

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Simone Rinaldi

**O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de
professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.**

**São Paulo
2011**

Simone Rinaldi

O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández.

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 372.911 Rinaldi, Simone
R578f O futuro é agora : possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças / Simone Rinaldi orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo : s.n., 2011.
260 p : il.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)
1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Crianças - Educação 3. Formação de professores 4. Aprendizagem de Língua Estrangeira I. Fernández, Isabel Gretel María Eres, orient.
-

Nome: RINALDI, Simone

Título: O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández.

Aprovada em ____ - ____ - ____

Banca examinadora:

Profa.Dra.Isabel Gretel Maria Eres Fernández
Faculdade de Educação (FE-USP)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra.Cláudia Hilsdorf Rocha
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra.Cristina Pureza Duarte Boéssio
Universidade Federal do Pampa/Jaguarão (UNIPAMPA)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra.Marieta Lúcia Machado Nicolau
Faculdade de Educação (FE-USP)

Julgamento:

Assinatura:

Prof.Dr.Juan Jorge Fernández Marrero
Instituto Cervantes (IC- SP)

Julgamento:

Assinatura:

Ao Alessandro,
que me ensina todos os dias o que é ser educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter criado oportunidades para que eu vivesse em paz e por ter me dado a chance de querer continuar crescendo.

À minha família, mãe Deise, pai Walter, irmã Milene e filho Alessandro, pelos momentos de carinho, apoio e por terem compreendido meu distanciamento.

À Profa.Dra.Isabel Gretel María Eres Fernández, pela orientação firme, segura e carinhosa, durante todos os dias de minha vida como pesquisadora.

À Profa.Dra. Marieta Nicolau e Prof. Dr. Juan Jorge Fernández Marrero, pela leitura atenta e comentários imprescindíveis por ocasião do exame de qualificação.

Às professoras Francine e Marina, que me acolheram em suas salas de aula e comigo compartilharam seu cotidiano para o desenvolvimento deste trabalho.

À aluna estagiária do curso de Metodologia do Ensino de Espanhol, Tatiana, por ter me permitido acompanhar suas aulas no minicurso ministrado a crianças da Escola de Aplicação, FE-USP.

À ex-aluna Daniela Hirose, por seu apoio na tradução de algumas citações do inglês.

À Profa. Me. Lucimar de Santana, pelos olhos de lince com os quais revisou cada página deste trabalho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol: Alê, Carol, Dani, Gretel, Jeff, Maria, Marília e Nena (Marta) pela amizade e carinho.

Aos amigos Lucimar, Fatima, Patrícia G., Lilian, Maurício, Conceição, Andrea, Patrícia, Irene e Adriana por terem me acompanhado em diversas etapas deste meu caminho.

À amiga, companheira de estudo e, agora, de trabalho Nena (Marta), pela amizade, carinho e acolhida.

Aos amigos da UEL, por terem me acolhido com tanto carinho e por terem me apoiado nos momentos finais deste trabalho: Profa. Me.(Dra.) Marta, Profa. Me. Silvana, Profa. Dra. Claudia, Profa. Me. Sônia, Profa. Dra. Valdirene.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante uma parte deste trabalho.

Aos meus alunos, por confiarem nas minhas ideias e por acreditarem que podem aprender com elas.

“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y diversiones; los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.”

(Art.7º, Declaración de los Derechos del Niño,
aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
el 20 de noviembre de 1959.)

RESUMO

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Neste estudo doutoral procuramos dar continuidade à nossa pesquisa anterior, em nível de Mestrado, na qual apresentamos um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. Agora, propusemo-nos oferecer diretrizes para uma formação inicial ou continuada de docentes de espanhol que trabalhem ou queiram atuar com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Nossa trajetória iniciou-se pela revisão bibliográfica, muitas vezes campeada entre as referências de disciplinas cursadas, outras tantas escolhidas em estantes de bibliotecas, livrarias reais e virtuais. Nossas leituras, análises e reflexões começaram pela área da legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras (Lei paulista 1.750 de 08 de dezembro de 1920; Decreto Federal 1.164, de 1939; LDBEN, 1996; Resolução CNE/CEB 7/2010; PCN, 1998; RCNEI, 1998), passaram pelos conceitos e fundamentos dos mais renomados pensadores da educação, em especial teóricos vinculados ao desenvolvimento infantil (BROFENBRENNER, 1996; BRUNER, 1978, 2006; FREUD, 2010; GESELL, 2002; PIAGET, 1967, 1972; SKINNER, 1970, 1974; VYGOTSKY, 2002, 2005), à aquisição da linguagem (CHOMSKY, 1959 apud BARALO, 2004; PIAGET, 1967, 1972; TOMASELLO, 2003; VYGOTSKY, 2002, 2005, por exemplo), à alfabetização e ao letramento (ABUD, 1987; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; KATO, 1998; KLEIMAN, 2004) e, por fim, à aquisição da língua estrangeira (KRASHEN, 1995; PAIVA in BRUNO, 2005). Demos continuidade à nossa pesquisa por meio da observação e da análise de aulas ministradas por nós em um curso de extensão, bem como de professoras que já ensinavam espanhol para crianças e de uma estagiária que era responsável pelo minicurso de espanhol para crianças durante seu curso de licenciatura. Seguimos com entrevistas às docentes, à coordenadora de uma das instituições escolares visitadas, a pais e responsáveis por alunos que estudavam espanhol em uma dessas escolas regulares e a alguns alunos. Finalizamos nossa pesquisa com a máxima certeza de que o caminho que apontávamos é o mais adequado: existe, sim, a necessidade e a viabilidade de se criar uma disciplina para o curso de licenciatura em espanhol, com respaldo na Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e/ou um curso de formação continuada que aborde os conhecimentos, as competências e as habilidades

necessários aos professores de espanhol que queiram ensinar o idioma a crianças. Esperamos que as diretrizes gerais que consideramos imprescindíveis na organização e proposição de um curso ou disciplina com as características mencionadas, incluídas neste trabalho, sejam uma das contribuições de nossa pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a crianças.

Palavras-chave: 1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Crianças - Educação 3. Formação de professores 4. Aprendizagem de Língua Estrangeira

ABSTRACT

RINALDI, S. **The future is now: possible paths for teacher training in Spanish as a foreign language for children.** 2011. 260p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, 2011.

In this doctoral study we attempted to continue with our previous research, in Masters' level, in which we presented a portrait of teacher training in Spanish as a foreign language for children. Now, we decided to provide guidelines for initial or continuing training of teachers of Spanish who work or want to work with students from the first years of elementary school. Our history began through literature review, often searching among references of courses taken, and many other times chosen in libraries' shelves, real and virtual bookstores. Our readings, analysis and reflections began in the area of law concerning the teaching of foreign language (São Paulo State Law 1.750 of 8 December 1920; Federal Decree 1.164, 1939; LDBEN, 1996; Resolution CNE/CEB 7/2010; PCN, 1998; RCNEI, 1998), they passed by the concepts and fundamentals of the most renowned thinkers in education, especially theorists related to children development (BROFENBRENNER, 1996; BRUNER, 1978, 2006; FREUD, 2010; GESELL, 2002; PIAGET, 1967, 1972; SKINNER, 1970, 1974; VYGOTSKY, 2002, 2005), to language acquisition (CHOMSKY, 1959 apud BARALO, 2004; PIAGET, 1967, 1972; TOMASELLO, 2003; VYGOTSKY, 2002, 2005, for example), to alphabetization and literacy (ABUD, 1987; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; KATO, 1998; KLEIMAN, 2004) and, finally, to the acquisition of foreign language (KRASHEN, 1995; PAIVA in BRUNO, 2005). We continued our research through the observation and analysis of classes given by us in an extension course, as well as teachers who already have taught Spanish to children and an intern who was responsible for the short course in Spanish for children during her graduation course. We followed by interviewing teachers, the coordinator of one of the schools visited, the parents and guardians of students who studied Spanish in one of these regular schools and some students. We concluded our research with the outmost certainty that the path that we pointed out is the most appropriate: there really is the necessity and feasibility of establishing a discipline to the graduation course of Spanish, supported by the Resolution CNE/CEB nº 7/2010 and / or a continuing education course that addresses the knowledge, skills and abilities needed by teachers of Spanish who want to teach the language to children. We hope that the general guidelines which we consider

indispensable in organizing and proposing a course or discipline with the mentioned features, included in this study, are one of the contributions of our research into the area of teaching and learning of foreign languages for children.

Key-words: teaching – elementary school – teaching of Spanish – teacher training – teacher training in Spanish for children – Spanish for children

RESUMEN

RINALDI, S. **El futuro es ahora: posibles caminos para la formación de profesores de español como lengua extranjera a niños**. 2011. 260p. Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

En este estudio doctoral buscamos dar continuidad a nuestra investigación anterior, en nivel de Maestría, en la cual presentamos un retrato de la formación de profesores de español como lengua extranjera a niños. Ahora, nos propusimos ofrecer directrices para una formación inicial o continuada de docentes de español que trabajan o quieran actuar con alumnos de los primeros años de la enseñanza fundamental. Nuestro recorrido empezó por la revisión bibliográfica, muchas veces recopilada entre las referencias de asignaturas cursadas, otras tantas elegida en estanterías de bibliotecas, librerías reales y virtuales. Nuestras lecturas, análisis y reflexiones comenzaron por el área de la legislación referente a la enseñanza de lenguas extranjeras (Ley 1.750, del estado de São Paulo, de 08 de diciembre de 1920; Decreto Federal 1.164, de 1939; LDBEN, 1996; Resolución CNE/CEB 7/2010; PCN, 1998; RCNEI, 1998), pasaron por los conceptos y fundamentos de los más renombrados pensadores de la educación, en especial teóricos vinculados al desarrollo infantil (BROFENBRENNER, 1996; BRUNER, 1978, 2006; FREUD, 2010; GESELL, 2002; PIAGET, 1967, 1972; SKINNER, 1970, 1974; VYGOTSKY, 2002, 2005), a la adquisición del lenguaje (CHOMSKY, 1959 apud BARALO, 2004; PIAGET, 1967, 1972; TOMASELLO, 2003; VYGOTSKY, 2002, 2005, por ejemplo), a la alfabetización y al “letramento” (ABUD, 1987; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; KATO, 1998; KLEIMAN, 2004) y, por fin, a la adquisición de lengua extranjera (KRASHEN, 1995; PAIVA in BRUNO, 2005). Continuamos nuestra investigación con la observación y el análisis de clases impartidas por nosotras en un curso de extensión universitaria, así como de profesoras que ya enseñaban español a niños y de una practicante que era responsable de un minicurso de español a niños durante su curso de licenciatura. Seguimos con entrevistas a las docentes, a la coordinadora de una de las instituciones escolares visitadas, a padres y responsables de los alumnos que estudiaban español en una de esos colegios regulares y a algunos alumnos. Finalizamos nuestra investigación con la seguridad de que el camino que apuntábamos es el más adecuado: existe, efectivamente, la necesidad y la viabilidad de crearse una asignatura para el curso de licenciatura en español, con respaldo en la Resolución CNE/CEB n° 7/2010 y/o un curso de formación continuada que

abarque los conocimientos, las competencias y las habilidades necesarios a los profesores de español que quieran enseñar el idioma a niños. Esperamos que las directrices generales que consideramos imprescindibles en la organización y proposición de un curso o asignatura con las características mencionadas, incluidas en este trabajo, sean una de las contribuciones de nuestra investigación para el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a niños.

Palabras-clave: 1. Lengua española – Estudio y enseñanza 2. Niños - Educación 3. Formación de profesores 4. Aprendizaje de Lengua Extranjera

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

E1 – Escola 1

E2 – Escola 2

E3 – Escola 3

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

ELEC – Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças

EM – Ensino Médio

GU – Gramática Universal

LAD – Language Acquisition Device (Dispositivo de Aquisição da Linguagem)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3 – Professora 3

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QI1 – Questionário Inicial 1

QI2 – Questionário Inicial 2

QF1 – Questionário Final 1

QF2 – Questionário Final 2

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Ranking</i> de atividades e estratégias usadas pelos informantes em geral.....	45
Tabela 2 – Os estágios psicosssexuais de Freud	57
Tabela 3 – Os estágios psicossociais de desenvolvimento de Erikson	58
Tabela 4 – Os estágios de desenvolvimento intelectual de Piaget	59
Tabela 5 – Os estágios culturais de desenvolvimento de Vygotsky	60-61
Tabela 6 – Formação Secundária.....	101
Tabela 7 – Formação Superior Curso.....	103
Tabela 8 – Habilitação no Curso de Letras.....	103
Tabela 9 – Pós-graduação	104
Tabela 10 – Origem dos Conhecimentos Linguísticos Obtidos	105
Tabela 11 – Tempo de Atuação em ELE em Geral	105-106
Tabela 12 – Tempo de Atuação em ELE do 1º. ao 5º. ano EF	106
Tabela 13 – Tipo de instituição em que trabalham	107
Tabela 14 – Material didático.....	108
Tabela 15 – Idioma utilizado nas aulas.....	109
Tabela 16 – Preparação das aulas	111
Tabela 17 – Expectativas Iniciais (QI1).....	112
Tabela 18 – Atendimento das expectativas (QF1)	113
Tabela 19 – Objetivos: geral.....	114
Tabela 20 – Objetivos: oferecer momentos divertidos (QI1).....	115
Tabela 21 – Objetivos: oferecer momentos divertidos (QF1).....	115
Tabela 22 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre o idioma (QI1)	116
Tabela 23 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre o idioma (QF1)	116
Tabela 24 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola (QI1)	118
Tabela 25 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola (QF1)	118
Tabela 26 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas (QI1)	118-119

