “Introdução a quando e como começar o ensino de línguas para crianças”, foram também discutidos com entusiasmo na sala de aula. A participação espontânea dos alunos nas dicussões me pareceu satisfatória.

Após o acesso à folha de chamada que registrava 35 inscritos, e passado o impacto, houve o trancamento de matrícula, restando-me, então, 26 alunos, dos quais apenas seis haviam cursado a disciplina anterior. E foi assim que transcorreu a disciplina.

Apesar de as aulas estarem ancoradas nos textos teóricos, a dinâmica estava se revelando diferente da disciplina anterior, já que o grau de envolvimento dos alunos estava superando minhas expectativas. Eu cheguei a comentar em aula que não queria que a aula ficasse monótona com essa metodologia, e as respostas foram todas no sentido de que estava sendo muito produtivo. Uma aluna assinalou: “Tem que ser assim, professora, ainda não temos condições de fazer nada prático sem essas leituras”. Confesso que fiquei satisfeita, pois eu acreditava também nisso. Mas, ainda assim, tinha a sensação de que me faltava algo de prático.

As discussões suscitadas, a partir da leitura dos textos, foram construtivas, e geraram algumas conclusões do grupo, dentre elas a de que é importante começar a trabalhar com o idioma estrangeiro já nos anos iniciais, desde que o professor esteja preparado para tal; que é preciso que se prepare, na universidade, o profissional para atuar com esses alunos e que é preferível não oferecer o idioma estrangeiro se o docente não for capacitado para isso. Percebi que as leituras estavam sendo beneficiosas, mas que se não houvesse uma dinâmica mais motivadora, uma atividade prática, em que os alunos pudessem vivenciar o lúdico, as canções, a disciplina perderia o sentido. Foi então que, em uma das aulas, sugeri que não discutíssimos nenhum texto no encontro seguinte, que eu iria propor outro tipo de atividade.

Conversei com duas alunas bolsistas e, juntas, organizamos uma proposta com vídeos, canções e brincadeiras com o objetivo de que pudéssemos vivenciar uma prática aproximativa do que acredito que deva ser o trabalho com crianças. Sentia receio sobre a aceitação da proposta, mas queria que eles vivenciassem o ensino de língua espanhola para crianças de uma forma concreta, para que

pudéssemos refletir e avaliá-la. E com essa proposta, preparei-me para a aula seguinte.

Chegamos à sala de aula, as duas bolsistas e eu com todo o material que havíamos acertado e preparado previamente. A partir da apresentação do vídeo “La gallina Turuleca”, pedimos que a turma pensasse que conteúdo se poderia trabalhar a partir dali. O grupo foi unânime, mencionando que se poderia trabalhar os numerais, já que a galinha põe até dez ovos e os números até dez são repetidos várias vezes. As bolsistas relataram as experiências com as crianças no Curso de Extensão Español Básico para Niños e propuseram, então, uma atividade prática para que pudéssemos observar como essas atividades se constroem a partir de um recurso midiático. Essa proposta também objetivava trabalhar com os números, já que a música menciona quantos ovos botou a “gallina” (dez) e foi a sugestão da maioria dos alunos da turma, apesar de não terem muito claro como poderiam criar uma atividade sem a escrita. Os alunos deveriam, com o cabo de uma colher de plástico na boca, levar um “ovo” (que era uma bola de ping-pong) até a caixa de ovos na outra extremidade da sala e colocá-lo no lugar, contando em voz alta quantos ovos já estavam na caixa. A proposta gerou entusiasmo, motivação e participação, apesar de serem alunos universitários, pois realizaram a atividade demonstrando divertirem-se muito, e provando ser possível trabalhar atividades lúdicas na aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, num clima de interação e envolvimento do grupo, não importando a idade.

Dando continuidade ao trabalho com os números, foi confeccionado um bingo pelos próprios alunos universitários, a partir de recortes de caleandários de anos anteriores levados pelas bolsistas. Cada aluno escolheu seis números e colou-os em uma folha. As bolsistas sorteavam os números e quem perdia o bingo respondia questões sobre a música da “Gallina Turuleca”, como por exemplo: ¿dónde ponía huevos la gallina?, aproveitando para introduzir o vocabulário sobre as peças da casa.

Também, complementando a temática dos numerais, foi realizado um jogo de boliche com garrafas coloridas de iogurte. Quem não acertasse, respondia perguntas sobre a canção, como por exemplo: ¿cuántos huevos la Gallina Turuleca ponía? ¿en qué lugar ponía sus huevos?

Dando continuidade ao encontro, as alunas bolsistas propuseram um jogo de damas, confeccionado em papel pardo. Os próprios alunos eram as peças do

jogo. Foram colados em suas roupas os números de diferentes cores e eles foram divididos em dois grupos, cada grupo de uma cor. Cada vez que uma peça se movia, tinha que dizer sua cor e seu número. As atividades foram realizadas pelos alunos universitários com diversão e seriedade em relação à proposta; também reflexões e sugestões eram dadas, havendo, então, a troca e a construção conjunta do conhecimento.

Outra proposta que realizamos foi através do vídeo "Juguemos en el bosque". As bolsistas se caracterizaram como os personagens, representando-os e dizendo que peças de roupa estavam utilizando. Elas oportunizaram a vivência da dramatização pelos alunos da disciplina, o que foi muito rico, pois foi possível trabalhar o vocabulário de "prendas de vestir", e perceber que isso possível a partir de histórias (infantis) para a aquisição de vocabulário específico. Nessa mesma perspectiva foi criado um varal, para que cada um pendurasse as roupas que estavam na mala e dissessem o nome da peça.

Essa proposta pôde ser ancorada no texto de Lawson (2002), "A Literatura como um recurso didático na sala de aula de língua inglesa para crianças – uma proposta de trabalho", que foi discutido em aula no sentido de verificar a possibilidade de serem propostas atividades através da literatura. A escolha desse texto se deu pelo interesse dos alunos no uso de diferentes recursos, e alguns deles mencionaram a importância das histórias infantis no trabalho com crianças. Também o texto de Maia Ruth Scalise Taques Fonseca (2002), intitulado "As histórias infantis como ponto de partida para o ensino da língua estrangeira", ofereceu relatos de experiências criativas com diferentes recursos, abrindo novos horizontes e gerando novas ideias para o ensino de língua espanhola para crianças.

Nos encontros dessa disciplina, alternamos atividades práticas com discussões de textos, entre eles o texto de Suaréz (2002) "Acerca de la enseñanza de Español como lengua extranjera en la clase de Infantil III (6 años de edad)", que também possibilitou o surgimento de algumas ideias de como trabalhar com crianças, pois apresenta sugestões para a realização desse trabalho, o que veio a consubstanciar as atividades práticas propostas.

Outro texto discutido em uma das aulas foi o de Couto, Wathier e Fenner (2007): "Uma experiência com a língua espanhola no ensino fundamental", que foi selecionado com o objetivo de complementar as discussões e o conhecimento sobre experiências vividas por profissionais que se dedicam ao ensino de línguas

estrangeiras para crianças das séries inicias e, mais especificamente, nesse caso, o Espanhol. O texto de Lopes e Carvalho (2002): “Formação do professor de inglês: educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries)” foi apresentado para que pudéssemos refletir, discutir e avaliar a importância da formação acadêmica que permita subsidiar o futuro professor, para que este atue de forma consciente e responsável no trabalho com crianças.

Verificamos que a maioria dos textos estudados faz referência à língua inglesa e a formação do professor de Inglês. Essa constatação nos fez refletir também sobre a necessidade de práticas e produções sobre o ensino de língua espanhola e a formação do professor dessa língua.

Em outro encontro, uma das bolsistas e eu propusemos outras atividades práticas para os alunos, quando pude observar a alegria, motivação e entusiasmo com que as realizaram. Distribuímos massas de modelar e colocamos a música de “las hamburguesas” para que o grupo usasse o material de acordo com o que escutava. Repetimos três vezes a música, e eles trabalharam com seriedade e dedicação, confeccionando, com as massas, hambúrgueres, batatas fritas, beterrabas, cenouras ..., enfim, tudo o que haviam identificado na canção. Também foi apresentado pelas bolsistas o *power point* com alimentos, da mesma forma como foi feito com as crianças, e realizada a atividade da panela – uma panela com figuras presas a um ímã que são “pescadas” com uma colher, também com ímã, para que sejam ditos os nomes dos alimentos. Os alunos responderam com seriedade à proposta, demonstrando interesse e curiosidade tanto pela confecção do material, como pela sua utilização. Através dessas atividades, foi possível reiterar a ideia de que é possível trabalhar a língua estrangeira de forma lúdica, ancoarada na oralidade através de canções, sem o uso da escrita.

Todas as propostas realizadas foram relacionadas ao texto de Amaral (2006), “O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças – abordagem antroposófica”, já que aponta reflexões sobre quando e como começar o trabalho com língua estrangeira e apresenta várias discussões embasadas em diferentes autores, sobre o assunto. Cabe ressaltar que tanto este texto, como a maioria deles, abordam o ensino de línguas estrangeiras no geral, mas enfocam o ensino de língua inglesa. Percebi, na busca de trabalhos sobre essa temática, a escassez de material produzido, principalmente para o ensino de língua espanhola.

Outro texto discutido em aula, “A importância do ensino de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, de Chaguri (2005), apesar de tratar da língua inglesa, reflexões sobre o lúdico e importância do ensino de línguas estrangeiras para crianças, foi fundamental para a compreensão da melhor forma de realizar o referido trabalho e de pensar a respeito do ensino da língua espanhola em uma região de fronteira. A questão do lúdico se mostrou beneficiosa mesmo no trabalho com adultos, o que os fez perceber que é possível trabalhar nessa perspectiva.

Como a proposta da disciplina visava também à realização de oficinas/aulas em escolas da rede pública, foram encaminhadas, para essa atividade, apenas quatro alunas – os meus sujeitos desta investigação – por terem cursado a disciplina anterior que era pré-requisito dessa, e por disponibilizarem-se a participar da pesquisa.

4.4 Terceira etapa: práticas docentes – análises e reflexões

A terceira etapa da pesquisa consistiu, então, nas práticas docentes realizadas na escola pelas quatro alunas-professoras. Essas práticas foram filmadas, transcritas, discutidas e refletidas no contexto universitário.

Para a elaboração dessas aulas, as alunas-professoras foram subsidiadas pelos conteúdos, dicussões e reflexões das duas disciplinas optativas. Na segunda disciplina, “O ensino da língua espanhola para as séries iniciais do fundamental”, os sujeitos desta investigação preparavam seus planos, traziam para a sala de aula, discutíamos a proposta e, após, eram aplicadas no contexto escolar.

As contribuições das disciplinas optativas para a prática docente das alunas-professoras bem como a realização dessa prática configuram-se como as duas dimensões, ou macrocategorias, aqui analisadas.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise que realizei abarca, como anteriormente mencionadas, duas grandes dimensões, ou categorias – uma delas focada nas contribuições das disciplinas optativas para a prática docente das alunas-professoras, e a outra, na prática efetiva em escolas de Ensino Fundamental, depois de terem cursado as disciplinas.

A seguir, passo a descrever e analisar a primeira macro categoria

5.1 Contribuições das disciplinas optativas para a prática docente

Nesta categoria, busquei compreender como as alunas-professoras, sujeitos desta pesquisa, perceberam as disciplinas optativas cursadas no Curso de Letras da UNIPAMPA. Para tanto, destaquei as aprendizagens das alunas-professoras como micro categoria e, dentro desta microcategoria, dividi essas aprendizagens em três blocos de reflexões: o uso de canções; o Espanhol para crianças e o trabalho colaborativo.

Essas análises estão ancoradas em uma das características da Didática Fundamentada Crítica proposta por Lucarelli (1998, p.7) “la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender”. As reflexões permitem, como assinala Pimenta (2007, p 18), quando se refere ao que se espera dos cursos de licenciatura, o desenvolvimento de

> conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem (aos alunos) permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Dessa perspectiva, analiso as aprendizagens das alunas-professoras a partir do que foi realizado nas disciplinas “O ensino da língua espanhola através de canções e O ensino da língua espanhola para as séries iniciais do fundamental” e que, por fim, oportunizaram a prática na sala de aula no ensino fundamental.

Com base em Pimenta (2007), observo que o oferecimento das disciplinas e a oportunidade da prática em terreno se configuram como o fundamento para a construção dos saberes-fazeres docentes e dos desafios que o ensino, como prática social, coloca aos alunos no seu cotidiano, bem como oportunizam o começo de uma construção de suas identidades como professores.

5.1.1 Aprendizagens das alunas-professoras

Nesta microcategoria busco perceber, da perspectiva das alunas-professoras, o que elas aprenderam com as disciplinas optativas e que contribuição esses conteúdos oportunizaram para as suas práticas de sala de aula.

Embasei-me, para selecionar essa microcategoria, em Ferry (1997), quando diz que ninguém pode formar a outro, já que uma formação não se recebe; cada um se forma a si mesmo. Somos, então, os verdadeiros mediadores do conhecimento, oportunizando, aos futuros docentes, leituras, discussões e a prática em terreno, ajudando a que este sujeito construa seus próprios saberes e não seja um depositário de conhecimentos, o que facilitará a sua formação profissional.

5.1.1.1 Aprendizagens sobre o ensino de língua espanhola através de canções

O primeiro fragmento da fala de Viviane que se destacou e que me levou a separar em blocos (o uso de canções, o ensino de língua espanhola para as séries iniciais e o trabalho colaborativo), foi a referência que a aluna-professora fez sobre o quão significativa lhe pareceu a disciplina sobre o ensino de língua espanhola através de canções.

> A [disciplina] de canções não tem nem o que falar porque é tudo! Depois que tu botas na prática tu vê que tudo faz sentido, nada deixa escapar, entendesse. Então acho que a disciplina de canções, mais tudo o que a gente leu sobre [...] todo mundo que já falou de canções auxilia muito [...] na língua estrangeira muito mais, ainda mais o espanhol! O contexto da música ajuda a criança isso dá pra tu notar assim, é gritante, então essa disciplina

> de canções acrescentou muito (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Viviane demonstra, através de sua fala, como se deu o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola a partir do uso de canções. Para a aluna-professora, o embasamento teórico da disciplina foi importante, pois lhe auxiliou a perceber, em sua prática docente em terreno, como a música oportuniza a aquisição da língua pelas crianças. Viviane expressa que "o contexto da música ajuda a criança isso dá pra te notar assim, é gritante [...]". A aluna-professora demonstra que a disciplina propiciou a descoberta de novas formas de trabalhar com a língua estrangeira e que, na experiência de sala de aula, foi capaz de trabalhar nessa direção, podendo observar como a música facilita o aprendizado/aquisição pelas crianças. Já na primeira aula, para introduzir o tema dos "saludos", a dupla de alunas-professoras (Simone e Viviane) apresentou uma canção[17], que as crianças cantaram e demonstraram não haver esquecido até o último dia de aula.

Tanto a fala de Viviane como a fala de Iracema, apresentada a seguir, apontam a viabilidade de novas perspectivas para pensar o ensino de Espanhol. Iracema, complementando essa reflexão, diz que

> [...]o ensino de espanhol através das canções [a disciplina], eu gostei! Me chamou atenção porque é uma maneira diferenciada de dar aula e é uma maneira de [o professor] saber escolher a canção, que vá chamar atenção [do aluno], seja lá de que idade for, a gente ter a canção apropriada (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

É possível perceber, nas falas das alunas-professoras, a abertura e descoberta do novo, ao que Lucarelli (2000), a partir da perspectiva da Didática Fundamentada Crítica, denomina de "inovação", uma ruptura nas práticas habituais da sala de aula. É uma praxis de tipo inventiva, dado que, diante a uma situação insatisfatória, como é o caso de língua estrangeira, principalmente para crianças, ancorada na leitura e na escrita, se produz algo novo, que rompe com o estabelecido (LUCARELLI, 2009). Esse algo novo, referido pela autora e observado nas falas das alunas, gerou uma desconstrução dos saberes arraigados nas alunas-professoras, oportunizando novas vivências e a descoberta de outras alternativas

[17] "Buenos días amiguito, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien, y tú también, y tú también. Buenas tardes amiguito, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien, y tú también, y tú también. Buenas noches amiguito, ¿cómo estás? ¿Cómo estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien, y tú también, y tú también!

para o ensino de língua estrangeira. A “nova prática”, isto é, a inovação, não tem um sentido unidimensional, mas pode afetar qualquer dos aspectos que conformam a situação didática. Neste caso específico, as estratégias de ensino, as práticas de ensinar e aprender e as relações entre os sujeitos.

Iracema também trabalhou com canções em duas das quatro aulas ministradas – quando o assunto versava sobre as partes do corpo e para ensinar as cores[18].

Na mesma perspectiva, Comenio (apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.67) menciona que os desenhos funcionam no aprendizado de LE/L2 pelas crianças, pois propiciam a “motivação”. Iracema percebe que a canção também gera essa motivação, pois, como acontece com os desenhos, acontece com a canção, “a los niños les gusta” (COMENIO, 1658). E como sabemos, não só às crianças, mas a todas as idades. Os alunos interessados na música baixam o filtro afetivo, termo usado por Krashen (1985), referindo-se à aquisição de L2. Isso faz com que eles fiquem mais abertos ao novo, isto é, à aprendizagem do Espanhol e ao conteúdo presente nas canções. Iracema tem a clareza de que é importante que se leve em conta a idade, os gostos e interesses; que a escolha não pode ser aleatória, devendo haver a reflexão do professor na preparação da proposta.

Babin e Kouloumdjan (1989, p.25) afirmam que algumas músicas suscitam a concentração da geração jovem, e que essa geração, muitas vezes, tem dificuldade de concentrar-se em conceitos e discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons e vibrações. Observo que Viviane e Iracema concordam que o ensino com o uso de canções possibilita aos aprendizes ritmos estimulantes e temas do interesse deles auxiliando-lhes na concentração, reflexão e, consequentemente, na aprendizagem/aquisição da língua estrangeira.

Em outra fala, Viviane também explicita as contribuições que a disciplina de canções propiciou para sua formação

> [...] mas a disciplina de canções ah! Essa vai servir mesmo pra sempre. Eu tava com a Eva, com o Roger, esses dias a gente tava conversando, a gente falou, olha o dia do estágio do espanhol, vai ser a base de música, já ficou de um jeito que [...] Que graça tem tu chegar e passar um monte de coisa? Faz ele [aluno] buscar que a música tem tudo, faz ele buscar, [...] pode ser pra criança, pode ser pra adolescente, claro que a música entre um e outro vai ser diferente (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

[18] Los globos son rojos, los globos son azules, los globos son verdes y amarillos también.

A aluna-professora demonstra a relevância desse aprendizado em sua trajetória e que o levará para sua vida profissional, quando refere que usará as canções “pra sempre”, nos mais variados contextos.

Como assinala Pimenta (2007), refletindo sobre os saberes pedagógicos, nada adianta a experiência adquirida enquanto aluno e os conhecimentos específicos adquiridos sobre determinada área do saber, se não houver saberes didáticos. Muitos professores dominam o conteúdo, mas não sabem como ensiná-lo. É preciso “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2007, p.25).

Viviane revela em sua fala que construiu novos saberes na disciplina de canções que foram utilizados em sua prática de sala de aula, oportunizando verificar os benefícios deste aprendizado e construindo, assim, seus saberes pedagógicos. A aluna-professora menciona que existem outras possibilidades de se ensinar língua estrangeira, talvez, capazes de propiciarem mais benefícios no aprendizado de línguas dos que as possibilibilidades já conhecidas em seus saberes da experiência.

São os mesmos saberes construídos por Viviane os que Tardif (2004) menciona como os saberes da formação profissional. O autor destaca aqueles saberes relativos à formação como educador (conhecimentos pedagógicos e didáticos) necessários para a cátedra em qualquer área do conhecimento. Da mesma forma como foram oportunizadas as canções e as reflexões sobre suas possibilidades de uso na aula universitária, foram realizadas as propostas com as crianças, o que demonstra que houve a retroalimentação necessária, permitindo que a prática em terreno ajude a reconstruir a teoria e gerar saberes.

Nas quatro aulas que trabalharam com a língua espanhola, a canção foi o elemento central, que serviu para a introdução dos diferentes assuntos e para a realização das atividades. Assim, os conteúdos “numerais” e “animais”[19] e “cores”[20] foram apresentados em forma de música, demonstrando a viabilidade da proposta. Também Luiza, que trabalhou com as crianças apenas dois encontros, utilizou três

[19] Yo conozco una vecina, que ha comprado una gallina que parece una sardina enlatada, tiene las patas de alambre, porque pasa mucha hambre! y la pobre está todita desplumada. Pone huevos en la sala y también en la cocina, pero nunca los pone en el corral […] La gallina Turuleca es un caso muy singular, la gallina Turuleca está loca de verdad…
La gallina Turuleca ha puesto un huevo, ha puesto dos, ha puesto tres, la gallina Turuleca ha puesto cuatro, ha @ puesto cinco, ha puesto seis, la gallina Turuleca ha puesto siete, ha puesto ocho, ha puesto nueve… dónde está esta gallinita, déjala la pobrecita, déjala que ponga diez!

[20] Los globos son rojos, los globos son azules, los globos son verdes y amarillos también.

canções, a primeira foi a dos *saludos*, também utilizada por Simone e Viviane, a segunda, para trabalhar os numerais foi "El barquito"[21], e a última, as partes do corpo, mesma canção utilizada pela colega Iracema.

Iracema, ainda refletindo sobre o uso de músicas/canções, afirma que é possível utilizar a canção também em outros contextos

> [na] Linguistica textual, a gente usou canção, linguistica aplicada a gente usou canção, literatura portuguesa tá se usando canção eu fiz uma análise de um trabalho de literatura portuguesa usando uma canção do Roberto Carlos, eu nunca pensei que pudesse usar a canção dentro da literatura, da literatura em si, pra mim literatura era ler um livro, entender aquele livro. Eu não imaginava que eu fosse achar uma canção que remetesse a uma escola literária [...] (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Reiterando, em sua fala, suas descobertas/aprendizagens sobre as possibilidades que as canções oferecem nos mais variados cotextos, Iracema argumenta "Então quer dizer, muita coisa ficou, e se continuou usando bastantes canções, trabalhos de Literatura, todos os trabalhos que a gente apresentou até agora, tudo o que a gente pode incluir de canções, a gente inclui [...]" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Essas falas apontam para uma construção de saberes das alunas-professoras que foram utilizados em outras realidades. O aprendizado delas extrapolou a sala de aula universitária e a sala de aula escolar, transformando-se em uma aprendizagem para a vida, nas suas ações cotidianas e pedagógicas. A percepção que as alunas-professoras tiveram sobre o uso das canções vai ao encontro do que propõem autores como Porto (2002), para quem a influência das mídias entre os jovens lhes permite alterar seus modelos de conduta, seus padrões de referência e até mesmo suas relações; Penteado (2002), que trabalhar com música requer que se lide com ela enquanto tal, implicando ouvi-la, fruí-la e até cantá-la, e Snyders (1992), quando afirma que a música toca o centro de nossa existência, atinge o conjunto de nossa pessoa, coração, espírito e corpo.

Também as falas das alunas vão ao encontro do que dizem autores que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras ancorados no uso de músicas/canções, como Gonzalo Abio e Barandela (2000), Gil-Toresano (2000), Romero Garcia (1998), Santamaría (2000). De acordo com Gil-Toresano (2000), "trabajar con

[21] Había una vez un barquito chiquitito, que no podía, que no podía navegar. Pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis semanas, y aquel barquito, y aquel barquito, y aquel barquito navegó. Y si esa historia parece corta, volveremos, volveremos a empezar […].

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" (GIL-TORESANO, 2000, p.42).

Viviane reitera os benefícios do uso de canções dizendo que "onde der, onde tu conseguir explicar melhor usando a música, onde tu conseguir te fazer entender, é música sempre!" (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Na fala de Viviane está explicitado o aprendizado de que há outras formas de ensinar, nesse caso, através de músicas/canções. Viviane vai na mesma direção de Kaplún (1998, p.88), para quem as nossas mensagens em educação devem chegar aos nossos alunos, e, para o autor, chegar significa que a comunicação só cumpre o seu papel se "moviliza interiormente a quienes lo reciben; si los cuestiona; si genera diálogo y participación; si alimenta un proceso creciente de toma de conciencia". E para que seja possível cumprir esse papel, o professor tem que se apropriar dos diferentes instrumentos que contribuem em favorecer a compreensão de nossas mensagens. Ainda referindo-se à comunicação com o aluno, Viviane comenta: "Acho que tu consegues explicar muito mais, sempre vai ter a música, sempre vai ter a música, a partir do ensino de espanhol através de canções, tudo mudou!" (risos) (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Os benefícios do trabalho com música/canções percebidos e relatados pelas alunas-professoras vão na direção do que propõem os autores Ruiz García (2005), González Pellizzari e Slepoy (2003), e Santos Asensi (1996). Viviane, através de sua prática de sala de aula e suas reflexões, demonstra que está de acordo com os autores quando sugerem, como o faz, mais especificamente, Santos Asensi (1996, p.368), 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.

Refletindo ainda sobre as aprendizagens no uso das canções e de como usá-las, Iracema diz que

> é claro que ajudou, ajudou um monte. E algumas canções, que a gente trabalhou também, algumas maneiras de serem trabalhadas [...] As classes gramaticais dentro de uma canção, como é fácil de trabalhar, basta ter o domínio do conteúdo, tu trabalhas tranquilo! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Iracema vai ao encontro do que a colega Simone aponta, referindo-se ao trabalho com a gramática, portanto, utilizando a música como pretexto:

> acho que no início o pessoal imaginou mais assim ahhhh, vamos trabalhar só com o médio, vamos trabalhar com gente que já aprendeu espanhol, então eu acho que o pessoal não foi muito na base, o pessoal já queria que as pessoas soubessem orações, classificar adjetivos, a pessoa ficou muito gramatical, acho que os trabalhos ficaram muito gramaticais menos ligados ao conhecimento da... de palavras simples, da familiaridade da língua que era, acho que era a proposta inicial do que a gramática e acho que o pessoal ficou muito preso à gramática... inclusive eu! (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Apesar da proposta do uso de canções estar ligada não só às questões linguísticas, mas, principalmente a questões culturais e, também, a uma perspectiva aquisitiva (como pensei haver abordado na disciplina optativa), as alunas mostram que houve um apego à gramática tradicional. A fala de Viviane evidencia que

> isso se torna uma coisa tão óbvia quando tu consegues entender até aquelas orações subordinadas, se tu notar a isso daqui aconteceu por tal coisa, isso aqui é uma causa, não sei acho que tu consegues explicar muito mais na música (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Talvez eu, como professora da disciplina optativa, sem perceber, estando arraigada, ainda, a uma abordagem mais tradicional no contexto universitário, tenha privilegiado a apresentação da gramática de maneira explícita, usando, algumas vezes a canção como pretexto, o que pode ter direcionado o trabalho das alunas. Mesmo que em suas práticas em sala de aula, com as crianças, isso não tenha ocorrido, como pude verificar nas observações que realizei, ainda é forte, em suas falas, a questão do trabalho da gramática em si. Algumas vezes nosso discurso está distante de nossas ações. Acreditamos em algo e atuamos de maneira diferente, por isso a importância da pesquisa, da reflexão e da auto-reflexão. Cabe ressaltar que as alunas-professoras, no contexto universitário, além de refletirem sobre o uso de canções no ensino, estavam, concomitantemente, aprendendo a língua espanhola em toda sua amplitude, já que serão professoras dessa língua e precisam ter um conhecimento mais abrangente no que diz respeito às questões gramaticais também.

A aluna-professora Simone consegue reconhecer que, apesar de estar mais ligada às questões gramaticais, podem ser explorados, através das canções, outros

aspectos, isto é, percebe nas músicas/canções uma possibilidade de aquisição de língua.

> Acho muito interessante, essa parte do lúdico, da canção, acho que o que tu falaste no começo, da canção como "pegamento", uma coisa que te pega, realmente, acho que estavas coberta de razão! Então eu acho que por isso que eu não entendi a proposta, e nesse segundo [disciplina de espanhol para as séries iniciais] eu acho que eu compreendi melhor a proposta que era trazer o espanhol como uma coisa lúdica, e depois, consequentemente, mais adiante, obviamente eu traria a gramática, mas aí quando surgisse a sistematização da língua e não querer que uma criança aprenda gramática antes de se apropriar da língua (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Simone demonstra que compreendeu realmente a proposta da disciplina optativa. Como na língua materna, a criança deve, primeiro, adquirir a língua para, depois, saber sobre a língua. Simone explicita ter aprendido outras formas de trabalhar a língua estrangeira com as crianças que até então não lhe haviam ocorrido, concordando com teóricos como Johnson (2008), Comenio (1658), Titone (1968), Locke (1693), entre outros. Para todos esses autores, a criança deve ser exposta à língua estrangeira de maneira natural, semelhante ao que ocorre na língua materna.

Também pela fala de Simone, posso depreender que ela, se futuramente for atuar com crianças, será numa perspectiva de "cuidadora de niños", seguindo os passos de Johnson (2008) que dizem respeito sobre o que um "cuidador" faz e o que não faz, comparando-o a um professor de idiomas. Simone diz *não querer que uma criança aprenda gramática antes de se apropriar da língua.* Essa afirmativa remete-nos ao que assinala Johnson (2008). Para o autor, os cuidadores de niños não costumam corrigir os erros gramaticais, pois estão mais dedicados a corrigir a veracidade da mensagem e não a forma. O autor também menciona que os cuidadores de niños têm consciência do nível linguístico aproximado da criança.

Há, contudo, de levarmos em consideração que, neste caso, existe um contexto formal, isto é, a escola, portanto alguns exercícios de prática para aquisição de vocabulário são obviamente realizados, mas sem trabalhar nomenclatura e reflexões metalinguísticas, como foi possível observar nas práticas de sala de aula.

Refletindo ainda sobre as aprendizagens construídas na disciplina de canções, Simone relata que não havia entendido a proposta, mas também demonstra que, com a prática em terreno relacionada com a aula universitária, ocorreu uma aprendizagem, como pude comprovar em sua fala:

> Eu não tinha entendido bem o que era o Espanhol através de canções, acho que a proposta inicial era trazer o espanhol desde criança e realmente quando traz desde a infância, até por a gente viver na fronteira, acho que é uma coisa que se torna tão natural, tão [...] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Questionada se faria de novo a disciplina de ensino de língua espanhola através de canções, já que menciona que não havia entendido a proposta, Simone responde que

> faria [a referida disciplina], realmente faria, até porque acho que, talvez eu não teria chegado a essa conclusão atual se eu não tivesse passado por aquela [a disciplina de ensino de língua espanhola através de canções], acho que a compreensão daquela, hoje em dia, claro, com o distanciamento, me dou conta que se não tivesse a base teórica daquela não teria me saído tão bem nessa [ensino de língua espanhola para os anos iniciais do fundamental] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Essa fala mostra que, inicialmente, nem sempre as propostas são bem aceitas e bem compreendidas, como aconteceu com Simone que relata não haver entendido a primeira disciplina, e que a inovação, como propõe Lucarelli, no contexto universitário, é algo que deve ser discutido e refletido na sala de aula. Os alunos, ou mesmo nós, professores, viemos de uma tradição escolar ancorada na escrita, na cópia. Quando isso não ocorre, há uma desconstrução que assusta, como Simone declara no seguinte fragmento

> Quando tu entras no primeiro semestre, tu entras querendo encher caderno que nem aluno, e aí de repente quando tu começaste com aquela proposta, que não tem a ver com isso, te assusta e tu perguntas: mas o que? Eu to aprendendo a quê? A cantar? Aí com o tempo, com a visão distanciada... eu só fui compreender tudo o que eu tinha aprendido no semestre passado, quando o professor Carlos dava a gramática e eu dizia, ah, mas eu sei isso! (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Simone aponta o reconhecimento das aprendizagens adquiridas, entretanto, essa aprendizagem somente apareceu quando ela esteve exposta a outros contextos[22], em que teve a oportunidade de verificar que tinha internalizados conceitos, isto é, saberes que foram descortinados à luz de novas vivências. Essa compreensão está explicitada novamente quando Simone diz que

[22] Cabe explicitar que as alunas-professoras cursaram Língua Espanhola I, II e III, nessa abordagem, desenvolvida pela própria professora-pesquisadora. Como as alunas-professoras fazem parte da primeira turma do Curso de Letras da UNIPAMPA Jaguarão, não havia, neste período, outro professor de língua estrangeira nomeado. Cursaram Língua Espanhola IV com outro professor concursado.

> aí eu comecei a me atinar, ué, mas eu já sei isso... só que até então, eu não sabia que eu já tinha aquele conhecimento internalizado. Claro, isso é o processo! Infelizmente têm aqueles que se dão conta mais cedo e aqueles que são mais lerdos, meu caso (risos) (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Com a referida aluna-professora aconteceu, no contexto universitário, exatamente como acontece com as crianças, quando se trabalha na perspectiva de favorecer a aquisição da língua aos alunos. Sem perceber, devido à forma como trabalhamos no contexto universitário, ela adquiriu a língua sem que a instrução gramatical fosse muitas vezes explicitada, pois essa era a proposta: mostrar que se pode adquirir os conhecimentos da língua usando-a e não decorando suas regras ou a respectiva nomenclatura.

As crianças, diferentemente dos adultos, adquirem a língua estrangeira sem estarem preocupadas em encher cadernos. Elas experimentam, divertem-se, mas alunos adultos, no contexto universitário, resistem, muitas vezes, em entender a proposta. Luiza teve essa percepção, pois explicou que “bem diferente das pessoas adultas, as crianças são mais comunicativas e conseguem se expressar com mais facilidade, sem vergonha nem medo de errar” (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Posso depreender da fala de Luiza que os adultos têm medo de se expor. Em nossas aulas, esse medo pode ter estado presente pois o trabalho com as canções e com o lúdico foi a base da disciplina, o que os encaminhava à exposição e à crítica dos colegas.

Refletindo sobre o uso da língua escrita e da língua oral, Iracema menciona que, se trabalhasse com a escrita,

> não ia ter graça, eles [os alunos] não iam aprender tanto quanto aprenderam ali, ali eles estavam falando, falando, ouvindo e cantando... se eu tivesse partido direto da escrita não seria a mesma coisa! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Foi a partir de sua prática de sala de aula que a aluna-professora comprovou os benefícios do trabalho com canções, cuja ênfase está na oralidade, em que as crianças, motivadas, participam ativamente, havendo a construção da aprendizagem/aquisição de língua estrangeira.

Da mesma forma como Iracema se refere às crianças, ela se refere à aula universitária, às aprendizagens construídas nesse contexto. “Por mais que

dissessem [seus colegas] eu não aprendi nada, no momento em que nós tivemos um espanhol [com outro professor], ah, mas tá chata essa aula, isso aí eu já sei, isso aí eu já sei [...]" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Essa fala vai na mesma direção do que Simone mencionou, quanto a não haver entendido inicialmente a proposta com canções e só ter percebido tudo o que aprendeu e adquiriu após um distanciamento desse contexto e passou a ter aulas com outro professor.

Quando discutíamos o porquê de só quatro alunas-professoras terem sido o meu objeto de investigação, isto é, de só as quatro terem realizado a prática em terreno e eu ter explicado que foi devido ao pré-requisito, já que todos deveriam ter cursado a disciplina de canções, depois a de Espanhol para crianças, Iracema demonstrou que concordava com meu argumento:

> A disciplina de canções foi essencial, foi essencial, porque acho que se a gente tivesse partido daqui agora, ficaria faltando a base. A base foi a disciplina de canções, mesmo. Acho que todo o pessoal que tava aqui [na disciplina de ensino de língua espanhola para os anos iniciais] que tivesse feito a disciplina de canções teria coragem de ir pra uma sala de aula e dar uma aula (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Iracema revela, em sua fala, a segurança que sentiu no seu trabalho em sala de aula com as crianças, oportunizada na disciplina de ensino de língua espanhola através de canções. Compreendeu a necessidade de que as alunas-professoras, para atuarem no contexto escolar, tivessem cursado essa disciplina. Demonstra as aprendizagens construídas e a compreensão sobre seu encadeamento com a disciplina seguinte "O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental". E, ainda reconhecendo os benefícios que percebeu na realização da disciplina, reitera que

> pra quem não teve a primeira disciplina, não sei se aproveitou do mesmo jeito porque afinal de contas a gente discutiu um monte, houve troca de idéias, mas eu acho que ainda ficou faltando isso aí, pra eles entenderem bem o que aconteceu. Não sei se em outra oportunidade eles não poderiam de repente assistir a essas aulas, que foram dadas, com todos os tropeços, com [...] (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Na reflexão é possível perceber os acertos e as falhas. Acertos quanto ao manter o pré-requisito inicial para o desenvolvimento da prática em terreno e falhas no momento em que não houve o diálogo e a socialização das referidas práticas, realizadas pelas alunas-professoras, o que, segundo Iracema, contribuiriam na

formação dos colegas. Iracema foi além de sua visão inicial, abrindo novas possibilidades de trabalho que viessem a subsidiar os colegas que não participaram da prática em terreno por não terem feito a primeira disciplina. Chega a propor que os colegas vejam as aulas dadas por ela e pelas colegas, o que demonstra que não tem medo de se expor, não se intimida com as críticas. Essa vontade de compartilhar demonstra o amadurecimento da aluna-professora que conclui sua fala opinando que os colegas deveriam realmente assistir as aulas, “essas minhas, a da Simone, eu não me importo... não, não tem problema, eu tô aqui pra aprender!” (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Na mesma perspectiva de Iracema, Luiza diz que a disciplina de canções serviu de base para que realizassem o trabalho com as crianças:

> [as aulas da disciplina de canções] Eu acho que também foram boas, a gente praticava bastante na aula, fazia bastante atividades, até me lembro que eu dei uma aula, né? Eu gostei, também, serviu bastante, trouxe exemplos pra gente ingressar, porque nessa outra sim, a gente foi pra prática com eles, né? Coisas que a gente pode ver naquela primeira. Deu bastante embasamento pra gente pensar, claro, a gente não fazia especificamente para crianças, né? A gente fazia pensando, de quinta a oitava série, né? Mas já deu embasamento pra essa com crianças, que a gente trabalhou (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Essas manifestações das alunas-professoras me permitem acreditar na relevância de se criar, na aula universitária, propostas inovadoras de vivenciar experiências que despertem a criatividade e a criticidade dos alunos, propiciando a reflexão sobre essas experiências nos mais diversos contextos.

5.1.1.2 Aprendizagens sobre o ensino de língua espanhola para as séries iniciais

O segundo bloco de análise é referente às reflexões das alunas-professoras sobre as contribuições possíveis através do ensino de Espanhol para crianças, segundo as discussões realizadas na segunda disciplina optativa.

A fala de Viviane, referindo-se à disciplina de ensino de língua espanhola para crianças, mostra que as inovações valem a pena, e que é possível desconstruir alguns saberes pré-concebidos, muitas vezes originados na própria experiência. Referindo-se à disciplina a aluna-professora diz que “essa disciplina de Espanhol pra criança, como eu te disse, era uma coisa que eu não tinha pensado ainda, mas... eu gostei muito de ter participado” (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Percebo que as contribuições de Marques et al, (2006) e Peréz Gomes, (1995), no que se referem à avaliação crítica que se vem realizando sobre a formação de professores, são muito pertinentes. Quando os autores questionam se essa formação está ou não contextualizada sócio-política e culturalmente, percebo que vale a pena inovar no contexto universitário, oferecendo reflexões que tenham pertinência com a realidade. Esta inovação, como propõe Lucarelli (2002), é o oposto a uma rotina educativa, a uma encarnação de modelos reprodutores de ensino e aprendizagem. Como salienta Porto, uma formação deve estar aberta a novas experiências, novas maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, servindo como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade (PORTO, 2001).

O discurso da aluna-professora reitera as proposições dos autores de que é importante inovar, oportunizar reflexões que focalizem não só o contexto macro, mas também o micro, neste caso o regional, considerando-se a região de fronteira e oportunizando a prática em terreno para os futuros docentes não só no final do curso, no período referente aos estágios. Para Pimenta (2007, p.23), um dos desafios postos aos cursos de licenciatura é o de refletir sobre os conhecimentos relativos às especificidades da área no contexto da contemporaneidade, e é nessa perspectiva que as disciplinas foram ofertadas. Apesar das dificuldades enfrentadas para sua oferta, vejo que o esforço foi válido.

Reiterando a concepção dos benefícios dessas disciplinas em um curso de Letras, principalmente por se tratar de uma região de fronteira, com o objetivo de que haja a sensibilização da rede pública de ensino para a inserção do ensino de Espanhol para as séries iniciais do fundamental, Viviane argumenta:

> Acho que essa tua iniciativa foi muito boa mas se fosse continuada, isso eu coloquei na minha reflexão, tinha que ser uma coisa continuada, mas não sei até que ponto seria possível também, uma professora ter disponibilidade pra ir lá, e não só numa segunda série, numa escola, tu entende, é triste mas é verdade, seria o ideal que fosse em todas porque eu acho que tem que começar assim quando é criança (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Nessa mesma perspectiva, Locke (1963 apud AQUILINO SANCHÉZ, 2000, p.72) ressalta que a criança nasce, aprende a língua materna sem professor, sem regras e sem gramática, portanto, aprenderia qualquer língua desde que alguém falasse com ela nesse idioma. Viviane percebeu, através de sua vivência de sala de

aula, que a observação de Locke se configurou verdadeira, pois acredita que se deve começar a aprender língua estrangeira quando se é criança.

Apesar de a aluna-professora reconhecer a importância do ensino de língua espanhola para crianças, mostra-se descrente quanto à possibilidade, e, mais ainda, sugere que a responsabilidade seja nossa, isto é, que estendêssemos as práticas em terreno para todas as séries do fundamental, ampliando ainda mais a importância da disciplina. Viviane percebeu a relevância de que se aprenda a língua estrangeira quando crianças, e que existe a possibilidade de que a universidade assuma, de certa forma, esse compromisso.

Compreendendo da mesma maneira que Viviane, e expressando suas aprendizagens originadas na disciplina, Luiza expressa que "Eu mesma, se eu tivesse tido espanhol nas séries iniciais eu não teria tanta dificuldade como eu tenho hoje, pra falar. E a criança que aprende desde cedo não vai ter dificuldade pra se comunicar" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Essa fala de Luiza aponta a necessidade de que a criança tenha o contato com o idioma estrangeiro desde cedo, o que pôde perceber a partir de sua prática docente e que, para isso, o professor deve atuar de forma natural, como fazem os "cuidadores", segundo Johnson. Essa familiaridade que Luiza percebe ser possível oportunizar às crianças a respeito da língua estrangeira é o que lhe falta enquanto adulta e docente de língua espanhola. Luiza entende que, como propõe Titone (1968, apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000), quando se quer aprender ou ensinar uma língua, o caminho deve ser o mesmo da língua materna.

Com essas reflexões, percebo que o aluno de graduação, acostumado com práticas gramaticais, reflexões metalinguísticas e estudo fragmentado da língua estrangeira que aprende, tende a reproduzir esse método com seus alunos. Para que haja a possibilidade de que o futuro professor de Língua Espanhola venha a trabalhar de 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. É preciso que a universidade oportunize ao aluno práticas de compreensão e produção oral, para que, quando docente, possa oferecer uma boa quantidade de *input*, e *input* de qualidade, necessário para a aquisição de uma LE/L2. De acordo com Krashen, quando menciona a hipótese do *input*, Luiza

percebe que tem dificuldades com a língua espanhola ainda que more em uma região de fronteira, onde é muito comum que se ouça esse idioma cotidianamente.

Refletindo sobre os conteúdos discutidos na disciplina de ensino de língua espanhola para as séries iniciais, Viviane demonstra seus questionamentos, que lhe levaram a aprendizagens, dizendo: "afinal de que lado eu estou, estou do lado que tem que utilizar a escrita ou enfatizar a oralidade porque nessa idade é o que se precisa mais, entendesse?" (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Depreendo da fala de Viviane a desconstrução das aprendizagens pré-concebidas, quando a aluna se questiona sobre as teorias discutidas e reelabora seus saberes, mostrando conceber o ensino de língua espanhola para crianças na mesma visão de autores como Johnson, Titone, Locke, entre outros, com ênfase na oralidade, em uma perspectiva aquisitiva de língua.

Nessa mesma perspectiva de Viviane, Simone, ao refletir sobre os conteúdos trabalhados na disciplina optativa, relata que

> agora eu entendi e agora eu sei, então quando ele [Krashen] fala muito do *input* bom, do *input* suficiente, isso ficou muito marcado em mim, tu não poder falhar, porque isso vai deixar falhas na criança de repente ela reproduzir essa falha porque é primeiro contato que ela tem, e isso é o que marca. E isso é verdade, a primeira impressão é a que fica, então, me preocupa muito, me preocupa, porque, pôxa, vou ensinar errado, e aí depois ele vai dizer assim, bah, mas eu aprendi assim a professora me disse assim, então e assim e eles dizem isso. Se tu dizes que dois mais dois é cinco, eles vão chegar em casa e vão brigar com a mãe não adianta a mãe provar que é quatro porque a professora disse que é cinco e a professora sabe mais que a mãe não importa se a mãe é doutoranda, ou não sei que, a professora é a professora (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Simone demonstra que entendeu a hipótese do *input* proposta por Krashen e que tem preocupação e responsabilidade no trabalho com as crianças. O receio de cometer falhas e de que estas falhas sejam adquiridas pelas crianças mostra o comprometimento da aluna-professora com a educação e o reconhecimento do papel fundamental que tem o professor que trabalha com crianças, pois este é considerado como autoridade no assunto. Essas afirmações que Simone faz sobre a crença das crianças na palavra do professor, inclusive em detrimento dos saberes dos pais, é oriunda de sua experiência como professora de séries iniciais. Realmente, um professor que trabalhe língua estrangeira nos anos iniciais, deve ser alguém com uma formação que lhe permita tal trabalho. Vejo que as duas coisas

devem estar entretecidas, um bom domínio e fluência do idioma com o qual vai trabalhar e um bom conhecimento da área de didática para atuar com crianças.

A aluna-professora Luiza mostra em sua fala uma desconstrução de seus saberes pré-concebidos e uma reelaboração deles, quando reflete sobre as aulas da disciplina de ensino de língua espanhola para crianças.

> Não eram aulas cansativas, ao contrário, toda aula tinha uma novidade interessante, com bastante prática em sala de aula, muitas canções, muitas brincadeiras e muitas maneiras de mostrar que podemos trabalhar o Espanhol com crianças sem utilizar a escrita e isto para mim no começo do quinto semestre, não passava por minha cabeça pois a sociedade nos passa um modelo de ensino que nos lembra o tradicional, onde o professor transmite o seu conhecimento e o aluno recebe (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Esse fragmento apresenta uma ruptura dos saberes pré-concebidos. Luiza demonstra que não havia imaginado trabalhar com as crianças sem a escrita, modelo esse com o qual está acostumada, pois já trabalha com séries iniciais. Houve então uma reelaboração das aprendizagens o que poderá modificar, inclusive, suas aulas de língua materna, já que menciona as canções e brincadeiras como “novidades interessantes”.

As discussões sobre o fazer pedagógico com as crianças, realizadas num paradigma da Didática Fundamentada Crítica, na aula universitária, se sustentam, entre outras características propostas por Lucarelli (1998), na explicitação dos pressupostos a partir dos quais define suas abordagens metodológicas e também na elaboração de reflexões sistemáticas que surgem da análise de experiências concretas de ensinar e aprender.

Essas reflexões objetivaram a criação de uma Didática específica de ensino de língua espanhola para crianças, na perspectiva de Camilloni (2008), que identifica diferentes especificidades didáticas, dentre elas, as que destaco aqui, as Didáticas específicas segundo as idades dos alunos, (neste caso, crianças das séries do fundamental) e Didáticas específicas das disciplinas, (neste caso, de língua espanhola). Pensando basicamente nesses dois focos, foram trabalhados os conteúdos no contexto universitário e priorizadas as atividades na prática de sala de aula das alunas-professoras.

Houve, então, a descoberta de formas alternativas para o trabalho com língua espanhola para criança. Essas alternativas geram, também, inseguranças, o que pude observar na fala de Luiza quando diz: “O problema foi pensar como eu ia

dar uma aula sem escrever nada no quadro, ou em algum cartaz [...]". Desse fragmento, depreendo que, de acordo com o conceito de inovação defendido por Lucarelli (2009), que propõe uma prática protagônica de ensino ou de programação do ensino que rompa com as práticas habituais de sala de aula, há dificuldade na perspectiva de Luiza. A aluna-professora apresenta o problema que teria de enfrentar em sua prática protagônica e inovadora. Estando acostumada a trabalhar com crianças, e, basicamente, utilizando a leitura e a escritura, sentia-se insegura ao ter que romper com suas práticas habituais.

5.1.1.3 Aprendizagens sobre a importância do trabalho colaborativo

O terceiro bloco evidenciado nas falas obtidas da entrevista semi-estruturada ou conversas organizadas é referente à importância do colaborativo/coletivo. As alunas professoras reconhecem suas aprendizagens em um trabalho realizado na troca, na construção conjunta do conhecimento. Iracema demonstra que a construção de suas aprendizagens se dá no grupo, na interação, como ela mesma propõe para a aula na universidade "Não teria coisa melhor que nos colocar na prática, prepara a aula, vem aqui e dá a aula pros colegas [...]". Essa construção conjunta se revela em sua prática em terreno quando, por exemplo, em sua primeira aula, vai reconstruindo e reforçando o léxico no grande grupo, com as crianças, em que todas participam e opinam no trabalho com a história da Chapeuzinho Vermelho. Há, então, coerência entre o que acredita Iracema e sua prática em sala de aula.

Luiza, também referindo-se ao trabalho conjunto realizado na aula universitária, menciona que achou

> ótimas as aulas, até falo alguma aqui em um trabalho que eu to escrevendo. Achei ótimas as apresentações das gurias, da gente fazer a pesquisa, das pessoas virem e apresentarem, isso tudo eu achei, assim, maravilhoso, de virem apresentar aulas pra gente, pra trazer idéias, tudo isso eu achei assim, fantástico... Mas as aulas foram assim, maravilhosas, eu adorei, as que eu pude vir, porque não foram todas, eu perdi muita coisa. Eu adorei porque traz muita experiência que a gente assim, ou acha que não dá pra fazer, né? Tu vê muita criatividade das gurias, e isso é bom pra gente porque aí a gente vai tendo uma noção, né? estimula realmente [...] (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Da fala de Luiza depreendo a importância que ela dá ao trabalho coletivo, quando menciona a atividade apresentada pelas colegas, as ideias trazidas, o que

demonstra que o trabalho foi realizado na perspectiva da Pedagogia da Comunicação, que, segundo Kaplún, é uma pedagogia que precisa sustentar-se em uma pedagogia comunicacional, isto é, em uma comunicação "participativa, problematizadora, personalizante e interpelante" (Kaplún 1998, p.13).

É a pedagogia que Gutiérrez (1984,1994), Penteado (1991) e Porto (2003) propõem como sendo ativa, que estimula a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; uma pedagogia que favorece o diálogo dos alunos entre si, desses com o professor, e de ambos com a cultura historicamente acumulada. Vejo a importância da escuta do outro, na valorização dos processos individuais, na construção conjunta do conhecimento através do diálogo e da interação.

Os alunos das disciplinas optativas foram partícipes na construção das aulas, pois ajudavam a construir, analisar e reconstruir os encontros.

Na mesma perspectiva da fala de Luiza, Viviane comenta: "era bom assim, não era aquela coisa, todo mundo leu, faz um resumo, que que tu entendeu e me entrega, assim, de reunir todo mundo, um conversa, se um não concorda discute, fala porque não ta concordando, aí que surgem as dúvidas [...]" (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Nessa visão, os comportamentos docentes envolvem "ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e explicações diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado" (PENTEADO, 1998, p.16). Viviane ainda acrescenta

> [...] porque cada um trazia um pouco e a gente ia só acrescentando, eu mesmo quando eu não conseguia ler, quando alguém comentava o material, ficava por dentro de tudo [...] (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Do mesmo modo que propõe Porto (2001, p.222), este trabalho foi embasado em uma pedagogia "concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática", o que é claramente identificado nessa fala da aluna-professora.

Ainda, segundo a mesma autora,

> a aprendizagem no coletivo pressupõe movimento e provisoriedade. Sempre há algo para aprender. E se há algo para aprender é porque os indivíduos não sabem tudo e, estando abertos para ouvir e conversar com os colegas, seus conhecimentos estão em construção (PORTO, 2003, p.91).

No dialogismo, na aceitação do outro, de suas ideias e dificuldades, é que foi possível realizar um trabalho em que todos aprendemos, professora e alunas-professoras construindo um conhecimento ainda bastante novo em nossa realidade educacional, que é o ensino de Espanhol para crianças das séries iniciais do fundamental.

Viviane afirma que, a partir da leitura e contribuição dos colegas, era possível a compreensão do todo, demonstrando, assim, que a construção das aprendizagens se deu no coletivo. Na mesma direção de Luiza e Viviane, Iracema reconhece que "foi válida a discussão, porque sempre tem coisas novas, sempre um dá uma opinião, o outro dá outra, se tá certo, se não tá certo...", e acrescenta:

> Nós já estamos fazendo isso, aqui a gente vai ser colocado a prova deu certo, não deu, que atividade usou, que recurso usou tudo isso vai, porque afinal de contas tudo isso vai ser material recolhido pra ser usado futuramente. E como é importante essa troca... foi uma aula bem dinâmica a gente sempre conseguiu se manifestar, opinar, dizer tá bom, não tá bom, tu sempre nos deste abertura pra isso, e eu acho que isso é o que vale num professor, o professor não é o dono da verdade, eu penso que o professor não é o dono da verdade no momento em que surge a dúvida, tem que se retomar [...] (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Percebo, na fala de Iracema, um reconhecimento à perspectiva da qual me proponho trabalhar, isto é, numa pedagogia comunicacional (PORTO, 2002, 2003), em que

> as vozes de professores e alunos, entrecruzando-se com diferentes conhecimentos originados dos sujeitos escolares, da ciência de que o professor é portador e compartilha, dos segmentos sociais de que ambos participam, das mídias que atravessam a sociedade de maneira transversal, atingindo a todos indistintamente, mas com distintos resultados, provenientes das mediações sociais vividas pelos indivíduos (PORTO, 2003, p.87).

Com base nessa orientação de Porto é que foi realizado este trabalho, tanto no contexto universitário, como no contexto escolar e na retroalimentação desses dois contextos. Nos dois segmentos, as vozes se entrecruzavam, construindo as aprendizagens, como podemos perceber, por exemplo, quando Simone realiza um primeiro encontro com as crianças buscando saber quais são os seus gostos e interesses, ou quando Luiza menciona, na entrevista semi-estruturada, que buscou saber o que as crianças gostariam de aprender: "antes de realizar este trabalho com as crianças, fiz uma pesquisa para saber o que elas gostariam de aprender, e se interessava para elas o espanhol" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

E neste ouvir o outro, respeitar seus gostos e anseios, deixar que suas aprendizagens se desvelem e, junto com aprendizagens de outros, se transformem e se reconstruam, é que realmente se constroem os saberes. Luiza realizou uma escuta na intenção de desencadear, como propõe Penteado, "um processo de partilha consentida, de colaboração, de solidariedade. Nunca um processo de dominação-subordinação. Admite a recusa, o ponto de vista diferente. É receptivo ao enfado e ao entusiasmo [...] (PENTEADO, 1998, p.19).

Na mesma linha do trabalho realizado em sala de aula por Luiza e da fala de Iracema sobre a aula no contexto universitário, Luiza revela que "eram aulas magníficas, onde os alunos buscavam o conhecimento com um grande suporte de textos, entrevistas, pesquisas..." (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Luiza revela, com a palavra "buscavam", que era uma construção e não meramente uma transmissão de conteúdos e, ainda, que havia "bastante prática em sala de aula", práticas essas compartilhadas pelos próprios alunos, intercambiando ideias e propostas, avaliando-as e construindo juntos, quem sabe, uma Didática específica do ensino de língua espanhola para crianças das séries iniciais (CAMILLONI, 2008).

Ainda observando o que as alunas-professoras referem a partir do trabalho realizado em sala de aula, numa perspectiva de trabalho colaborativo, Simone diz:

> porque claro, a experiência de cada um é de cada um, não adianta tu querer passar é tipo mãe, não passar pra filho, acho é uma coisa pessoal, mas acho que te ensina a tu não errar, se a pessoa diz assim, olha, tal coisa deu certo comigo, de repente tu tenta, acho que é válido, tal coisa não deu certo. Aquela das cadeiras [brincadeira/jogo] não deu certo! Vou tentar com os meus alunos da sétima série, de repente pode dar, (risos) com vocês deu certo... (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Simone reconhece que não existem fórmulas ou receitas, mas que, na troca de experiências, tudo pode se tornar mais fácil de ser realizado.

E, valorizando o trabalho apresentado pelos colegas, menciona um projeto de extensão da universidade:

> a gente pode ver como se dá na prática, através do projeto que vocês estão desenvolvendo de espanhol para crianças, a experiência que vocês têm que é bem rica, que na verdade é uma coisa muito nova, então na verdade a gente precisa de uma experiência que ta acontecendo, então que vocês digam... olha, isso aqui deu certo conosco, isso aqui não deu certo, nós, por enquanto o melhor caminho que nós encontramos foi este, então eu acho que foi interessante porque nos deu pelo menos um norte... de uma coisa que é muito nova e sempre as coisas são novas a gente fica com receio, fica com um pé atrás... (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Simone mostra a necessidade do “compartilhar”. É nessa troca, no diálogo, que se conhece o que foi feito, então se reflete, se avalia e se consegue adaptar a novos e diferentes contextos. Não há fórmulas prontas nem receitas, mas há caminhos já trilhados que podem minimizar o nosso caminho. Também Luiza, acreditando nos benefícios desse compartilhar, demonstra que buscou ajuda e reconhece a importância da cooperação dos colegas:

> então procurei conversar com algumas colegas que já tinham passado por essa experiência e consegui cds e músicas em espanhol para crianças e pensei em algumas brincadeiras que fizessem com que as crianças participassem com entusiasmo [...] (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

As alunas-professoras enfatizam que é no coletivo, na troca, no diálogo que é possível crescer. A cooperação abre caminhos, facilitando, inclusive, o trabalho individual, como mostra Luiza, ao afirmar que conseguiu material para trabalhar com as crianças com colegas. Essa troca possibilita o crescimento, evitando que cada vez tenha que se começar de novo, já que é possível conhecer, aproveitar e aprofundar o que já foi descoberto e realizado por outros.

As falas das alunas concorrem, então, na direção dos pressupostos da Pedagogia da Comunicação, que envolvem “ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e explicações diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado” (PENTEADO, 1998, p.16).