Tabela 27 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas (QF1)	119
Tabela 28 – Objetivos: integrar os alunos por meio da língua estrangeira (QI1).....	120
Tabela 29 – Objetivos: integrar os alunos por meio da língua estrangeira (QF1).....	120
Tabela 30 – Objetivos: ensinar a falar a língua estrangeira (QI1)	121
Tabela 31 – Objetivos: ensinar a falar a língua estrangeira (QF1)	121
Tabela 32 – Objetivos: ensinar a compreender a língua estrangeira (QI1)	123
Tabela 33 – Objetivos: ensinar a compreender a língua estrangeira (QF1)	123
Tabela 34 – Objetivos: aproximar os alunos à língua estrangeira (QI1)	124
Tabela 35 – Objetivos: aproximar os alunos à língua estrangeira (QF1).....	124-125
Tabela 36 – Objetivos: outros (QI1)	126
Tabela 37 – Objetivos: outros (QF1)	126
Tabela 38 – Objetivo para o ensino de ELE para crianças (QI1)	127
Tabela 39 – Objetivo para o ensino de ELE para crianças (QF1)	127
Tabela 40 – Função do ensino de ELE a crianças (QI1)	128
Tabela 41 – Função do ensino de ELE a crianças (QF1)	129
Tabela 42 – Há uma idade ideal para se estudar outro idioma (QI1)	130
Tabela 43 – Há uma idade ideal para se estudar outro idioma (QF1).....	130
Tabela 44 – Menção da idade ideal (QI1).....	131
Tabela 45 – Menção da idade ideal (QF1).....	131
Tabela 46 – Qual língua ensinar (QI1)	132
Tabela 47 – Qual língua ensinar (QF1)	132
Tabela 48 – Quem deve ser o professor do curso de ELEC (QI1)	133
Tabela 49 – Quem deve ser o professor do curso de ELEC (QF1)	134
Tabela 50 - Quantidade de dificuldades indicadas por grupo.....	156
Tabela 51 – Idade dos alunos.....	172
Tabela 52 - Por que estuda espanhol?	172
Tabela 53 - O que você acha de estudar espanhol?	173
Tabela 54 - O que você acha das aulas de espanhol?	173

SUMÁRIO

Introdução	19
Capítulo I - Ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do fundamental: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão	24
1.1 Justificativas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira a Crianças – ELEC	25
1.1.1 Ensino de ELEC como elemento de inclusão social	26
1.1.2 Formação integral do aluno.....	28
1.2. Dificuldades para a inclusão da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental	29
1.2.1 Inexistência de diretrizes	31
1.2.2 Inexistência de cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças..	32
1.3 A formação atual dos professores	33
1.3.1 Panorama da formação de professores de espanhol atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental	34
1.3.2 Atualização do panorama da formação de professores de espanhol atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental	47
Capítulo II - Como as crianças aprendem e se desenvolvem.....	49
2.1. Uma aproximação às principais teorias sobre o desenvolvimento Infantil	50
2.1.1. Teoria Maturacionista.....	50
2.1.2. Teorias Comportamentais	55
2.1.3. Teorias Psicodinâmicas	56
2.1.4. Teorias Psicogenéticas.....	59
2.1.5. Teoria Ecológica	62
2.2. Aquisição da linguagem.....	64
2.2.1 Teorias de aquisição da linguagem	64

2.2.1.1 A teoria comportamentalista	65
2.2.1.2 A teoria inatista	65
2.2.1.3 A teoria interacionista	66
2.2.2 O desenvolvimento da linguagem nas crianças de zero a seis anos	68
2.2.3 O papel da instituição educacional no desenvolvimento da linguagem infantil	72
2.3. A criança e as letras - alfabetização e letramento	78
2.3.1 O processo de alfabetização	79
2.3.2 Conceituação de letramento	82
2.4. Teorias de aquisição e/ou aprendizagem de LE	85
2.4.1 Modelo de aculturação	86
2.4.2 Teoria da acomodação	87
2.4.3 Teoria do discurso	87
2.4.4 O modelo do monitor	88
2.4.5 Modelo da competência variável	90
2.4.6 A hipótese universal	91
2.4.7. Teoria neurofuncional	91
2.4.8 Modelo fractal	92
 Capítulo III - Reconhecendo e intervindo em algumas realidades	 95
 3.1. Organização da coleta e análise de dados	 97
3.1.1 Curso de extensão universitária	99
3.1.2. Observação de aulas regulares	136
3.1.2.1 Primeira observação	136
3.1.2.2 Segunda observação	139
3.1.2.3 Terceira observação	143
3.1.2.4 Quarta observação	163
3.1.2.4.1 – Informante: coordenação pedagógica	163
3.1.2.4.2 – Informantes: responsáveis pelos alunos	166
3.1.2.4.3 – Informantes: os alunos	171
3.1.2.4.4 – Informante: a docente	177

Capítulo IV - Do desejável ao realizável: caminhos para a formação de professores de ELEC	188
4.1 Ensino de espanhol para crianças: viabilidade de inclusão disciplinar .	188
4.2 Conhecimentos teórico-práticos que os professores devem deter para ensinar espanhol a crianças	191
4.2.1 – Contexto de atuação do professor	192
4.2.2 – Tempo disponível.....	194
4.2.3 – Definição dos objetivos.....	195
4.2.4 – Delimitação dos conteúdos.....	197
4.2.5 – Recursos disponíveis.....	198
4.3 Metodologia de ensino	200
4.3.1 – Estratégias de ensino	200
4.3.1.1 – Uso do lúdico	201
4.4 Avaliação.....	211
4.4.1 Avaliação da aprendizagem.....	213
4.4.2 Avaliação do ensino	215
Considerações finais	217
Referências	222
Apêndices.....	233
Anexos.....	256

Introdução

O término de nossa pesquisa de Mestrado, apresentada à banca examinadora em 2006, constituiu o ponto de partida para este novo estudo e permitiu uma aproximação de grande importância a alguns aspectos relacionados ao ensino de espanhol a crianças, pois possibilitou conhecer algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores. Justamente por isso, ficou evidente que era necessário continuar investigando o assunto para aprofundar nosso conhecimento e para podermos propor caminhos que os auxiliassem a superar algumas das dificuldades encontradas em sua prática docente.

Sabíamos que ainda havia um longo caminho a percorrer no que dizia respeito ao ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tínhamos feito, ali, um retrato da formação dos professores que já atuavam com o público infantil, mas restava – e ainda resta – um arsenal de temas que levem ao entendimento do processo de ensino e aprendizagem de espanhol para crianças e à melhor atuação dos professores com esse segmento escolar.

Somados aos aspectos mencionados, outros motivos nos impulsionaram a continuar investigando o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC). Um deles refere-se ao primeiro documento¹ em que esse tema é mencionado: a chamada Carta de Pelotas (2000), na qual, entre outras propostas, consta que “o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental”. Outro motivo é o fato de que algumas instituições escolares incluem esse estudo e outras não, o que traz como consequência a necessidade de (re)discutir questões sobre inclusão social e formação integral do aluno, como tratado no capítulo 1 desta tese; um terceiro problema está fortemente ligado aos dois primeiros e relaciona-se ao fato da inexistência de cursos de formação de professores de língua espanhola para crianças, causa do último motivo, ou seja, a falta de profissionais preparados para atuarem com esse público infantil.

Esse contexto impôs-nos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos participando, agora, do programa de doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no qual estamos inseridas desde 2007 por entendermos necessário não só o aprofundamento de nossos conhecimentos, mas, também e principalmente, por considerarmos

¹ No final de 2010, a Resolução CNE/CEB 7/2010, em seu artigo 31, § 1º faz menção a que sejam professores licenciados no componente curricular aqueles que devem atuar nos primeiros anos do ensino fundamental.

que poderíamos oferecer algumas contribuições à área de ELEC, ainda carente de investigações acadêmicas.

Assim, durante nosso trabalho, procuramos responder à seguinte pergunta: como ensinar língua estrangeira para crianças baseando-se na leitura e escrita desse idioma, já que os documentos oficiais destinados a outras disciplinas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, por exemplo) indicavam esse procedimento aos professores, se os alunos ainda não (re)conhecem claramente os mecanismos envolvidos na aprendizagem dessas duas habilidades?

Para respondê-la, partimos da hipótese inicial de que existe, ainda, a necessidade de uma formação específica para professores atuarem com crianças. Portanto, este trabalho inclui uma pesquisa de cunho colaborativo que pretendeu, por meio de estudos teóricos, observações de sala de aula e entrevistas, propor um programa de formação inicial e continuada a professores que trabalhem ou que queiram trabalhar com ensino de língua espanhola para crianças das séries iniciais do ensino fundamental (EF).

Especificamente, nossos objetivos foram:

- a) analisar, com mais profundidade, as causas de algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de língua espanhola para os primeiros anos do ensino fundamental, assinaladas em nossa pesquisa de Mestrado;
- b) verificar quais são as carências pedagógicas, não supridas pela formação inicial, e até que ponto podem ou devem integrar um programa de formação continuada;
- c) determinar as características e os saberes a serem desenvolvidos num programa de formação continuada;
- d) propor diretrizes – teóricas e metodológicas – para um curso de aperfeiçoamento que auxilie os professores de espanhol língua estrangeira (doravante, ELE) para crianças a superarem algumas de suas principais carências e necessidades de forma a contribuir para a prática docente mais eficaz e adequada.

Ao longo do nosso percurso fomos percebendo a necessidade de ampliar nossa proposta para a formação inicial de professores de espanhol. Assim, procuramos incluir em todas as nossas sugestões aspectos que envolvessem também esse nível de ensino e não somente sugerir diretrizes para um curso de aperfeiçoamento, em virtude da Resolução CNE/CEB 7/2010.

Para dar continuidade a nossa pesquisa, desenvolvemos e organizamos nosso trabalho da maneira que passamos a descrever.

No primeiro capítulo, apresentamos justificativas para o ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças fundamentadas pelos documentos legais e oficiais (lei paulista 1.750 de 08 de dezembro de 1920; decreto federal 1.164, 1939; LDBEN, 1996; Resolução CNE/CEB 7/2010; PCN, 1998; RCNEI, 1998), elencamos dificuldades para a inclusão do estudo da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como base esses mesmos documentos e resumimos os dados encontrados durante a pesquisa de mestrado bem como dados extraídos da análise feita naquela ocasião, porque entendemos que aquelas informações eram o estopim para nosso trabalho atual. Concluimos o capítulo reiterando a necessidade de os professores adquirirem conhecimentos específicos sobre teorias relativas a como ensinar espanhol para crianças.

Limitamos o segundo capítulo à descrição breve e ao estudo de algumas teorias de desenvolvimento infantil (principalmente BROFENBRENNER, 1996; BRUNER, 1978, 2006; FREUD, 2010; GESELL, 2002; PIAGET, 1967, 1972; SKINNER, 1970, 1974; VYGOTSKY, 2002, 2005), aquisição da linguagem (CHOMSKY, 1959 apud BARALO, 2004; PIAGET, 1967, 1972; TOMASELLO, 2003; VYGOTSKY, 2002, 2005, por exemplo), alfabetização e letramento (ABUD, 1987; FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; KATO, 1998; KLEIMAN, 2004) e, por fim, aquisição da língua estrangeira (KRASHEN, 1995; PAIVA in BRUNO, 2005) por entendermos que as informações fornecidas pelos professores, descritas no capítulo anterior, revelaram a necessidade da inclusão desses conhecimentos específicos em cursos voltados a docentes que pretendem ensinar espanhol a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, ao apresentarmos uma rápida resenha de tais princípios teóricos estaríamos, a nosso ver, oferecendo uma contribuição aos professores, configurada numa síntese de consulta simples e objetiva.

O capítulo seguinte comporta a descrição metodológica de nosso trabalho, da qual constam os procedimentos de coleta de dados e a correspondente análise. Optamos por nos basear na metodologia “mista” (CALLEGARI, 2008), com a qual foi possível obter o que há de melhor em cada um dos tipos de estudos: quantitativo e qualitativo, além da possibilidade de realizar intervenções pontuais por meio de observação de aulas e entrevistas com os professores envolvidos. Dos estudos quantitativos, aproveitamos seu caráter descritivo e a possibilidade de análise estatística das informações obtidas. Esse procedimento foi utilizado tomando como base os dados fornecidos pelos professores participantes do curso de extensão universitária ministrado por nós, a caracterização dos alunos entrevistados na última escola

observada e as considerações a respeito das informações prestadas pelos pais e/ou responsáveis por aqueles alunos. Já os estudos qualitativos proporcionaram-nos a análise dos demais dados coletados durante observações de aulas, entrevistas com a coordenadora pedagógica de uma das escolas e com as crianças.

Como usamos fontes bastante diversificadas e complexas na obtenção de informações, realizamos nossa coleta de dados entre julho de 2008 e maio de 2010, considerado um período extenso: oferta de 1 curso de extensão universitária (julho/2008); observação de aulas de 3 professoras, em 3 instituições particulares de ensino, e de 1 estagiária de licenciatura em seu minicurso obrigatório como parte do curso de formação inicial (fevereiro/2009; janeiro a março/2010; março a abril/2010; setembro a dezembro/2009, respectivamente); além de diversos encontros mantidos com cada uma das docentes ao longo do nosso trabalho. Aplicamos 39 questionários, distribuídos da seguinte maneira: 19 questionários iniciais (QI1) aplicados aos participantes do curso de extensão universitária e 15 questionários finais (QF1), aos participantes que o completaram; 3 questionários iniciais (QI2, baseados no QI1) às professoras observadas em escolas particulares e 2 questionários finais (QF2, baseados no QF1) às docentes que permitiram nossa observação e intervenção direta. Observamos 43 aulas: 12 aulas no 1º semestre de 2009, em escola particular a 100 km da cidade de São Paulo; 9 aulas no 2º semestre de 2009, em minicurso vinculado à disciplina de licenciatura da FEUSP; 14 aulas no 1º semestre de 2010, em escola particular a 50 km da capital do estado paulista; e 8 aulas também no 1º semestre de 2010, em outra escola particular a 150 km da cidade paulistana. Encontramo-nos em 21 momentos com as 4 docentes (3 professoras e 1 estagiária): 1 encontro com a professora da primeira instituição, em fevereiro/2009; 9 encontros com a estagiária, de setembro a dezembro/2009; 8 reuniões com a professora da segunda escola, de janeiro a junho/2010; e 3 reuniões com a professora do último estabelecimento de ensino, de abril a junho/2010. Como obtivemos permissão apenas da direção da última instituição para contatarmos a coordenadora pedagógica, os pais e os alunos dessa escola, entrevistamos 1 coordenadora pedagógica, em abril/2010, 20 alunos, em maio/2010 e aplicamos 1 questionário a 19 pais e/ou responsáveis por esses alunos, em abril/2010.

No quarto capítulo, por meio da relação entre a teoria estudada no capítulo 2 e os dados apresentados, analisados e discutidos no capítulo 3, aprofundamos a reflexão sobre o lugar que devem ocupar os conhecimentos teóricos e práticos da formação de professores de espanhol para crianças, tendo como respaldo a Resolução CNE/CEB nº 7/2010; propomos diretrizes para a elaboração de um programa de formação inicial e continuada para

professores de espanhol que queiram ensinar esse idioma adequadamente a crianças e sugerimos algumas práticas que os docentes podem desenvolver em sala de aula e/ou adaptar, conforme seu contexto real, incluindo atividades lúdicas de compreensão e produção oral.

Finalmente, nas considerações finais, retomamos as principais ideias que permearam nossa investigação, aludimos ao aspecto legal da formação de professores de espanhol para crianças mencionado em nossa pesquisa de Mestrado e elencamos alguns temas que merecem atenção especial e, por isso, sugerimos que se levem a cabo mais investigações a respeito deles.

Concluimos nosso trabalho com a certeza de que nos últimos anos a área de ensino de línguas estrangeiras para crianças mostrou alguns tímidos avanços, porém não desprezíveis como, por exemplo, a recente publicação de um texto legal que menciona a necessidade de os professores possuírem formação específica quando trabalham com o público infantil. Entretanto, no que se refere diretamente ao ensino de espanhol para os anos iniciais do ensino fundamental ainda são raros os profissionais que investem em pesquisas, razão pela qual entendemos que nossos estudos – tanto o anterior quanto este – plantam algumas sementes que, esperamos, possam, futuramente, gerar alguns frutos.

Capítulo I

Ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do fundamental: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão

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

No início do século XX, a lei paulista 1.750 de 08 de dezembro de 1920, que tratava da reforma educativa nesse estado instituiu, entre outras determinações, a proibição do ensino de outras línguas que não a portuguesa para crianças menores de 10 anos nas escolas formadas nas comunidades de imigrantes e administradas por eles². Em 1939, o decreto federal 1.164, que tratava da aquisição de terras nas regiões de fronteira pelos estrangeiros, incluiu a proibição de aulas de outros idiomas a menores de catorze anos nas escolas dessas regiões.³ Os documentos legais posteriores que mencionavam o ensino de línguas estrangeiras foram a Reforma Capanema, em 1942 (com a inclusão do espanhol pela primeira vez no segundo ciclo, chamado “colégio”⁴); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961 (Lei 4.024/61); e a LDBEN, em 1971 (Lei 5.692/71) que as mantiveram no nível de ensino médio (antigo colégio e segundo grau) e, posteriormente, nos últimos anos do ensino fundamental (antigo ginásio e últimos anos do primeiro grau). A atual LDBEN (Lei 9.394/96), proposta em 1996, manteve o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira para crianças a partir dos 12 anos, idade média comum aos alunos de 5a. série, atual 6º ano do ensino fundamental: “Na *parte diversificada* do currículo será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o *ensino de pelo menos uma língua estrangeira*

² Rinaldi (2006, p.16)

³ Rinaldi (2006, p.17)

⁴ Callegari (2004, p. 22)

moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, *dentro das possibilidades da instituição.*” (LDBEN, 1996 - Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, artigo 26º, parágrafo 5º.) (Grifos nossos)

A LDBEN vigente trouxe, por meio do texto anterior, a possibilidade de diversas interpretações sobre a inclusão do ensino da língua estrangeira na escola. Quando o texto legal menciona “parte diversificada” aborda todos os níveis escolares da educação básica, pois a distinção entre parte comum e diversificada está presente nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Dessa forma, não haveria que se restringir o estudo de outros idiomas que não o materno em nenhum dos segmentos educacionais.

A palavra “obrigatoriamente” deve ser lida sem afastá-la do fragmento “a partir da quinta série”, porque é fato que o ensino ocorre desde esse ano escolar, mas o texto não proíbe o início dos estudos de uma língua estrangeira antes desse nível educacional.

Na sequência, o texto legal estipula que se deve ensinar no mínimo uma língua estrangeira moderna. Isso significa ser possível o ensino de mais de um idioma a partir do 6º ano do ensino fundamental. Dessa forma, permite-se a cada escola oferecer mais de um idioma estrangeiro, bem como se deixa a critério de cada sistema de ensino definir qual(uais) será(ão) esse(s) idioma(s). O mesmo documento faz, ainda, um adendo: não basta escolher a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) incorporada(s) ao currículo, mas salienta a necessidade de levar em conta, igualmente, as condições que a instituição escolar apresenta para oferecê-las.

Entendemos que o texto legal permite afirmar ser possível, sim, termos em nossas escolas (públicas e privadas) o curso de língua espanhola para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Porém, como sabemos, tais razões não são suficientes. Assim, ao longo deste capítulo trataremos de arrolar outras questões que, julgamos, são pertinentes a essa discussão e confirmam nossas ideias.

1.1. Justificativas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira a Crianças – ELEC

Embora, como vimos, a legislação vigente estabeleça a obrigatoriedade do ensino de ao menos uma LE somente a partir do 6º ano, a realidade mostra que há cada vez mais instituições escolares propondo o ensino de espanhol como língua estrangeira a crianças a

partir dos primeiros anos do ensino fundamental. Como salientamos em nosso trabalho anterior (RINALDI, 2006) defendemos tal inclusão, porém, com qualidade, de modo que a aprendizagem do novo idioma seja significativa e atenda às especificidades e às necessidades do público alvo, no nosso caso, crianças. Contudo, nem sempre são conhecidas as razões que movem os estabelecimentos escolares a incluírem idiomas nas séries iniciais. Por considerarmos ser de fundamental importância ter clareza acerca dos motivos, das consequências e dos desdobramentos da oferta de LE para crianças, procuramos conhecer as justificativas para que essa inclusão aconteça, algumas das quais passamos a descrever e analisar.

1.1.1 Ensino de ELEC como elemento de inclusão social

Em uma comparação, ainda que breve, entre instituições escolares públicas e privadas, tem-se clara visão da desproporcionalidade de oportunidades em uma e outra esfera, a começar pela forma de contratação de docentes, amplamente facilitada no âmbito privado, já que fica a critério exclusivo de cada estabelecimento de ensino: não há chamada pública, não há necessidade de participação em processo de seleção a não ser pela apresentação de currículo, muitas vezes sem que conste nele a habilitação para a docência, muito embora possa haver escolas que façam entrevistas, provas didáticas, que exijam experiência, diploma de pedagogia ou outro documento oficial. Outras vezes basta a indicação de algum professor “da casa” para que uma pessoa seja contratada como docente.

Já na instituição pública não é qualquer pessoa que pode se apresentar para dar aulas. A contratação se dá por meio de concurso: primeiro deve haver um chamamento público para que se apresentem, devidamente documentadas, pessoas habilitadas para se inscreverem como docentes e, assim, poderem participar do processo seletivo. Deve-se aguardar uma data para realização do tal concurso, outra para a divulgação do resultado dos aprovados e, outro tempo mais, para que seja publicado edital de contratação. Isso significa, muitas vezes, intervalos de mais de um ano, entre a identificação da necessidade de profissional, o edital de chamamento e a contratação efetiva, o que não ocorre na esfera privada. Lembramos, ainda, que em vários estados, inclusive São Paulo, nunca houve, até este momento, concurso para professores de espanhol para nenhum segmento, embora saibamos que licenciados em Letras com habilitação em espanhol estejam aptos e habilitados a prestarem concursos públicos para o

ensino desse idioma a partir do 6º ano do ensino fundamental, e é este o profissional que se recomenda seja o docente para a disciplina de língua estrangeira para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, segundo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010⁵.

Porém devemos atentar para o fato de não haver professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, porque não há um curso específico que os habilite para atuar nesse segmento; esse tema nunca foi abordado numa disciplina, quer no curso de Magistério, em nível médio, quer no curso de Magistério Superior, Pedagogia ou Licenciatura em Letras.⁶ Além disso, a legislação não estabelece a obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras para os anos iniciais do ensino fundamental, motivo pelo qual não há licenciatura específica para formação de professores de idiomas para esse segmento. Esse hiato legal propicia a inexistência ou escassez de concursos públicos para professores de espanhol, seja para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, seja para os anos finais do fundamental ou para o ensino médio, como dissemos anteriormente. Nos casos em que há obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras, especificamente em São Paulo, não houve concurso porque o espanhol não estava incluído na grade curricular, e somente era oferecido nos Centros de Estudos de Línguas (CEL), que são um projeto estadual e não um programa educacional efetivo. Como o idioma que normalmente é oferecido nas escolas paulistas é o inglês, houve, sim, concursos para professores dessa língua, para as séries em que existe a obrigatoriedade legal. Essa conjuntura amplia a desigualdade de oportunidades e, com ela, a desigualdade social, pois alunos da escola pública estão sendo privados da aprendizagem de línguas estrangeiras desde os primeiros anos da educação infantil, enquanto aqueles que têm a oportunidade de frequentar a escola particular podem ser beneficiados pelo contato com outros idiomas desde os primeiros momentos da vida escolar.

Outro aspecto que devemos considerar diz respeito à qualidade desse contato precoce⁷ com a língua espanhola. Sabemos que tanto as escolas públicas quanto as privadas têm de cumprir o que está estipulado no texto legal e, em geral, limitam-se à inclusão da língua estrangeira nos últimos anos do ensino fundamental. Se a lei não estabelece que esse ensino

⁵ Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

⁶ Em 2010, o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Jaguarão contou com dois semestres da disciplina O Ensino da Língua Espanhola nas Séries Iniciais (I e II) e um semestre da disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol para Crianças, todas ministradas, na época, pela Profa.Me.Cristina P.D.Boéssio. No mesmo ano, o curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ofereceu uma disciplina optativa chamada Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças, em dois períodos (vespertino e noturno), ministrada por esta pesquisadora.

⁷ Esse termo, em nosso texto, não carrega qualquer sentido pejorativo.

seja incluído antes, não existe nenhuma obrigatoriedade de que sejam abertos concursos para a contratação de docentes. No caso das instituições particulares, a inclusão de cursos de idiomas nos primeiros anos escolares pode ser entendida como um diferencial que a escola pode ter ao proporcionar a ampliação dos conhecimentos de seus alunos, mas – como assinala Pires (2001) e poderemos confirmar no capítulo 3 deste trabalho – essa inclusão pode acabar sendo justificada, em certos casos, apenas como atrativo mercadológico.

1.1.2 Formação integral do aluno

Igualmente importante é considerar que, segundo os atuais documentos legais, o ensino de línguas estrangeiras é visto como parte de um conjunto de disciplinas que visam à formação integral do aluno, pois como dispõe o texto da lei vigente:

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (LDBEN, Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996)

O primeiro item refere-se à formação integral do aluno e considera tal formação um dos objetivos da Educação Básica; o terceiro explicita que a orientação para o trabalho também é um dos propósitos curriculares desse nível de ensino. Assim,

(...) estando a língua estrangeira incluída entre os conteúdos curriculares desse nível de ensino, pode-se concluir que os relatores do texto legal consideram que o conhecimento de pelo menos um idioma estrangeiro faz parte da formação integral do indivíduo ao mesmo tempo em que auxilia sua capacitação para o mercado de trabalho. (RINALDI, 2006, p.19)

Além disso, outro documento reforça a visão de que a língua estrangeira colabora para ampliar a visão de mundo dos alunos. Diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que

Por meio da linguagem o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a

floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários (...). (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, vol II, p.24-5)

Dessa forma, a linguagem pode propiciar aos alunos acesso a mundos distantes e imaginários, como diz o texto legal, mas também a mundos distantes e reais, a culturas de outros povos e de outros países. Esse contato pode dar-se por meio da inclusão da língua estrangeira que constitui essas culturas, e as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental poderão “vir a criar em seu íntimo, ao longo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo – sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso.” (RINALDI, 2006, p. 21)

Pode-se notar que o poder público ambiciona o desaparecimento da discriminação ao mencionar nos PCN que

A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade... (Parâmetros Curriculares Nacionais para os 1o. e 2o. ciclos do EF- livro 8, p.26.) (Grifos nossos)

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

1.2. Dificuldades para a inclusão da língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental

Durante nossas pesquisas a respeito do ensino de línguas estrangeiras para crianças detectamos quatro problemas principais: 1. a falta de diretrizes oficiais específicas para esse contexto, ou seja, há professores atuando com crianças em sala de aula sem terem

conhecimento sobre o quê e como ensinar a língua espanhola para esse público; 2. a crença⁸, bastante estendida, de que na escola regular não se aprende língua estrangeira, pois somente em escolas de idiomas é possível esse aprendizado⁹; 3. a ausência de cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças, pois nos cursos de licenciatura que temos atualmente a habilitação está voltada somente para ensino a partir do 6º ano do ensino fundamental, uma vez que a LDBEN em vigor estipula essa obrigatoriedade, como já mencionado; e 4. a obrigatoriedade do ensino de outros idiomas somente a partir do 6º ano do ensino fundamental e apenas uma referência oficial a esse ensino nos anos que antecedem ao estipulado¹⁰.

Todas essas questões e cada uma delas trazem consequências diferentes, mas igualmente significativas. A falta de diretrizes oficiais específicas para o contexto de ensino de língua estrangeira, no nosso caso o espanhol, pode criar situações como a oferta de ELEC em algumas escolas e em outras, não. Como decorrência dessa diversidade de possibilidades, alunos que originalmente tenham estudado em instituições em que não há a oferta de ELEC desde o primeiro ano escolar, ao precisarem mudar de escola por qualquer motivo, podem encontrar-se num estabelecimento em que essa oferta está presente e, certamente, sentirão dificuldade de adaptação, principalmente se a nova escola não contemplar um trabalho específico para alunos que não tenham estudado espanhol anteriormente.

Já a crença de que na escola regular não se aprende LE pode fazer dos alunos aprendizes desmotivados e descrentes de seu próprio êxito. O mesmo pode acontecer com o docente que não acredita em seu trabalho. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem pode resultar em grande decepção para ambas as partes (professor e alunos) em vez de ser prazeroso, frutífero e eficiente.

Além disso, a ausência de cursos de formação de professores de ELEC, ou uma licenciatura que contemple esse público, leva-nos a observar práticas pedagógicas inadequadas em sala de aula, o que acaba resultando, muitas vezes, numa resistência dos alunos ao estudo dessa ou de qualquer outra língua estrangeira¹¹.