Quanto ao trabalho colaborativo, realizado pela dupla Simone e Viviane, Simone revela que

> nunca tinha trabalhado [com uma colega] é que a Viviane graças a Deus ela é mais tranquila do que eu, porque se fossem duas enlouquecidas, não ia dar certo, isso é bom, porque a Viviane ela é calma, claro eu acho que ela se assustou bastante porque é a primeira vez que ela teve contato, acho natural eu também, a primeira vez que eu entrei numa sala de aula eu era uma estátua, se eu pudesse não falar, nem respirar eu não respirava. A gente é muito parecida nesse ponto, só que a diferença, é que claro, é que eu já tenho alguns anos a mais de experiência e de idade do que ela, então ou tu vai pra frente e encara, ou tu não vai e aí tu desiste da profissão, porque tu vais dar aula vai ter que ir pra frente e aí tu vais ter que ser o centro das atenções, te obriga a aprender a fazer isso, mas não é agradável, pra quem é tímido acho que a Vivi ficou meio assustada, mas acho que ela gostou, pelo que ela disse ela gostou bastante, pelo menos ela teve uma experiência que ela nunca tinha tido... e eu me surpreendi muito como ela produz bem, como ela é criativa, aquele [jogo] dos colarzinhos, hoje quando ela chegou com aquilo, eu fiquei assim, eu jamais teria bolado aquilo! (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

As descobertas de possibilidades para desenvolver o trabalho são marcas nas falas de Simone, já que percebe que a "calma" de Viviane – o equilíbrio de sua personalidade mais agitada – e a diferença de tempo na profissão docente – ela possuá vários anos e a colega estava entrando em uma sala de aula pela primeira vez – são fatores que contribuem para a realização de um trabalho em conjunto. Por ser a primeira vez que a aluna-professora atuava com uma colega, configurou-se em um aprendizado, pois muitas vezes há dificuldade de compartilhar um espaço com alguém que está acostumado a trabalhar sozinho em sua sala de aula. Também Simone elogia a criatividade de Viviane, reconhecendo que ela possui características distintas das suas, o que permitiu o crescimento de ambas. E Simone segue elogiando o trabalho da colega

> [...]se tu quiseres uma substituta pra Val [bolsista que foi transferida de cidade] eu acho que a Vivi, apesar de não ter feito magistério, tu vê?! Ela não fez magistério e isso é o que me chama atenção, quem faz magistério se obriga a aprender essas coisas, ela não fez, então, me surpreende muito a Viviane. A Viviane é uma pessoa que foi uma grata surpresa eu gostei muito de trabalhar com ela, eu não teria tempo pra fazer isso [...] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

O reconhecimento por esse desempenho demonstra que o trabalho colaborativo/cooperativo é valorizado e defendido por Simone. Quando mencionei que Viviane havia ficado mais nos "bastidores" do que no protagonismo da sala de aula, argumentou: *"*eu acho que os bastidores é muito importante, porque também não adianta eu inventar as coisas e não ter tempo pra fazer e chegar lá sem as coisas [...]" (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

O suporte mencionado por Simone, e que lhe foi dado pela colega, revestiu-se de grande importância, caso contrário, sozinha, não teria conseguido confeccionar os materiais.

Refletindo sobre as atividades realizadas na sala de aula escolar, Simone aponta que a atividade "*cooperativa rende mais, é verdade!".* Mas ainda assim, a maioria das atividades realizadas com as crianças tem um caráter competitivo: "eles desenham no quadro, assim com o outro grupo e aí vai...". Eu perguntei se era um jogo competitivo, ao que Luiza responde: "é, é né Cristina, fazer o que? (risos) Eles gostam disso! Eu não sei como eu faria isso não sendo competitivo [...]" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Apesar de ser um jogo competitivo, posso inferir que a questão do grupo, os componentes ajudando-se para competir com o outro, pode caracterizar a colaboração entre os participantes, o que Porto (2009) propõe como trabalho coletivo que rejeita o autoriarismo e promove a socialização entre os indivíduos. Em verdade, o mundo atual prioriza a competição, e esses valores já estão impregnados na cultura escolar. Mas foi possível observar, em uma proposta de atividade realizada por Simone e Viviane, na qual todas as crianças deveriam ir ao quadro, portanto uma proposta cooperativa, que houve uma participação intensa dos alunos. Vale e Feunteun (1998), referindo-se às atividades em grupo, orientam que os integrantes do grupo devem trabalhar cooperativamente, atuando juntos e apoiando-se mutuamente.

Os autores demonstram a importância da realização de atividades não competitivas, que possam envolver os atores da situação didática, na construção conjunta do conhecimento. Na mesma perspectiva, Viviane diz que sozinha não daria as aulas para as crianças.

> Sozinha eu acho que não faria [...]... é que eu sempre penso que quando tu tens outra pessoa pra discutir contigo, que é melhor, não eu já fiz, já fiz essa experiência, não dá muito certo? Isso não pra agora, duas cabeças sempre vão pensar melhor que uma [...] (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

A importância da troca, da construção conjunta, é revelada na fala de Viviane. A aluna-professora demonstra segurança ao referir o trabalho realizado com a colega Simone, acreditando, ainda, que sozinha não realizaria tal trabalho. Os pressupostos da Pedagogia da Comunicação apregoam tal interlocução, como propõe Penteado (2002), quando se refere à **interatividade** entre os participantes da educação escolar e a **significação** do que se ensina/aprende. Viviane segue referindo-se ao trabalho realizado em parceria dizendo que "pra mim surpreendeu de verdade e trabalhar com a Simone, é fantástico, ela sempre fica se colocando pra baixo, mas ela é incrível!" (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Muito se cresce trabalhando em conjunto, isto é, colaborativamente, já que cada um apresenta potencialidades próprias, possíveis de serem compartilhadas com os companheiros. Refletindo sobre potencialidades ou características individuais, Viviane se refere a Simone, dizendo que

> ela exerce alguma coisa diferente nas crianças, que parece que ela é respeitada, não que fossem faltar com o respeito com outra pessoa que não

> tivesse todo esse domínio, não sei se é da personalidade da Simone [...] (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Viviane reconhece, na colega, características que lhe servem de parâmetros, de aprendizagens, de oportunidade de reflexão, já que aquela era a primeira vez que atuava em uma sala de aula e Simone já o fazia há mais tempo. Talvez a palavra-chave seja "experiência". Viviane reflete sobre "domínio", "respeito", coisas da "personalidade", mas a questão de vivência de sala de aula, de proximidade com o contexto escolar, ainda é nova para ela.

Observando em suas falas referências sobre o trabalho colaborativo, tanto na escola como na universidade, destaco um fragmento de quando Viviane se refere às propostas das colegas realizadas na disciplina optativa de ensino de Espanhol para crianças: "Aquela das gurias foi demais! Aquela da panela! Que criatividade tem que ter!" A aluna-professora reconhece a criatividade das colegas na apresentação de uma atividade para trabalhar com crianças. Observa, então, que é possível e necessário criar, a partir de sua vivência no grupo.

Em sua fala, Iracema demonstra que sentiu a necessidade de ter compartilhado mais as aprendizagens e experiências e diz que

> eu tô aqui pra aprender! Até porque a gente não conversou antes, mas eu acho que podia ter utilizado essas aulas, mostradas aqui, pra se discutir aqui. Se tá errado, se tá certo, não interessa, o que interessa é a discussão, é a experiência que vale! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala da aluna-professora aponta a valorização que ela deu ao trabalho colaborativo e dialógico e, ao mesmo tempo, a falta que sentiu de intensificação desse trabalho no contexto universitário. Por mais que se acredite que se realize um trabalho ancorado na Pedagogia da Comunicação, não é o que ocorre algumas vezes, como o demonstrou Iracema. Essa questão levantada pela aluna-professora faz-me refletir e querer repensar a aula no contexto universitário.

5.1.2 Diálogo entre teoria e prática

Nesta segunda microcategoria, percebo que a articulação teoria-prática, como proposta por Lucarelli (2002, 2007), ainda se encontra distante da concepção que permeou os bancos escolares e permanece, ainda hoje, no contexto universitário, e me incluo em algumas dessas situações. Parece, para muitos, que a

teoria é vista na sala de aula universitária, e a prática se dá somente na realização da prática docente em terreno, isto é, na sala de aula da escola. Lucarelli (2007) afirma que a articulação teoria-prática apresenta duas principais vias principais, uma delas como "princípio geral metodológico" no qual

> la articulación de lo teórico y lo práctico se presenta en el aula de clase por lo menos en tres vertientes: como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento en el que a través del método didáctico se trasladan al contexto del aula las notas propias del método dialéctico, afirmando el carácter activo del sujeto para aprehender su realidad; como construcción del conocimiento, y como aprendizaje significativo, (en la adquisición de nuevos materiales por parte del alumno mediante su vinculación a algún aspecto de la estructura cognitiva existente. Esta comprensión del aprendizaje en su carácter de proceso general y genuino, supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza (LUCARELLI, 2007, p.16).

Lucarelli mostra que, mesmo sendo uma proposta de trabalho a partir de leitura e discussão de materiais teóricos, é impossível menosprezar o caráter articulatório entre o teórico e o prático, já que no processo de compreensão da teoria e articulação desses conhecimentos com outros previamente assimilados está presente o caráter prático do processo.

Ainda assim, parece que, apesar dessa consciência, a concepção que se mantém é que teórico é a partir do que está escrito, e prático, o que é "realizado", "a ação", como uma consecução de atividades e/ou de tarefas.

Para sustentar essa ideia, apresento a seguir fragmentos das conversas organizadas que demonstram essa dicotomia, ainda que se possa compreendê-la apenas a nível lexical. Eu pergunto: aprofundar conhecimentos teóricos faltou? Te faltou alguma coisa de teoria? Ao que Luiza responde: "Olha, eu acho que não, né Cristina (risos) aquele monte de textos (risos) Não, não faltou teoria não! (risos) faltou é prática!". Luiza faz referência à prática, como a prática docente, na sala de aula com as crianças, adotando, então, o que Lucarelli define como "espacio de formación en la práctica profesional, es decir, es el momento en que las alumnas-profesoras van a terreno a hacer una práctica de entrenamiento en el rol profesional" (LUCARELLI, 2007, p.17).

Por um lado, a resposta de Luiza me faz perceber que, mesmo não tendo sido mencionado anteriormente, as alunas-professoras reconhecem que houve uma preocupação com as teorias sobre ensino/aprendizagem/aquisição de línguas

estrangeiras para crianças e a proposição de muitas leituras a esse respeito. Mas segue mencionando:

> O que eu achei que ia ser diferente, não é que eu não tenha gostado, que eu achei que ia assim... desde o começo eu achei que a gente já ia ir pra prática com eles, como a gente fez agora no final, só que foi só no final, eu achei que desde o começo ia ser. Até entendi a tua explicação aquele dia, que tu disseste que por terem entrado alunos que não tinham os pré-requisitos, deu pra entender bem aquilo mas eu achei, quando eu me inscrevi, achei que a gente ia ter mais prática com eles, ficar mais junto de alunos, fazendo isso na prática, achei que a gente ia ter mais isso (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

A crítica apontada por Luiza quanto ao pouco número de aulas ministradas na escola vai ao encontro de minha percepção e serve de base para reflexões futuras sobre a disposição de tempo para leituras e para a prática em terreno, levando-me a refletir e a querer reestruturar minha postura futuramente. Mas ao disponibilizar muitas leituras, embaso-me em Pimenta (2002), para quem é de fundamental importância a teoria na formação docente. Segundo ela, a teoria dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e que oferecem diferentes perspectivas de análise para a compreensão dos diferentes contextos. Talvez a aluna tenha razão, e eu tenha priorizado mais a teoria, ou a leitura de textos teóricos do que a prática em terreno. Meu objetivo estava em que ocorresse o que propõe Ferry (1997) – para que tenha um valor formativo, a prática em terreno, depois de realizada, deve ser retomada no contexto universitário, descrita e analisada, possibilitando, então, a retroalimentação entre o ocorrido em terreno e a sala de aula universitária, portanto, para que seja analisada e refletida, deve ter um consistente suporte teórico. Admito que faltou maior número de práticas em terreno. Apesar de reivindicar a falta de prática com as crianças, a aluna-professora não minimiza a importância da teoria.

> Deu bastante embasamento pra gente pensar, claro, a gente não fazia especificamente para crianças, né? A gente fazia pensando, de quinta a oitava série, né? [referindo-se a disciplina de canções] Mas já deu embasamento pra essa com crianças, que a gente trabalhou (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Na fala de Luiza, observo que a aluna-professora tem consciência de como se deu a construção de suas aprendizagens, pois ela refere que a primeira disciplina embasou o trabalho realizado com as crianças.

Também Iracema, como Luiza, aponta, em sua fala, a percepção da importância do fazer na construção de seus saberes.

> Eu acho que, pra mim tava bom, pois quem vai precisar usar somos nós, quem tem que fazer a experiência, se dá certo, se não dá certo, se quebrou a cara, ir pra outro lado, procurar outro caminho, é a gente, eu acredito que a gente não recebe fórmulas prontas, e a gente aprende é fazendo, então pra mim [...] (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Na mesma perspectiva da fala de Iracema, vejo que Lucarelli (2007, p.17) apresenta, apoiada em Donald Schön, a segunda via principal da articulação teoria-prática que se dá como processo de formação na profissão:

> La nueva epistemología de la práctica (Donald Schön) supone que la articulación de la teoría y la práctica se desarrolla a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la reflexión en la acción. Se alude la posibilidad de *pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*, tal como realiza el profesional en la resolución de situaciones cotidianas en las que deben encarar la incertidumbre y el conflicto sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce. El conocimiento en la acción incluye tipos de conocimiento que se revelan en las acciones inteligentes ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil y generalmente no explicitadas en forma verbal, si no media una reflexión intencional. Esta forma de reflexión se diferencia de la reflexión sobre la acción, en la que la "reflexión carece de una conexión directa con la acción presente" (Schön, 1992: 37). Cuando se reflexiona en la acción, por el contrario, se puede reorganizar lo que se está haciendo simultáneamente a la acción.
> En otro orden, la nueva epistemología de la práctica implica la acción de investigadores que desarrollan la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Buscando propiciar as duas vias principias de articulação teoria-prática é que se deu a proposta, tanto das disciplinas optativas como da prática em terreno. E, do meu ponto de vista, a prática em terreno propicia que se reflita enquanto se está realizando a ação, o que pôde ser comprovado na fala de Iracema, anteriormente citada.

Apesar de dificuldades no uso dos termos teoria e prática, acredito que sua articulação, efetivamente, ocorra. Quando mencionei para Iracema que talvez a disciplina de Espanhol para as séries iniciais fosse incluída como disciplina obrigatória e lhe perguntei como ela acreditava que devesse ser trabalhada, principalmente por alunos que já tivessem realizado dois créditos da disciplina optativa e que deveriam cursar mais dois, Iracema se expressa:

> Eu acho que a disciplina poderia continuar somente prática de sala de aula, teoria, nós já fizemos a teoria. Só prática, prática, prática e prática, estamos na metade do curso, só juntando material pras aulas (risos) (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A aluna-professora aponta a necessidade de estar mais no contexto escolar, de realizar maior quantidade de práticas docentes com o ensino de língua espanhola para as crianças. O vocábulo prática está, em verdade, sendo usado como oposto ao teórico, como se a prática fosse, então, a aplicação do teórico. Da mesma forma que a aluna-professora, e mesmo ciente de que teoria e prática são indissociáveis, muitas vezes incorro no mesmo equívoco, de nomear as práticas e as teorias como se elas fossem dicotômicas. Essa é uma questão que requer reflexões mais sistemáticas para que se tenha clareza de como se dão os processos de articulação e que então passemos a não separar tanto os conceitos.

Quando se refere à prática em terreno, isto é, na sala de aula escolar, Iracema demonstra que, de certa forma, consegue articular os dois conceitos: “ah, é eu acho que ali tem tudo, tem a teoria, tem a prática...”. Iracema demonstra que consegue, como propõe Lucarelli, refletir, também, na ação, articular a teoria com a ação, mas aponta certas dificuldades entre o saber e o fazer:

> é fácil da gente falar, é mais difícil de colocar na prática. Tanto que eu fui chamada atenção: ah, mas tu escreveste no teu artigo, mas na prática tu não fizeste... na última aula eu consegui fazer na prática... (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Essa fala demonstra também que nem sempre é fácil fazer aquilo em que acreditamos, que a dicotomia entre a teoria e prática se revela mais uma vez. Também Iracema insiste na importância da prática em terreno dizendo que “Eu penso que a prática, que na prática a gente aprende mais [...]”. E reitera em outra fala: “pena que nem todos puderam ter a mesma experiência de ir pra dentro de uma sala de aula de praticar, porque eu acredito que a gente aprende é praticando, pena que nem todos foram [...]” (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Nessa mesma perspectiva Viviane assinala que “se aprende ensinando, isso eu sei por mim [...]”. Esses fragmentos explicitam a importância da formação que a universidade deve oportunizar, propiciando que os futuros docentes realizem a prática da profissão docente nos espaços onde se dará essa prática. Nesse sentido, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar para que o discente passe a ver-se como professor e não mais apenas como aluno, e não apenas no estágio ao final do curso e sim em toda a trajetória de formação. Da mesma forma com que Ferry (1997) enfatiza que não é possível a formação do indivíduo na prática profissional, que essa formação somente é possível se houver, em algum momento,

uma reflexão sobre o que se fez, se se pode voltar, rever o que se fez, buscar outras maneiras de fazer, saber por que se fez dessa forma e não de outra, enfim, fazer um balanço reflexivo, como ocorreu com a oportunidade de realização dessa prática em terreno a que refere Iracema. A mesma que refere Porto (2003) quando propõe uma ação colaborativa entre universidade e escola pública. E, ainda, refletindo sobre as proposições de Lucarelli e Schön, a oportunidade de que o aluno, futuro docente, realize as práticas em terreno possibilita sua formação na profissão, isto é, acontecendo, então, a segunda via principal da articulação teoria-prática que se dá, segundo os autores, como processo de formação na profissão.

Iracema, referindo-se a essa articulação entre o que foi discutido na aula universitária e a prática em terreno, explicita:

> Eu acho que, pra mim tava bom, pois quem vai precisar usar somos nós, quem tem que fazer a experiência, se dá certo, se não certo, se quebrou a cara, ir pra outro lado, procurar outro caminho, é a gente, eu acredito que a gente não recebe fórmulas prontas, e a gente aprende é fazendo, então pra mim... tu nos orientaste, nós fomos, fizemos, vimos o que deu certo um dia, no outro dia não deu, mas a gente viu o que deu certo e o que não deu e pode retomar, nas duas primeiras aulas eu tive dificuldade de retomar o conteúdo anterior, na última eu consegui retomar [...] (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Iracema aponta para a reflexão e retomada, a reflexão na ação, sobre a ação e, ainda, a reflexão sobre a reflexão da ação, como propõe Lucarelli, embasada em Schön. Reflete uma prática docente reflexiva que está articulada com a teoria.

Seguindo na mesma linha de análise e reflexão, reiterando a dificuldade de articulação entre os dois conceitos, Simone menciona que

> a segunda disciplina “Espanhol para as séries iniciais” foi a que eu mais gostei porque teve a parte prática. A primeira foi, obviamente que fundamental porque deu a base teórica, nos deu um caminho. Eu acho que a primeira, eu não tinha entendido bem a proposta, tanto é que eu trouxe uma aula que seria aplicada pro médio [...] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

A aluna-professora não considera a atividade realizada tanto por ela, como pelos colegas, na primeira disciplina, como uma atividade de prática docente, apesar de ter sido essa a proposta, como ela mesma refere ao final de sua fala. Simone entende a prática docente somente a que foi realizada com as crianças. Também avalia que a primeira foi de embasamento teórico para a segunda, o que não deixa

de ‘também’ ter sido, mas não foi especificamente, pois a teoria, isto é, a leitura dos textos teóricos era consubstanciada pelas atividades práticas e também porque a segunda disciplina oportunizou leituras mais específicas sobre língua estrangeira para crianças. Mas Simone insiste:

> Mas acho que foi muito bom porque teve essa base teórica que antecipou... O último eu gostei muito [disciplina das séries iniciais] foi o que eu mais gostei, porque teve parte prática, teve teoria, a gente pode conhecer os PCNs de Língua Estrangeira que foi muito interessante e a gente pode ver como se dá na prática (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Novamente os discursos apontam para a fragmentação, para a distância entre um conceito e outro.

Refletindo sobre as duas disciplinas, Simone reitera sua percepção de que a primeira disciplina foi teórica e a segunda prática quando diz: “hoje em dia, claro, com o distanciamento, me dou conta que se não tivesse a base teórica daquela não teria me saído tão bem nessa”. E critica a forma com que foi conduzida a primeira disciplina [sobre a disciplina de canções]

> É, eu acho que de repente se tivesse sido uma coisa mais... vamos dizer assim, uma coisa mais encaminhada... um pouco mais de prática desde o início..., que tivesse uma teoria e uma prática, uma teoria e uma prática, eu acho que seria uma coisa que seria um pouco mais, acho que as práticas ficaram muito no final e de repente a coisa ficou um pouco perdida [...] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

E reitera a importância da prática em terreno, dizendo que

> quando tu tens que ensinar tu aprendes muito mais do que quando tu estás sentada ouvindo, então, por isso que eu acho que de repente na outra em que pessoal se tivesse apresentado o trabalho e tivesse sido um pouco teoria, um pouco prática, acho que teria sido mais, de repente a proposta teria chegado mais ao que tu querias (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

A primeira disciplina atingiu plenamente os objetivos propostos, muitas leituras e sugestões de uso de canções no trabalho com a língua estrangeira, realizadas pelos próprios alunos. Acredito que Simone imaginou que eu esperava mais, mas foi, de minha perspectiva, bastante produtiva. As falas de Simone me levam a refletir se realmente não está faltando maior oportunidade de realização de atividades docentes. Estamos, nós, professores universitários, possibilitando aos alunos a participação em atividades em ensino, pesquisa e extensão? Essas são, segundo os paradigmas atuais, as bases que sustentam a universidade (não

entrarei, aqui, na questão da gestão), e de que maneira, nós, docentes, estamos oportunizando a participação discente nessas áreas? Ficam, aqui, esses questionamentos.

A segunda dimensão de análise ou macrocategoria é referente à Prática Docente.

5.2 A prática docente

Nesta categoria busco conhecer como se constituiu a prática docente das alunas-professoras e a relação desta prática com suas concepções. Essa categoria abarca dois blocos de reflexões. O primeiro, relativo aos aspectos positivos vivenciados, e o segundo relativo às dificuldades enfrentadas.

5.2.1 Aspectos positivos

a) trabalho inovador – preparação/recursos;
b) facilidade de aquisição da língua possibilitada pelas canções/na realização de um trabalho inovador: sem a escrita;
c) motivação (alunas-professoras e crianças quanto às expectativas, ao processo e ao lúdico)/ memória das crianças;
d) repercussão.

Os aspectos positivos na realização de um trabalho inovador, como foi o de trabalhar com a língua espanhola com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, são percebidos nas falas das alunas-professoras, na observação de suas aulas e registrados em minhas notas de campo. Simone destaca um aspecto positivo ao despertar para uma prática de ensino alternativa, isto é, uma forma inovadora de trabalhar no contexto escolar, já que é uma aluna-professora acostumada ao trabalho com esta faixa etária, de uma maneira mais tradicional. O trabalho ancorado na oralidade, distanciado das habilidades de leitura e escritura, base do trabalho escolar, com o qual Simone está acostumada, foi o que trouxe surpresas positivas, como ela demonstra quando diz: “me surpreendeu, eu gostei de planejar, eu gostei de tentar fazer coisas que não tivesse escrita, que era muito difícil, tu achar coisas que não tivessem escrita” (conversas organizadas – dez. 2008).

Apesar da dificuldade relatada pela aluna-professora, ela afirma que gostou de buscar algo novo, recursos distintos dos que está acostumada, da desconstrução de seus saberes, da inovação, na proposta de Lucarelli (2009), como ruptura de modelos estabelecidos, de prática protagônica de ensino ou de programação de ensino que busca resolver alguma situação de conflito. Reiterando a surpresa com a descoberta de uma prática docente inovadora, Simone diz que "na verdade não era aquilo que eu tinha imaginado e aí eu achei bem legal porque agora eu digo, tá é isso!" [referindo-se ao uso da oralidade ao invés das habilidades de produção e compreensão escritas] (conversas organizadas – dez. 2008).

Simone demonstra que constatou os benefícios de seu trabalho ancorado na oralidade e o reconhecimento da aplicabilidade de tal abordagem. Essa fala vai ao encontro dos autores que acreditam em uma abordagem natural no ensino de idiomas, como Titone, Comenio, Locke (apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000) e Johnson (2008), e demonstra que a aluna-professora trabalhou na perspectiva de propiciar a aquisição, segundo Krashen (1982, 1985). Com o apoio da colega Viviane, foi possível encontrar atividades, ainda que com dificuldade, que não utilizassem a leitura e a escrita. Foi possível observar isso em suas práticas docentes.

Na primeira aula, as alunas-professoras apresentaram para as crianças a canção dos *saludos*. Isto reafirma a ideia de que há outras possibilidades de trabalho que não seja em sua forma escrita. Simone e Viviane exploraram a música, na compreensão do texto, na compreensão do vocabulário, oportunizando a produção das palavras descobertas e entendidas. Aproveitaram, assim, as possibilidades que as músicas oferecem para o ensino de idiomas. Da mesma perspectiva de Ruiz Garcia (2005), as alunas-professoras agiram com uma preocupação crescente às novas tecnologias, que concebem as canções como um material didático usado para o desenvolvimento de diversas destrezas, dentre elas o trabalho com questões do cotidiano e a aquisição do léxico, como foi o que ocorreu na sala de aula.

Depois da exploração da canção, numa perspectiva comunicacional, as alunas-professoras disseram às crianças que elas trabalhariam, a partir daquele momento, com os "materiales escolares" que haviam sido solicitados em encontro previamente realizado. As próprias alunas-professoras foram as que elaboraram os

cartazes, devido à necessidade de encontrar material para o trabalho com as temáticas selecionadas.

Na observação consubstanciada pelas notas de campo e pela transcrição da primeira aula de Simone e Viviane, me foi possível observar como utilizaram o material que elas mesmas criaram e Simone diz

> vamos a mostrarles los carteles! [primeiro Viviane mostra todos os cartazes, um por um, para assegurar-se que as crianças identificam os desenhos – que foram elaborados e pintados pelas alunas-professoras – as crianças dizem os nomes em Português] (primeira aula Simone e Viviane, e notas de campo 26/11/2008 7:05)

Outro momento de surpresa e alegria das duas alunas-professoras foi quando perceberam as crianças motivadas pelos seus cartazes. Este fato pôde ser observado, pois todas as crianças queriam participar mostrando gostarem e compreenderem os desenhos e querendo explicitar o que estavam vendo.

> ¡Muy bien! ¿Y este? [Viviane apresenta o cartaz em que aparece um apontador e as crianças respondem em uníssono] apontador! [Simone responde] ¡apontador em Português! ¡En Español se dice sacapuntas! ¡Sacapuntas! Quiero escuchar… [as crianças respondem] sacapuntas [risos – as crianças acharam engraçado o nome e ficam repetindo, Simone elogia e segue] ¡muy bien! Sacapuntas! ¿Y este?… (primeira aula Simone e Viviane, e notas de campo 26/11/2008 – 8:40)

A surpresa acompanhada da satisfação estava visível nos rostos das alunas-professoras, que aparentaram estar satisfeitas com a produção do material confeccionado e pelo interesse que esse material gerou nas crianças. O material e a forma como ele foi utilizado oportunizaram uma abordagem lúdica no ensino da língua espanhola, da mesma forma como propõem Fortuna (2001) e Negrine (2001) que é possível trabalhar os conteúdos (escolares) através de uma abordagem lúdica.

Outro material confeccionado por Simone e Viviane, que, por seu caráter inovador alegrou e motivou as crianças, foi utilizado na última aula.

> [Simone diz] Yo voy a explicarles como es el juego, ¿está bien? Ustedes van a ganar collares con colores, la maestra Viviane va a darles, ¿está bien? [as crianças respondem aos gritos e pulos e falam entre si sobre os colares que vão receber] Eba! [Simone segue explicando] solo no pueden mostrarlos, porque ella [uma aluna que fará o papel do lobo] no puede ver que color es, ¿está bien? [ruidos, cuchichos, as crianças conversam entre si sobre as cores e os colares, todos já estão com os colares no pescoço e respondem à Simone] Sí! (última aula Simone e Viviane e notas de campo, 10/12/2008 – 25:19).

As outras alunas-professoras também demonstraram que, com maior ou menor dificuldade, conseguiram encontrar e/ou elaborar o material para o trabalho ancorado na oralidade. Em sua primeira aula, Iracema apresentou um texto em áudio e trabalhou com as crianças a História da Chapeuzinho Vermelho. Sua fala nas conversas organizadas explicita como encontrou a história

> achei a história no site do "libros en Red", já faz tempo que eu acesso. Baixo livros pra ler nas férias, se Deus quiser, eu tenho uns quantos livros em espanhol que eu baixei, e fui pra lá e achei esse aí. E que bom... Foi o primeiro livro em áudio, a primeira história em áudio deles e eles pretendem colocar mais histórias em áudio, então quer dizer que dali vai dar pra tirar bastantes coisas, também [...] (Iracema conversas organizadas, dez. 2008).

Iracema relata como conseguiu o material e demonstra que não é muito fácil encontrá-lo, e que é a primeira história em áudio disponibilizada nesse site. A aluna-professora mostrou-se supresa por ter encontrado a história e esperançosa de que o site coloque outras à disposição. Couto, Wathier e Fenner (2007, p.90) destacaram, em seu estudo, as dificuldades para o trabalho com a língua espanhola nas séries iniciais, a "falta de material (principalmente lúdico), falta de professores capacitados, turmas numerosas e carga horária reduzida".

Para trabalhar com recursos e, principalmente recursos auditivos de língua espanhola com crianças, é necessário que se realize uma busca constante. Há pouco tempo atrás, esse tipo de recursos era quase inexistente ou difícil de ser encontrado no Brasil, ou mesmo na Internet, mas hoje, devido à grande demanda de mercado, está havendo um substancial crescimento da produção e disponibilização desses recursos. Principalmente no que tange ao ensino de língua através de canções, como foi alertado por González Pellizzari e Slepoy (2003), há muitos materiais elaborados para o ensino de Inglês, mas que, em Espanhol, existem poucas ofertas, o que faz com que os profesores tenham que encontrar canções adequadas e elaborar suas próprias atividades.

Na sala de aula escolar, utilizando a história em áudio, Iracema convida as crianças a participarem:

> Niños! Hoy vamos a escuchar una historia! [ao que as crianças respondem] Ebaaa! [as crianças adoraram a idéia e vibraram. Iracema coloca o CD e as crianças se preparam para escutar atentamente a historia, ela esclarece] Es la historia de la Caperucita Roja! [e as crianças questionam] de quem? [Iracema responde] Caperucita Roja, ¿quién será la Caperucita Roja? [as crianças respondem] sei lá! [Iracema incentiva] escuchen que ya van a saber [...] (primeira aula Iracema e notas de campo – 8/11/2008 – 22:40).

A aluna-professora demonstra que, apesar da dificuldade de encontrar o material para o trabalho em língua espanhola com as crianças, o resultado é positivo pelo entusiasmo revelado pelos próprios alunos. Utilizou o caráter lúdico da história e a curiosidade das crianças para introduzir um texto distinto do escrito, que é comum no contexto escolar. Instigou os alunos para que prestassem atenção à história e descobrissem de que se tratava. Logo após, trabalhou o vocabulário específico.

Essa ludicidade que deu suporte à atividade de Iracema, está embasada no que sugere Negrine (2001) ao reforçar que as atividades lúdicas devem ser pensadas no sentido de promover aprendizagens significativas, uma vez que não tem sentido pensar o lúdico pelo lúdico, já que não existe ação sem uma intenção.

Lawson (2005) utilizou (para o ensino de inglês) a mesma história que Iracema, não somente em áudio, mas em vídeo e conclui que "o sucesso de qualquer prática pedagógica de LE para crianças depende, antes de mais nada, da criatividade e motivação do professor, que estão acima de qualquer recurso áudio-visual" (LAWSON, 2005, p.16). Os recursos são importantes, mas saber usá-los e usá-los de forma adequada e instigante é imprescindível.

Na mesma perspectiva de busca por materiais, Luiza, além de, nas conversas organizadas, haver mencionado que buscou suporte com colegas que já haviam realizado tal experiência, demonstra que usou esses materiais para completar os que já confecciona para sua atividade docente habitual. Em sua primeira aula, Luiza pega um cartaz (em português, feito por ela) com as expressões de cortesia e mostra para as crianças (notas de campo da primeira aula Luiza, 12/12/2008, 2:30).

Para introduzir as expressões de cortesia na língua espanhola, Luiza utiliza-se de sua língua materna e de uma material já elaborado por ela para outros fins – um cartaz fica exposto na sala de aula para que as crianças nunca se esqueçam de que é preciso ser bem educado com os outros. Logo após, trabalha com a canção dos *saludos*.

Todas as alunas professoras demonstram ter buscado material auditivo e ter confeccionado materiais que dessem suporte a esse trabalho, revelando surpresa quanto à sua confecção, utilização e receptividade das crianças ou mesmo quanto aos materiais encontrados. Os recursos para o trabalho com a língua estrangeira nas séries iniciais, principalmente ancorado na oralidade, são difíceis de serem

encontrados, precisando, muitas vezes, serem confeccionados, como fizeram as alunas-professoras.

Outros recursos interessantes utilizados para ancorar o trabalho embasado na oralidade, que fugiram do tradicional, como caderno, lápis, borracha, giz e quadro, puderam ser observados nas aulas das alunas-professoras. Massa de modelar, revistas, tesoura, cola, balões foram materiais utilizados que despertaram o gosto, o interesse e a criatividade dos alunos.

Na última aula de Luiza, foi possível observar a surpresa e o entusiasmo das crianças com a proposta de uso de massas de modelar. A aluna-professora chama atenção:

> ¡bueno! Psiuu [e começa a falar em tom mais baixo para que as crianç diminuam o barulho] Ahora vamos a hacer algunos moldes [começa a abrir um pacote, as crianças vão para sua volta curiosas] con masitas de modelar las plastilinas, sobre la música [as crianças estão todas a sua volta, interessadas em pegar as massinhas] Bueno, ¿vamos a sentar?! [voltam correndo e se sentam eufóricas] ¿Vamos a sentar?! [mas o entusiasmo e a agitação são grandes, uma criança diz] ah tia eu quero uma! [as crianças ficam ansiosas para participar] Tia me dá rosa? [todos ficam pedindo algo e Luiza chama a atenção, dando as instruções] Bueno! Ustedes ahora van a escuchar la música nuevamente, con mucha atención y van a hacer algunos moldes, con las plastilinas [Luiza começa a distribuir as masinhas e as crianças pedindo, os que já receberam ficam brincando com as massinhas, ruídos e risos, trabalham com alegria e entusiasmo] (última aula Luiza, 15/12/2008 – 28:38).

Os diferentes recursos oferecidos às crianças rompem com a estrutura da aula tradicional, oportunizando o desenvolvimento da criatividade (GUTIÉRREZ, 1999) e o brinquedo, tão importantes no contexto escolar (FORTUNA, 2001), capazes de propiciar aprendizagens significativas. As crianças, ao utilizarem materiais distintos dos convecionais, são motivadas ao despertar da curiosidade, tão fundamental para a construção do conhecimento. Manuseando e brincando com as massinhas, os alunos envolvem os outros sentidos, já que manuseiam e cheiram o material. Uma criança exterioriza alegremente “tem cheiro a limão!” As crianças animadas cheiram as massinhas, falam alto, mas trabalham dedicadamente. O despertar dos sentidos ajuda a que as experiências sejam significativas para as crianças.

Também na aula de Iracema, em uma atividade com o uso de recortes de revistas, foi possível observar a dedicação e o entusiasmo propiciados pelos recursos distintos dos convencionais.

> ¡faltan las piernas! !Camila pegará las piernas! [Iracema ajuda as crianças que estão eufóricas manuseando as revistas, recortando e comentando sobre os imagens e sobre o trabalho realizado, a aluna-professora ajuda também a passarem as folhas das colagens e orienta um aluno] ¿No está encontrando un cuerpo? !Hay bastantes cuerpos acá! [as crianças trabalham ajudando-se e conversando, e Iracema vai caminhando na volta das mesas auxiliando] (terceira aula Iracema, 05/12/2008 – 24:08).

Esse uso de recursos diversos que favorecem uma aula diferente da convencional, causa surpresa nas crianças e gera um ambiente comunicacional que, segundo Gutiérrez, favorece "o exercício frequente da expressão e da comunicação, gera atitudes positivas como o compromisso, a iniciativa, a desinibição, a opção pessoal, a auto-estima etc." (GUTIÉRREZ, 1999, p.71) e vai na mesma perspectiva do que preconiza Fortuna (2001, p.116) quando adverte que "a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno". Os materiais, como as massas de modelar e as revistas, criam um ambiente lúdico, de brincadeira, mas com objetivos de ensino.

Na primeira aula de Luiza, com a proposta de uma atividade com o uso de balões, as crianças mostraram-se envolvidas e animadas. A aluna-professora dá as instruções

> ¡Tienen que pasar el globo! [as crianças conversam e se agitam demonstrando adorarem a atividade lúdica com o uso de balões, Luiza chama a atenção] pssssiiiu! Meninos! [sic] [Luiza coloca a música, as crianças batem palmas no ritmo e se movimentam, passam o balão com entusiasmo, a aluna-professora assevera] ¡no pueden llevantar! [sic] [Luiza coloca a mão sobre os olhos para não ver quem está com o balão na hora de desligar a música – parou a música e as crianças gritam com animação] Micael! Micael! (primeira aula Luiza, 12/12/2008 – 36:02).

O uso desses materiais surpreendeu positivamente tanto as crianças como as alunas-professoras que percebem o envolvimento do grupo com as atividades propostas. Da mesma forma como constatei os benefícios na aprendizagem propiciados pelas atividades realizadas, as alunas-professoras demonstram, através de suas expressões, a satisfação com o andamento das aulas.

Outras supresas mencionadas pelas alunas-professoras referem-se à rapidez, ou à facilidade de aquisição da língua espanhola oportunizada por essa abordagem ancorada na oralidade através do uso de canções "eles pegam muito rápido, né, nossa! A gente mal começa e eles já estão cantando junto!" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Uma abordagem natural, como propõem Titone, Comenio, Locke (apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000) e Jonhson (2008), ancorada em uma perspectiva aquisitiva (KRASHEN, 1985), facilitada pela utilização das canções, mostra-se uma alternativa favorável de acordo com as falas das alunas-professoras.

Luiza, comparando a aula universitária com a escolar no sentido da facilidade de aquisição por parte das crianças, afirma que

> aqui na faculdade quando tu botavas as canções pra gente escutar, né a gente tinha que ouvir de novo e ouvir e ouvir e eles não, né, aquilo assim, eles já pegam, claro, a música é fácil, mas mesmo assim, pra quem nunca escutou antes... eles pegam numa rapidez tudo... (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

O relato de Luiza é reafirmado em sua prática docente pois, como pude observar em sua primeira aula, ela colocou duas vezes a canção dos *saludos*; em seguida, cantou com elas uma vez sem o CD; fez outra atividade; depois colocou pela terceira vez a música e perguntou o que as crianças acharam. Elas, sem dizerem nada, começaram, espontaneamente, a cantar a canção em uníssono. Eu percebo a surpresa de Luiza e anoto em meu diário de notas ou diário de campo: “Luiza sorri feliz já que eles cantam espontaneamente a canção e sem dificuldades, parece que já conheciam a letra! (primeira aula Luiza, 12/12/2008 – 16:20)”.

E Luiza começa a acompanhar os alunos. Quando termina a canção, Luiza diz “!qué lindo!” Ela bate palmas e diz “¡Muy bien! ¿Les gustó?”. Ao que as crianças respondem com euforia: “síii!”. Nesse momento aparecem a surpresa e a satisfação de Luiza ao reconhecer que os alunos gostaram da canção, memorizaram-na facilmente e utilizaram-na espontaneamente.

Nessa mesma perspectiva, Viviane reflete nas conversas organizadas: “[...] mas como assim, nunca tiveram espanhol? Não acredito, eles cantaram tudo!”. A força exercida pelas canções está explicitada na fala de Viviane. Da mesma forma que propõe Snyders (1992), a aluna-professora percebe que a música toca o centro de nossa existência. Entrando pela via da emoção, tem o poder de baixar o filtro afetivo, segundo a hipótese de Krashen (1985), e possibilitar a aquisição da língua, como menciona Viviane ao dizer não acreditar que eles cantavam tudo. É como afirma Ruiz García (2005), ao referir-se ao componente lúdico e afetivo inerentes à música, e Santos Asensi (1996), ao destacar que a música e as canções constituem um dos recursos didáticos mais efetivos, motivadores e inesgotáveis no ensino de

línguas estrangeiras. Viviane reafirma sua surpresa dizendo “[...] não aquela música, dos saludos, na última aula eles lembraram! A gente nem precisou colocar a música de novo! Eles cantavam assim, sozinhos! É a música, né? Fica, não adianta!” (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Consubstanciando a fala de Viviane, encontro em meu caderno de notas o que escrevi sobre este momento: “As crianças começam a cantar a música dos saludos, sem ninguém mencionar, Vivi e Simone se olham sorridentes, Vivi tem uma expressão de espanto e alegria!” (Caderno de notas, 10/12/2208 – última aula Viviane e Simone, 00:55m).

Refletindo sobre o ocorrido, percebo que até eu me surpreendi, pois foi uma expressão natural das crianças, o que demonstra o quão significativo foi para elas a ponto de não terem esquecido.

Gil-Toresano (2000) destaca a enorme facilidade de se reter certas canções, como “aquelas que não saem da cabeça”. Viviane constata esse fato em sua prática docente, demonstrando surpresa quanto aos benefícios do trabalho realizado através das canções.

Assinala, ainda, sua surpresa quanto à aquisição da língua pelas crianças:

> Eu fiquei impressionada [referindo-se à rapidez com a qual as crianças adquirem a língua], eu acho que tinha que ter sempre, quando eles são pequeninhos eles estão mais ativos pra tudo (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

A facilidade com que as crianças demonstram adquirir a língua através da reprodução das canções surpreende as alunas-professoras, ao perceberem que os pequenos estão abertos ao novo, sem preconceitos, sem medo ou vergonha; são ativos e se arriscam brincando com a língua. Essa abordagem permite essa observação e a disposição para participar, como afirma Luiza: “Aquela hora que eu comecei a primeira música... e que eles começaram a cantar foi fantástico, né? Eu mal tinha colocado e a aí o Juan começou, né? Falando bem baixinho [...]” (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Luiza reforça, com base em sua experiência docente com o Espanhol para crianças, o que muitos autores já haviam mencionado – que a música é um dos recursos capazes de facilitar a aquisição da língua de maneira lúdica e natural, o que possibilita essa entrega, como relata Luiza, pois há a baixa do filtro afetivo (KRASHEN, 1982, 1985), que favorece a aquisição da língua.

Também surpresa com a rapidez com que as crianças apreendem as coisas que lhes são significativas, Simone exterioriza

> Sinceramente eu não imaginei que eles iam aprender tão rápido, sabia que eles tinham capacidade mas imaginei que ia ser uma coisa mais lenta. Me surpreendeu assim, alguns que na mesma aula, já estavam falando 'rojo' com a pronúncia certa! (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Simone não esperava tanto, ainda que tivesse consciência do potencial das crianças como afirma em sua fala. Apesar da experiência da aluna-professora na prática docente nessa faixa etária, houve a surpresa o que, de minha perspectiva, tem relação com o trabalho inovador realizado, tanto no que refere ao ensino de língua espanhola para crianças que nunca tiveram o contato "formal" com este idioma, como com a abordagem proposta.

Ainda referindo-se à facilidade com que as crianças aprendem/adquirem, Simone relata:

> A parte que mais me surpreendeu hoje foi aquela de tarefas que dizia tortuga a menina foi lá e desenhou e nem perguntou o que é, quando o menino aquele que não fala quase nada, aquele menino o Alessandro, ele passa o tempo todo calado, ele fala baixinho, e aí ela disse [Viviane] sacapuntas e eu pensei, ai, ele não vai saber, ele foi lá tranquilamente pegou, disse que tinha e mostrou! [...] quando ele fez aquilo eu disse: Ele aprendeu! Ele aprendeu! (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Novamente Simone demonstra que, mesmo estando acostumada à faixa etária e ao ritmo de trabalho das crianças, suas expectativas foram superadas.

A fala de Simone foi referente ao momento da aula em que realizavam um jogo. Constubstanciando essa fala, e a surpresa das alunas-professoras, bem como a minha surpresa, busco nas trancrições das aulas e em minhas notas de campo e encontro que

> [o jogo transcorre muito bem, mas com muita agitação por parte das crianças, já que é um jogo competitivo, entre gritos e risadas... está bem. Viviane mostra o apontador e um menino diz baixinho: eu tenho! Apontador! [Simone pergunta] y, ¿en español? [a criança parece tímida, mas apresenta vontade de participar e responde mais baixinho ainda] sacapuntas [Simone grita] ¡Muy bien! [e olha para Viviane que está com uma cara de surpresa e espanto, as duas riem com cumplicidade] (primeira aula Simone e Viviane, 26/11/2008 – 15:26).

Também reafirmando os benefícios do trabalho realizado numa perspectiva aquisitiva, e demonstrando que as crianças não esquecem facilmente o que lhes é sgnificativo, Iracema expõe a melhor surpresa que teve:

> eu acho que a melhor surpresa que eu tive foi quando eu fui fazer a retomada e todos eles sabiam o que a gente tinha tratado em todas as aulas e eles queriam falar e eles queriam representar e tem um aluno muito tímido que é o maior, ele é repetente, ele tem 13 anos, já repetiu três anos, muito tímido... Na primeira aula ele tava meio encabulado pra falar na segunda aula ele já começou a falar e na terceira aula ele já estava indagando na quarta aula melhor ainda, isso aí, pra mim, foi positivo! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Iracema apresenta reflexões que a levaram a perceber o caráter positivo da abordagem de ensino de idiomas ancorada na oralidade, de maneira lúdica, comunicativa, na qual todos os alunos podem expressar-se. Em uma abordagem ancorada, também, na Pedagogia da Comunicação (PORTO, 2003), em que todos têm voz e vez.

Outro fragmento, no qual Iracema apresenta suas "surpresas positivas", refletindo sobre o trabalho com as canções e sobre os benefícios oportunizados pelas canções no contexto escolar que a fazem querer estender essa prática docente a outros contextos: "Muito positivo, como foi positivo! Como vou usar minha experiência! Nas minhas aulas de Português, se Deus quiser, também!" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A rapidez e a facilidade com que as crianças memorizaram a canção estão demonstradas na aula de Simone e Viviane, pois, após já terem escutado duas vezes a canção dos *saludos,* Simone segue perguntando

> ¡Muy bien! Y ¡ahora hacemos de cuenta que está de noche! [Simone sai novamente, retorna e as crianças respondem] Buenas noches! [Simone segue] Buenas noches! ¡Muy bien! Ahora vamos a ver… qué dice la canción?! [Simone repassa oralmente com as crianças o texto da canção. Vai dizendo devagar, sem o CD e as crianças vão repetindo] ¡Muy bien! ¡Ya saben toda! [Simone e Viviane se olham com cara de satifação e surpresa por verem que as crianças sabem toda a letra] ¡Ahora vamos a cantarla! [coloca novamente a canção e todas as crianças cantam, algumas ainda riem e cochicham, mas cantam também, acompanhadas de Viviane e Simone que elogia com expressão de felicidade] ¡muy bien! ¡Muy lindo! (primeira aula Simone e Viviane e notas de campo, 26/11/2008 – 5:55)

A surpresa das alunas-professoras quanto à rapidez e à facilidade com que as crianças memorizaram a canção e a reproduziram com tranquilidade, como se fosse algo que já conhecessem, pode ser observada tanto pelas expressões bastante eloquentes de Simone quando elogia dizendo "Muy bien, muy lindo", como nos olhares e expressões do rosto que as alunas-professoras compartilham entre si.

Também ocorre essa mesma demonstração de surpresa e alegria na quarta e última aula de Iracema, quando

> [as crianças, espontaneamente começam a cantar a canção de los colores: los globos son rojos... Iracema acompanha, revelando surpresa e alegria, através de sua expressão facial, uma criança menciona] eu vou cantar uma música! [e Iracema pergunta] les gustó la música de los colores, ¿no? [ao que as crianças respondem euforicamente] Sí, sí, sí! De novo! Outra vez! Coloca de novo, bota de novo professora?! [e seguem trabalhando] aquela da bateria, da baterota... no, no, no... menos a do Ítalo, professora, menos a da Ítalo... [Iracema pergunta referindo-se a qual canção as crianças querem ouvir] ¿los colores? [ao que as crianças respondem juntas] é!!! [ela coloca de novo, as crianças cantam e trabalham, a aluna-professora passa em cada criança perguntando: ¿qué color es este? A música termina mas as crianças continuam cantando] (Última aula Iracema e notas de campo, 08/12/2008 – 29:17)

As crianças demonstram que adquiriram a canção reproduzindo-a espontaneamente, o que alegra e surpreende Iracema. A fácil memorização, já referida por Gil-Toresano (2000, p.40), chama a atenção para o fato de que há uma enorme facilidade de reter certas canções, relacionando-o com o período da linguagem egocêntrica de Piaget.

A questão da ludicidade, também presente no trabalho com canções, que pôde ser observada nas aulas dadas pelas alunas-professoras, é referida por Gil-Toresano, quando afirma 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” (GIL-TORESANO, 2000, p.42), bem como para Ruiz Garcia (2005), para quem a música relaxa e diverte, libera medos e tensões, e cria um ambiente favorável para a interação do grupo.

As crianças demonstram que adquiriram, com rapidez, o vocabulário trabalhado nas aulas em outras situações, que não somente cantando as canções escutadas. A terceira aula de Iracema foi realizada na biblioteca da escola, onde a aluna-professora tinha preparado previamente as atividades que realizaria, isto é, deixado as mesas grandes arrumadas, com revistas, colas, tesouras... Essa passagem da sala de aula para a biblioteca pôde demonstrar como as crianças adquirem os números facilmente.

> Entonces ahora nosotros vamos a la otra parte de la actividad, que es en la biblioteca, ustedes están en número de... ¿!Ayúdenme a contar!? [Iracema começa a cantar e as crianças acompanham] uno, dos... [contam até 14, todos juntos bem direitinho!] catorce, va comer doce! (risos) [diz um dos alunos e Iracema segue] ¡Adiviné! hay 15 sillas en la biblioteca, Vamos hasta allá que yo voy a explicarles qué haremos (ruídos) pórtense bien en la puerta! [foram para a biblioteca, que fica ao lado, contando cada um que entrava, Iracema incentiva a que contem e entrem] Vamos! [ela carinhosa espera até que saia da sala o último aluno e na porta da biblioteca eles

> começam a contar de novo, ela pára sorrindo pela espontaneidade das crianças e entusiasmada ao ver que eles sabiam contar e ajuda, um disse "sieis", contam até 15, eu que estou vindo atrás digo: muy bien quince! Eles entram e começam a mover as cadeiras [...] (terceira aula Iracema e notas de campo, 05/12/2008 – 06:02

O entusiasmo e a facilidade demonstrados pelas crianças surpreendem e animam a aluna-professora. Não só foi possível reconhecer como as crianças assimilaram rapidamente o vocabulário nesta aula, mas, também, quando Iracema, na última aula, fez o repasso, perguntando pelas cores e partes do corpo, e as crianças mostraram que sabiam, tanto o léxico, como a pronúncia.

Além das surpresas positivas quanto à preparação das aulas e o reconhecimento dos benefícios propiciados por uma abordagem ancorada na oralidade, através do uso de canções, que oportunizam a rápida aquisição pelas crianças, Simone, bem como as outras alunas- professoras demonstram surpresa quanto à motivação das crianças para a aprendizagem da língua espanhola, primeiramente quanto a suas expectativas e, depois, à motivação no decorrer do processo, o que, consequentemente, motivou-as também à realização do trabalho.

É possível observar a motivação das crianças para o aprendizado na fala de Luiza, quando relata que perguntou, antes de começar as aulas, a seus alunos, se gostavam do Espanhol, se sabiam e se queriam aprendê-lo.

> O resultado foi uma surpresa: eles se interessam muito e querem aprender muitas coisas, até mesmo porque vivemos em uma cidade de fronteira com o Uruguai. Quando falei em dar aulas em espanhol, muitos alunos se arriscaram falando algumas palavras, mostrando realmente o interesse. Os alunos ressaltaram que tinham vontade de aprender expressões de cortesia, números, dias da semana. Alguns me falaram que queriam aprender a falar algumas palavras, aí deu pra ver a vontade que eles tinham! (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Tanto o relato da aluna-professora, como minhas anotações sobre suas expressões faciais/corporais me fazem perceber a motivação, não só das crianças, mas também de Luiza na realização do trabalho. A vontade das crianças por ela relatada era a mesma vontade que demonstrava ter.

Luiza atuou da forma com que Amaral (2006, p.85), referindo-se aos professores de língua estrangeira da atualidade, menciona: que esses sujeitos

> têm estado atentos ao desempenho e às necessidades individuais dos alunos. Assim, atualmente os conteúdos programáticos não são considerados mais importantes para a aprendizagem que o interesse, a motivação, a criatividade, ou mesmo o desabrochar da personalidade dos aprendizes.

Também o fato de que as crianças se arriscavam surpreendeu Luiza que afirma ser uma aluna tímida com vergonha em arriscar-se na língua estrangeira. A aluna-professora aproveitou as temáticas sugeridas pelas crianças para trabalhar em suas duas aulas.

No primeiro encontro, Luiza trabalhou as “palabritas mágicas” como ela as denominou. Além dos *saludos*, a aluna-professora exercitou as expressões de cortesia, aproveitando um cartaz em português elaborado por ela que estava exposto na sala. Também, nesta primeira aula, trabalhou os numerais, seguindo as sugestões das crianças. Na segunda e última aula a temática trabalhada foi “partes del cuerpo”. Luiza não teve tempo de trabalhar os dias da semana com as crianças, como elas haviam solicitado.

A aluna-professora demonstra ouvir seus alunos e aproveitar suas expectativas, desejos e necessidades para a realização do trabalho em sala de aula, o que aponta uma proposta ancorada em uma pedagogia comunicacional (PORTO, 2003). Corroborando essas reflexões, é possível verificar, na aula de Luiza, como se dá essa motivação e interesse, tanto das crianças como da aluna-professora:

> [Luiza, após ouvirem a canção dos “saludos” pregunta a seus alunos] ¿y qué comprendieron? [ao que as crianças respondem com entusiasmo] uma música! [Luiza segue dialogando com as crianças] una música, una canción, que habla... ¿sobre? [as crianças respondem demonstrando atenção e interesse] as palavrinhas mágicas! [Luiza repete em Espanhol] ¡las palabritas mágicas! [enfatiza] muy bien Juan, palmas para Juan [todos batem palmas com entusiasmo, Luiza coloca de novo a música, e cantam todos juntos com ela batendo palmas] (primeira aula Luiza e notas de campo – 12/12/2008, 04:00).

Pelas palmas, pelo entusiasmo com que Luiza apresenta a proposta e a forma com que as crianças respondem, é possível identificar o quão comprometidos e motivados estão os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse mesmo momento eu anotei em meus comentários

> Luiza está no meio da sala, motivando a que todos falem, e quando uma criança diz uma palavra em Português, Luiza repete em Espanhol. Ela motiva as crianças a que participem com entusiasmo, ela parece muito entusiasmada, seu sorriso e sua alegria também demonstram isso (primeira aula Luiza – notas de campo – 12/12/2008, 04:00).

A aluna professora faz parte do grupo, isto é, não atua como alguém distante das crianças e sim como parte integrante em tudo, numa relação interativa de

cooperação (PORTO, 2009). É possível perceber a motivação conjunta de aluna-professora e alunos e a cumplicidade existente entre eles.

Da mesma forma com que Luiza vê e propicia o interesse e a motivação das crianças pelas aulas de língua espanhola, Simone relata: “eles [os alunos/as crianças] gostaram, se não eles não tinham... eles tinham te visto, já, e eu cheguei com o vídeo e eles disseram, hoje tem aula de Espanhol!” (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

Na fala de Simone aparece tanto o entusiasmo das crianças pela aula de Espanhol, como seu entusiasmo pelo trabalho realizado. Além da inovação (LUCARELLI, 2009), isto é, de uma prática docente inovadora, como é o ensino de língua espanhola para crianças, no contexto escolar, é um trabalho diferenciado, embasado em uma pedagogia comunicacional (PORTO, 2003 e PENTEADO, 2005), que possibilita essas descobertas e o reconhecimento da motivação gerada. A aluna-professora segue apontando a motivação das crianças por participarem das aulas: “[...] e eles estavam fazendo prova antes, a uma e meia eles estavam fazendo uma prova só que era de religião! Aí eles terminaram rápido porque eles sabiam que as duas horas tinha Espanhol!” (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

É possível depreender que a novidade, isto é, o caráter inovador, tanto do oferecimento da disciplina, como de sua abordagem, despertam nas crianças e nas alunas-professoras a vontade de vivenciar tais experiências, já que estas rompem com as previamente consolidadas no contexto escolar.

Quanto ao processo, isto é, primeiramente quanto à participação das crianças nas atividades lúdicas propostas nas aulas, nesta diferenciada abordagem, Simone afirma

> [...] elas participam, É natural, elas participam, tanto é que aquela do... Qualquer brincadeira, que tu inventasse, mesmo aquelas que não eram tão boas aquela das cadeiras, os coitados nem entenderam aquilo, elas [crianças] achavam aquilo o máximo, eles tinham uma cara de felicidade, mesmo entendendo tudo errado! Mas eles estavam assim, porque eles não brincam nunca na sala de aula, aquilo que eu te disse, tu perguntaste, será que eles vão gostar? É claro que eles vão gostar, eles não fazem aquilo [...] (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Simone sugere várias reflexões. A primeira delas é que as crianças participam e demonstram alegria, pois não estão acostumadas a brincar na sala de aula escolar. Como é culturalmente estabelecido, a sala de aula é um lugar sério, no qual se aprende, e jamais se brinca. Isto fica para a hora do recreio. Quando uma

proposta diferenciada é oportunizada às crianças, elas demonstram entusiasmo e motivação, o que gera uma pedagogia comunicacional que, segundo Porto (2002), é uma pedagogia que procura fazer do aprendiz o "operador principal de sua aprendizagem", possibilitando o entendimento das suas necessidades, postas pela realidade social, e o trabalho com a curiosidade e a percepção crítica que lhe são inerentes, considerando, entre outras coisas, a "importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem" (PORTO, 2002, p.36).

Simone também demonstra, através de sua fala, que reconhece que nem sempre a proposta foi apresentada de forma clara, dificultando, assim, sua compreensão. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de que, como as crianças, nem as alunas-professoras estivessem acostumadas a trabalhar nessa perspectiva.

Simone e Viviane oportunizaram diversas atividades lúdicas, dentre elas, vários jogos que motivaram os alunos, como na última aula na qual Simone diz

> Ahora yo voy a hacer otro juego que se llama el elefante colorido [as crianças que haviam acabado de jogar o jogo dos colares/cores pulam e gritam de alegria e dizem em uníssono] Eh! [Simone tenta acalma-los] psiuuu! Es así… Yo voy a explicar! Es así… (última aula Simone e Viviane e notas de campo 10/12/2008)

O trabalho realizado numa perspectiva lúdica deveria ser priorizado na escola com crianças já que é integrador, motiva e alegra, propiciando um ambiente descontraído de construção de aprendizagens. O jogo se configurou como algo bastante presente nas aulas de Simone e Viviane e com resultados satisfatórios, pois além de ensinar, oportunizou a interação aluno-aluno e alunas-professoras-alunos.

Como afirma Gutiérrez (1999, p.62), é preciso "abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais". Caminhos são processos vividos como experiências novas e renovadas a cada novo processo, como na perspectiva de trabalho das alunas-professoras.