Por fim, a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras somente a partir do 6º ano do ensino fundamental e somente uma referência oficial¹² a esse ensino nos anos que

⁸ Sobre crenças, ver, por exemplo, Barcellos e Abrahão, 2010.

⁹ Essas afirmações encontram-se em Rocha, 2006, p.39 e 190, quando a pesquisadora comenta sobre diversas pesquisas que focam as crenças como objeto de estudos, o que não é o caso de sua pesquisa, nem da nossa.

¹⁰ Ver nota 5.

¹¹ Rinaldi, 2006.

¹² Ver nota 5.

antecedem ao estipulado é, a nosso ver, o mecanismo desencadeador de todas as outras questões já mencionadas neste item.

1.2.1 Inexistência de diretrizes

Desde o início de nossas pesquisas buscamos referenciais legais que mencionassem o ensino de língua espanhola para crianças, ou mesmo o ensino de língua estrangeira em geral especificamente para os primeiros anos do ensino fundamental. Revisamos a LDBEN, como é conhecida a Lei 9.394, de 1996, e nela não encontramos qualquer alusão ao ensino de outros idiomas para crianças. No final de 2010 foi publicada a Resolução CNE/CEB 7/2010 que sugere, no art. 31, § 1º, que o profissional ideal para atuar com a disciplina Língua Estrangeira seja o professor que tenha “licenciatura específica no componente curricular”. Porém não encontramos nenhum documento oficial (Parâmetros ou Orientações Curriculares) que verse sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças, embora seja recomendado, naquela Resolução, que se elaborem orientações e se ofereçam outros subsídios para a implantação das diretrizes definidas no documento em questão.¹³

Em 2000, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, após o II Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, os participantes do evento redigiram e assinaram um documento, síntese desse encontro, que passou a ser conhecido como Carta de Pelotas, com algumas propostas, entre elas a de que “o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental”. Como mencionamos na Introdução deste trabalho, entendemos que uma das justificativas para que nossa pesquisa fosse levada adiante está presente nesse documento, o primeiro a mencionar como nível de ensino para línguas estrangeiras os primeiros anos do fundamental.

Além da ausência de diretrizes para o ensino que tomamos como foco, encontramos outra dificuldade, esta de caráter um tanto subjetivo: a crença de que não se aprendem idiomas na escola regular. Sobre esse assunto discorreremos no próximo item.

¹³ Responsabilidade depositada ao Ministério da Educação (Resolução 7/2010, art.49, parágrafo único.)

1.2.2 Inexistência de cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças

Durante nossa pesquisa de Mestrado procuramos entre cursos e/ou disciplinas incluídas em cursos de formação inicial de professores, indícios referentes ao ensino de espanhol para crianças nos quais pudéssemos nos pautar naquela ocasião. Verificamos os currículos de vários cursos de Magistério, em nível médio e superior, de Pedagogia e de Letras (licenciatura). Apenas neste último encontramos uma única instituição paranaense, de caráter privado, em cujo currículo constavam disciplinas voltadas à formação de professores para crianças: em 2004 entrou em vigor nessa faculdade particular¹⁴ da cidade de Rolândia, PR, um currículo do curso de Letras, com habilitação em espanhol, cujo conteúdo incluía práticas pedagógicas referentes à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental.¹⁵ Infelizmente, algum tempo depois, o curso de espanhol dessa faculdade foi extinto.

Continuamos nossas pesquisas e encontramos, em 2010, na Unipampa, Universidade Federal do Pampa, *campus* Jaguarão, a oferta de duas disciplinas: O Ensino da Língua Espanhola nas Séries Iniciais II¹⁶ e Metodologia do Ensino de Espanhol para Crianças. Infelizmente não tivemos acesso aos programas dessas disciplinas, motivo pelo qual não os mencionamos aqui nem os analisamos neste trabalho.

No segundo semestre do mesmo ano, a UEL, Universidade Estadual de Londrina, ofereceu a seus alunos do curso de Letras Estrangeiras Modernas, Licenciatura em Língua espanhola e suas literaturas, uma disciplina optativa sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças, cujo foco era o ensino da língua espanhola para os alunos da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, ministrada por esta pesquisadora.

Pudemos observar que, à exceção da faculdade particular à qual nos referimos anteriormente, as outras oportunidades de inserção de alguma disciplina que abordasse o estudo da língua espanhola por crianças foram iniciativas pessoais de professores-pesquisadores que se envolveram com esse tema¹⁷. Vemos essa realidade como uma luta

¹⁴ Referimo-nos à Faculdade Paranaense (FACCAR).

¹⁵ Rinaldi (2006, p.144).

¹⁶ Inferimos que no primeiro semestre do mesmo ano tenha sido oferecida a disciplina “O Ensino da Língua Espanhola nas Séries Iniciais I”, totalizando 3 momentos sobre o ensino de língua espanhola para crianças.

¹⁷ Na Unipampa-RS, a Profa.Dra.Cristina P.D.Boéssio; e na UEL-PR, esta pesquisadora.

individual para que seja valorizada essa área de estudo e de formação de professores de línguas estrangeiras, no nosso caso, a língua espanhola.

Frente a essa realidade que encontramos durante nossas buscas, evidenciamos, então, algumas necessidades atuais entre as quais podemos destacar a urgência na proposição, na organização e na oferta de cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira a crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e, por que não incluir também, da educação infantil, visto ser fato o aumento da oferta desse estudo em escolas públicas (ainda que municipais) e privadas em diversos estados brasileiros (São Paulo e Paraná, por exemplo). Atentar à qualidade e especificidade da formação de docentes para esse segmento é primordial, pois a falta de uma capacitação apropriada pode ter como consequência profissionais que atuam de modo inadequado com esse público. Além disso, ressaltamos ser imperativo, igualmente, o avanço nas pesquisas sobre os diversos temas que englobam não só a formação de professores, mas também o ensino de língua espanhola para crianças não alfabetizadas e em fase de alfabetização, tendo em vista que nessa etapa escolar as relações entre língua oral e língua escrita, bem como entre língua materna e língua estrangeira, devem merecer atenção especial a fim de que o contato com o novo idioma não prejudique a apropriação da modalidade escrita da língua própria.

Entendemos que este trabalho constitui mais uma contribuição para suprir as atuais necessidades, visto que um de nossos objetivos é oferecer uma proposta de possíveis diretrizes para o ensino de espanhol para crianças: quais conhecimentos os professores devem considerar no momento em que elaboram seu curso e suas aulas; de quais estratégias podem lançar mão durante seu trabalho efetivo com esses alunos e como deve ser sua prática profissional para que propicie um aprendizado efetivo a seus alunos e, principalmente, acolhê-los de forma que o processo de ensino e aprendizagem seja prazeroso para ambos, professor e alunos.

1.3 A formação atual dos professores

Conforme mencionamos, a formação inicial dos professores de línguas estrangeiras ocorre nos cursos de Licenciatura, durante os quais os docentes são habilitados para exercerem a profissão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Porém, como também já afirmamos, a oferta de aulas de língua estrangeira nos anos iniciais do ensino

fundamental é crescente. Assim, cabe perguntar: quem é o profissional de LE que atua nesse segmento?¹⁸

1.3.1 Panorama da formação de professores de espanhol atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental

Por ocasião de nossa investigação de Mestrado, além de revisão bibliográfica detalhada sobre os documentos legais brasileiros a respeito da Educação Básica, a questão da idade - ao se pensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras -, as teorias de aprendizagem (behaviorista, psicogenética e sociointeracionista), as características das crianças entre 7 e 11 anos, as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, a história do ensino do espanhol no Brasil, os principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a formação de professores de espanhol no país, realizamos uma pesquisa de campo com professores que, à época, lecionavam espanhol a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Solicitamos aos docentes que se dispuseram a nos auxiliar que respondessem a dois questionários, o primeiro com 16 questões relacionadas à identificação pessoal, acadêmica e profissional, bem como às práticas pedagógicas mais utilizadas e às dificuldades encontradas na atividade docente, entre outras. O segundo apresentava duas perguntas abertas que indagavam a importância que seu curso de formação inicial (fosse ele Magistério em nível médio ou Normal superior, Pedagogia e/ou Letras, com habilitação em Espanhol) supunha para sua prática docente com crianças de seis a onze anos.

Após as questões sobre caracterização do informante quanto a nome e idade, passamos a analisar a nacionalidade dos professores, importante para conhecermos o tipo de usuário da língua espanhola que esse professor era, se nativo ou estrangeiro. Consideramos relevante essa informação porque, por um lado, há alguns anos, muitas instituições (institutos de línguas e escolas de 1º a 5º ano, especialmente) davam preferência a falantes nativos, mesmo que não tivessem formação acadêmica específica, por julgarem ser esse um diferencial significativo, principalmente no que dizia respeito à fluência oral. Embora não tenhamos nos ocupado de fazer um estudo sobre o tema, porque não era nosso objetivo de estudo, foi possível comprovar essa informação pelo contato com diretores e coordenadores de cursos, nos

¹⁸ Lembramos que essa pergunta e respectiva resposta foram elaboradas antes da Resolução CNE/CEB 7/2010.

anúncios classificados de diferentes jornais paulistas, nas solicitações veiculadas por meio eletrônico, entre outros.

Entretanto, após algumas experiências desfavoráveis com nativos do idioma castelhano, porém sem formação específica na área e/ou com domínio precário da língua portuguesa¹⁹, o conhecimento da língua materna dos alunos por parte do professor passou a ser visto como elemento positivo, pois permite estabelecer comparações e contrastes entre essa e a língua estrangeira, o que auxilia o processo de ensino e aprendizagem. Desde então muitos coordenadores começaram a dar preferência a docentes com formação em Letras, independentemente de sua nacionalidade.

Dos 13 professores que integraram nosso *corpus* de pesquisa de Mestrado, 8 fizeram o curso Magistério em nível secundário e confirmaram a importância que tal curso teve e tinha – ao menos no momento de nossa investigação – em sua atuação profissional. Afirmaram que nele obtiveram uma base importante para trabalhar com as crianças, referindo-se às atividades apropriadas para a faixa etária em questão, às técnicas adequadas ao desenvolvimento dos alunos e, ainda, à contribuição dada pelo conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo e as de alfabetização, ao auxiliarem os professores a compreender a relação necessária entre a língua materna e a estrangeira ao lecionar, ou seja, “coisas que um curso superior de formação de professor de espanhol não ensina”, segundo um dos informantes mencionou. Entre os professores que não possuíam tal formação ou que deixaram de registrar esse dado, apenas um considerava que a falta de conhecimento sobre o processo de alfabetização poderia comprometer seu trabalho.

Entretanto chamou-nos a atenção o depoimento de um dos informantes que não cursou o Magistério. Ele foi categórico ao afirmar que a dificuldade encontrada ao lecionar não lhe parecia ser por falta do curso de Pedagogia, mas sim, pela falta de material adequado para o ensino de espanhol para aquela faixa etária. Consideramos o comentário um tanto questionável: afirmar que seu problema era devido à falta de material didático configura uma prática pedagógica restrita, baseada somente nesse tipo recurso. Avaliamos que o professor deve atuar independentemente do material adotado, pois julgamos que este deva servir de apoio e diretriz, e não ser considerado peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, como nosso informante parecia acreditar. Dessa maneira, inferia-se que o docente não reconhecia a necessidade de possuir conhecimentos indispensáveis para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos de 1º a 5º ano. Outra questão que também merece ser comentada é o

¹⁹ Dado obtido por meio de entrevistas informais com alguns coordenadores de escolas.

fato de que ele demonstrava desconhecer a existência e disponibilidade de materiais variados para o ensino de língua espanhola a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a oferta ainda fosse reduzida, se comparada à quantidade de materiais destinados a alunos de idade mais avançada, a produção de livros didáticos e de materiais de apoio (impressos e em meio eletrônico) vem aumentando consideravelmente.

Ainda segundo os dados coletados em nossa pesquisa de Mestrado, verificamos que a maioria dos professores era habilitado em Letras. Entendemos que a formação superior é imprescindível aos professores de LE, porque se pressupõe que ela seja o primeiro degrau para que os profissionais formados iniciem sua atuação docente. Como muitos dos professores são brasileiros, possivelmente seu único contato com a língua estrangeira objeto de estudo tenha sido, justamente, durante a formação inicial. Além disso, é nesse momento que o futuro docente inicia suas reflexões a respeito, não só do funcionamento da língua meta, como também das possibilidades metodológicas de ensiná-la (ao cursar Licenciatura). Já no caso dos docentes cuja língua materna é o espanhol, acreditamos que a formação inicial em Letras pode aprimorar seus conhecimentos linguísticos e propiciar-lhes oportunidades de refletir sobre seu ensino como língua estrangeira, uma vez que o falante nativo tem o conhecimento da língua espanhola restrito ao uso que ele faz do idioma e, normalmente, não está preparado para refletir sobre a língua do ponto de vista teórico e abstrato, algo que, sim, está presente nos cursos de Letras.

Incluímos em nosso primeiro questionário uma pergunta sobre Licenciatura posto que, durante esses estudos, os futuros professores recebem a formação específica que os habilita a atuar como profissionais do ensino regular. Averiguamos que todos os sujeitos com título superior eram licenciados; assim, todos eles estavam autorizados a ministrar aulas, ainda que a formação pedagógica fosse destinada a cursos a partir do 6º ano do ensino fundamental. O único informante que não possuía o curso de licenciatura – por não ter seguido a carreira superior – estava habilitado para trabalhar com crianças da faixa etária foco central de nossa pesquisa, porque possuía formação em magistério em nível secundário e o conhecimento linguístico específico, atestado apenas em função de sua nacionalidade (espanhola).

Quanto aos estudos de pós-graduação realizados ou em curso à época, obtivemos informações de que menos da metade dos informantes fizeram ou faziam pós-graduação: um na área de Língua Espanhola e dois na Educação Infantil. Embora esta última pós-graduação não seja específica para o ensino de língua espanhola para crianças, louvamos a iniciativa desses dois informantes que buscaram aperfeiçoamento para melhorar seu desempenho em sala de aula e, com isso, auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos. Como não há,

ainda, um curso de formação inicial específica para professores de espanhol que atuem com crianças, esses dois informantes certamente terão de adaptar²⁰ os conhecimentos adquiridos na pós-graduação voltada para a Educação Infantil à sua atuação como professores de espanhol como língua estrangeira.

Naquela ocasião, julgamos importante conhecer, também, o tempo de atuação dos professores em sala de aula. Essa informação poderia ser-nos útil para avaliar as respostas dadas a respeito de sua prática docente, afinal, o conhecimento adquirido com a experiência também poderia se mostrar eficiente, quando associado ao adquirido pela formação acadêmica. Verificamos que quase metade dos nossos informantes (6 professores) tinha menos de 4 anos de experiência como docentes atuantes dos primeiros anos do ensino fundamental.

Tomando o outro extremo dos dados obtidos, tínhamos que 2 informantes possuíam mais de 20 anos de experiência docente total e apenas 1 deles apresentava toda essa experiência dedicada somente aos alunos de 1º a 5º ano. Embora os dados fornecidos pelo informante não nos permitissem estabelecer relações comparativas, salientamos a sua relevância porque durante esse longo tempo de trabalho com crianças possivelmente o professor teria se deparado com situações muito variadas que teriam exigido soluções, respostas e atitudes que talvez outros informantes, devido à pouca permanência em sala de aula, não tivessem vivido.

Tivemos, também, a preocupação de observar se, nas escolas onde o espanhol era oferecido aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, havia continuidade desse curso. Constatamos que nas instituições nas quais a totalidade dos informantes trabalhava, o ensino de espanhol era oferecido em todo o 2º ciclo do ensino fundamental. Já no 1º ciclo isso não acontecia, pois no 2º ano do 1º ciclo a língua espanhola era oferecida nas escolas em que 9 professores trabalhavam; e, no 3º ano, nas escolas de 10 professores. Embora esses dados revelassem pouca diferença entre as instituições, poderiam ser indicativos de que as escolas recebiam oferecer o estudo de língua espanhola no 2º ano do ensino fundamental. Esse temor poderia decorrer da crença bastante difundida de que, por serem línguas relativamente próximas – o espanhol e o português –, crianças com alfabetização não consolidada poderiam ter dificuldades na língua materna escrita devido ao estudo simultâneo da língua estrangeira.

²⁰ Chamamos a atenção, neste ponto, para a questão da adaptação. Muitas vezes o professor se vê forçado a fazer diversos ajustes em seu curso; aquele que o consegue mostra-se atento às necessidades dos seus alunos, consciente e conhecedor das teorias sobre aquisição de línguas vigentes na atualidade, uma vez que o foco da educação deve ser, sempre, o educando.

Preocupamo-nos, também, em saber se os professores dos primeiros anos do ensino fundamental usavam materiais didáticos e, em caso afirmativo, quais eram eles, uma vez que é notória a crença de que o material didático é fator essencial para o sucesso da aula de língua estrangeira²¹, conforme nos havia indicado um informante e sobre o qual comentamos anteriormente.

Pudemos observar que 4 professores usavam somente materiais elaborados por eles; e outros 4, somente materiais comerciais. Do total de docentes, 2, além de prepararem o próprio material destinado aos primeiros anos do ensino fundamental, usavam apostilas oferecidas pela instituição escolar em que trabalhavam; e 3 confeccionavam os materiais que utilizavam com os alunos de 1º ao 5º ano, e adotavam materiais comerciais também.

Acreditamos que essa última situação poderia ser consequência de alguns fatores, por exemplo, a aparente falta de publicações, até então, de material didático de língua espanhola direcionado ao público de 1º ao 5º ano, em quantidade e/ou com divulgação insuficiente. Tal falta era, e continua sendo, aparente, porque o volume de material destinado ao público dos primeiros anos do ensino fundamental é proporcionalmente menor do que para os demais níveis de ensino para os quais a oferta de aulas ocorre há mais tempo e em mais instituições. Ao olharmos os catálogos das editoras nacionais e estrangeiras, verificamos essa realidade. Ademais, embora o ensino de língua espanhola para os primeiros anos do ensino fundamental esteja em ascensão, ainda não é economicamente forte sua presença nas escolas e, por isso, talvez as editoras não estejam se empenhando tanto na publicação de material didático para as séries iniciais do EF. Possivelmente essa situação explicaria o menor investimento por parte das editoras para materiais voltados a crianças; porém não se pode afirmar que não existam materiais didáticos comerciais destinados a esses alunos.

Como é bastante recorrente professores lecionarem em mais de um ano, ou seja, um professor que atue no ensino fundamental pode exercer a docência também no ensino médio, era imperativo saber dos nossos informantes com quais séries trabalhavam ou já haviam trabalhado para que pudéssemos analisar se sua prática com crianças era a mesma, semelhante ou diferente de sua prática com adolescentes, bem como se as dificuldades encontradas ao lidar com crianças também eram sentidas durante sua atuação com os outros níveis de ensino. Os dados apontaram que pouco mais da metade (8) dos professores atuava tanto nos primeiros anos do ensino fundamental quanto nos outros níveis de ensino, o que reforça a validade da

²¹ A esse respeito, veja-se, por exemplo, Costa (1987) e Bohn (1988).

nossa questão sobre saber se as práticas e as dificuldades docentes em relação aos vários níveis de ensino em que atuavam eram semelhantes ou não.

Para chegar a essas informações optamos por organizar em quatro grupos os itens referentes aos principais problemas e dificuldades elencados pelos professores referentes à sua prática docente:

Grupo A – *Língua espanhola e fatores psicológicos*, que compreende os tópicos:

- antipatia dos alunos pela língua estrangeira,
- falta de interesse,
- vergonha dos alunos de se expressarem na língua espanhola,
- ansiedade dos alunos pela língua espanhola escrita.

Grupo B – *Características individuais dos alunos*, que compreende os tópicos:

- atenção,
- concentração,
- disciplina.

Grupo C – *Aspectos relativos à organização e ao funcionamento dos cursos*, que compreende os tópicos:

- material didático do professor (inadequado/ insuficiente),
- material didático do aluno (não o levam à sala de aula/não o compram),
- falta/precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira,
- falta/precariedade de coordenador pedagógico de língua estrangeira,
- poucas horas de aula semanais,
- outros.

Grupo D – *Outros aspectos relevantes*, que compreende os tópicos:

- relação língua materna/língua estrangeira (mesclas/confusões/interferências por parte dos alunos),
- processo de alfabetização em Língua Portuguesa (interferência no aprendizado do Espanhol),
- domínio precário da metalinguagem por parte dos alunos.

A maioria das dificuldades mencionadas pelos professores estava relacionada ao Grupo B. Os resultados levaram-nos a refletir que, ao apontarem de maneira tão contundente que seus principais problemas se concentravam nas características individuais dos alunos (atenção, concentração e disciplina), os professores pareciam acreditar que o foco das dificuldades não estava neles, mas sim nos alunos. Essa postura bastante generalizada e arraigada, é discutida por Fernández Gálvez (2000)²², que propõe mudança no modo de pensar dos professores. Ele sugere a transformação do modelo pré-concebido; assim, em lugar de falar-se em dificuldades de aprendizagem, o autor sinaliza que deveriam ser discutidas as dificuldades de ensino, ao comentar que deveríamos entender os problemas de aprendizagem como variáveis do processo de ensino e aprendizagem e que o estilo de aprender de um aluno vai determinar como se deve ensiná-lo. O pesquisador acrescenta, ainda, que em vez de descrever os problemas de aprendizagem dos alunos, os relatórios que os professores e/ou coordenadores fazem deveriam trazer contribuições para mudanças do processo de ensino.

Para entendermos melhor as respostas dos informantes, havemos por bem separá-los quanto à formação acadêmica que possuíam, que era a base da nossa investigação. Dessa forma, preferimos agrupá-los em: professores que optaram pela modalidade Magistério no ensino médio (Magistério – M) e professores que não fizeram esse curso nos estudos secundários (Não Magistério – NM). Não incluímos, aqui, separadamente um grupo com os professores que se licenciaram em Letras com Habilitação em Espanhol porque, como dissemos anteriormente, o curso de Licenciatura, naquela ocasião, não abarcava (e continua não incluindo, até o presente momento) o ensino de 1º ao 5º ano, foco específico do nosso estudo.

A partir de então passamos a analisar as dificuldades mencionadas pelos informantes ao atuarem com o segmento de 1º ao 5º ano. Numa primeira aproximação, ainda que superficial, constatamos que as respostas dos professores com formação no Magistério diferiam pouco das respostas dos professores sem formação no Magistério.

O primeiro ponto divergente entre os dois conjuntos de professores foi a quantidade de dificuldades mencionada referente a cada um dos grupos (A, B, C e D). Para a classificação M (Magistério), temos que o Grupo B foi mais citado, seguido do Grupo C, depois o Grupo D e, por fim, o Grupo A (Grupo B > Grupo C > Grupo D > Grupo A). Já o conjunto NM (Não Magistério) informou ter encontrado mais dificuldades relacionadas ao Grupo B, seguidas do

²² FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. D. *¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de “problemas de aprendizaje”?* In: *Alas para volar*. I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Ediciones Adhara, 2000. (v.2).

Grupo C, depois o Grupo A e, por fim, o Grupo D (Grupo B > Grupo C > Grupo A > Grupo D). Além dessa inversão na quantidade de dificuldades entre os Grupos A e D, os professores da categoria NM enumeraram internamente mais dificuldades do que as relacionadas pelo conjunto M.

Esses resultados mostraram que as dificuldades do Grupo B – Características individuais dos alunos – lideraram as opiniões dos informantes, independentemente de sua categoria, ou seja, o Grupo B foi o mais citado, quando tomamos o grupo todo e ao separá-lo em informantes com e sem Magistério.

Na análise sobre as dificuldades encontradas pelos informantes ao trabalharem com alunos de 6º a 9º ano, encontramos novamente o Grupo B como o mais citado pelos professores que responderam ao nosso questionário, tanto entre aqueles que cursaram o Magistério quanto entre os que não fizeram tal curso; porém a sequência apresentou-se ligeiramente modificada, tanto na categoria M quanto na categoria NM. Dessa forma, tivemos os seguintes resultados: para a categoria M a sequência foi B > C > A > D; já para a categoria NM a série foi B > A > D > C.

Quando comparamos estas com as dificuldades sentidas por esses mesmos professores ao atuarem com crianças de 1º ao 5º ano, percebemos haver coincidência entre elas, ou seja, os professores continuavam remetendo-se às características individuais dos alunos como principais fontes de dificuldades para que pudessem atuar adequadamente também com esse nível de ensino. Entretanto os professores com estudos de Magistério mencionaram mais dificuldades de ordem organizacional (grupo C), seguidas dos fatores psicológicos (grupo A) e, por fim, aspectos diversos (grupo D). Já os professores sem esse estudo relataram mais dificuldades relacionadas aos fatores psicológicos, depois questões diversas e, por último, citaram questões organizacionais.

A comparação das respostas dos professores da categoria M para os três níveis de ensino (primeiros anos do ensino fundamental, últimos anos do ensino fundamental, e ensino médio), permitiu-nos observar que havia um deslocamento de quantidade: mais dificuldades no trato com alunos de 1º ao 5º ano, para menos dificuldades no trato com alunos de ensino médio, nos quatro grupos de dificuldades analisados, ou seja, as quantidades de dificuldades iam diminuindo proporcionalmente à faixa etária dos alunos. Porém, elas ainda eram apontadas pelos docentes. Aparentemente víamos repetida a posição de se atribuir a culpa ao outro, à instituição escolar por meio de número insuficiente de horas de aula, questões como material escolar do professor e/ou do aluno, falta ou insuficiência de apoio pedagógico (coordenadores e/ou reuniões). Esses dados evidenciaram que ensinar língua espanhola para

as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental representava, sim, muitas dificuldades, muito mais do que ao ensiná-la nos anos posteriores.

Após tratarmos das dificuldades dos docentes, passamos a analisar as informações sobre sua prática em sala de aula. Reafirmamos que, naquela ocasião, nossa pesquisa estava baseada em informações obtidas por questionário e não por observação de aulas. Assim, optamos por utilizar os termos **atividades** e **estratégias** como sinônimos, porque não tínhamos como delimitar se um exercício era considerado como atividade ou como estratégia pelos sujeitos envolvidos na investigação.

Como os professores puderam optar por mais de um item, não era viável fazer uma análise centrada na soma das opções. Assim, um mesmo professor poderia indicar todas as opções, algumas delas ou nenhuma. O que tínhamos, então, eram as atividades e/ou estratégias mais indicadas pelos informantes dentre as que sugerimos: exercícios orais, jogos/brincadeiras, músicas, exercícios escritos, atividades individuais, uso da escrita na lousa, leitura, atividades em duplas, audição de diálogos, aulas expositivas, atividades em grupos, pesquisas sobre temas variados, aulas de conversação, prova escrita, explicações gramaticais, memorização de diálogos, prova oral, redação, teatro, histórias infantis, obras de teatro, ditado de estruturas e palavras, estas 3 últimas citadas em Outros, por um professor.

As respostas indicaram que 100,00% dos informantes da categoria M e da NM usavam exercícios orais e jogos/brincadeiras nas aulas com alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que nos permitiu inferir que tanto o estímulo da oralidade quanto o uso de atividades lúdicas faziam parte do saber comum dos professores. Porém não pudemos deixar de considerar a contradição de, por exemplo, apenas 25% dos professores da categoria M usarem prova oral (já que aplicavam exercícios orais) e nenhum professor da categoria NM oferecer esse meio de avaliação a seus alunos, embora todos eles também desenvolvessem atividades orais em suas aulas.

Outras atividades/estratégias também relacionadas à prática oral, tanto de compreensão quanto de produção, como audição de diálogos, aulas de conversação e memorização de diálogos foram mencionadas por docentes das duas categorias. Essas atividades geralmente exigem dos professores bom domínio e controle da sala, porque durante a produção oral é normal que as crianças falem simultaneamente e em tons mais altos do que é habitual, numa tentativa de se fazerem ouvir. Outra situação que pode ocorrer é as crianças se dispersarem, caso a audição apresente um diálogo longo, ou aborde temas que não façam parte do mundo infantil, ou mesmo quando a qualidade da reprodução sonora não é satisfatória. O mesmo pode acontecer com a memorização de diálogos. Se tais atividades não

tiverem sido bem planejadas (como, aliás, todas devem ser), esse pode ter sido o motivo de os professores mencionarem as dificuldades encontradas referentes ao Grupo B ou ao Grupo A.