Na terceira aula, Simone propôs

> […] ahora nosostros vamos a hacer un juego, ¿está bien? [as crianças gritam e pulam entusiasmadas] ehhh! Eba! [Simone explica] sólo que yo preciso que ustedes se levanten (05:24) y se pongan en un círculo, me gustan los círculos. [muito barulho de cadeiras] Muchachos ¡En pie! ¡En pie! Levántese, levántense, hagan una rueda. Hagan un círculo, acá, ven, Luciana, ven, ven, después tu vas a colorir el agua… ustedes van a agarrar unos globos, ¿tá bien? [as crianças se movimentam rapidamente motivadas (terceira aula Simone e Viviane e notas de campo 05/12/2008 – 06:21).

O fato de fazer referência ao jogo já estimula as crianças a quererem participar. A disposição em círculo, quebrando com a estrutura comum da escola, em que as crianças sentam uma atrás da outra, é um dispositivo para a participação com entusiasmo. Também o uso de recursos, como neste caso os balões, envolve as crianças por ser uma dinâmica atraente e inovadora, isto é, incomum em atividades de sala de aula.

Numa mesma aula, vários jogos foram propostos, o que descaracteriza a sala de aula convencional. Simone diz:

> ahora nosotros vamos a hacer otro juego… Es así, (13:44) hay unos globos que tienen papelitos dentro… [as crianças respondem com alegria] Sí! [Simone explica] Entonces va a ser así: nosotros vamos a poner los globos acá, tá bien? y ustedes, van a tener que escolher una cor, elegir,… ustedes van a venir, Thiago por ejemplo…, va a venir acá y va a elegir un globo, ahí, si elige el globo rosado, tiene que venir hasta acá, decir rosado y pinchar el globo. ¿Tá bien? [as crianças pulam e gritam felices] aha!aha! Tem que estourar! [Simone reafirma] tiene, tiene que pinchar. Dentro del globo hay un papelito que tiene un número, en el papelito hay un número, el número que ustedes agarren… [as crianças gritam, pulam e dizem] ah tem que estourar! [muita agitação, Simone segue explicando] hay que decir el número y hacer una tarea, ¿ta bien? [as crianças respondem em uníssono] sí! (terceira aula Simone e Viviane e notas de campo, 05/12/2008 – 13:44)

Essa proposta diferenciada, que vai ao encontro dos desejos dos alunos, na qual se ouve a voz deles, embasa-se em uma pedagogia comunicacional (PORTO, 2003; PENTEADO, 2005) e está ancorada em Gutiérrez (1999) que enfatiza que a "expressão criadora torna possível o estabelecimento de um ambiente lúdico que dá segurança psicológica e ajuda a desenvolver o talento criativo e o respeito pelos outros". Também encontro essas ideias em Fortuna (2001), para quem a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos e em Santos (2001) que, como Fortuna, enfatiza a importância do lúdico no paradigma da contemporaneidade.

Ancorado em todos esses autores é que se deu o trabalho realizado e, portanto, a percepção da motivação tanto dos alunos como das alunas-professoras.

Reletindo ainda sobre o lúdico, os jogos a as brincadeiras no ensino, Viviane comenta

> ainda mais que, como é criança dá pra usar muito mais o jogo, a brincadeira, como eu e a Simone fizemos, e deu muito certo, claro, né a gente conseguiu atingir, claro a gente ainda tava inexperiente na coisa, eu principalmente, mas eu acho que é o caminho, de verdade, dá muito certo (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Nessa fala observo a importância dada ao lúdico pela aluna-professora. Da mesma forma que propõem Negrine (2001) e Fortuna (2001), Viviane afirma que através da ludicidade é possível aproximar a criança à língua de maneira natural, como as propostas de Titone, Locke, Comenio (apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000) e Johnson (2008).

Também Iracema relata a participação dos alunos, demonstrando o seu envolvimento e o quão motivados estavam:

> [...] cantaram representaram, aí depois nós trabalhamos as cores, eles trabalharam bem, cantando o tempo todo, tanto a música das cores quanto a das partes do corpo, sei lá, fizeram... se engajaram mesmo na atividade, na disciplina, foi novidade, pra eles tudo foi bom! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

As canções oportunizam o envolvimento e a participação na atividade, como mencionou Iracema *cantando o tempo todo.* As canções motivaram tanto as crianças que elas realizaram as outras atividades propostas cantando, como foi possível comprovar nas observações das aulas. No meu caderno de notas escrevi aos 20:45m da última aula de Iracema: “A canção prendeu a atenção deles que trabalham com atenção ao ritmo da música e cantam enquanto trabalham!” (último dia de aula Iracema, notas de campo 20:45m).

Ainda sobre a motivação das crianças, Iracema revela que “Foi uma surpresa o menino que na primeira aula disse que não tinha entendido nada, cantou o tempo todo. E a mãe dele disse que escutou o meio dia inteiro ele cantando a música em casa” (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Iracema demonstra que se surpreendeu com a criança, com a forma com que ela demonstrou ter adquirido a letra da música, ainda que em um primeiro momento houvesse mencionado que não tinha entendido nada. Também aponta ter percebido o quão motivador foi o trabalho com canções e a repercussão em casa, tanto que foi comentado com a aluna-professora pela mãe da criança. Percebo, aí, as variáveis afetivas propostas por Krashen (1982): alto nível de motivação integrativa, isto é, a vontade de utilizar naturalmente a língua, a confiança nele próprio e a baixa ansiedade do aprendiz. Essas variáveis afetivas estão diretamente relacionadas ao sucesso da aquisição/aprendizagem de L2.

No fragmento a seguir, Iracema relata como as crianças estavam motivadas querendo, então, participar:

> [...] e eles queriam falar e eles queriam representar e tem um aluno muito tímido que é o maior, ele é repetente, ele tem 13 anos, tá na quarta série, já repetiu três anos, muito tímido Na primeira aula ele tava meio encabulado pra falar na segunda aula ele já começou a falar e na terceira aula ele já estava indagando na quarta aula melhor ainda, isso aí pra mim foi positivo! (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Um trabalho realizado em uma pedagogia comunicacional (PORTO, 2003; PENTEADO, 2005) possibilita uma maior interação entre os alunos e destes com o professor sendo, então, um trabalho motivador, como pude observar nas aulas da aluna-professora.

Iracema reconhece os benefícios do trabalho realizado e a motivação criada por ele, o que, certamente, gera a motivação docente. Na mesma perspectiva de Iracema, Luiza, referindo-se ao momento em que eu fui embora de sua sala de aula, conta: "a hora que tu saíste: [referindo-se ao que disseram as crianças] hein tia como é que foi, como é que foi não sei que...? e começam a falar, uns falam errado, outros falam certo... eles ficam empolgadíssimos!" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Luiza percebeu em seus alunos o mesmo interesse e participação mencionados pelas outras alunas-professoras, mas com uma particularidade – seus alunos queriam saber como tinha sido a aula, já que eu estava observando. Na verdade, as crianças se sentiam co-responsáveis pelo processo, como parceiros/cúmplices de Luiza na execução do trabalho. Luiza, que já trabalhava com essas crianças e estava acostumada a um trabalho ancorado na Pedagogia da Comunicação, sentiu-se acolhida e demonstrou a mesma motivação que a das crianças:

> o Nal... ahhh [referindo-se a um aluno], tu saiste da aula e ele continuou falando, falando em espanhol, e como eles são diferentes dos adultos, os adultos ficam assim, não vou falar, não vou falar errado e eles falam, né, sem medo sem nada, coisa linda! (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Luiza mostra que admira o processo de ensino de língua estrangeira para crianças, evidenciando tanto a motivação das crianças como a sua própria. Além da motivação, Luiza enfatiza a diferença entre o trabalho com língua estrangeira com os adultos e com as crianças, o que reitera a concepção de que é fundamental que este ensino comece cedo e de maneira consciente e reflexiva. Também Viviane demonstra a motivação de seus alunos dizendo que

> eles aproveitaram, eles deram o melhor, eles fizeram o que eles puderam, eles interagiram de todas maneiras que puderam. A primeira aula nem parecia que era a primeira. Eles foram demais, a Simone também (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Nas falas das alunas-professoras estão presentes o gosto, a motivação e a satisfação, tanto das crianças como delas próprias pelo trabalho desenvolvido.

Essas aulas realizadas nas escolas com o ensino de língua espanhola para as crianças trouxe repercussões para além da sala de aula. Iracema relata que houve comentários de colegas seus e de mães de crianças, o que demonstra um retorno dos benefícios da proposta por outros sujeitos "porque os comentários que eu escutei depois tanto dos outros professores como de duas mães também, pra mim foi bom!" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Outro relato feito por Iracema comprova que os resultados de seu trabalho extrapolaram a sala de aula, chegando a outros sujeitos "a irmãzinha pequena de uma das alunas, ontem eu desci do ônibus, eu tava indo pra casa, desci do ônibus e me gritava do outro lado da rua: Oi professora castelhana. Eu olhei e era a irmãzinha pequena de uma delas!" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

É possível perceber que a motivação da aluna-professora é alimentada pela motivação e reconhecimento das crianças. Na fala de Iracema, observa-se sua alegria ao relatar esse fato.

Também Viviane demonstra sua alegria e motivação:

> Quantas crianças já me encontraram na rua e me chamaram de professora, dessa turma!... eu fico feliz, claro! Outro dia no ônibus um gurizinho: mãe, aquela é minha professora de espanhol. Ai, coisa mais querida, se lembram da gente! (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Para essa aluna-professora que nunca tinha tido a oportunidade de atuar em uma sala de aula aula e, de repente, é reconhecida na rua, fora do contexto da escola, como a professora de língua espanhola, é, no mínimo, gratificante e motivador.

A motivação das crianças para a aprendizagem de língua espanhola repercutiu positivamente, não só no que refere ao momento presente, mas como proposta para o futuro, como relata Iracema:

> eles pediram Espanhol pro ano que vem, disseram pras outras professoras que o ano que vem tem Espanhol, que eles querem participar, que a aula tava boa, que aprenderam um monte. Eles cumprimentam em Espanhol, buenos días, buenas tardes. Tem uma turma que é de tarde, que é a minha, aí... buenas tardes (risos) (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

Além de apontar o interesse dos alunos por seguirem aprendendo o idioma, Iracema percebe que as crianças realmente utilizam a língua em outros contextos, em outros espaços escolares que não a sala de aula de língua espanhola. Essa constatação demonstra que o trabalho realizado motivou, isto é, significou para as crianças e repercutiu para além da sala de aula "os comentários deles pelos corredores com os outros professores, que eles tinham espanhol, que gostavam muito de espanhol..." (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala de Iracema demonstra que o trabalho realizado em aula foi comentado em toda a escola, monstrando o gosto despertado pelo aprendizado do idioma. A aluna-professora também relata um fato ocorrido com uma mãe

> A mãe [de um dos alunos] depois me procurou e pediu que eu contasse a história [da Caperucita Roja] pra ela, um monte de outras pessoas no horário de recreio, um monte de gente gritando e eu contando a história (risos) alguns voltaram pra escutar de novo, a história da "Chapeuzinho" (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A motivação pelo aprendizado da língua espanhola levou o idioma para fora dos muros da escola e para dentro dos lares das crianças, como foi possível observar pelo relato de Iracema.

Luiza, comentando a sua experiência com as crianças e a repercussão que isso teve na própria escola, menciona que

> eu nunca eu tinha pensado [em dar aula de Espanhol para crianças], é mas, a Cristina [coordenadora] depois que tu saiu de lá, ela já ficou pensando mil e uma coisas, que a gente podia fazer um projeto pro ao que vem, de espanhol, que o ano que vem não sei o quê, que a gente poderia usar espanhol na nossa escola, não sei que... já querendo... (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Qualquer pessoa comprometida com a Educação, quando percebe os benefícios obtidos em uma prática inovadora, uma "práxis inventiva" (LUCARELLI, 2009), motiva-se a querer prosseguir, a querer dar continuidade ao trabalho desenvolvido, ampliando os benefícios a outros aprendizes, como ocorreu nesse caso, com a coordenadora da escola de Luiza. É o que Porto (2003, p.89) argumenta sobre a importância de uma ação colaborativa entre universidade e escola pública, que é capaz de gerar benefícios para ambos os contextos e, obviamente, para todos os sujeitos envolvidos.

Na mesma direção da coordenadora da escola de Luiza, Viviane comenta que a diretora da escola se interessou pelo trabalho:

> Mas eu acho que pela diretora, pelo que passou dela assim, acho que ela aceitaria [projetos de ensino de espanhol na escola], assim, se fosse extracurricular, porque ela, uma diretora, mais do que ninguém sabe... Ela gostou, ela gostou que queria que a Simone desse aula pra quinta série, mas, não foi a quinta série pra lá, não conseguiram pela CRE (Viviane, conversas organizadas – dez. 2008).

Simone, corroborando a fala de Viviane, refere, sobre a mesma diretora:

> eu achei bem legal assim, porque a diretora no começo não queria... Não queria, por comprometimento, não por não querer as aulas, mas porque ela tinha medo, tu imagina tu diz assim, pra que que ela precisa, pro doutorado em Pelotas, a CRE fica em Pelotas, sei lá tu junta assim as coisas e aí ela não queria. E agora ela tá assim e amando, amou, amou ela começa a questionar porque ela tem um filho bem na idade ela começa, ensinar espanhol no mesmo método, procurar alguém que possa ensinar no mesmo método. E hoje ela me questionava por que eu não escrevia, e aí eu disse pra ela e ela começou a refletir e disse, ah é verdade aí eu comecei assim, como é que a gente aprende o Português? Primeiro escrevendo ou primeiro falando? e ela é pedagoga, com pos graduação em educação especial, então essa parte de aprendizagem ela conhece muito, muito mais que eu muito mais profundamente (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

E complementa

> E o mais interessante foi assim, que depois daquela aula [da última], claro, não deu certo [a implantação da 5ª série na escola], porque foi um problema de Pelotas, porque a diretora ia pedir a quinta série e ela me convidou pra dar espanhol pra eles, caso saísse a quinta série... mas não saiu a quinta série, aí não vai ter, mas ela ficou tão empolgada que o ano que vem ela quer dar a língua estrangeira pra eles... (Simone, conversas organizadas – dez. 2008).

As escolas compreenderam, apoiaram e reconheceram a importância da proposta, já que demonstraram interesse em dar continuidade ao trabalho implantado ali, naquele pequeno espaço de tempo. É o diálogo universidade/escola, apregoado por Porto (2003) que se faz necessário cotidianamente. É nesse diálogo, nessa troca que propostas inovadoras podem ser implementadas tanto no contexto escolar, como universitário, promovendo assim uma formação mais integral de todos os sujeitos envolvidos no processo.

5.2.2 Dificuldades enfrentadas

Nesta categoria, busco compreender, tanto a partir da exposição das alunas-professoras, como da observação de suas aulas, as dificuldades nas práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.

A grande dificuldade apontada foi quanto ao uso da língua estrangeira em sala de aula. A fala de Luiza demonstra isso:

> bom, primeiro eu fiquei com medo né? Porque eu não sabia se eu ia conseguir falar em espanhol, ah meu Deus a Cristina me olhando e eu falando em espanhol com aquelas crianças eu vou errar tudo, (risos) eu vou falar tudo errado! Esse era o meu medo maior, que eu falasse assim as coisas todas erradas! (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

A insegurança quanto ao uso do idioma e o medo de cometer erros são as marcas deste fragmento. Luiza segue relatando suas dificuldades em relação ao uso da língua "é difícil porque tem horas assim que te fogem as palavras tu não sabes o que tu vais falar, te perde assim, será que se falar isso tá certo?" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Essas marcas que aparecem reiteradamente no discurso das alunas-professoras devem ser refletidas pelos professores de língua espanhola da instituição de formação desses sujeitos. Até que ponto, nós, os formadores desses formadores, estamos contribuindo em sua formação linguística, oportunizando que eles utilizem a língua de maneira segura e com a fluência desejada? Será que essa insegurança que sentem esses alunos não é fruto da formação que estão recebendo? Aluno de língua estrangeira que não é estimulado a utilizá-la em diferentes contextos, seguramente terá mais dificuldade de fazê-lo quando inserido em uma sala de aula. Essa reflexão é fundamental na instituição, para que possamos perceber que tipo de abordagem linguística e ênfase em qual das quatro habilidades (leitura, escrita, produção oral e compreensão oral) estamos oferecendo aos nossos alunos.

Seguindo essa mesma linha de reflexão, observo outra fala de Luiza que demonstra essa insegurança quanto ao uso da língua e aponta a necessidade de reflexão: "Eu acho assim, né... Quando eu falo alguma coisa de errado, mesmo que tu me corrijas, mesmo... que é essa a minha preocupação maior, porque eu já to no quinto semestre, eu era pra tá falando bem melhor o Espanhol" (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

A aluna-professora demonstra um pouco de culpa e preocupação. Demonstra a necessidade de aperfeiçoar-se na língua espanhola, já que esta é, talvez, o instrumento e a disciplina de sua futura realidade profissional. Como nós,

professores de língua estrangeira podemos contribuir para minimizar essas deficiências e dificuldades?

As marcas dessa insegurança e dificuldade estão presentes em quase todo o discurso de Luiza obtido através das conversas organizadas, como é possível observar no fragmento que segue:

> Depois de ter escolhido os temas aí veio uma dúvida e uma insegurança muito grande: Será que vou conseguir dar aulas em espanhol? E se eu não falar corretamente a língua espanhola? E os alunos? Vão compreender o que estou falando? E se me perguntarem alguma coisa que eu não souber responder? Muitas dúvidas, muitos medos, mas temos que experimentar emoções novas e os desafios que nos são feitos (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Luiza se preocupa com os alunos, se eles vão compreendê-la, se ela vai corresponder às suas expectativas, bem como com sua postura em classe, isto é, se ela vai conseguir dar sua aula na língua espanhola. Apesar do medo mencionado, a aluna-professora aponta a necessidade de enfrentar novos desafios, a necessidade de preparar-se para as inovações que nos são apresentadas, enfim, ao desconhecido. E Luiza demonstra que a experiência vivenciada não foi tão difícil assim, “Claro que no final fizeram algumas perguntas, né? [risos] era o que eu tinha medo, e eles fizeram... O que eu soube responder, respondi, o que não soube... [risos]” (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

A fala demonstra um aprendizado, uma superação e o reconhecimento de potencialidades antes desconhecidas. Também é possível observar, a seguir, a abordagem dialógica e comunicacional (PORTO, 2003; PENTEADO, 2002) propiciada por Luiza no seu contexto escolar.

> Eu disse, eu expliquei que eu tava estudando que muitas palavras eu não sei falar, fui bem sincera com eles então se eles me perguntassem alguma coisa que eu não soubesse responder eu ia pesquisar e ia tentar responder... (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Luiza revela intimidade com seus alunos, abertura e confiança, o que foi possível observar também na sua aula. E continua relatando: “Aí eles me apavoraram – eu vou fazer 200 perguntas professora, pra senhora (risos)”. Nesta fala está presente a relação de cumplicidade existente. As crianças, cientes de que a aluna-professora estará sendo observada, brincam com a situação, assustando-a.

Luiza se diverte e, apesar das dificuldades encontradas, demonstra que venceu seus medos realizando um trabalho dialógico, no qual dava vez e voz a seus alunos.

Na mesma perspectiva de insegurança no uso do idioma estrangeiro, Iracema, em sua primeira aula, recorre a mim para assegurar-se de que está dizendo corretamente os nomes em Espanhol: “¡bolígrafo! Bolígrafo o lapisera, ¿no es profesora? [dirigindo-se a mim como quem quer certificar-se, eu confirmo] ¿Cómo es? [devolvendo a pergunta aos alunos ao mesmo tempo que mostra o objeto]” (primeira aula Iracema, 28/11/2008 – 01:23).

Outro momento de insegurança quanto ao uso do idioma na sala de aula pode ser percebido quando Iracema, dando instruções sobre a atividade que será realizada, diz :

> Andrew, *pegará* [sic] su hoja, y recortará una de las partes, de cualquiera, de una de las figuras y colará... ¿es esto? Profesora, ¿es esto, colarán? [Iracema me pregunta: es esto colarán?, pois sente que algo não está bem, mas não sabe com clareza o que é, eu respondo] pegarán [ela confunde pegar do Português com o do Espanhol, mas retoma a partir do que eu disse] pegarán la parte del cuerpo [põe as mãos na cintura, se vira para mim e pregunta, como quem duvida: ¿pegarán en la hoja? Eu faço que sim com a cabeça, ela parece não acreditar, faz uma cara de desgosto e surpresa, franzindo a testa e reitera inconformada] Pegarán en la hoja, pegará... en una hoja, después, pasará la hoja, escuchen, presten atención! [as crianças se trocam as revistas e estão interessadas na atividade] niños! (terceira aula Iracema, 05/12/2008 – 10:06).

As dificuldades, inseguranças e receios estão presentes nas falas e nas atitudes de todas as alunas-professoras. Ainda que não haja insegurança quanto a mostrar suas deficiências, é presente quanto ao uso do idioma, como é possível observar na aula de Iracema

> [Iracema digirindo-se com naturalidade para mim, pergunta] Profesora, ¿cómo es cola? [eu respondo da mesma forma] pegamento! [as crinças gostam e repetem juntas a palavra, mais de uma vez] pegamento! Pegamento! [Iracema reitera o nome mostrando o objeto] Niños, Niños! Esto se llama pegamento! [as crianças repetem] pegamento! (terceira aula Iracema, 05/12/2008 – 28:32)

Iracema, além das dificuldades com o uso do idioma estrangeiro, também aponta a dificuldade do trabalho realizado na perspectiva da oralidade, devido à falta de recursos: “muito difícil não trabalhar com a escrita, é muito difícil, a gente tem que ter inúmeros recursos, agora eu já estou pedindo recursos...”. Também está presente, nessa fala, a dificuldade de encontrar material para realizar um trabalho

ancorado na oralidade, e Iracema continua dizendo como percebeu isto e que alternativas encontrou para minimizá-la:

> um trabalho apresentado em outra disciplina que é diferente, eu já peço me manda por e-mail porque eu vou guardar e um dia eu vou usar. Eu sei que um dia vou precisar usar, ou eu vou adaptar, as idéias estão ali, então... mas que é difícil trabalhar sem a escrita, é... (Iracema, conversas organizadas – dez. 2008).

A prática docente realizada pela aluna-professora mostrou-lhe, além de outras coisas, a dificuldade de encontrar materiais auditivos, possibilitando que ela, a partir daí, começasse a dedicar mais atenção a isso e a colecionar os materiais disponibilizados até pelos próprios colegas.

A cultura escolar ancorada na leitura e na escrita está presente na maioria das pessoas, e Pimenta (2007, p.18), ao enfatizar que os cursos de licenciatura devem ajudar os alunos a "irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano", reafirma a concepção na qual me ancoro, que é a de que se deve incentivar e propiciar as práticas inovadoras (LUCARELLI, 2009) ainda dentro da formação inicial, e facilitar aos futuros docentes que vivenciem essas práticas nos contextos em que vão atuar no futuro, de forma a estarem preparados à inovação, à ruptura de práticas docentes estabelecidas e que venham a responder às novas demandas que se apresentam.

Ainda na fala de Iracema estão presentes seus momentos de insegurança: a "dificuldade foi minha de montar a atividade, de saber o que fazer com eles sem a escrita, né?". Iracema já atuava como professora, e percebia-se que o trabalho que realizava estava ancorado nas habilidades de leitura e escrita, dificultando uma prática docente inovadora. A perspectiva explicitada pela aluna-professora está relacionada ao que Pimenta (2007) denomina os saberes experiência que são aqueles que os alunos já têm quando chegam aos cursos de formação inicial, devido à sua experiência escolar e à experiência socialmente construída. Uma cultura que se constrói ao longo de muitos anos nos bancos escolares, não é facilmente alterada. O professor tende a reproduzir, ainda que não de forma consciente, as práticas escolares por ele vivenciadas, e o novo é difícil de ser introduzido. Pimenta acrescenta que esse é o desafio posto aos cursos de formação inicial, o de colaborar para que o discente passe a ver-se como professor e não mais apenas como aluno,

ou seja, colaborar para a construção contínua do professor, pois só os saberes da experiência não são suficientes.

Foi possível observar, no começo da primeira aula de Iracema, a real dificuldade da aluna-professora de desprender-se da escrita:

> ¿de quién es este lápiz? ¿Victor? Lápiz es igual que en Portugués, pero en Portugués se escribe con ese y en Español se escribe con zeta… [explica, pede atenção e repete, entrega o lápis para a criança]. Esto es un lápiz ¿y esto? [mostrando uma borracha] (primeira aula Iracema, 28/11/2008 – 01:19)

Questionada, nas conversas organizadas sobre essa sua fala na sala de aula, ela me responde: “Eu disse que lápis em espanhol se escrevia com z e não com s, lápis é igual, mas cuidado... (risos)”. Esse fato foi apontado por mim e registrado com a filmadora, em seguida, após a aula observada, comentado e discutido com a aluna-professora. Nas conversas organizadas ela completa, referindo-se ao ocorrido: “parece mentira que eu não lembro disso, foi tão automático, que... É ao contrário, exatamente eu nem... pensava. É, é a automatização da escola... É brincadeira!”.

A fala de Iracema mostra a dificuldade de desprender-se do que está arraigado, da cultura escolar baseada na escrita. Também demonstra a importância do que propõe Lucarelli (2000), embasada em Shön, sobre a necessidade da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão em ação, que é quando, realmente, se produz conhecimento.

Somente uma prática docente reflexiva possibilitará os câmbios necessários para um trabalho realmente significativo e consciente. Também os conceitos de práxis inventiva e práxis repetitiva (LUCARELLI, 2000) podem ser revisitados para entender o que aconteceu naquele momento.

Os discursos das alunas-professoras, entre outras coisas, apontam a dificuldade de trabalhar numa perspectiva de aquisição e não de aprendizagem, conforme distinção feita por Krashen (1982, 1985). São os saberes da experiência, trazidos pelas alunas-professoras, como no caso de Iracema, quando explica como se escreve a palavra lápis, comparando-a nas duas línguas em questão – a materna e a LE/L2. Como diz a própria Iracema, *é a automatização da escola*, em que ainda é priorizada a leitura e a escritura, invés da linguagem oral. Ou ainda, a concepção

contrastiva no ensino de idiomas, com base em métodos tradicionais com prioridade para a escrita.

Como menciona Johnson (2008), a ênfase deve estar na mensagem e não na forma. Assim como o "cuidador de niños" tem que preocupar-se em se fazer entender, deve agir o professor. Nessa perspectiva é que deveria ser ensinada a língua estrangeira para crianças, mas, no caso citado de Iracema, não foi o que ocorreu. A aluna-professora mostrou-se apegada à forma, ainda que inconscientemente.

Também é importante destacar os equívocos linguísticos por mim detectados nas observações e transcrições das aulas. As alunas-professoras demonstraram alguns usos inadequados/incorretos de língua espanhola, o que acredito ser importante ressaltar, pois nosso trabalho, como formadores de formadores, deve considerar todos os aspectos, para observarmos, também, em que medida o curso de formação inicial está contribuindo ou deve rever suas bases para essa formação, já que o trabalho com a língua estrangeira realizado com crianças deve considerar a importância de muita exposição à língua, e este *input* deve ser de excelente qualidade (KRASHEN, 1985). Os cursos de formação em língua estrangeira deveriam preparar os futuros docentes para um fluente uso da língua estudada.

No fragmento a seguir, pode-se observar que Luiza tem consciência de suas falhas linguísticas:

> eu errei muita coisinha, né? Quando eu ia falar assim, às vezes me fugiam as palavras, eu não sabia o que dizer, né? Aí tu fica meio assim, será que eu digo isso, será que eu digo... será que tá certo o que eu to dizendo né, claro, muita coisa ficou errado (Luiza, conversas organizadas – dez. 2008).

Brevemente, exponho os principais problemas linguísticos detectados, sem fazer uma explanação exaustiva, já que esse não é o foco desta pesquisa, mas que poderá vir a subsidiar outros estudos, ou mesmo, porque é fruto de investigações anteriores.

O uso do infinitivo flexionado, inexistente na língua espanhola, mas de uso comum na língua portuguesa pode ser encontrado na fala de Simone: "Antes de "cantarmos" la musiquita...". Esta transferência indevida é uma das maiores dificuldades com as quais brasileiros, estudantes de Espanhol, se deparam e, de minha perspectiva, uma das mais difíceis de serem minimizadas. Iracema também

comete a mesma transferência indevida do Português quando diz a um de seus alunos que o colega pode escolher a figura das partes do corpo que lhe parecer mais adequada e diz *la que él "quiser",* que no Espanhol deveria ser *la que él quiera.*

Da mesma forma que Simone e Iracema, Luiza comete a mesma transferência. Em sua primeira aula, instruindo os alunos para a realização de uma atividade, diz "entonces vamos a escuchar la canción. Cuando la canción parar, ustedes… quien 'tiver' con el globo...". Seria gramaticalmente correto utilizar: entonces vamos a escuchar la canción. Cuando pare la canción, ustedes… quien esté con el globo…

Em sua segunda aula, Luiza repete a transferência indevida dizendo que "quien no 'souber' se comportar tendrá que salir del aula!". E insiste em tal flexão: "no va a dar tiempo de ustedes 'pasaren'…".

Também observei problemas com o uso de alguns verbos, como é o caso do verbo "tener", na dificuldade de seu uso. Simone utiliza o verbo tener no presente do indicativo da mesma forma como o utilizamos em Português, "Después 'temos' otros animales, este es el... Chivo! Muy bien!". Percebendo que algo não estava bem, utiliza o verbo de outra maneira, que me parece ser outro fator de preocupação no ensino/aprendizagem de língua espanhola por brasileiros, é a ditongação. Isso ocorre principalmente em palavras semelhantes ao Português, fato comum de ser observado e o que Kellermamm denomina de homoiofobia, isto é, o medo ao igual. Esse medo, principalmente no ensino/aprendizagem de línguas próximas, faz com que os aprendizes inventem, e grande número de vezes é ditongando as palavras iguais as do Português que podemos observar.