O trabalho com canções também pode ser, para as crianças (e para muitos adolescentes e adultos), fonte externa de motivação²³ para aprender línguas estrangeiras (entre elas o espanhol). Nesse aspecto julgamos que nossos informantes também acertaram, pois a totalidade dos professores da categoria M e 80% da categoria NM disseram fazer uso delas.

Sobre as formas de agrupamento dos alunos para trabalhos em sala de aula encontramos que, na categoria M, as atividades individuais eram as mais usadas pelos professores, seguidas das atividades em dupla e, por fim, encontravam-se as atividades em grupo, utilizadas pela metade dos professores dessa categoria. Na categoria NM, tanto as atividades individuais quanto as coletivas eram utilizadas por todos os professores, seguidas de atividades em dupla, citadas por 80% dos docentes dessa última categoria.

Lembremos que, entre os grupos de dificuldades analisados anteriormente, o Grupo B, composto pelos itens atenção, concentração e disciplina, foi o que obteve mais citações. Inferimos que a origem dessas dificuldades não estaria na forma de agrupamento dos alunos, pois, embora a interação possa ser uma das maneiras de os estudantes se desenvolverem, segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky – na qual o companheiro pode, também ser visto como um mediador, como explicaremos no próximo capítulo -, nossa experiência em sala de aula e em conversas informais com outros professores mostraram que, independentemente da forma de agrupamento, a alunos de 1º ao 5º ano era conveniente oferecer atividades diversificadas e breves, porque eles se dispersam facilmente e, conseqüentemente, é forte a tendência a que iniciem conversas paralelas e alheias à atividade que está em desenvolvimento.

Muitas atividades que envolvem a escrita foram citadas pelos professores tanto da categoria M quanto da NM, entretanto, menos da metade dos docentes da categoria M aplicava prova escrita e explicações gramaticais, oposto do verificado para a categoria NM.

Entendemos ser incoerente a atitude de exigir dos alunos produção escrita em exercícios, numa prova, redação ou ditado ou, ainda, que lhes ofereçam explicações gramaticais teóricas, pois se considerarmos as características do desenvolvimento infantil segundo Piaget (1972), a teoria de aquisição de línguas estrangeiras de Krashen (2005) e os estudos descritos por Rodrigues (2005), percebemos que aquelas atividades que envolvem a escrita não são adequadas, porque, muitas vezes, esses alunos dos primeiros anos do ensino

²³ Sobre motivação, ver Callegari, 2004.

fundamental ainda estão em processo de alfabetização em sua língua materna e exigir deles que aprendam a escrever em língua estrangeira poderia causar transferência negativa no seu processo de alfabetização. Levamos em conta, também, e principalmente, os objetivos da inclusão de língua estrangeira – neste caso, língua espanhola – na grade escolar de 1º ao 5º ano do ensino fundamental: sensibilizar a criança ao que lhe é diferente, prepará-la para aceitar o estudo futuro de línguas estrangeiras como algo prazeroso. Comprendemos que as crianças só devem aprender em língua estrangeira aquilo que já sabem em língua materna. Como o processo de alfabetização/letramento²⁴ ainda não está consolidado nos primeiros anos do ensino fundamental, desaconselhamos o uso de atividades escritas e leitoras (essas últimas também devem acompanhar seu conhecimento em língua materna, como comentamos adiante) com essas crianças.

Mais da metade dos professores de ambas as categorias (M e NM) afirmou utilizar aulas expositivas. Nossa experiência em sala de aula e nossas conversas informais com outros docentes nos fizeram refletir que poderíamos ter um de dois resultados com esse procedimento: um domínio maior do professor frente à sala de aula ou a dispersão da maioria dos alunos, caso essa exposição não contenha elementos²⁵ que os alunos possam reconhecer como parte de seu cotidiano.

A maioria dos professores de ambas as categorias trabalhava com leitura. Como não foi especificada a forma como esse trabalho acontecia, pudemos tecer, apenas, alguns comentários gerais, por exemplo, se a leitura era feita pela criança, esperávamos que ela tivesse consolidado seu processo de alfabetização em língua materna, porque, como ainda não havia estudos conclusivos a respeito, e atualmente essa situação persiste, preocupava-nos que a relação símbolo gráfico/som da língua espanhola interferisse na compreensão e/ou consolidação dessa mesma relação na língua materna posto que, em muitos casos, ela não encontra correspondência direta de um idioma para o outro.

Os itens: pesquisa sobre temas variados, teatro/histórias infantis e obras de teatro podem ter sido utilizados de várias formas, tais como produção oral, leitura, aula expositiva. Embora pouco utilizadas, tais atividades/estratégias são de grande valia, pois levam para a sala de aula o componente cultural tantas vezes esquecido por muitos professores, além de romper com a aula tradicional. Talvez, se mais docentes se empenhassem em oferecer a seus alunos alternativas como as anteriores, tenderiam ao desaparecimento dificuldades como

²⁴ Conceituamos ambos os termos no capítulo 2.

²⁵ Alguns desses elementos podem ser personagens de histórias, animais, relacionamento com familiares e amigos, brinquedos e jogos etc.

(des)interesse, ansiedade pela língua escrita, vergonha de se expressar em língua estrangeira, antipatia pelo novo idioma, falta de atenção, problemas com concentração e disciplina, material escolar e tantos outros.

Analizamos esses itens referentes, agora, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Verificamos que os mais utilizados pelos professores de ambas as categorias tanto no trabalho com alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental quanto com os de 1ª a 3ª do ensino médio foram sete: prova escrita, músicas, leitura, jogos/brincadeiras, explicações gramaticais, exercícios orais e exercícios escritos. Como eram, praticamente, os mesmos professores que atuavam com os dois níveis de ensino, observamos que eles utilizavam atividades/estratégias iguais com um e outro grupo de alunos. Inferimos que seu curso de licenciatura não tenha abordado aspectos que diferenciem um nível de ensino do outro, bem como os diferentes objetivos de cada um deles. Práticas semelhantes usadas com alunos cujas características diferem, de acordo com o que Piaget chama de estágios de desenvolvimento²⁶, provavelmente tenham resultado nas diferentes dificuldades encontradas dentro da sala de aula e apontadas pelos docentes. Incluímos na comparação, posteriormente, os itens mais mencionados relacionados ao nível de 1º ao 5º ano e verificamos um resultado diferente. Entre os dez itens mais citados pelos professores nos três níveis de ensino, em comum encontramos sete. Embora a quantidade tenha se mantido, os itens eram outros, descritos a seguir. Optamos por elencá-los de acordo com o *ranking* do nível de 1º ao 5º, porque era o conjunto o que nos interessava estudar.

Tabela 1 – *Ranking* de atividades e estratégias usadas pelos informantes em geral

Atividades/ estratégias	1a a 4a série	5a a 8a série	1a a 3a série
	EF²⁷	EF²⁸	EM
Exercícios orais	1	1	1
Jogos/brincadeiras	2	4	4
Atividades individuais	3	7	8
Exercícios escritos	4	2	2
Músicas	5	6	7
Uso da escrita na lousa	6	15	14
Atividades em duplas	7	7	9
Leitura	8	5	6
Atividades em grupos	9	13	10
Audição de diálogo	10	9	11

²⁶ Ver Rinaldi, 2006, capítulo 1.

²⁷ Atualmente esse segmento teve a nomenclatura alterada para 1º ao 5º ano.

²⁸ Atualmente esse segmento teve a nomenclatura alterada para 6º ao 9º ano.

Como se observa, os professores empregavam as mesmas atividades/estratégias para os três níveis de ensino em que trabalhavam, uma vez que das dez mais apontadas no nível de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sete eram repetidas nos outros níveis de ensino. É importante salientar que, em suas respostas, os professores deram a entender que priorizavam aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que incluem as quatro destrezas: compreensão oral (audição de diálogos, músicas), compreensão escrita (leitura), produção oral (exercícios orais, músicas) e produção escrita (exercícios escritos), além de demonstrar preocupação em manter a motivação dos alunos (jogos/brincadeiras, músicas). Entretanto, notamos a ausência ou menor incidência de uma quinta destreza, a interação, pois eram propostas atividades individuais muito mais do que em duplas ou grupos.

Como observamos anteriormente, talvez o fato de usarem as mesmas estratégias e as mesmas atividades com qualquer nível de ensino fosse a causa de tantas dificuldades como as apontadas pelos professores. Por suas respostas sobre dificuldades e sobre atividades/estratégias, pudemos inferir que, embora alguns professores tivessem procurado aprimoramento profissional em cursos de licenciatura e pós-graduação, quiçá estivessem encontrando barreiras tão arraigadas no seu modo de atuar que os impediam de alterar sua forma de ensinar, de aventurar-se por práticas inovadoras e arrojadas que poderiam, quem sabe, iniciar uma mudança na relação de ensino e aprendizagem à qual Fernández Gálvez (2000: *passim*) se referia.

Estávamos cientes de que havíamos delineado, naquela ocasião, um panorama parcial da formação e da atuação dos professores de língua espanhola que já estavam ministrando aulas a educandos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, mesmo sem que a língua estrangeira estivesse (como ainda não está) oficialmente inserida no currículo desse nível de ensino. Denominamos parcial o cenário descrito devido ao reduzido número de informantes com o qual trabalhamos (13, no total). Entretanto, as informações relatadas e discutidas naquele trabalho, bem como comentários a respeito dos resultados obtidos mostraram-nos algumas rotas que deveríamos seguir no intuito de valorizar e, cada vez mais, aperfeiçoar a formação de professores de espanhol no Brasil.

Porém, ao concluirmos aquela investigação, constatamos que estávamos em posse de dados de relevante importância relacionados tanto à formação de docentes de língua estrangeira quanto à atuação profissional com crianças e que tais informações poderiam e deveriam permitir o avanço nos nossos estudos de modo a que pudéssemos oferecer novas contribuições à área. Assim, retomamos os dados coletados e analisados naquele momento

para utilizá-los, agora, como ponto de partida desta nova investigação. Dessa maneira, e pautando-nos no conhecimento adquirido ao longo do Mestrado, continuamos nossas leituras visando, nesta ocasião, o aprofundamento do tema e, quiçá, a elaboração de um programa de curso. Nossas reflexões continuaram e são elas que delineamos no item seguinte.

1.3.2 Atualização do panorama da formação de professores de espanhol atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental

Entendemos que a situação encontrada por ocasião de nossa pesquisa de Mestrado estava defasada, pois imaginamos que os profissionais docentes de língua espanhola que atuavam com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental estivessem se aperfeiçoando para atuarem com crianças. Com o intuito de comprovar essa hipótese, propusemos, em 2008, na Faculdade de Educação da USP, um curso de extensão universitária cujo título foi “A importância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas séries iniciais do ensino fundamental: necessidades e desafios para o professor”.

O curso se caracterizou por ter como público alvo docentes licenciados em Espanhol, que tivessem interesse no ensino do idioma voltado para crianças. Com carga de 20 horas/aula, obtive 30 matrículas e 19 participantes efetivos, mas somente 16 foram nossos informantes nessa fase da pesquisa doutoral. Nosso objetivo com a proposta do curso era concentrar professores de ELE com alguma experiência em sala de aula com crianças que pudessem discutir aspectos de sua vivência como, por exemplo, quais objetivos tinham os professores ao ensinar espanhol às crianças, em quais critérios se baseavam para definir os conteúdos a serem trabalhados, entre outros. Solicitamos aos professores participantes do curso que respondessem a um questionário no início do curso e outro no final.²⁹ Ambos tiveram como base o instrumento usado em nossa pesquisa de Mestrado, porém com acréscimo de algumas perguntas e a exclusão de outras³⁰.

Pudemos observar, tanto pelas respostas dos questionários quanto pelas situações em sala de aula, que os professores ainda estavam em busca de apoio pedagógico e metodológico sobre como ensinar língua espanhola para crianças. Notamos que muitos deles desconheciam

²⁹ Cópias desses questionários encontram-se nos apêndices A e B.

³⁰ Analisamos esses dados no capítulo 3.

esse campo de atuação e, mesmo entre aqueles que já tinham como alunos crianças não alfabetizadas, faltavam noções do quê e como educar por meio do ensino da língua espanhola.

Encontramos, naquele momento, professores que se diziam e se mostravam ansiosos por uma formação continuada direcionada ao ensino de espanhol para crianças, que aportasse teoria e prática. Sua justificativa era de que atuavam com essas crianças intuitivamente, à base de tentativas e erros e demonstravam insegurança em sua prática docente com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Tais condições deram-nos suporte para reafirmar nossa hipótese inicial de que existe, ainda, a necessidade de formação específica para professores atuarem com crianças.

Dessa forma, continuamos advogando pela oferta de espaços dedicados à formação específica de professores de espanhol para crianças, ainda mais no que diz respeito a como educar por meio do ensino de língua espanhola. Para chegarmos a esse “como educar” entendemos que se faz prioritário o conhecimento de alguns temas relacionados à educação, além da especificidade disciplinar: língua espanhola. São eles: desenvolvimento infantil, por meio das teorias que buscam conhecer e descrever esse desenvolvimento; aquisição da linguagem, explicada por muitas das teorias de desenvolvimento; ensino para crianças, voltado à relação entre a criança e as letras; e ensino de língua espanhola para crianças, que aborda as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Eles estão descritos e analisados nos próximos capítulos.