Simone, após perceber que algo não estava bem no uso do verbo, tenta acertar. Chamando a atenção das crianças, ela diz "psiuu, ahora 'tiemos' que oír si no, no entendemos, ta bien?...". A ideia aqui não é analisar linguisticamente os fragmentos, mas apenas percebê-los, para futuras reflexões. A primeira aparição do verbo se deu, então, como no Português, por algum mecanismo. A aluna-professora, ciente de que o uso do verbo não é igual ao do Português, o utiliza ditongando-o, tentando autocorregir-se. Outro fragmento da mesma aluna-professora que demonstra o mesmo problema: "Ahora nosotros vamos a cantar una música que..., tiene como 'tiema'…". No uso da palavra "tiema", está explicitado o medo ao igual, proposto por Kellermamm. Esses usos reiterados do uso equivocado do verbo

subsidiarão um trabalho mais direcionado na aula universitária de língua espanhola e oportunizarão reflexões mais sistemáticas futuramente.

A mesma ocorrência de ditongação indevida foi encontrada na segunda aula de Luiza, quando ela realiza um jogo com as crianças e diz “un ‘puento’ para el grupo de Micael!”. E mais adiante, ainda na realização do mesmo jogo Luiza repete: “ojo, muy bien, bueno un ‘puento’ para el grupo de Paola!”.

Outro problema para os aprendizes brasileiros de língua espanhola, detectado na fala das alunas-professoras, diz respeito à colocação pronominal, e pode ser observado na fala de Simone: “Ahora... Hoy vamos a necesitar de la maestra […] para “nos auxiliar’ ya que ella sabe la música…”. A colocacão pronominal em língua espanhola é diferente do Português. Sempre que houver um verbo em infinitivo, imperativo afirmativo ou gerúndio o pronome é colocado atrás do verbo e junto a ele, sem hífen: “auxiliarnos”. Iracema, usando o imperativo afirmativo, comete o mesmo equívoco de colocação pronominal, quando diz “te decide” ao invés de “decídete*”,* incentivando o aluno a escolher a figura da parte do corpo na revista.

Também as transferências indevidas da língua materna, no que refere ao uso de vocabulário, podem ser observadas nas falas das alunas-professora na sala de aula escolar. Simone diz: “¿Vamos a decirla ‘devagarcito’?” Devagar é uma palavra do Português, em Espanhol seria despacio. A aluna-professora utiliza-se do idioma materno, adaptando-o no diminutivo para a língua espanhola. Esta é outra transferência comum de ser percebida.

Em outra aula, Simone quer ver se as crianças recordam o que foi trabalhado no encontro anterior e diz, “!Este es el perro! ‘¿Lembranse’ de los 10 perritos?”. Neste fragmento é possível verificar duas ocorrências de transferências indevidas de língua materna, já que lembrar está em Português e a colocação pronominal, também do Português. Na língua espanhola se diria “¿se acuerdan?”. O verbo em espanhol para lembrar é “acordarse” e a colocação antes dele e separado dele é porque o verbo encontra-se conjugado. Só é colocado atrás quando está acompanhando um infinitivo, um gerúndio ou um imperativo afirmativo.

No fragmento da aula de Iracema, podemos identificar os mesmos problemas detectados anteriormente.

> “Llevanten” el brazo derecho! Bueno, entonces ahora “llevanten” el brazo izquierdo, izquierdo! Él va a se llevantar, [se corrige] él va a “llevantarse” y…

> vení hasta aquí, pero sus colegas en el momento que él vaya a "llevantarse" tienen que tocar en él… (Iracema, aula).

A hipercorreção de Iracema está expressa quando, ao usar o verbo levantar, que é igual ao Português, tenta modificá-lo, evitando assim o uso idêntico ao de sua língua materna. Iracema percebe a equivocada colocação pronominal e se corrige, mas reafirma a forma "llevantar" em mais dois momentos, depois da correção da colocação do pronome.

Essa mesma hipercorreção de Iracema ocorre com Luiza em sua primeira aula. Aos 35:11, ela diz: "Todos sentaditos! Sentaditos! No pueden levantar, 'llevantar [sic]'". Ao pronunciarem uma palavra idêntica a do Português, acredito que as alunas-professoras pensem que não está correto e tentam alterar alguma coisa. É o que preconiza Kellermamm, o medo ao igual.

Também o uso intencional da língua materna na sala de aula escolar, quando a proposta é de que só se utilize a língua espanhola, aparece, mas geralmente é para dar instruções, começar ou organizar a sala de aula, como pode ser observado na fala de Simone: *"*Prontos?*",* verificando com os alunos se pode começar a atividade. Nada que prejudique o trabalho.

Luiza, ao começar a aula, mostra um cartaz escrito em Português a seus alunos e diz, "Miren acá, sejam vem-vindos, é isso que a gente tem que dizer pra quem, hoje?*".* Ela introduz a aula e a minha apresentação para as crianças em um mixto de espanhol e Português.

Também os exercícios que apresenta, como em uma atividade em que colou papéis embaixo das mesas, estão escritos em Português. Quando a frase é lida pela criança, é, em seguida, repetida em Espanhol pela aluna-professora, a criança lê: "Jessica encontra seu colega, Rafael, pela manhã. O que ela deve dizer?". E Luiza repete: "Jéssica, encuentra su colega Rafael por la mañana. ¿Qué ella debe decirle? ¿Qué Jessica debe decir, Carol?... Por la mañana! ¿Qué debo decir por la mañana cuando encuentro alguien?".

Também o idioma materno é utilizado para manter, ou retomar a ordem na sala de aula. Luiza, tentando acalmar os ruídos, solicita "pssssiiiu! Meninos!" Quando é necessário que as coisas voltem à ordem, é mais significativo que seja usado o idioma materno das crianças, e assim faz Luiza.

Outro problema motivo de preocupação de professores quanto ao ensino de língua espanhola é o uso do artigo neutro "lo" em lugar do artigo masculino

determinado singular “el”. Luiza, em sua segunda aula, utiliza indiscriminadamente o “lo” e o “el”, como por exemplo, quando organiza uma atividade que está sendo realizada dizendo “tiene que pasar lo globo!”. E repete este uso outra vez, “’Lo’ próximo número”. Em outro momento, utiliza corretamente o artigo, olhando para a menina que estava escrevendo no quadro, “el número nueve!”. E utiliza perfeitamente a contração de+el: “Ah muy bien! Bueno, y antes ‘del’ número uno?”

Existem outros problemas linguísticos observados nas aulas das alunas-professoras, mas o que foi exposto aqui são as questões ressaltadas aos meus olhos, devido a estudos anteriores ou a dificuldades de ensinar a língua espanhola nos mais variados contextos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consecução deste trabalho me levou, contrariamente ao que imaginei quando me propus a realizá-lo, a muito mais questionamentos do que a conclusões.

O primeiro deles é de como nós, professores universitários de língua estrangeira (Espanhol), e Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Espanhola, sujeitos comprometidos com a Educação, estamos percebendo a formação oferecida no seio da Universidade aos futuros docentes desse idioma. Os professores de LE da universidade devem questionar-se sobre até que ponto contribuem para que os alunos, futuros docentes, tenham proficiência na LE que vão ensinar a seus alunos. Qual é a habilidade mais ou menos priorizada no contexto de sala de aula? Muitos são os autores e mesmo os professores de ensino básico que preferem enfatizar a gramática, a tradução, do que a oralidade, e as razões já são conhecidas, dentre elas a insegurança de utilizar a LE/L2 nas habilidades de produção e compreensão oral. Esta realidade pode ser constatada nas explicitações das alunas-professoras e no uso que fizeram da língua estrangeira na sala de aula escolar.

A formação inicial no paradigma da contemporaneidade deve estar atenta aos desafios que lhe são propostos e às inovações necessárias que sustentem esse paradigma.

As inseguranças quanto ao uso do idioma, dados revelados através da investigação, têm que ser trabalhadas no contexto universitário para que se consiga evitar práticas pedagógicas reprodutivas/repetitivas, descontextualizadas e sem significação no contexto escolar e para que os alunos do Curso de Letras tenham segurança quanto ao uso da língua, em qualquer situação, seja cotidiana ou na sala de aula como professores.

Nesse sentido, desvelei algumas das dificuldades expressadas pelas alunas-professoras e outras detectadas por mim, durante o exercício de suas práticas

docentes que poderão subsidiar outros trabalhos de investigação, a fim de que se possa refletir, minimizar ou mesmo sanar as dificuldades pontuadas aqui. Fica, então, uma lacuna, uma proposta para novos estudos.

A pesquisa também mostrou que o *input* linguístico oferecido às crianças no contexto escolar é rapidamente adquirido, seja ele oportunizado pelas canções, pelas histórias ou pela fala das alunas-professoras. Nessa perspectiva, é preciso que o docente, que atue com crianças das séries iniciais do fundamental, tenha fluência na língua que ensina, oferecendo, assim, um *input* de excelente qualidade a seus alunos, pois o *input* dado influenciará diretamente no *outpu*t produzido. Portanto, urge a realização de outras investigações sobre a formação inicial de professores de língua espanhola, principalmente no que diz respeito ao trabalho com crianças, estudos ainda tímidos, pelo menos em relação à quantidade, na realidade brasileira.

Os achados apontam os benefícios da inovação, seja ela no contexto universitário como no contexto escolar. Quanto ao contexto universitário, as reflexões das alunas-professoras demonstram que as disciplinas optativas: "O ensino da língua espanhola através de canções" e "O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do fundamental", contribuíram, não só para as suas práticas docentes com as séries iniciais, como para sua formação em um sentido mais amplo. Isso me leva a confirmar que um trabalho inovador, ainda que sofra críticas e mesmo preconceito em seu início, pode ser mantido se estivermos seguros de suas contribuições. Cabe ressaltar que a disciplina "O ensino da língua espanhola para as séries iniciais do fundamental" deixou de ser optativa, de dois créditos, passando, então, a ser uma disciplina obrigatória de quatro créditos no currículo do Curso de Letras, devido a sua repercussão e ao reconhecimento de sua importância, já que o contexto é uma região de fronteira, e uma universidade criada nesse contexto apresenta um diferencial que deve ser reforçado do currículo dos cursos.

As inovações geram, seguramente, desconstruções e, portanto, necessidades de mudanças em práticas arraigadas. Refiro-me aqui a um problema gerado no curso de Letras em relação aos estágios. Devido à motivação das alunas-professoras pelo ensino de Espanhol para crianças e a obrigatoriedade dessa disciplina no currículo, houve a solicitação, neste primeiro semestre de 2010 de que o estágio de conclusão de curso na área de língua espanhola seja realizado nas séries iniciais, prática essa exclusiva do Curso de Pedagogia. Essa solicitação está

causando novas discussões, sem que se tenha chegado ainda a nenhuma conclusão. Em consulta ao MEC, realizada pela coordenadora do Curso de Letras, foi obtida a seguinte resposta emitida via e-mail no dia 29 de abril de 2010:

> Prezado (a) Sr (a) [coordendor do Curso de Letras],
> Solução:
> informamos que a normatização do Estágio Supervisionado é de COMPETÊNCIA E AUTONOMIA das Instituições de Educação Superior (IES), e é indispensável ao PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO - PPC. As IES possuem liberdade para realizar alterações de menor relevância em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nos termos do Artigo 61, combinado com o 56, parágrafo 3º da Portaria Normativa MEC nº 40/2007. As alterações de menor relevância, como a adaptação do Estágio Curricular do Curso de Administração à realidade de determinado aluno, devem ser SANCIONADAS PELOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO, sendo esses normatizados, em princípio, pelo Regimento Interno da IES. Resta às tais acomodações adequarem-se ao Artigo 7º da Lei nº 11.788/2008, o que APENAS pode ser feito pela própria Instituição, visto que esta conhece a sua realidade, a do aluno, bem como o contexto regional em que se inserem. NÃO CABE ao Ministério da Educação (MEC) prescrever como dar-se-ão aquelas, mas sim, no momento da renovação do ato autorizativo, analisá-las segundo a legislação vigente.

Essa resposta nos motivou e nos fez acreditar na possibilidade de inserir, no PPC, uma forma de viabilizar o estágio curricular nas séries iniciais, desde que não infrinja a legislação pertinente. Infelizmente outras demandas na universidade nos impediram de seguir discutindo e verificando as reais possibilidades, o que deverá ser retomado em breve.

A inovação no contexto escolar, neste caso, o oferecimento da disciplina de língua espanhola para as séries iniciais na rede pública – lembrando que esse ensino somente ocorria na escola particular da cidade de Jaguarão e em algumas pré-escola particulares –, mostrou-se, também, possível de ser realizado na rede pública, seja através de projetos, de oficinas, de clubes de línguas ou, ainda, com mais otimismo, na grade curricular obrigatória das escolas públicas (pelo menos as municipais). Segundo os achados desta pesquisa, esta inovação mostrou-se motivadora, produtiva e instigante, apontado não só pelo interesse e motivação das crianças e das alunas-professoras, como também nas repercussões encontradas que foram além dos muros da escola.

Outra reflexão que este trabalho me oportunizou foi em relação à articulação teoria-prática bem como quanto à necessidade de maior organização das disciplinas no contexto universitário. O tempo na aula universitária deve ser mais bem dividido, evitando a distância entre teoria-prática. As práticas em terreno, isto é, na sala de

aula escolar devem estar presentes no decorrer de toda a disciplina, favorecendo a retroalimentação e a construção dos saberes docentes de forma articulada. A fim de que haja maior organização da estrutura curricular, maior número de práticas em terreno, essa articulação deve estar presente em todos os momentos, evitando que, como ocorre na maior parte dos cursos de licenciatura, essa prática, isto é, os estágios, fique restrita ao final dos cursos. Como aponta Cunha (2005, p.110), "a prática é o ponto de partida e de chegada no processo de teorização. Não serve para comprovar a teoria, mas para pô-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição". e disso, nós, professores universitários, devemos estar conscientes oportunizando esse entrosamento.

As disciplinas optativas proporcionaram construção de saberes, o aprendizado de outras possibilidades de ensinar – novas metodologias que propiciaram uma didática específica para o ensino de espanhol para crianças das séries iniciais. Quando desvelo, através dos achados da investigação, os benefícios de uma didática específica, me refiro a uma abordagem para o ensino de língua espanhola para crianças e não a fórmulas ou receitas, mas sim a uma maneira natural, como o que ocorre na aquisição de língua materna. Os benefícios do ensino ancorado na oralidade, no lúdico e nos saberes cotidianos das crianças, mostraram-se significativos e motivadores, devendo, portanto, ser mais bem refletido na universidade.

O desenvolvimento de um trabalho coletivo que compartilhou vivências, experiências, discussão e troca de ideias, também mostrou-se beneficioso e reconhecido pelas alunas-professoras, no contexto escolar. Elas referem a importância da partilha e do coletivo da troca e na troca de materiais, ainda tão escassos no mercado. As alunas foram partícipes na construção das aulas, pois ajudavam a construí-las, analisá-las e reconstruí-las e tiveram o professor como orientador do processo, tendo o conhecimento como o eixo articulador. Da mesma forma o fizeram com seus alunos, isto é, com as crianças, opotunizando um trabalho comunicacional.

Quando as alunas-professoras foram para a prática, foi possível observar que elas sabiam analisar criticamente sua ação e reconstruí-la quando necessário; que elas romperam com o instituído para o ensino de Espanhol nas escolas, tendo coragem para construir propostas alternativas que mesclaram o conteúdo trabalhado nas disciplinas optativas. Elas foram desafiadas pelo "novo"/inesperado e tiveram

respaldo e oportunidade de discutir com a professora da disciplina e com os colegas, dando, então, consistência e aprendendo a refletir sobre sua prática docente.

Embora tenham ressaltado a importância da prática em terreno, não desprezam a teoria, revitalizando, assim, a articulação teoria-prática que oportuniza a retroalimentação indispensável para uma prática docente consciente e responsável.

O trabalho de pesquisa realizado e aqui relatado me permite confirmar minha tese de que o ensino de língua espanhola para crianças das séries iniciais é importante e desejável e que, para isso acontecer, é necessária uma formação inicial que oportunize a reflexão nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. F. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem antroposófica. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2006.

AQUILINO SANCHÉZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

AQUILINO SANCHÉZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

ARANTES, J. E. **O livro didático de língua estrangeira**: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BABIN, P.; KOULOUMDJAN, M-F. **Os novos modos de compreender:** a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BLANCO FUENTE, E. **La canción em los manuales de E/LE**: una propuesta didáctica. Memoria Máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE). Departamento de Lenguas Aplicadas/Universidad Antonio de Lebrija. 2005.

BOÉSSIO, C. P. D. Ensino de Espanhol a crianças brasileiras: uma experiência reflexiva. **Caderno de Resumos do III FILE**, Pelotas, UCPel, p.64. 2004 (a).

_____. Ensino de línguas próximas para crianças – necessidade de reflexão. **Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, ed. 10, v.1, 2004 (b).

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K**. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Despacho do Ministro em 04/07/2001, publicado no DOU de 09/07/2001, seção 1e, p.50. 2001.

_____. Casa Civil. **Lei no. 11.161**, 5 ago. 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 ago. 2005.

CALVETTI, S. Aprender ou não Espanhol nas séries iniciais? **Caderno de resumos do 5º CELSUL**, Curitiba, Paraná, 2002.

CAMILLONI, A. R. W.; COLS, E.; BASABE, L.; FEENEY, S. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CAMILLONI, A. R. W.; COLS, E.; BASABE, L.; FEENEY, S. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CAMILLONI, A. R. W.; DAVINI, M.C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E. SOUTO, M.; BARCO, S. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CHAGURI, J. P. A importancia do ensino de língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O DESAFIO DAS LETRAS, 2,. 2005, Rolândia. **Anais do...** Rolândia: FACCAR, 2005.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência e língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. 2008/2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COUTO, F. C.; WATHIER, L.; FENNER, A. L. Uma experiência com a língua espanhola no ensino fundamental. **Educare**, Revista de Educação, v.2, n.3, p.89-96, jan./jun., 2007. (UNIOESTE).

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P.A.; CUNHA, M. I. da (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, M. I. da et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

FILLOUX, J. C. **Intersubjetividad y formación** (El retorno sobre si mismo), Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

FONSECA, M. R. S. T. As história infantis como ponto de partida para o ensino da língua estrangeira. **Uniletras**, Ponta Grossa, n.24, 1979. (Ed. UEPG).

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARDNER, R.C. and Lambert . **Attitudes and Motivation in Second Language Learning.** [s.l.]: Newbury House, 1972.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL BURMAN, M.; GIL-TORESANO, M.; IZQUIERDO, S.; SORIA, I. Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE, 10., 2003. São Paulo. **Actas del…** São Paulo: Embajada de España en Brasil, 2003. p.84-90.

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).

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T. **Profesor en acción 1**. Madrid: Edelsa, 1999.

GONZALO ABIO; BARANDELA, A. M. La música en la clase de E/LE. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 8., 2000, São Paulo. **Actas del…** São Paulo: Embajada de España en Brasil, 2000. p.245-261.

GONZÁLEZ PELLIZZARI, M. C.; SLEPOY, S. B. Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE, 10., 2003. São Paulo. **Actas del…** São Paulo: Embajada de España en Brasil, 2003. p.132-136.

GUTIÉRREZ, F. **Educación y comunicación en el proyecto principal**. Santiago: UNESCO, 1984.

_____. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

_____; CASTILLO, Daniel Prieto. **Mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, La Crujia, 1999.

JOHNSON, K. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras**: una introducción. México: Fundación de Cultura Económica – FCE, 1997.

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

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**: Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: de la Torre. Madrid, 1998.

KELLERMAN, E. Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. In: MUÑOZ, C. **Segundas Lenguas**: adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 2000. p. 21-37.

KRASHEN, S. D. **Principles and Pratice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 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.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F (orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p.203-218.

LAWSON, C. N. **A literatura como um recurso didático na sala de aula de língua inglesa para crianças:** uma proposta de trabalho, s/d.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação,** Santa Maria, v.29, n.2, 2004. (Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria).

LINGUEVIS, A. M. **Educação Infantil**: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOPES, M.; CARVALHO, R. C. M. de. Formação do professor de Inglês: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/55%20_Monica_e_Raquel.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2008.

LUCARELLI, E. **Didáctica de nivel superior**: sus notas distintivas. Buenos Aires, FFyL – UBA, 1998.

_____. Un desafío institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformador. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2.ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

_____. **Innovación en el aula**: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2004. (Colección Didáctica de Nivel Superior).

_____. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuadernos de Investigación**, n.10. Universidad de Buenos Aires, 2007.

_____. **Teoría y práctica en la universidad** – la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G. A. **O ensino da Inglês para crianças**: uma análise das atividades em sala de aula. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras - área de concentração em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINS, I. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

MARQUES, C. A.; TOLEDO, C.; MEIRELES, G. S.; MARQUES, L.P. Formação de Professores (as) para a diversidade. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES Paulo R. Curvelo (orgs.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2006.

MIRANDA, D. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepções de Professores. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, v. 11, p.373-385, 2006.

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

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2.ed . Porto: Porto Editora, 1995.

PARGA SUÁREZ, J. L. Acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera en la clase de infantil III (6 años de edad). In: Actas del IX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 9., 2001, São Paulo. **Actas del...**, 2001.

PENTEADO, H. D. de O. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez, 1991.

PENTEADO, H. D. (org.). **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. **Área de ensino códigos e linguagens**: competências e habilidades. São Paulo: Prentice Hall*,* 2005.

_____. Psicodrama, pedagogia, terapia. **Rev. Brasileira de Psicodrama**, v.13, n.2, ***2005.***

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERISSÉ, P. M.; GARBOGGINI, I.; VIEIRA, W. Língua estrangeira: quando e como começar? **Presença Pedagógica**, v.8, n.45, p.18-27, maio/jun., 2002. (Ed. Dimensão).

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos; Revisão da tradução e texto final: Marina Appenzeller, Áurea Regina Sartori. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia).

PENTEADO, H. D. (Org.). Pedagogia da comunicação. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
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.

PORTO, T. M. E. **Aprendizagem escolar e televisão:** uma experiência com a Pedagogia da Comunicação em 5ª série de 1º grau. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Relações que a TV e a escola propiciam ao educando. Entrevista com o Prof. Dr. Francisco Gutiérrez, São Paulo: **Revista da FAE/USP**, v.23, n.1/2, p. 314-321, jan./dez., 1997.

PORTO, T. M. E. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço. In: PORTO, T. M. E. (org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2001.

_____. **A televisão na escola**... afinal, que pedagogia é esta? Araraquara: JM, 2002.

_____ (org.). **Redes em Construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

_____. Adolescente e meios de comunicação: espaços de afetividade e aprendizagem. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB,** Campo Grande (MS), n.19, p.43-58, jan./jun., 2005.

PORTO, T. M. E. Adolescentes e meios de comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. **Comunicar**, Huelva/ES, n. 24, p. 133-141, 2005.

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.

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.

ROMERO GARCIA, C. **Esto es otro cantar**! canciones en la clase de E/LE. VHS Tipps, 26, Stuttgart: Klett, 1998. p.13-16.

RUIZ GARCIA, R. **De los baúles de la piquer a las maracas de machín**: la canción como contenido cultural en clase de ELE. 2005. Memoria de Máster (Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

SANTAMARÍA, R. Del poder de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. **Frecuencia L**, Madrid, n.5, p. 21-26, noviembre, 2000.

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

SANTOS ASENSI, J. Música, maestro... Trabajando com música y canciones en el aula de español. **Revista Carabela**, Madrid, n. 41, p.129-152, 2000. (Sociedad General Española de Librería).

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. I. S. Crenças **acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, I. C. A (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, M. C. B. La enseñanza de español como lengua extranjera en educación infantil. **Frecuencia** L, mar. 2001.

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

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)-Lingüística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo.

SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: entre “o Todo” e “a Parte”: uma análise das crenças de uma professora e de seus alunos. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

SCHMIDT, R. (ed.). **Attention and Awareness in Foreign Language Learning**. Hawaii: University of Hawaii Press, 1995.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças:** o trabalho do formador. 2005. 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, A. **Era uma vez... o conto de fadas no ensino-aprendizagem da língua estrangeira**: o gênero como instrumento. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, C. E. da. **A explicação na interação adulto-criança**: um estudo em sala de aula com aprendizes do inglês. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2 v + anexos

SILVA, S. L. B da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SIRVENT, M. T. El proceso de investigación. **Cuadernos de Investigación**. Investigación y Estadística Educacional I. Universidad de Buenos Aires, 2007.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, M. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SUBTIL, M. J. D. **Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta-série do ensino fundamental.** Trabalho apresentado na ANPED em 2003.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças**: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TONELLI, J. R.A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estaudal de Londrina, Londrina.

VALE, D.; FEUNTEUN, A. **Enseñanza de inglés para niños**: guía de formación para el profesorado. Madrid: Cambridge University Press, 1998. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas – Edición española).

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Nancea, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto. – 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Edusp, 1988.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa**: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do Ensino Fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador de Cédula de Identidade nº _____ e CPF _____, estou ciente de que os dados disponibilizados durante a pesquisa, sobre o ensino de língua espanhola para os anos iniciais do fundamental, como as gravações e filmagens e, possíveis produções dos alunos serão utilizados por Cristina Pureza Duarte Boéssio, para um estudo de Doutorado no Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Assim sendo, autorizo a pesquisadora a utilizar essas informações como fonte de análise, sabendo que, por questões éticas, os nomes e as imagens dos sujeitos pesquisados não serão divulgados e nem situações que possam identificá-los.

_____
Assinatura do colaborador

_____
Assinatura da pesquisadora

Jaguarão, _____ de_____ de 2008.

APÊNDICE B – Degravação do conteúdo gravado

IRACEMA (sola) (42:57) TIEMPO	DESGRABACIÓN Caperucita - (CD Buenos Aires no 1 – 00236)	COMENTARIOS
	I – ¡Buenos días! Ns – Buenos dias! I – ¿Cómo están? Ns – Bien! I – qué bueno! Voy a presentarles mi profesora Cristina. Ella es mi profesora de Español. Eu – Buenos días! Ns – Buenos días! I – Por la mañana se dice buenos días! Y por la tarde? Ns – Buenas tardes! I – Muy bien Adriano! Buenas tardes! Y por la noche? Ns – buenas noches! I – muy bien Rafael! Buenas noches! N – já sabemos um pouco español porque a professora (I) fala espanhol em aula com a gente! (a criança falou isso dirigindo-se a mim)	I – já conhece o grupo porque são seus alunos no período da tarde, por isso não foi preciso realizar apresentações. Percebo que o espanhol é significativo para I através do comentário do aluno, já que I usa o idioma no contexto de sala de aula, em outras disciplinas.
01:19	@ I – Vamos a poner las clases en círculo? Ayúdenme! (entre muito ruido colocam as mesas em círculo) de quién es este lápiz? ¿Victor? Lápiz es igual que en Portugués, pero en Portugués se escribe con ese y en Español se escribe con zeta (explica, pede atenção e repete, entrega o lápis para a criança). Esto es un lápiz y esto? (mostrando uma borracha) N – borracha! I – goma de borrar. ¿Cómo es? Ns – goma de borrar I – muy bien! Goma de borrar (enfatiza o som do rr) “como es? Ns – goma de borrar	I dá explicações sobre a grafia da palavra lápis, totalmente fora de contexto, compara as duas línguas (materna e estrangeira) sem necessidade e contrariando o pressuposto de que primeiramente se deve oferecer somente *input* oral, sem a preocupação com a escrita. I aproveitou o episódio do lápis perdido para trabalhar o léxico dos matérias

	I – muy bien! Y esto? (segurando uma caneta) Ns – caneta! I – bolígrafo! Bolígrafo o lapisera, ¿no es profesora? (dirigindo-se a mim, eu confirmo) ¿Cómo es? N – lapisera, bolígravo I – bolígrafo (corrigindo) y lapisera (enfatizando o som do esse) N – bolígrafo I – muy bien Andrew! Y esto? (mostrando um caderno) N – caderno I – Cuaderno Ns – cuaderno I – Sí, cuaderno! Y esto? Libro	escolares que fazem parte do dia a dia das crianças. As crianças participam com entusiasmo.
02:16	@ Ns – libro I – Muy bien! Esto es una tiza, ¡escúchenme! Victor! N – é um giz professora I – tiza Ns – tiza I – y este es el pizarrón (risos)	
02:37	@ Ns – pizarrón I – rrón (forçando o som rr) y este es un estuche Ns – estuche	
02:40	@ I – Niños! Hoy vamos a escuchar una historia! N – Eba! (I coloca o CD e as crianças escutam atentamente a historia). I – Es la historia de la Caperucita Roja! N – de quem? I – Caperucita Roja, ¿quién será la Caperucita Roja? N – sei lá! I – escuchen que ya van a saber	I me contou na ida para a escola que havia encontrado a historia na Internet e estava adorando fazer pesquisas na Internet, mas que para crianças não se encontrava muita coisa e que havia gravado em CD e na Pen drive, caso não funcionasse, o que mostra preocupação com os recursos.
10:12	@ (quando termina I reconta toda a historia bem devagar, chamando atenção para o léxico diferente que aparece, ela me pergunta como se diz doente, eu digo enferma e as crianças repetem. I não incentiva a que eles repitam as palavras e realiza algumas perguntas)	

	N – Chapeuzinho Vermelho! I – Sí! Chapeuzinho Vermelho! Pero, en Español Érica! Ahora que ya saben que historia es, ¿quieren escucharla nuevamente? Ns – sí, no! (I coloca novamente a história) I – vamos a poner atención en las palabritas que no conocemos (I repete junto com a história algumas palavras: mosquete, mariposa, ventana – todas as que não se assemelham ao português) ¿Les gustó? Ns – Sí!	As perguntas que I faz às crianças são óbvias demais, penso que sem necessidade já que as crianças conhecem essa historia em português.
22:15	@ I – Vamos a ver... ¿qué dijo la madre de Caperucita? (as crianças respondem em português). Ns – pra ela ter cuidado (todos respondem ao mesmo tempo, muito ruído) I – ¿Qué hizo Caperucita, Miguel? ¿Con qué se distrayó? N – com as flores e as borboletas I – mariposas N – mariposas I – ¿Qué llevaba Caperucita? N – uma cesta de doces I – una cesta de dulces. ¿Qué más? N – arroz (risos), frango I – ¿arroz y pollo? I – ¿qué más? N – suco I – jugo Ns – jugo I – ¿Quién apareció? Ns – o lobo I – el lobo. ¿Qué hizo el lobo? N – comeu a vovozinha I – comió la abuela N – abuela (risos)	Distrajo como traer.
23:53	@ I – ¿Quién apareció para salvar, Miguel? N – o caçador?	