Capítulo II

Como as crianças aprendem e se desenvolvem

Iniciamos nossa pesquisa de doutorado tendo como pressuposto que o professor de espanhol que atua com crianças deve ter consciência de seu papel de educador, como afirmamos no capítulo I. Segundo o entende Saviani (1996, p.71)³¹ esses docentes,

...necessitam conhecer as características de cada etapa do desenvolvimento infantil para selecionarem estímulos desafiadores segundo as possibilidades das crianças. Ao conviver com elas, o adulto, através da observação do comportamento infantil, vai sendo capaz de selecionar os estímulos apropriados. (NICOLAU, 1997, s/p)

Ao concordarmos com Nicolau (1997), consideramos relevante identificar os principais momentos do desenvolvimento infantil (físico, psicomotor, afetivo, cognitivo, por exemplo) para, depois, focar nossa pesquisa no processo de aquisição e/ou aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por crianças de seis a onze anos. Para isso, neste capítulo, procuramos descrever, ainda que de modo não exaustivo, aquelas que entendemos serem as principais teorias acerca do desenvolvimento infantil, entre elas a teoria maturacionista, as comportamentais, as psicodinâmicas, as construtivistas e a ecológica³², pois consideramos ser necessário que o professor adquira esse conhecimento, útil para entender os processos pelos quais passam os alunos e para identificar os fatores que podem interferir nesse desenvolvimento. Abordaremos, também, algumas das teorias de aquisição da linguagem que ajudam a entender o processo de ensino e de aprendizagem e que devem ser consideradas quando se ensina língua estrangeira a crianças pequenas. Trataremos, ainda, das teorias que envolvem os processos de alfabetização e letramento, pois opinamos que ao compreenderem como as crianças se alfabetizam e como ocorre o letramento, os professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental com a disciplina Língua Espanhola poderão analisar se devem ou não incluir em suas atividades aquelas que envolvem leitura e escrita em língua estrangeira, considerando o que dizem aquelas teorias e, principalmente, até que ponto a modalidade escrita da língua estrangeira interfere negativamente nesses processos em língua

³¹ “O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens.”

³² Spodek e Saracho. (1998, p.65-84).

materna. Terminamos este capítulo tratando das teorias de aquisição e/ou aprendizagem de línguas estrangeiras, cujo ensino é o foco de nossa pesquisa.

Além das razões expostas, entendemos que todo esse percurso é também necessário tendo em vista alguns dos dados obtidos em nossa investigação de Mestrado e apresentados no capítulo precedente, como as dificuldades encontradas pelos professores ao trabalharem com crianças, por exemplo. Entendemos que algumas das práticas pedagógicas (uso de atividades escritas com alunos que ainda não sabem lidar bem com essa forma de comunicação) bem como certas opiniões (sobre tipos de atividades e maneiras de agrupamento dos aprendizes) dos docentes que colaboraram conosco naquela pesquisa são decorrentes de um conhecimento insuficiente, ou mesmo desconhecimento, de como as crianças aprendem e de fatores que influem nesse processo. Nesse sentido, ao sintetizarmos, aqui, alguns princípios teóricos gerais, imprescindíveis para os profissionais que atuam no ensino de ELEC, esperamos colaborar para uma formação mais adequada desses professores.

2.1. Uma aproximação às principais teorias sobre o desenvolvimento infantil

Não temos a pretensão de abordar em profundidade, nem à exaustão, as diferentes teorias que procuram explicar os diversos fatores que intervêm no desenvolvimento infantil, assim como não está entre nossos propósitos discutir todas as relações de causa e efeito entre tais teorias e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O que nos move é a convicção de que qualquer docente que atue nas séries iniciais do ensino fundamental verá seu trabalho beneficiado se conhecer os principais fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento das crianças. O caso do professor de língua estrangeira não é diferente: ao atuar nos primeiros anos da educação básica é indispensável possuir informação sobre tais concepções teóricas, daí que façamos referência a elas nos próximos itens.

2.1.1. Teoria Maturacionista

A teoria maturacionista é assim chamada por sugerir que o desenvolvimento humano é determinado geneticamente, ou seja, que ocorre por meio das mudanças do organismo, as

quais são “guiadas por mecanismos internos e ocorrem de forma sistemática, em grande parte independentemente das influências do ambiente, que, embora possam retardar os padrões de desenvolvimento, não podem alterá-los.” (SPODEK & SARACHO, 1998, p.66)

Seus principais teóricos são G. Stanley Hall, doutor em psicologia pela Universidade de Harvard, considerado precursor na área por ter sido o primeiro pesquisador a aplicar conhecimentos da psicologia experimental³³ ao estudo do desenvolvimento infantil e à utilização de princípios de desenvolvimento na educação; e Arnold Gesell, discípulo de Hall nos Estados Unidos, ambos pertencentes à vertente americana das pesquisas sobre esse tema.

Influenciado pela teoria da evolução de C.Darwin, Stanley Hall (1844-1924) baseou seu trabalho no pressuposto de que o desenvolvimento era condicionado pela hereditariedade. Isso significa dizer que a constituição genética de uma criança determinaria todas as etapas do processo de seu desenvolvimento e que a sequência desse desenvolvimento coincidiria com a sequência de desenvolvimento da espécie humana. Segundo Spodek & Saracho (1998), pode-se traduzir essa crença na frase “a ontogenia reproduz a filogenia”³⁴.

Hall iniciou seu trabalho de investigação observando crianças em seus ambientes naturais – em seus lares e/ou em suas escolas – em vez de observá-las num ambiente artificial, ou seja, em laboratório, para que elas seguissem o fluxo natural de desenvolvimento. O cientista contou com o apoio das pessoas responsáveis por cuidar dos infantes, na maioria das vezes, seus pais e professores, já que na época, passagem do século XIX para o século XX, não havia psicólogos com formação específica para trabalhar com o público infantil nos Estados Unidos.

Atualmente, o método de pesquisa de Hall não seria considerado científico porque os observadores não tinham treinamento sobre técnicas de observação, embora os procedimentos adotados tenham fornecido inúmeras informações sobre as etapas do desenvolvimento infantil, possibilitando ao pesquisador caracterizar os diferentes estágios pelos quais as crianças passariam em suas vidas. Outro mérito desse pesquisador foi ter aberto um novo campo no estudo da infância ao estabelecer a base para investigações mais científicas, assim como para a aplicação dos conhecimentos do desenvolvimento infantil na educação. É possível ainda, segundo Strickland & Burgess (1965)³⁵, atribuir a S. Hall o início da

³³ Seus conhecimentos sobre psicologia experimental foram adquiridos na Alemanha, durante seus estudos com Wilhelm Wundt. (SPODEK & SARACHO, op.cit., p.66.)

³⁴ Ontogenia significa, segundo o dicionário eletrônico Houaiss “o desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a idade adulta”. Filogenia seria, de acordo com a mesma fonte, a “história evolutiva de uma espécie ou qualquer outro grupo taxonômico”. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=filogenia&stype=k>>, acesso em: 10 mar. 2009.

³⁵ In Spodek & Saracho, op.cit., p. 67.

abordagem educacional centrada na criança, isto é, o princípio de que a educação deveria adequar-se à natureza da infância, e não as crianças se adaptarem a formas estabelecidas de educação.

Stanley Hall teve um seguidor, como comentamos anteriormente, o pesquisador estadunidense Arnold Gesell (1890-1961), seu discípulo. Sua teoria estava centrada na importância da maturação biológica no desenvolvimento das crianças, diferentemente da teoria evolucionista de Hall. Isso significa dizer que Gesell não adotava a visão de que o desenvolvimento infantil seguia como a evolução das espécies, embora sustentasse que era determinado geneticamente.

Gesell, ainda à diferença de Hall, procurou orientar seus estudos de forma mais sistematizada: com alguns colaboradores elaborou testes, estratégias de avaliação e métodos de observação, o que tornou suas pesquisas confiáveis e reconhecidas cientificamente. Todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre o comportamento infantil tinham como foco encontrar características comuns às crianças de cada faixa etária de zero a dez anos (recém-nascido, 4 semanas, 16 semanas, 28 semanas, 40 semanas, 12 meses, 15 meses, 18 meses, 2 anos, 2 anos e meio, 3 anos, 4 anos, 5 anos, 6 anos, 7 anos, 8 anos, 9 anos e 10 anos). Gesell e seus colaboradores aplicaram os referidos testes e estratégias de avaliação às mesmas crianças desde o seu nascimento até os cinco anos de idade. Posteriormente, ampliaram sua observação daquelas mesmas crianças dos cinco aos dez anos. Conseguiram, com isso, produzir descrições detalhadas do desenvolvimento das crianças de zero a dez anos de idade, em relação a diversos aspectos: físico, motor, intelectual, pessoal, social, linguístico e outros em cada faixa etária. Com base nessas descrições, consideraram os dados mais representativos como regras para caracterizar o que Gesell chamou de desenvolvimento normal.³⁶ Porém o pesquisador dedicou pouca atenção às diferenças individuais, tais como ritmo de desenvolvimento, personalidade, ambiente em que eram educadas, embora admitisse sua existência e sua possível influência no desenvolvimento infantil.

As observações que fez das crianças permitiram a Gesell elencar gradientes de desenvolvimento, sendo que para ele gradiente: “É uma série de fases ou graus de maturidade por onde a criança vai progredindo em direção a um nível mais elevado de comportamento.” (GESELL, 2002, p.12). O investigador argumenta, ainda, que “são quadros de referência que podem servir para localizar a fase de maturidade que uma criança atingiu numa dada área de

³⁶ Gesell, 2002.

comportamento. Mas não servem para determinar uma idade mental nem para medir a criança de maneira arbitrária.” (GESELL, 2002, p.14)

Assim, o pesquisador identificou traços maturacionais e estágios de desenvolvimento – os chamados gradientes de desenvolvimento – que agrupou em dez "aspectos principais do comportamento: § 1. Características motoras; § 2. Higiene pessoal. § 3. Expressão emocional. § 4. Receios e sonhos. § 5. O eu e o sexo. § 6. Relações interpessoais. § 7. Jogos e passatempos. § 8. A vida escolar. § 9. Senso moral. § 10. Perspectiva filosófica.” (GESELL, 2002, p.XVIII).

As características motoras comportam a atividade corporal, olhos e mãos; a higiene pessoal trata da alimentação, do sono, da eliminação fisiológica, do banho e do vestir, das perturbações somáticas (doenças típicas infantis) e das descargas de tensão; a expressão emocional contempla as atitudes afetivas, o choro, a autoafirmação e a cólera; os receios e sonhos abarcam os temores diversos e os sonhos que podem descrever ao acordarem; o eu e o sexo abrigam descrições sobre como a criança identifica o seu eu e o diferencia das outras pessoas, quer por meio de suas relações pessoais, quer por meio de observação de comportamento ou vestimenta, ainda que não consiga determinar os papéis sociais dessa diferença.

Nas suas relações interpessoais, a descrição dos gradientes de desenvolvimento ocorre em relação aos membros da sua família (pai, mãe, irmãos, avós, tios) ou em relação a pessoas que ocupam esses papéis durante o desenvolvimento infantil, a escola (professores, colegas, funcionários) e demais pessoas que têm contato com as crianças (vizinhos, parentes mais distantes); ao comentar sobre jogos, brincadeiras e passatempos, Gesell afirma a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil como estruturante desse processo, além de considerar que o “recreio – ou o jogo – é o descarregador de um excesso reprimido de energias que manifestam a sua exuberância em gargalhadas, explosões de satisfação e euforia” (GESELL, 2002, p.326), ou seja, representa à criança momentos de prazer (leitura, música, rádio, televisão e cinema). Ao tratar da vida escolar, o pesquisador centra-se, primeiramente, na questão do fracasso mediante uma série de sugestões e explicações sobre motivos desse fracasso, entre eles, a inadequação etária e/ou maturacional das crianças para frequentarem a escola para, depois, descrever os gradientes referentes a esse tema, que são a adaptação à escola, o comportamento na sala de aula, a leitura (aqui como reconhecimento gráfico), a escrita e a aritmética.

Quanto ao senso moral, abordam-se censuras e justificações, reações às instruções e regras, castigos e elogios, capacidade de atender a razões, sentimento do bom e do mau,

verdade e propriedade; sobre a perspectiva filosófica, estão os temas do tempo e espaço, do ego e a sociedade mundial, da vida e morte e do cosmos e divindade.

O teórico esclarece, também, que

a finalidade dos gradientes é, antes, a de determinar a posição aproximada que a criança ocupa em várias seqüências do desenvolvimento. Isso habilita-nos a formar uma idéia da área do desenvolvimento que já percorreu e aquela que ainda tem à sua frente. Podem então adaptar-se à maturidade da criança medidas educacionais de orientação. (GESELL, 2002, p.14)³⁷

Ao elucidar a finalidade dos gradientes, o pesquisador relaciona-a às medidas educacionais, ou seja, o conhecimento dos gradientes de desenvolvimento visa a orientar pais e profissionais a lidar com a educação (informal e formal) infantil, auxiliando no desenvolvimento das crianças.

A teoria maturacionista teve grande influência na educação infantil, pois propiciou as primeiras reflexões sobre a importância de o foco educacional ser colocado na criança e não no programa ou na escola. Foi com base nessa teoria que se instaurou o conceito de prontidão para o aprendizado, segundo o qual seria necessário esperar que a criança estivesse pronta para aprender um determinado conteúdo e, só então, expô-la e esse novo conhecimento. Se ela não conseguisse alcançar esse aprendizado, então deveria retornar ao nível anterior e aguardar até que se sentisse confortável e apta para obter sucesso nas atividades sobre o novo conteúdo.

A intervenção do professor não oferecia desafios, nem estimulava a criança para avançar em seu desenvolvimento; antes, esperava-se que este acontecesse naturalmente, a fim de evitar que a criança se frustrasse com resultados negativos de possíveis tentativas de alcançar o êxito. Esse processo era mais evidente no momento da alfabetização. Professores aplicavam testes para identificar o momento em que as crianças estivessem prontas para serem alfabetizadas. Se o resultado fosse negativo, os professores esperavam até que as crianças amadurecessem adequadamente sem, no entanto, oferecer qualquer meio para ajudá-las a alcançar o necessário nível de prontidão.

Ao mesmo tempo em que as teorias maturacionistas eram desenvolvidas, surgiam outras cujos pressupostos divergiam das primeiras. Eram as teorias comportamentais, sobre as quais trataremos no próximo item.

³⁷ Esclarecemos que mantivemos a grafia original nas citações textuais de obras anteriores à vigência do Acordo Ortográfico.

2.1.2. Teorias Comportamentais

Concebida como teoria de aprendizagem, a teoria comportamental também foi adotada como teoria de desenvolvimento. Contrariamente aos maturacionistas, os comportamentalistas acreditam que o ambiente tem influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, embora aceitem que a maturação física contribui para o processo. Os principais teóricos dessa linha foram Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward L. Thorndike e B.F. Skinner.