25:12	I – Sí el cazador! ¿Qué parte más les gustó de la historia? N – Quando o lobo come a vovó N – quando a Chapeuzinho pergunta para que esses olhos tão grandes... Quando chega o caçador (as crianças respondem todas ao mesmo tempo) I – Psiuu, uno de cada vez, ¡muy bien! Entonces ahora cada uno va a dibujar lo que más le gustó? N – vai o que? I – Dibujar @ N – desenhar meu! I – esto! Dibujar Érica! (entrega as folhas e os lápis e canetinhas, as crianças começam a desenhar com entusiasmo e I vai perguntando sobre o vocabulário do que estão desenhando) N – esta é a Caperucita Loca (risos) N – desenhei umas baita orelhas I – orejas, digan orejas Ns – orejas I – esto, la nariz, la boca, la lengua N – la lengua (eles repetem tudo) Ns – ô sora! Ele pegou todos os lápis I – así no Victor, hay que compartir los materiales… N – toma! Dá para cá I – Y… el cazador abrió qué cosa? N – uma janela I – en español ¿Álvaro? N – ventana I – ¡muy bien Mateus! ¿Y qué hizo? N – matou o lobo I – ¿con qué? N – mosquete I – Con un mosquete. ¿Sabes dibujar un mosquete? N – claro né sôra! I – Muy bien! ¿con quién Caperucita Roja volvió a casa?	

	N – con el cazador	
27:28	@ I – muy bien Miguel! El dibujo de Luis Carlos está listo? ¿O casi listo? (um aluno me pediu para apontar o lápis) Ustedes quieren tener más clases de español?	
	Ns – sí, sí!	
	I – ¡qué lindo el dibujo de Álvaro! Terminaste Mateus? ¿Qué dibujaste? (as crianças trabalham e conversam sobre o que estão desenhando)	
	N – el lobo comendo a vovó (risos)	
	I – el lobo comiendo la abuela	
28:04	@ (I participa com as crianças, rindo e dando sugestões)	
	N – é	
	I – ¿y tú Érica?	
	N – a Caperucita e as mariposas	
	I – !qué lindo! Las mariposas, muy bien. ¿Qué color es este? (I vai passando em cada aluno, fazendo perguntas, elogiando)	
	N – roja	
	I – rojo, ¡muy bien! (I introduz o léxico das cores) ¿Y este?	
	N – azul	
	I – azul (I repete pronunciando o som correto) y ?este?	
	N – amarelo	
	I – amarillo, quiero escuchar	
	N – amarillo	
	I – !muy bien! (psiuu, Leonardo y Guilherme, hablen más bajo) Camila, ¿qué dibujaste?	
	N – O lobo na cama da vovó	
30:12	@ I – uhmm el lobo en la cama de la abuela.	
	N – Profesora! Profesora, me dá outra folha?!	
	I – ¿qué pasó? Vas a dibujar otro?	
	N – eu fiz errado	
	I – ¡No! ¡Está bonito! (I deu outra folha para a criança)	
	N – agora eu vou fazer certo	
	I – niños, ¡hablen más bajo! (muito barulho)	

33:02	N – ah eu não sei desenhar o mosquete, vou desenhar outra coisa. I – ¿Qué es eso? ¿Qué es eso Rafael? N – ele tá tirando a vovó da barriga do lobo (risos) I – la abuela N – é, a abuela I – ¡muy bien! ¿Qué es esto Camila? N – é o caçador entrando pela ventana I – muy bien! N – Ô sora! I – ¿qué pasó? (I vai até a mesa e auxilia as crianças. Muito ruído, risadas e animação, não dá para escutar direito Niños! (bate palmas para chamar atenção e acalmar as crianças N – ô sora, bota de novo a historia pra ver se eu não to me esquecendo de nada N – é! Boa! N – Não, não bota nada! N – bota sim! Ns – Sim (gritam juntos) @ I – psiuu! Voy a colocar una vez más, entonces (I coloca e as crianças diminuem o barulho, prestam atenção na historia e seguem desenhando e pintando). N – profesora como se diz faca em Espanhol? I – cuchillo N – tinha um cuchillo na cesta (risos) I – ahora... psiuu, gente! Escuchen! quiero decirles una cosa (bate palmas) ¡Los dibujos están lindísimos! Ns – o Victor não sabe fazer o mosquete N – eu sei sim senhor I – qué es esto Mateus? El pollo que Caperucita llevó para su abuela? N – é, o pollo, o bolo, o pastel e o suco I – ahh, ¿el pollo, el pastel, la empanada y el jugo? N - ¿cómo é que é?	

34:01 35:00	I – sí... bolo se dice pastel o tarta e pastel é empanada @ N – ahhh tudo trocado (risos) I – ¿Están terminando? ¿Quién ya terminó? N – eu, eu N – eu não terminei N – nem eu (barulho) I – vamos a hacer una exposición de los trabajos, quién ya terminó puede traer acá. N – ahh eu quero levar o meu N – eu também I – sí, pero pueden llevarlos, pero primero vamos a ver todos juntos N – ah bom I – qué bonito! ¿Les gustó el trabajo? Ns – Sí! (terminou a filmagem)	

LUIZA (sola) (51:52 + 01:57) TIEMPO	DESGRABACIÓN (CD Buenos Aires no 7 – Nova Pasta – 00242) Dia 12/12/2008 – 16h – segunda série – 16 alunos	COMENTARIOS
	(Não ouvi o começo) L – Sí o no? N – síii – no!! L – síi!!! N – o tia ta filmando? Eu – tentando N – que isso tia? L – Miren acá, N – sejam bem vindos L – sejam vem-vindos, é isso que a gente tem que dizer pra quem, hoje? N – pra tia, pra Cristina, pra tia Cristina L – pra tia Cristina, né? muito bem! Bueno... (diz baixinho: deixa eu me organizar) N – que é isso tia? (perguntou pra mim) N – Pra que que é isso tia? Eu – después te muestro, ta? N – Uma câmera? Pra filmar? Eu – es! L – Bueno, entonces acá gente! palabritas “mágicas” ustedes ya conocen, no conocen? N – Sí! Sí! L – ¿qué dice acá? (L mostra um cartaz com as palavras mágicas) Ns – Obrigado, por favor, boa noite, bom dia, boa tarde, desculpa, com licença L – muito bem! N – tia vamos falar essas palabras en español, tia? L – ¿Cómo? (uma criança diz ai, vai cair e cai o cartaz)	Dia muito quente, ainda no pátio, na minha chegada L me apresenta às crianças que me esperavam ansiosas. Também a coordenadora acadêmica veio me receber. Escola limpa, organizada, sala de aula colorida, organizada. L me espera com uma classe preparada com água gelada e sala arrumada. Cadeiras dispostas em um grande círculo. Entramos na sala, as crianças sentam, L fecha a porta. L pega um cartaz (em português) com as expressões de cortesia e mostra para as crianças. L parece um pouco nervosa com a minha presença. As crianças, em um primeiro momento, ficam curiosas com a câmara e com a minha presença. Mas logo passa a curiosidade. L pega outro cartaz também escrito em Português com as “palavrinhas mágicas” As crianças falam em uníssono. L cola o cartaz no quadro.

	N – vamo falar essas palabras em español? (silenciosos esperam...L se organiza) L – claro! L – bueno entonces, vamos a aprender esas palabritas mágicas, porque somos personas muy bien educadas, no? Sí o no? Ns – Síii!!!! L – ¿Somos personas educadas? N – síii! L – Muy bien! Bueno, entonces ahora vamos a escuchar con mucha atención una canción que yo “trouxe” para ustedes N – ustedes N – vocês N – vocês? N – vocês	L parte do conhecimento da LM dos alunos para introduzir a LE. Trouxe – interferência LM As crianças repetem e se ajudam, L está colocando o CD, não acertou a música na primeira vez, demora um pouco. Parece que está desconfortável com a minha presença.
03:08	@ L – ó, vamos escutar então... Canção: buenos días amiguito, como estás? como estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien y tú también, (L – quiero cantando conmigo!!!) y tú también. Buenas tardes amiguito, cómo estás? Cómo estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien y tú también, y tú también. Buenas noches amiguito, cómo estás? Cómo estás? Yo estoy muy bien, yo estoy muy bien, y tú también, y tú también.	L dança e faz gestos de acordo com a música, se dirigindo as crianças individualmente, interagindo através da música. As crianças parecem gostar.
3:59	@ L – Bueno, ¿entendieron algo? N – sí, no! L – y qué comprendieron? N – uma música! L – una música, una canción, que habla ¿sobre? N – as palavrinhas mágicas L – las palabritas mágicas! (enfatiza) muy bien Juan, palmas para Juan (todos batem palmas) (coloca de novo a música, e cantam todos juntos com ela batendo palmas – até a metade da música) L – y qué palabritas? Qué palabritas escuchaste? N – mágicas	L no meio da sala, motivando a que todos falem, e quando uma criança diz uma palavra em Português, L repete em Espanhol. Ela motiva as crianças a que participem com entusiasmo.

	L – Vamos a escuchar de nuevo? Ns – sí, no, sí… Ns – buenas noches (cantando, eles ficam cantando algumas partes) (L coloca a música, todos cantam com ela batendo palmas)	
05:39	@ L – Ahora nosotros tenemos que cantar! (é só a música, sem a canção que toca no CD) (cantam todos juntos com L, com bastante entusiasmo, risos. L se movimenta, como dançando...) L – les gustó la música? N – sí!!!	Ela realmente motiva as crianças a participarem.
06:37	@ L – y ahora ¿qué comprendieron? N – las palabritas L – las palabritas mágicas? Y ¿"cuál sones" las palabritas? Ns – buenas noches, gracias, buenas tardes, permiso (vão dizendo tudo o que sabem, até o que não havia na canção, cada palavra dita é repetida por L; bom dia, buenos días) L – qué más? N – buenas tardes, permiso, buen día…	
07:02	@ (uma criança pergunta como é pizza em espanhol, e L responde sem nenhum constrangimento e sem dar ênfase a pergunta do aluno) (risos) L – Bueno… ahora, escuchen, ahora yo "**colé**" una sorpresita debajo de clase de ustedes, quién será que tiene una sorpresita? N – a minha, eu tenho	L me olha, interpreto que para ver minha reação e me mostrar como tentou agir com naturalidade. As crianças já possuem um conhecimento prévio da língua espanhola, ainda que com esse tipo de pergunta, e para ver como se sai a professora, se vai repreender ou agir com naturalidade.
7:24	@ N – ô tia, N – o dele tá embaixo da clase N – Pode deixar aqui tia o tem que tirar? – tinha duas... N – já tirei... já tirei	Cole (interferência)
	L – Bueno, entonces, abajo de la clase, "**tenía**" algunas preguntas, entonces quiero que Carol comience… Vamos a escuchar! Mucha atención!	Tenía (interferência) L ri e se diverte com as crianças, com naturalidade.
8:22	N – Jessica encontra seu colega, Rafael, pela manhã. O que ela deve dizer? @ L – Jéssica, encuentra su colega Rafael por la mañana. ¿Qué ella debe decirle? ¿Qué Jessica debe decir, Carol?... Por la mañana! ¿Qué debo decir por la mañana cuando encuentro alguien?	

10:21	N – buenos días (responde um menino, não Carol) L – **mucho** bien! ¿cómo es que se habla en español? N – buenos días (vários disseram) L – ¿Cómo? ¿Quién "**falou**" buenos días? N – eu! (vários falaram juntos) L – **mucho** bien! Buenos días tengo que hablar cuando encuento una persona por la mañana. Repetir! Nuevamente: Buenos días. Buenos días! **Mucho** bien! Jessica, cómo digo? N – buenos días L – buenos días! **Mucho** bien! Anderson: ¿cómo hablo? N – ah tia eu não entendo o que tu dizes L – ¿cómo hablo? ¿Como falo? L – ¿Cómo debo decir? N – Buenos días! L – Buenos días muy bien! Ahora Jessica: (psiuu) N – está na hora de dormir, o que devo dizer para minha mãe e meu pai? Ns – ¡Buenas noches! L – qué sueño hein! ¿cómo debo decir? Ns – Buenas noches! L – Buenas noches! Muy bien! Buenas noches! (todos batem palmas) L – Juan! N – Quando entro em um lugar mais reservado o que eu devo dizer? Com licença L – Y ¿cómo digo en español? Ns – cuon liciença @ N – é... permiso L – Permiso, muy bien Juan! Nalber (psiuuu)! (a menina começa ler, mas outros conversam, L cama a atenção) Pssiiuu, olha aqui oh! Vamos a escuchar?! N – Carolina faz um favor para Otávio... L – ah! No estoy escuchando! Nalbert! Vamos a hablar más alto!	Mucho bien (interferência) avalio que essa interferência se deu por insegurança ainda quanto a minha presença, já que houve apenas quatro ocorrências dela e depois, quando se sente mais tranqüila, L usa a forma correta. L pede que as crianças repitam, enfatiza a pronúncia correta (di)

	N – Carolina faz um favor para Otávio, o que Otávio deve dizer? L – ¿cómo Otavio debe hablar? N – obrigado (com acento español) L – ¿Cómo? N – obrigado L – ¿cómo? Ns – gracias, muchas gracias! L – ¿cómo hablo?	A criança repete mais alto, conforme solicitação de L. Essa atividade proposta por L possibilita que todos participem e parte da LM para introduzir a LE, numa proposta colaborativa, já que as crianças se ajudam. As crianças tentam usar criativamente a LE,
11:10	@ Ns – gracias! L – muchas gracias! ¿Cómo? Muchas… Ns – muchas gracias! L – muchas gracias… muy bien! Micael! N – ganhei um presente de… L – psiiuuu, no estoy escuchando! N – ganhei um presente de minha mãe, o que devo dizer? L – gané un regalo... Ns – obrigado... obrigado L – ¿qué debo decir?	como se vê quando o menino diz obrigado com acento espanhol. L chama as crianças a participarem Introduz palavras novas (regalo)
11:41	@ Ns – Obrigado, gracias, gracias (todos falam alto e ao mesmo tempo) L – ¿cómo Micael? N – gracias! (dizem os outros...) L – (dirigindo-se a Micael) oh, en português o que é que tu vais dizer para a tua mãe se tu ganhou um presente? N – obrigado L – e em espanhol? Muchas... Ns – Muchas gracias! N – Muchas gracias L – muchas gracias, isso mesmo! Micael! (a criança começa a ler bem baixinho) L – no estoy entendiendo (e aponta para o ouvido) L – más alto Richerd! N – que dizemos... (com bastante dificuldade na leitura) L – Isso! Que dizemos... (e se aproxima para ajudar)	Verifica a atitude que a criança teria em Português para aí ir para a LE.

	N – quando chega alguém... L – alguien N – em nossa aula?	
12:30	@ L – ¿qué debo decir cuando llega alguien a nuestra aula? En nuestra clase… N – com licença! L – (mostra o cartaz que diz sejam bem-vindos – em português) Ustedes saben? En español como se dice? N – bien vindos L – bienvenidos! ¿cómo debemos decir para tía Cristina? Bien… Ns – bien, bien vinda, venida L – bienvenida! ¿cómo, Juan? N – bem vinda! L – bienvenida (diz devagar e os alunos tentam repetir) N – ah, eu falo vinda! L – bienvenida!	L se corrige.
13:30	@ L – ¿cómo debo decir? Ns – benvinda, bienvenida... L – Eduardo, o Eduardo sabe sim... (as crianças falam ao mesmo tempo...) N – ô Eduardo, tu sabe, tu ta na aula de espanhol! L – bienvenida! Ns – bienvenida L – alguien más tiene alguna pregunta? Ns – eu, eu… L – Tailane N – quando a professora L entrar na sala de aula, a tarde, a primeira coisa que devo dizer é... N – boa tarde! N – Buenas tardes (a mesma menina que leu a pergunta)	(as crianças falam juntas, L se diverte junto às crianças, dá risadas das coisas que eles dizem e demonstra ser muito carinhosa com eles) Estimula que todos falem, até os mais tímidos.
14:04	@ L – Muy bien Tailane! (palmas) Buenas tardes! Bueno, vamos a escuchar nuevamente la música, la canción? Ns – Síii!!!!	

	L – mas tenemos que cantar! Ns – muy bien L – podemos danzar… (todos falam e uns se levantam, fazendo que vão dançar, gritos, risos e diversão, conversam juntos e um faz queixa de outro para L – L diz: pssiiiu, põe a música) L – escuchen y canten! (toca a canção, as crianças acompanham cantando e fazendo os gestos propostos por L)	Elogia, incentiva.
16:20	@ (termina a canção) L – bueno, que **acharam**? Ns – (cantam a canção, L sorri feliz que eles cantam espontaneamente, L começa a acompanhar)	Transferência LM (acharam)
17:20	@ (termina a canção) L – qué lindo! (bate palmas) ¡Muy bien! ¿Les gustó? Ns – síii! L – Sí? Ns – Sí! Mucho! L – Y cuales son las expresiones de cortesía? Ns – (falam todos juntos) Buenos días, buenas tardes, buenas noches... L – uno de cada vez! Tailane: N – buenas tardes! L – buenas tardes! Carol: N – buenas noches L – buenas noches! (e aponta o dedo para outro) Buenas tardes, buenas noches y ¿por la mañana? Ns – buenos días!	L tem excelente relação com as crianças, bem como as crianças entre si. L acompanha o que as crianças propõem.
17:58	@ L – buenos días! Muy bien! N – ¿cómo estás? (diz baixinho, próximo a mim) L – Y ¿cuáles son las otras? Ns - ¿cómo estás? L – con permiso… (espera pelas crianças)… Ns – gracias L – gracias! N – muy bien!	L incentiva a participação de todos.

	L – (vai ao quadro e aponta para as expressões no cartaz, que aparecem em português – obrigado) Ns – obrigado, gracias...	
18:20	L – gracias! (aponta outra) @ Ns – buenas noches! L – buenas noches (e aponta para outra) Ns – con permiso (falam todos juntos com ruído) L – por... por favor Ns – por favor!, (L aponta outra) Buenos días! (aponta outra) Com licença... con permiso! L – con permiso! (aponta outra) Ns – desculpa!	
18:49	@ L – disculpa! (ruídos, as crianças falam juntas, L repete) disculpa! (aponta outra) Ns – buenas tardes L – buenas tardes! Muy bien! ¿Aprendieron, entonces? Ns – sí! L – sí? Bueno! (diz e vai sendo acompanhada pelos alunos) Buenos dias, buenas tardes, buenas noches, (todos falam junto com ela) muchas gracias, cuando yo quiero agradecer... disculpa, (uma criança diz antes de L que repete) permiso! Muy bien, entonces! N – gracias! L – gracias!	Busca enfatizar o que já sabem dizer e certificar-se se sabem realmente, com o objetivo de fazer que eles memorizem o vocabulário.
19:34	@ N – com licença! L – con permiso (assentindo com a cabeça). Bueno, ahora como ustedes me pidieron, para estudiar los numerales (L, como é profesora da turma, havia conversado antes com as crianças, sabendo se queriam ter aulas de espanhol, de que forma gostariam de aprender e que gostariam de aprender – eu não participei, ela me contou em conversa) Ahora nosotros vamos a estudiar los numerales! (Vai ao quadro, tira o cartaz que estava colado nele, algumas crianças conversam tranqüilas enquanto esperam e uma começa a cantar a música)	Partiu da solicitação deles, quando foram, anteriormente questionados se queriam aprender espanhol e o que gostariam de aprender.

	N – vai tocar música!	
20:24	@ L – Bueno, entonces vamos a escuchar una musiquita que habla de los numerales...	
	N – uno, dos, tres, cuatro, cinco, sieis, siete ocho, nueve diez!	
	Eu – muy bien! Ya saben! (eles estavam contando para me mostrar que sabiam, conversas e ruídos – Luiza põe a música)	
	L – Vamos a escuchar! (canta acompanhada de algumas crianças que pareciam conhecer a música) Había una vez un barquito chiquitito, que no podía, que no podía navegar. Pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis semanas, y aquel barquito, y aquel barquito, y aquel barquito navegó. Y si esa historia parece corta, volveremos, volveremos a empezar… (começa de novo, na parte sem letra, em que só aparece a música, as crianças batem palmas espontaneamente e L os acompanha)	L não deu o *input* correto (sieis, seis)
22:52	@ L – de nuevo (colocou o cd) Vamos a escuchar con bastante atención! (cantan juntos – quando está terminado a canção, L confere suas anotações) Quiero oír todos cantando!	
24:51	@ L – Bueno... (as crianças começam a cantar sozinhas, mas logo param, creio que porque não sabem toda a letra) ¿qué ustedes comprendieron?	L se move pela sala se balançando, interagindo com as crianças e estimulando a cantarem.
	Ns – buenas... do barquito	
	L – do barquito!	
	Ns – navegó	
	L – el barquito navegó!	Recursos: *input* autêntico – canções (duas) as crianças participam e demonstram que gostam, mesmo que repita várias vezes a canção, não diminui o interesse e a participação das crianças.
	Ns – semanas, cinco, seis… (todos mencionam algum fragmento da música)	
	L – pasaron las semanas	
25:10	@ Ns – un, dos, tres cuatro...	
	L – los numerales, cuáles son los numerales? (L caminha para o quadro, pega um giz)	
	Ns – uno, dos, tres, cuatro...	
	L – ¿cuáles son los numerales que hay en la canción?	L utiliza somente a LE em aula, mesmo com alguma dificuldade e interferência.
	Ns – uno! Uno!	

	L – uno, Anderson escribe para mí (levou o giz até a criança, que não quis ir ao quadro, enquanto os outros diziam: eu tia, eu tia! L foi ao quadro e colocou: 1) Uno, Eduardo! N – eu sei tia, eu não quero! L – Eduardo, viene Eduardo! (a criança foi ao quadro e escreveu o número em algarismos) Ns – dos (todos falam juntos) L – ¿quién es el próximo? (um vai ao quadro) Dos!	
25:53	@ (todos se levantam e dizem: eu! dizem os números, três, tres) L – não! Así no! (e faz com o dedo que não!) Yo voy a llamar! Yo voy a llamar! Paola! (L consegue organizar as crianças que começaram a bagunçar) “**Lo**” próximo número (a menina escreve o número três em algarismos) Bien! Ns – cuatro, cuatro! L – Juan! (as crianças fazem barulho) psiuu	Mesmo os mais tímidos participam após a insistência carinhosa de L. As crianças querem participar das atividades propostas por L. L se mostra por primeira vez mais enérgica,
26:25	@ Ns – deixa eu tia, deixa eu! L – Qué grande! (o menino escreve um número quatro bem grande! Foi outro menino e escreveu o número 5) Ns – seis, seis, eu, eu L – Jéssica! (a menina vai ao quadro e faz o cinco) “**Io**” próximo... N – eu tia L – Otávio! (ele faz muito perto, L apaga e ele faz de novo, bem grande) Ns – eu tia, eu tia L – Charle! Siete! Después... N – ocho	pois a agitação estava começando a ficar demasiada. Lo – interferência se repete muito.
	L – ocho (o menino faz um oito bem grande e sai rindo) Después... N – nove, nueve, eu tia, eu tia L – Paola, Paola, quiero pequeño! Pequeño!	L dá vez a todos e estimula a que todos participem.
27:39	@ (a menina escreve no quadro, fica em dúvida e olha para o número anterior) L – nueve! Psiuuu! N – a tia, eu!	

	L – sentate! Muy bien!	
27:56	@ (olhando para a menina do quadro) el número nueve! N – ah tia! (L aponta e o menino vai ao quadro) L – Richerd, pequeño! N – ah tia! (como quem quer fazer grande) L – acá, acá! (o menino escreve o 10) Ah muy bien! Bueno, y antes del número uno? N – zero, zero! Ziero, ziero… L – cero! Micael!	
28:28	@ (o menino vai ao quadro) L – cero! (o menino levanta um cartaz e faz em baixo) Ta bien! Ns – ta cortado o zero L – ?cuáles son los nombres de los números? (L vai até o quadro e começo pelo zero a apontar, as crianças começam a dizer os números e L repete e diz muy bien! As crianças repetem: muy bien!) L – ¿Cómo se dice? Ns – seis (haviam dito sieis, foram até o fim) L – ahora todos juntos! (todos contam juntos)	Ziero – as crianças se arriscam, criam na LE, inventam e participam sem medo ou vergonha de errar.
30:46	@ (L vai acompanhando só com o movimento da boca, sem falar, no sete ela corrige, as crianças vão até o 10) L – Muy bien! (palmas) Quieren escuchar la música nuevamente? Ns – Não!!! Si! Si, sí no… (ficam dizendo um monte de coisas, mas estão tranqüilos, alguns levantam e começam a dançar, mas sem muito ruído) Ns – vamos dançar! A tia ta filmando! Ela vai filmar o que vocês tão fazendo aí oh! (eles falam muitas coisas)	
31:38	L – psssiiiuuu @ N – é pagode! É rádio isso tia! Futebol! (eles, os meninos – 4 – dançam na frente da filmadora)	

	L – ahora sí! (L estava tentando colocar o CD, todos começam a bater palmas e L acompanha) Vamos a cantar! (todos começam a cantar juntos e os quatro meninos dançam e se abraçam, pulam. São cinco agora, fizeram um trenzinho, L entrou no trenzinho, o menino que estava antes de L caiu, L ajudou-o a levantar) Tá! Vamos a sentar! (muitas risadas, L segue cantando, eles seguem no trenzinho mas logo sentam. A maioria canta bem direitinho! – na hora que a canção se repete, L baixa o som e deixa só as vozes dos	L se atrapalha e coloca outra música. Logo acerta. L acompanha o direcionamento que as crianças dão a atividade, mas quando percebe que está muito agitado, termina. Mas carinhosamente sem repreender.
33:36	alunos) @ L – Bueno! Ahora, entonces, (os meninos fazem bagunça) No, así no! Vamos a jugar!	L age energicamente quando necessário (segunda vez)
33:46	N – jugar é brincar (explica para a colega uma menina) @ (L pega um menino da mão, ele levanta e ela puxa a sua cadeira. Eu pergunto para a guriazinha que explicou que jugar era brincar: tu falas espanhol? Ela me disse que sim e eu perguntei: tú hablas bien? Ela: mais ou menos. Eu ¿Cuánto tiempo viviste allá? Ela: ah? Eu repito mais devagar a pergunta. Ela: ah, eu tinha dois anos. Eles estão arrumando as cadeiras, junto com L, de forma tranqüila. As crianças já estavam sentadas em círculo, mas L aproxima o círculo, deixando as crianças mais próximas	
34:36	umas das outras) @ L – Ahora nosotros vamos a jugar… con los globos… con los globos N – com os balão; balão, ei tia, ei tia! L – Bueno, vamos a escuchar... la canción	
	Ns – balão, balão… (L bate palmas forte para que as crianças escutassem) L – entonces vamos a escuchar la canción. Cuando **la canción parar, ustedes… quien "tiver"** con el globo, tiene que **estorar** el globo… N – sentado? L – isso! (as crianças conversam sobre a proposta)	Jogo, brincadeira – recursos: balões. Interferência do Português Explosionar
35:11	N – eu não vou brincar, tia @ (as crianças se agitam...) L – Entonces vamos a empezar L – bueno, psiiiuuu... Todos sentaditos! Sentaditos! No **pueden levantar, "llevantar"** de la cadera, si no tiene que salir de la **brincadeira**! Quien levantar de la cadera, deberá salir de la **brincadera**!	Hipercorreção – L tenta corrigir-se Brincadeira – interferência

	N – ah eu não vou brincar tia! L – Tiene que pasar lo globo! (as crianças conversam e se agitam) pssssiiiu! **Meninos**! (L coloca a música, as crianças batem palma no ritmo e se movimentam, passam o balão com entusiasmo) no pueden **llevantar**! (L coloca a mão sobre os olhos para não ver em que está o balão na hora de desligar a música – parou a música e as crianças gritam: Micael! Micael! L – ¿quieren participar del juego? Vamos nuevamente! (Se agitam, L coloca a música e pára) Carol, Carol! (a menina tinha passado adiante, o balão retorna para ela, todos falam juntos) Tienes que estorar el globo! (muitos risos e gritos, a menina tenta sentar em cima do balão)	Uso da LM para chamar atenção e acalmar os meninos.
37:09	@ (há incentivo dos colegas para que a criança estoure o balão, gritos – estourou!) L – Ahora, dentro del balão, del globo, **tiene** un número – pssiiuu! Dentro del globo **tiene** un número! ¿Cuál es? ¿Cuál es el número, Carol? ¿Abriste? (L se aproxima da menina para ajudar, abrem o papel) Y ¿cómo se dice en español?	Interferência do Português (tener/haber)
	Ns – nueve, nueve (perfeitamente) L – Ah? (e as crianças repetem juntas: nueve) Nueve, muy bien (palmas, todos batem palmas ao mesmo tempo)	
37:50	@ L – Bueno! (L busca outro balão e dá para a menina que estourou) Ns – por lá, por lá, por aqui (discutem por qual lado deve rodar o balão – começa a música e há gritos: vai, anda! É tu Tailane! Segue, passa... L coloca de novo a música e manda seguir Ns – Vamos! Estão entusiasmados com o jogo! Enquanto passam o balão, alguns gritam e outros cantam a canção – parou em um menino e a gritaria foi total) L – psiuuuu! (pede silêncio mas ri, se diverte junto as crianças)	As crianças estão atentas e em silêncio. O jogo realmente motiva.
38:47	@ (o menino senta em cima e estoura o balão, muitos gritos e risos) L – ¿Qué número sacaste? Pssiiuuu! Bueno! N – uno	

	L – uno! Muy bien! (palmas – L entrega outro balão, começa de novo a **brincadeira**, um menina dá gargalhadas, eles todos participam e se divertem – gritos) Bueno! **Quien empezar a**... psiuuu, quien empezar a gritar no va a participar en la **brincadeira**! (as crianças se acalmam, o menino começa a tentar estourar o balão, alguns gritam, outros tapam o ouvido... estoura, há gritos e risos, L se diverte, ri bastante) ¿Qué número sacaste, Juan? (risos) ¿Qué número sacaste, Juan?	A relação de L com as crianças é de amizade e carinho. Interferência do Português.
	N – dos!	
40:25	@ L – muy bien! número dos! (palmas, L pega outro balão)	
	N – aí tia, tá me doendo a bunda! (L dá uma risada – L cololca de novo a música)	Muita diversão.
	N – começou! (as crianças gritam eufóricas, gostam do jogo) pra cá Carol!	
41:10	@ (L aponta o dedo para a criança que ficou com o balão, as crianças gritam) Micael! No quieres jugar?	
	Ns – (falam todos juntos)	
	L – Anderson, Anderson! (gritaria)	
	N – Eu estouro	L se mostra enérgica, pois o ruído estava grande. As crianças acatam imediatamente.
	L – Otávio!	
	N – Richerd, o Richerd estoura! (L se diverte junto às crianças, ri e tapa os ouvidos. As crianças gritam e se divertem)	
41:49	@ – Pssiuu! ¿Qué número sacaste?	
	N – sete	
	L – y ¿cómo se habla en español?	
	Ns– siete, siete (todos ajudam o menino)	
	N – siete!	
	L – siete! Habla nuevamente!	
	N – siete	
	L - ¿cómo?	
	N – siete	

	L – siete! Muy bien! (L busca outro balão, as crianças conversam) ô guris, vermelho dá azar hein! (o balão é vermelho, começa a música e as crianças começam a passar o balão. Parou a música, L aponta para a criança que ficou com o balão e todos começam a gritar: Richerd, Richerd e a bater palmas).	
42:34	@ L – Bueno! (muita euforia e risos, L participa) Estoura! (gritos quando estoura o balão) Bueno! Vamos a terminar esta **brincadeira**, pues no están sentados! N – O Rafael! N – oito! L – ¿cómo se habla el número ocho en español? Ns – ocho, ocho! L – ¿cómo? Psiuu! Rafael! N – ocho! L – ¿cómo? Ocho N – ocho L – muy bien, ocho! (L vai buscar outro balão) Ns – aí vem outro, aí vem outro! (L faz com a mão para passar o balão) N – a tia falou que e por aí ó! (eles conversam, vai por aí, não é tia? Batem palmas, enquanto toca a música) Amanda! Amanda! L – Amanda! (L se diverte com as crianças, a criança estoura o balão, há torcida para tal)	Interferência – L transferiu esta palavra do Português porque repetem muitas vezes sem dar-se conta de que ela não existe no Espanhol.
44:11	@ L – psiiuuu (L dá risada) ¿Qué número sacaste? N – cinco (L dá risada) N – diez L – Muy bien, Nalbert sacó el número diez! (as crianças conversam sobre quem vai ser o próximo, L coloca de novo a música) Jéssica! (as crianças gritam, pulam e fecham os ouvidos, a menina estoura o balão) ¿qué número sacaste? (muitos risos) N – três L – ¿cómo? N – tres	

	L – tres! Muy bien!	
45:17	@ (palmas, L coloca de novo a canção) Psiuu, Otávio (gritos) Ns – vai, vai, rápido, rápido! (pára a música, palmas e gritos) Paola! (L faz psiiiiuu, tenta ficar braba mas ri muito com as crianças a menina não tem coragem de estourar e os meninos querem estourar por ela) L – psiuu! Meninos, por favor! (depois de muito conversarem, um menino vai estourar o balão para a menina, L consente. Pulou para sentar em cima, o balão escorregou e ele quase caiu, muitas risada, L também ri, na segunda tentativa, ocorre o mesmo... na terceira consegue, há muitos risos) ¿Qué número sacaste? N – tres L – muy bien!	
47:10	@ L – número tres (começa de novo com outro balão) Ns – vai, vai, vai (gritos e agitação) Vamo guri! Aqui em mim tem que chegar! Juan, Juan! De novo! Eu seguro e tu dale! (um menino segura o balão e o outro pula e cai sentado em cima, risos) L – psiuu! Uno, dos, três! ¿Qué número sacaste? N – zero! L – ¿cero? N – cero L – cero, muy bien! N – eu sou o 007! (conversa e risos) Eu tirei 7! (outro balão)	
48:37	@ (começa de novo, algumas crianças cantam a canção, parou em um menino que pulou e sentou em cima do balão, muitos risos, palmas e gritos, L ri, a criança estourou o balão) L – psiuu! ¿Qué número sacaste? N – cinco, cinco L – vamos a empezar: Uno, dos (L pára de falar e as crianças vão até o cinco) Muy bien! Cinco! (outro balão, as crianças se divertem) Micael (chamando atenção para que o menino se acalme, quando pára a música, gritos e risos, movimento, as crianças se agitam)	L pede silêncio e espera até que as crianças se acalmem novamente.
49:49	@ N – tia deixa eu estourar? (ela deixou)	

	L – vamos! (estourou) psiuu! (L é carinhosa com as crianças) ¿qué número sacaste? N – siete! L – Muy bien, número siete! N – o tia, só eu que não estourei! N – e eu também! Ah, mas parou em vocês, vocês que não quiseram! (as crianças ficam falando juntas – começa de novo, L entrega o balão para o menino que não havia estourado) N – senta em cima do balão! N – Vou fazer igual ao Richerd (o menino estourou com o pé) L – muy bien, ?qué número sacaste Micael? N – cuatro L – cuatro	Apesar do ruído, a brincadeira motiva muito as crianças que se ajudam na hora de responder. L atende as solicitações das crianças.
51:52	@ terminou o vídeo. Novo vídeo (00243) L – cuatro, cuatro (enfatiza) N – só eu que não L – bueno, ¿entonces... ? N – bah tem mais tia? N – uma estoricha (falando “espanhol”) L – entonces… ¿qué números ustedes aprendieron hoy? N – uno… L – ¿qué números? N – até diez! L – (junto com os alunos) cero, uno, dos, (uma criança disse dios e L corrigiu) três, cuatro, cinco, sies – L corrige: seis! Siete, ocho, nueve, diez! Muy bien! N – tira, ele não deixa eu estourar um balão, tia! Todos – uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, L – vamos gente! (bate palmas para acordar! (agora eles contam sozinhos) siete, ocho, nueve, diez! @ Muy bien!... Bueno, entonces... (aí ocorrem ruídos e movimento entre as crianças) N – o tia, me dá um balão	As crianças criam na LE. L repassa o vocabulário.

01:57	N – eu quero estourar L – después! Ruídos L – después! (todos falam com ela ao mesmo tempo) L – acabó la clase N – ahhh (como quem não gosta!) N – acabo tudo? L – acabo! N – EBA!!! (e pula de alegria) N – eba, vamo embora! (L – dá uma gargalhada) L – (ri muito) N – ai quê tia?! Nós temos que ir embora! L – les gustó la clase de español? N – sí – sí, muy bueno (um aluno com o maior entusiasmo) N – sí muy bien! Muy bien! (todos queriam vir na frente da câmera atirar beijos e falar, fazer caretas...)	L se diverte e tem um excelente relacionamento com as crianças.

APÊNDICE C – Conversas organizadas/entrevistas

Conversas organizadas/entrevistas – IRACEMA

A) Em que os conteúdos trabalhados nas disciplinas optativas foram importantes para tua prática de sala de aula? Que importância tiveram, para ti, as disciplinas optativas?

B) Como avalias/percebes o teu trabalho, tua prática docente de ensino de Espanhol para crianças das séries iniciais? Alguma vez havias pensado em realizar esse trabalho?

C) Encontraste muitas dificuldades? Quais?

D) Tiveste alguma surpresa? (positiva ou negativa) Quais?

E) Tua percepção sobre a receptividade dos alunos?

DIMENSÕES DE ANÁLISE	FOCOS	QUESTÓES
Importância das disciplinas optativas para a prática docente	**Saberes**	**A) Em que os conteúdos trabalhados nas disciplinas optativas foram importantes para tua prática de sala de aula? Que importância tiveram, para ti, as disciplinas optativas?** Desde o terceiro semestre, quando fizeste por primeira vez a disciplina optativa do ensino de espanhol através das canções, que eu gostei! Me chamou atenção porque é uma maneira diferenciada de dar aula e é uma maneira de saber escolher canção, que vá chamar atenção, seja lá de que idade for, a gente ter a canção apropriada. E, no quarto semestre fiquei triste porque eu não pude participar desta disciplina, por causa da incompatibilidade de horário, mas agora graças a Deus comecei, parei, me chamaste, me intimaste, voltei! Aceitei o desafio, apesar, do horário apertado, o desafio de preparar essas aulas, o material que eu recebi em primeira mão foi um engano porque as músicas não me chamaram atenção e eu deduzi as crianças também não chamaria, e... depois trabalhei uma história, na primeira aula, a história da “Caperucita Roja”, aprendi a dizer rrrr, la erre, (risos eu: muy bien) os alunos

		gostaram, ainda não tinham tido contato com espanhol... Quanto a orientação eu acho que foi válida, foi boa, assim, uma aula bem dinâmica a gente sempre conseguiu se manifestar, opinar, dizer tá bom, não tá bom, tu sempre nos deste abertura pra isso, e eu acho que isso é o que vale num professor, o professor não é o dono da verdade, eu penso que o professor não é o dono da verdade no momento em que surge a dúvida, tem que se retomar, por mais que dissessem eu não aprendi nada, no momento em que nós tivemos um espanhol, ah, mas tá chata essa aula, isso aí eu já sei, isso aí eu já sei. Então quer dizer, muita coisa ficou, e se continuou usando bastante canções, trabalhos de Literatura, todos os trabalhos que a gente apresentou até agora, tudo o que a gente pode incluir de canções, a gente inclui, (risos nossos) Linguistica textual, a gente usou canção, linguistica aplicada a gente usou canção, literatura portuguesa tá se usando canção eu fiz uma análise de um trabalho de literatura portuguesa usando uma canção do Roberto Carlos, eu nunca pensei que pudesse usar a canção dentro da literatura, da literatura em si, pra mim literatura era ler um livro, entender aquele livro, a época que aconteceu aquilo ali, porque que aconteceu aquilo ali e deu. Eu não imaginava que eu fosse achar uma canção que remetesse a uma escola literária. E eu achei, e eu consegui fazer o trabalho, consegui ficar com média (risos) C – tu achas que aquela disciplina de canções te ajudou nisso? I – É claro que ajudou, ajudou um monte. E algumas canções, que a gente trabalhou também, algumas maneiras de serem trabalhadas... As classes gramaticais dentro de uma canção, como é fácil de trabalhar, basta ter o domínio do conteúdo, tu trabalhas tranquilo! I – Eu acho que, pra mim tava bom, pois quem vai precisar usar somos nós, quem tem que fazer a experiência, se dá certo, se não certo, se quebrou a cara, ir pra outro lado, procurar outro caminho, é a gente, eu acredito que a gente não recebe fórmulas prontas, e a gente aprende é fazendo, então pra mim... tu nos orientaste, nós fomos, fizemos, vimos o que deu certo um dia, no outro dia não deu, mas a gente viu o que deu certo e o que não deu e pode retomar, nas duas primeiras aulas eu tive dificuldade de retomar o conteúdo anterior, na última eu consegui retomar... A questão do grupo [na aula dentro da universidade], acho que funcionou, pena que nem todos puderam ter a mesma experiência de ir pra dentro de uma sala de aula de praticar, porque eu acredito que a gente aprende é praticando, pena que nem todos foram...

		Muito positivo, como foi positivo! Como vou usar minha experiência Nas minhas aulas de Português, se deus quiser também... C – E essas aula aqui na universidade essa troca, essa discussão no grupo, pra ti foi válida isso? I – Foi, foi válida a discussão, porque sempre tem coisas novas, sempre um dá uma opinião, o outro dá outra, se tá certo, se não tá certo, a brincadeira: (risos) Ah não, com os meus dá certo porque eles são mais tranqüilos. Não deu certo! C – A da cadeira! Que maldito aquele jogo! I – Maldita cadeira! Foi boa a troca aqui! C – No grupo, né? I – Foi boa C – Tu hoje tu não estavas quando eu pedi uma avaliação e uns disseram que ia ter mais prática, que pensaram que desde o começo iriam trabalhar com as crianças, e outros que não que não sei que o que tu pensas disso? I – Eu penso que a prática, que na prática a gente aprende mais... a disciplina de canções foi essencial, foi essencial, porque acho que se a gente tivesse partido daqui agora, ficaria faltando a base. A base foi a disciplina de canções, mesmo. Acho que todo o pessoal que tava aqui que tivesse feito a disciplina de canções teria coragem de ir pra uma sala de aula e dar uma aula. Mais acostumado, realmente, se não tivesse, pra quem não teve a primeira disciplina, não sei se aproveitou do mesmo jeito porque afinal de contas a gente discutiu um monte houve troca de idéias, mas eu acho que ainda ficou faltando isso aí, pra eles entenderem bem o que aconteceu. Não sei se em outra oportunidade eles não poderiam de repente assistir a essas aulas, que foram dadas, com todos os tropeços, com... C – Essas tuas? I – É, essas minhas, a da S, eu não me importo... C – Não, mas tu te propões, tem outras pessoas que não... I – Não, não tem problema, eu tô aqui pra aprender! C – Claro, eu também acho, eu não tenho problema nenhum, também, eu também acho... I – Eu tô aqui pra aprender! Até porque a gente não conversou antes, mas eu acho que podia ter utilizado essas aulas, mostradas aqui, pra se discutir aqui. Se tá errado, se tá certo, não interessa, o que interessa é a discussão, é a experiência que vale!

		C – Claro, é aprendizado... tu não está lá pra dar show, tu lá lá pra crescer I – Claro é pra aprender C – I tu sabias que essa disciplina está sendo incluída no currículo com quatro créditos, como obrigatória? (muitos risos) I – Ah que bom!!!!! Pros que começaram? C – Não, pra vocês também... Só que agora nós vamos pensar... vai pensando um jeito de... os outros dois créditos que faltam que tipo de atividades vocês teriam interesse em fazer, que tipo de leitura, que tipo de trabalho porque eu não vou querer sobrecarregar ninguém, e fazer de novo e etc. Quem já fez já tem uma base mas que outras coisas a gente poderiam fazer pra completar a carga horária (interrupção) Mas tu já pensaste I? Pra essa carga horária bem longa, Não teria coisa melhor que nos colocar na prática, prepara a aula, vem aqui e dá a aula pros colegas. Nós já estamos fazendo isso, aqui a gente vai ser colocado a prova deu certo, não deu, que atividade usou, que recurso usou tudo isso vai, porque afinal de contas tudo isso vai ser material recolhido pra ser usado futuramente. E como é importante essa troca, pra se ter esse material, tu baixaste um áudio livro que tu podes compartilhar com os outros, o outro baixou um vídeo... É difícil material nessa área... Eu acho que a disciplina poderia continuar somente prática de sala de aula, teoria, nós já fizemos a teoria. Só prática, prática, prática e prática, estamos na metade do curso, só juntando material pras aulas (risos) C – Ah que legal, I, eu to tão feliz, vamos embora que estão chegando pra aula... I – Foi uma experiência e tanto! (risos) C – Foi I? Que bom!
Visão da aluna sobre a sua prática docente		**B) Como avalias/percebes o teu trabalho com as crianças? A tua prática docente com o ensino de Espanhol?** Trabalhei uma história, na primeira aula, a história da “Caperucita Roja”, aprendi a dizer rrrr, la erre, (risos eu: muy bien) os alunos gostaram, ainda não tinham tido contato com espanhol, fora os meus alunos que também estavam inseridos nessa turma... de vez em quando eles me perguntavam alguma coisa, eu falava, as vezes eu tava falando português, eles estavam “reinando” e eu falava: bom agora vou falar em espanhol, eles ficavam quietos e me escutavam, trabalhei a história, deu certo, eles se deram conta de que historinha era.

		Na segunda aula, gravei o CD que deu errado, (risos) fui embora pra fora com o CD errado, não pude trabalhar a música, mas mesmo assim, o conteúdo continuou o mesmo, a aula deu certo, eles participaram, deu certo, a aula, eu fiquei decepcionada! Na terceira aula, as partes do corpo foram trabalhadas com a música eles adoraram! Numa turma onde eram doze ou treze meninos, só três meninas, as meninas sempre gostam mais de dançar... No primeiro momento a metade da turma participou no segundo momento, já a outra metade também participou, com exceção de um que não participou, só um que não participou, adoraram, seguiram cantando, os comentários deles pelos corredores com os outros professores, que eles tinham espanhol, que gostavam muito de espanhol, teve um aluno que na primeira aula comentou com a mãe que é professora dele que não tinha entendido nada que tinha acontecido, mas na verdade, uma palavra em Espanhol: “roja” ele disse pra mãe. Eles não tiveram dificuldades de lembrar o nome “Caperucita” e ele soube contar do que tinha tratado a aula. A mãe depois me procurou e pediu que eu contasse a história pra ela, um monte de outras pessoas no horário de recreio, um monte de gente gritando e eu contando a história (risos) alguns voltaram pra eu escutar de novo, a história da “Chapeuzinho”, e a última aula que foi a quarta aula, nós revisamos, de tudo um pouco, inclusive a música das partes do corpo, dois lembraram: do nome “orejas”, os outros não... escutaram de novo, cantaram representaram, aí depois nós trabalhamos as cores, eles trabalharam bem, cantando o tempo todo, tanto a música das cores quanto a das partes do corpo, sei lá, fizeram... Se engajaram mesmo na atividade, na disciplina, foi novidade, pra eles tudo foi bom, porque os comentários que eu escutei depois tanto dos outros professores como de duas mães também, pra mim foi bom! A irmãzinha pequena de uma das alunas, ontem eu desci do ônibus, eu tava indo pra casa, desci do ônibus e me gritava do outro lado da rua: Oi professora castelhana. Eu olhei era a irmãzinha pequena de uma delas! C – Que legal! I – Pra mim foi válida a experiência, eu ainda não tinha... eu trabalhei música, eu trabalho música com os meus, mas claro, música gaúcha que é o que eles gostam e eu não posso introduzir o espanhol na minha disciplina. Eles pediram espanhol pro ano que vem, disseram pras outras professoras que o ano que vem tem espanhol, (eu disse: talvez) que eles querem participar, que a aula tava boa, que aprenderam um monte. Eles cumprimentam em espanhol, buenos días, buenas tardes. Tem uma turma que é de tarde, que é a minha, aí

		buenas tardes. As vezes aparece alguma dúvida, de um dos nomes seja da Caperucita, seja das partes do corpo, ou como é que se diz exatamente, oreja eles tem dificuldade de dizer o "ja" de "oreja", me perguntam e eu tiro a dúvida na hora que surgir, pra mim foi uma experiência e tanto! C – Gostaste I? I – Gostei muito! C – tu te imaginavas trabalhando espanhol com essas crianças, I? I – Não (risos dela), não me imaginava! I – Ah, é eu acho que ali tem tudo, tem a teoria, tem a prática, é fácil da gente falar, é mais difícil de colocar na prática. Tanto que eu fui chamada atenção: ah, mas tu escreveste no teu artigo, mas na prática tu não fizeste... na última aula eu consegui fazer na prática [se trabalhasse com a escrita] I – Não ia ter graça eles não iam aprender tanto quanto eles aprenderam ali, ali eles estavam falando, falando, ouvindo e cantando... se eu tivesse partido direto da escrita não seria a mesma coisa! C – E tu gostaste Iracema? I – Gostei, eu gostei porque foi um desafio que eu consegui vencer, e que as crianças gostaram, eu gosto quando eles gostam. E eles estão pedindo, a primeira turma que já tinha tido um ano de aula de espanhol, não era a mesma coisa, então pra eles tudo era novidade...
Dificuldades		E tu te lembras o que tu disseste no primeiro dia de aula? I – Eu disse que lápis em espanhol se escrevia com z e não com s C – Lápis é igual, mas cuidado... (risos) I – Parece mentira que eu não lembro disso até hoje, foi tão automático, que... É ao contrário, exatamente eu nem... pensava. É, é a automatização da escola... É brincadeira! Agora nós estamos trabalhando também muito com atividade via e-mail pros alunos, [relatando seu trabalho na escola], também é difícil, porque é uma adaptação da gente é o tempo que a gente tem que ter é a atividade chamativa que tem que ser preparada não adianta só atirar só lá pro google XXXX uma atividade sem nexo, sem chamar atenção e o computador, a Internet nos proporciona essas atividades diferentes e lá, depois da primeira aula de espanhol os alunos foram, nós fomos, pra sala de informática e eles terminaram a atividade deles e pediram pra acessar os jogos... tudo bem, acessem os jogos podem acessar, professora aqui tem um em espanhol, posso fazer?, vamos ver o que é? Eles fizeram as

		atividades em espanhol. Surgiram umas dúvidas de como que era a palavra e eram atividades de como se escreviam as palavras, bom, agora surgiu deles, não fui eu que direcionei, então vamos lá. E tinha outra atividade que dizia o nome da parte do corpo e eles tinham que apontar, na figura que parte era aquela, eles adoraram Pediram a atividade em espanhol, dois seguiram e os outros foram ver o que aqueles dois estavam fazendo... C – Por quê? É difícil não trabalhar com a escrita? I – É muito difícil não trabalhar com a escrita, é muito difícil, a gente tem que ter inúmeros recursos, agora eu já estou pedindo recursos, um trabalho apresentado em outra disciplina que é diferente, eu já peço me manda por e-mail porque eu vou guardar e um dia eu vou usar Eu sei que um dia vou precisar usar, ou eu vou adaptar, as idéias estão ali, então... mas que é difícil trabalhar sem a escrita, é... A dificuldade foi minha de montar a atividade, de saber o que fazer com eles sem a escrita, né? A primeira foi a mais difícil de todas daí achei a história no site do "libros en Red", já faz tempo que eu acesso. Baixo livros pra ler nas férias, se Deus quiser, eu tenho uns quantos livros em espanhol que eu baixei, e fui pra lá e achei esse aí. E que bom... Foi o primeiro livro em áudio, a primeira história em áudio deles e eles pretendem colocar mais histórias em áudio, então quer dizer que dali vai dar pra tirar bastante coisas, também... C – A decepção é quando a tecnologia não funciona, né? I – Ah, é, nem me fala aquele CD que não gravou e até hoje eu não descobri o porquê sou macaca velha em fazer isso, de gravar Cd, de gravar DVD e aquilo não funcionou, mas a aula que era o principal, saiu... C – To tão satisfeita Iracema, tão feliz com vocês todas, tô encantada... Lá no colégio da Simone já tem um projeto pro ano que vem e no teu parece que vai ter... I – Espero que no meu tenha também, porque eu vou fazer plantão nas férias e eu já disse pra diretora, diretora... (não entendi). E por ela não tem problema nenhum Basta o pessoal assumir e estaremos conversando... eu quero trabalhar! I – [as crianças pegam tudo muito rápido] A gente se assusta, (risos) vai rápido demais... E o domínio do espanhol... (não entendi) bem mais o espanhol, eu domino mas, não tanto assim, aí me perguntam uma coisa. Eu fico insegura, não sei se é certo, tive dúvidas várias vezes, te perguntei, tu me socorreste, mas eu quero correr atrás dessas dúvidas... E como é importante essa troca, pra se ter esse material, tu baixaste um áudio livro que tu

		podes compartilhar com os outros, o outro baixou um vídeo... É difícil material nessa área...
Surpresas		I – Surpresas positivas? Eu acho que a melhor surpresa que eu tive foi quando eu fui fazer a retomada e todos eles sabiam o que a gente tinha tratado em toda as aulas e eles queriam falar e eles queriam representar e tem um aluno muito tímido que é o maior, ele é repetente, ele tem 13 anos, tá na quarta série, já repetiu três anos, muito tímido Na primeira aula ele tava meio encabulado pra falar na segunda aula ele já começou a falar e na terceira aula ele já estava indagando na quarta aula melhor ainda, isso aí pra mim foi positivo! Muito positivo, como foi positivo! Como vou usar minha experiência! Nas minhas aulas de Português, se Deus quiser, também! É, trabalhando o tempo todo. Foi uma surpresa o menino que na primeira aula disse que não tinha entendido nada, cantou o tempo todo. E a mãe dele disse que escutou o meio dia inteiro ele cantando a música em casa.
Percepção sobre a receptividade das crianças		Mas mesmo assim, o conteúdo continuou o mesmo, a aula deu certo, eles participaram, deu certo, a aula, eu fiquei decepcionada! Na terceira aula, as partes do corpo foram trabalhadas com a música eles adoraram! Numa turma onde eram doze ou treze meninos, só três meninas, as meninas sempre gostam mais de dançar... No primeiro momento a metade da turma participou no segundo momento, já a outra metade também participou, com exceção de um que não participou, só um que não participou, adoraram, seguiram cantando, os comentários deles pelos corredores com os outros professores, que eles tinham espanhol, que gostavam muito de espanhol, teve um aluno que na primeira aula comentou com a mãe que é professora dele que não tinha entendido nada que tinha acontecido, mas na verdade, uma palavra em Espanhol: “roja” ele disse pra mãe. Eles não tiveram dificuldades de lembrar o nome “Caperucita” e ele soube contar do que tinha tratado a aula. A mãe depois me procurou e pediu que eu contasse a história pra ela, um monte de outras pessoas no horário de recreio, um monte de gente gritando e eu contando a história (risos) alguns voltaram pra eu escutar de novo, a história da “Chapeuzinho”, e a última aula que foi a quarta aula, nós revisamos, de tudo um pouco, inclusive a música das partes do corpo, dois lembraram: do nome “orejas”, os outros não... escutaram de novo, cantaram representaram, aí depois nós trabalhamos as cores, eles trabalharam bem, cantando o tempo todo, tanto a música das cores quanto a das partes do corpo, sei lá, fizeram... Se engajaram mesmo na atividade, na

		disciplina, foi novidade, pra eles tudo foi bom, porque os comentários que eu escutei depois tanto dos outros professores como de duas mães também, pra mim foi bom! É, trabalhando o tempo todo. Foi uma surpresa o menino que na primeira aula disse que não tinha entendido nada, cantou o tempo todo. E a mãe dele disse que escutou o meio dia inteiro ele cantando a música em casa.
Repercussão Escola/comunidade		Os comentários deles pelos corredores com os outros professores, que eles tinham espanhol, que gostavam muito de espanhol, teve um aluno que na primeira aula comentou com a mãe que é professora dele que não tinha entendido nada que tinha acontecido, mas na verdade, uma palavra em Espanhol: “roja” ele disse pra mãe. Foi uma surpresa o menino que na primeira aula disse que não tinha entendido nada, cantou o tempo todo. E a mãe dele disse que escutou o meio dia inteiro ele cantando a música em casa. teve um aluno que na primeira aula comentou com a mãe que é professora dele que não tinha entendido nada que tinha acontecido, mas na verdade, uma palavra em Espanhol: “roja” ele disse pra mãe. Eles não tiveram dificuldades de lembrar o nome “Caperucita” e ele soube contar do que tinha tratado a aula. A mãe depois me procurou e pediu que eu contasse a história pra ela, um monte de outras pessoas no horário de recreio, um monte de gente gritando e eu contando a história (risos) alguns voltaram pra eu escutar de novo, a história da “Chapeuzinho”, e a última aula que foi a quarta aula, nós revisamos, de tudo um pouco, inclusive a música das partes do corpo, dois lembraram: do nome “orejas”, os outros não... escutaram de novo, cantaram representaram, aí depois nós trabalhamos as cores, eles trabalharam bem, cantando o tempo todo, tanto a música das cores quanto a das partes do corpo, sei lá, fizeram... Se engajaram mesmo na atividade, na disciplina, foi novidade, pra eles tudo foi bom, porque os comentários que eu escutei depois tanto dos outros professores como de duas mães também, pra mim foi bom! Espero que no meu tenha também, porque eu vou fazer plantão nas férias e eu já disse pra diretora, diretora... (não entendi). E por ela não tem problema nenhum Basta o pessoal assumir e estaremos conversando... eu quero trabalhar!

APÊNDICE D – Questionário

DISCIPLINA: O ensino da Língua Espanhola para as séries iniciais do fundamental
Código: ESI 001
Professora: Cristina Pureza Duarte Boéssio
Semestre: Segundo de 2008

Nome: _____

Curso: _____

n° de matrícula:_____

e-mail: _____ telefone:_____

1) Trabalhas, ou já trabalhaste com educação? Quando, onde, com que adiantamentos e qual a área?

_____

2) Tens vontade de trabalhar com séries iniciais?

_____

3) Por que te matriculaste nesta disciplina?

_____

4) Cursaste a disciplina optativa: O ensino da língua espanhola através de canções? Comenta a disciplina.

_____

5) Como esperas que possamos trabalhar na disciplina "O ensino da Língua Espanhola para as séries iniciais do fundamental"?

_____

6) O que esperas dela?

_____

7) O que pensas sobre o trabalho com a língua espanhola a partir dos anos iniciais do fundamental?

_____

8) Como pensas que deveria ser realizado este trabalho?

_____

9) Tens dúvidas quanto a essa prática? Quais são elas e por quê?

_____

10) Sugestões ou comentários.

_____

Obrigada pela atenção, espero que possamos realizar um bom trabalho!

Cristina