Considerado o pioneiro do comportamentalismo, Pavlov (1849-1936) chegou ao princípio do condicionamento ao fazer um experimento com cães: ao dar-lhes comida, o pesquisador acionava uma campainha. Os cães salivavam ao ver a comida. Com o tempo, Pavlov passou a tocar a campainha sem lhes oferecer alimento. Observou que os animais salivavam ao ouvir a campainha e concluiu que eles a tinham associado à comida. Assim, Pavlov determinou o princípio do condicionamento clássico, ou seja, um animal associa um estímulo novo ao original e responde ao primeiro da mesma forma que responderia ao segundo.

Responsável pelo surgimento do termo comportamentalismo, Watson (1878-1959) aplicou o princípio do condicionamento clássico ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Seu objetivo era desenvolver cientificamente um modo de estudar a reação das pessoas sob determinadas condições ambientais. Para isso, usou um mecanismo elaborado por ele cuja base eram as teorias do condicionamento clássico: estudar a aprendizagem por meio da observação de comportamento, em vez de especular sobre a estrutura interna da mente. A esse mecanismo Watson chamou de comportamentalismo.

Thorndike (1874-1949) é outro pesquisador da linha comportamentalista. Interessado também em estudar cientificamente o aprendizado, esse teórico elaborou algumas leis que, segundo ele, explicariam o processo pelo qual os estímulos são associados às respostas: a lei do efeito, a lei do exercício e a lei da prontidão. A lei do efeito afirmava que uma resposta é reforçada se for seguida de um efeito prazeroso; ou é enfraquecida, se for seguida de um efeito desagradável e foi considerada a ideia mais importante, porque foi a precursora do conceito de reforço – base da abordagem skinneriana do comportamento, como veremos mais adiante. A lei do exercício estabelece que quanto maior a frequência de estímulos-respostas, mais tempo o comportamento será mantido. Finalmente, com a lei da prontidão, o teórico sugeriu que, quando o sistema nervoso está predisposto à ação, o aprendizado se torna mais eficiente. Thorndike influenciou, ainda, os educadores do jardim da infância devido à sua

visão de que bons hábitos deveriam ser estimulados no início da vida, ao mesmo tempo em que os maus hábitos deveriam ser evitados para que a criança não tivesse que desaprendê-los mais tarde.

Por fim, Skinner (1904-1990)³⁸ foi o pesquisador que estudou a aprendizagem tendo como base o condicionamento operante, ou seja, sua teoria defende que um indivíduo é encorajado a repetir uma resposta quando ela é reforçada. O teórico descreve quatro tipos de reforço: positivo, negativo, contínuo e intermitente. O reforço positivo estimula o indivíduo a repetir um ato cada vez que uma situação parecida ocorre. A falta de reforço leva à extinção de tal ato. O reforço negativo é a remoção de um estímulo desagradável do ambiente. O reforço contínuo recompensa o indivíduo cada vez que ele atua conforme o desejado. Quando o comportamento desejado não é recompensado com frequência diz-se que o reforço é intermitente. Ainda segundo Skinner, o desenvolvimento de um indivíduo é o resultado da integração de toda a aprendizagem que ocorre ao longo de sua vida.

A teoria comportamentalista teve forte influência na educação infantil nos anos 20 e 30 do século XX, além de ter influenciado, também, a educação especial por meio do desenvolvimento de programas de treinamento para as crianças.

Como é possível observar, o período que abrange os anos próximos à passagem do século XIX para o século XX foi abundante em teorias voltadas ao desenvolvimento. Encontramos, no mesmo período, o despertar de outra teoria, relacionada ao aspecto psicológico infantil, chamada de psicodinâmica e que passamos a comentar no próximo item.

2.1.3. Teorias Psicodinâmicas

Pautada em princípios da prática clínica, a teoria psicodinâmica tenta ajudar os pacientes a entenderem a influência que a infância teve sobre sua personalidade. Dessa forma, seus teóricos propuseram-se a descrever as fases do desenvolvimento infantil, agora não mais tendo como base o biológico, mas sim o psicológico. O pioneiro e grande mentor foi Sigmund Freud, que elaborou as sólidas bases dessa teoria, e um de seus seguidores, Erik Erikson, que ampliou e modificou alguns conceitos elaborados pelo mestre.

³⁸ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria comportamentalista de Skinner com mais detalhes.

Baseado nos estudos de casos de seu consultório, o neurologista S. Freud (1856-1939) elaborou um tratamento ao qual chamou psicanálise, fundamentado em técnicas de análise de sonhos e associações livres. Com esses procedimentos auxiliava as pessoas que o procuravam a enfrentarem seus medos. Embora tenha trabalhado diretamente com adultos, o então psicoterapeuta dedicou muita atenção às memórias da infância de seus pacientes e, com elas, estabeleceu as seguintes fases do desenvolvimento psicológico infantil, que ele chamou de estágios psicosssexuais:

Tabela 2 – Os estágios psicosssexuais de Freud

Idade	Estágio	Características
0-1 ano	Oral	A boca e trato digestivo superior são o centro da estimulação sensual e do prazer.
1-3 anos	Anal	O ânus e o trato digestivo inferior são o foco principal; prazer em reter ou eliminar as fezes.
3-6 anos	Fálico	O prazer está centrado na zona genital; surgimento do Complexo de Édipo; identificação com os pais.
6-12 anos	Latência	Centrada na atividade produtiva; supressão do interesse sexual.
12 anos em diante	Genital	Desenvolvimento de interesses sexuais maduros.

Fonte: Spodek e Saracho, 1998, p. 72.

Freud afirmava que todas as pessoas passavam por esses estágios. Se essa passagem acontece normalmente, desenvolvem-se personalidades saudáveis; caso contrário, se há algum conflito durante o desenvolvimento infantil, pode haver fixação em algum desses estágios, e o adulto passa a lidar inconscientemente com necessidades ligadas a tal estágio.

Entretanto, como afirmamos anteriormente, a teoria psicodinâmica sofreu modificações de acordo com os seguidores de Freud. Um de seus mais importantes discípulos é Erik Erikson (1902-1994), que ampliou e modificou o conceito de estágios psicosssexuais propostos por Freud e passou a descrever o que chamou de estágios psicossociais. Esses estágios já não se limitam ao desenvolvimento infantil, até os 12 anos da criança, mas vão até a fase da velhice, pois Erikson afirmava que as pessoas se desenvolvem durante toda a vida:

Tabela 3 – Os estágios psicossociais de desenvolvimento de Erikson

Idade	Estágio	Características
0–1 ½ anos	confiança x desconfiança	Confiança no cuidador: a previsibilidade leva à confiança no ambiente ou a falta de cuidados leva à desconfiança básica.
1-1/2 – 3 anos	autonomia x vergonha e dúvida	O ambiente encoraja a independência, o orgulho e o senso de valor ou a dúvida e a falta de auto-estima resultam do controle excessivo.
3-6 anos	iniciativa x culpa	Habilidade para aprender e valorizar o domínio ou o medo do fracasso e da punição leva à culpa.
6 anos- puberdade	capacidade x inferioridade	Valorização do trabalho, habilidade e competência ou sentimentos de inadequação e inferioridade.
Adolescência	identidade x confusão de papéis	Desenvolvimento da individualidade ou confusão com relação ao eu.
Adulthood jovem	intimidade x isolamento	Comprometimento com relações pessoais, ou distanciamento dos outros e centrado em si.
Meia-idade	criatividade x estagnação	Cuidados com a próxima geração, ampliação de interesses ou auto-indulgência.
Velhice	identidade x desespero	Compreensão do sentido da própria existência ou desapontamento com a vida e medo da morte.

Fonte: Spodek e Saracho, 1998, p. 73.

Ao compararmos ambas as tabelas, notamos que a segunda apresenta uma série de conflitos sociais pelos quais, segundo Erikson, passam todos os indivíduos para alcançarem a maturidade. Segundo o teórico, esses estágios estão ligados à cultura e ao momento histórico de cada um.

A teoria psicodinâmica sugere que o professor tem um importante papel, embora distinto em uma e outra teoria, para o adequado desenvolvimento infantil, pois pode criar ambientes favoráveis à expressão da criança livre de preconceitos, segundo Freud, ou orientá-las para que desenvolvam competências que fortaleçam seus egos, de acordo com Erikson.³⁹

Essas teorias não foram propostas tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem, mas podem auxiliar na relação professor-aluno, conforme comentamos no parágrafo anterior. Igualmente, a teoria psicogenética não teve como objetivo ser aplicada nas escolas, mas assim o foi, como comentaremos a seguir.

³⁹ Spodek e Saracho, op.cit., p. 73.

2.1.4. Teorias Psicogenéticas

As teorias anteriores sobre o desenvolvimento infantil se alternavam entre o empirismo (teoria comportamentalista) e o racionalismo (teoria psicodinâmica). A teoria construtivista veio unir essas duas formas de entender como os indivíduos apreendem o mundo, ou seja, ela sugere que as pessoas criam seu próprio conhecimento, quando pensam ou agem sobre uma experiência, pois se acredita que as crianças, ainda bebês, adquirem conhecimento sobre o mundo desde os primeiros momentos de vida. Dessa forma, elas compreendem as novas informações recebidas, ao mesmo tempo em que as novas informações podem modificar o seu conhecimento. Os principais teóricos do construtivismo são Jean Piaget, Lev S. Vigotsky e Jerome Bruner.

Piaget (1896-1980)⁴⁰, biólogo que se dedicou a estudar a inteligência, foi um dos pioneiros na elaboração da teoria construtivista. Suas ideias originaram-se da observação de como crianças de várias idades resolviam problemas de raciocínio, comunicavam seus sonhos, faziam julgamentos morais e conduziam diversas atividades. Esse pesquisador determinou que o desenvolvimento infantil passava por alguns estágios, descritos na tabela a seguir:

Tabela 4 – Os estágios de desenvolvimento intelectual de Piaget

Idade	Estágio	Características
Nascimento-1/2 ou 2 anos	Sensório-motor	As crianças desenvolvem esquemas baseados em informações sensoriais e movimentos corporais.
2-7 anos	pré-operatório	Desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas. O pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado.
7-11 anos	operatório concreto	Utilização de processos lógicos, mas somente uma forma de classificação é aplicada de cada vez; o pensamento lógico requer objetos físicos ou eventos concretos.
11 anos em diante	operatório formal	Raciocínio lógico, formulação e teste de hipóteses, pensamento abstrato.

Fonte: Spodek e Saracho, 1998, p. 75.

Por esquema, Piaget entendia que era uma

⁴⁰ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria psicogenética de Piaget com mais detalhes.

[...] unidade básica de pensamento e ação, estrutural da teoria, ou seja, um construto criado por ele. O esquema seria organizado em estruturas, isto é, um sistema de esquemas que se relacionavam e interferiam um no outro. A idéia de organização resultaria da tendência ao equilíbrio. Cada vez que houvesse uma interferência, a tendência ao equilíbrio provocaria uma adaptação. Assim seria consolidado um conhecimento. (RINALDI, 2006, p. 43)

Essa teoria alcançou popularidade e foi logo adaptada à realidade escolar. Em instituições educacionais que tomavam como base os princípios do construtivismo, foi estabelecido que os professores deveriam planejar atividades que oferecessem oportunidades de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais, em vez de dizer às crianças o que deveriam saber, ou seja, o professor passou de detentor de todo saber a orientador de seus alunos frente aos saberes que se apresentavam e os auxiliava a transformar aqueles saberes em conhecimento por meio da oferta de experiências que lhes permitiam construí-lo. (SPODEK & SARACHO, 1998, p.75)

Vindo dos estudos literários, Vygotsky (1896-1934) é outro teórico que Spodek & Saracho (1998) incluem na linha construtivista de Piaget, mas sabemos que as duas teorias têm muitos pontos divergentes⁴¹, entre eles o fato de Vygotsky ter distinguido dois tipos de desenvolvimento: o natural, como sendo o resultado da maturação, e o cultural, ligado à linguagem e à capacidade de raciocínio. A teoria proposta por esse pesquisador sugere que as atividades praticadas, na cultura em que um sujeito cresce, ou seja, sua relação com a sociedade na qual está inserido, são a fonte para o desenvolvimento de seu pensamento. Como a transmissão de conceitos entre as gerações acontece via linguagem, esta se torna essencial para determinar a capacidade que um indivíduo tem de aprender a pensar. Devido à proposta de que o indivíduo aprende por meio de sua relação com o outro, a teoria de Vygotsky ficou conhecida como sociointeracionista.

Como outros teóricos, Vygotsky também propõe níveis ou estágios de desenvolvimento, neste caso, cultural.

Tabela 5 – Os estágios culturais de desenvolvimento de Vygotsky

Estágio	Características
Estágio I	O pensamento se dá de forma desorganizada ou em saltos. Durante este período, a criança agrupa as coisas (e pode nomear os grupos) baseada em associações perceptivas feitas ao acaso.

(Continua...)

⁴¹ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria sócio-interacionista de Vygotsky com mais detalhes.

(Continuação)

Estágio	Características
Estágio II	Pensamento por complexos. Os objetos individuais são unidos na mente da criança não só a partir de impressões subjetivas, mas também por vínculos realmente existentes entre eles. Este é um passo além do pensamento egocêntrico em direção à objetividade. Em um complexo, os vínculos entre os componentes ainda são mais concretos e factuais do que abstratos e lógicos.
Estágio III	Pensamento por conceitos. Neste estágio final principal, a síntese e a análise convergem para tornar possível o pensamento conceitual.

Fonte: Spodek e Saracho, 1998, p. 76.

A diferença entre um conceito e um complexo está baseada no tipo de relação entre seus componentes. Afirma Vygotsky (2005, p.77) que enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo, ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.

Assim, compreendemos que, no conceito, as relações são abstratas e lógicas; já no complexo, as relações são concretas e factuais, ou seja, se devem às relações que de fato existem entre os objetos. O teórico explica melhor quando diz que “um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais.” (VYGOTSKY, 2005, p.77)

Outro construto de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ainda relacionada ao desenvolvimento infantil. Como já explicitamos em outro momento (RINALDI, 2006, p.53),

Esse conceito é definido como sendo a diferença entre o nível de tarefas realizáveis pela criança com o auxílio de adultos e o nível de tarefas realizadas de forma independente pela criança. Vygotsky partiu do ponto de vista de que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha é o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. O objetivo é fazer com que a criança avance em seu desenvolvimento. Então, através da mediação do adulto (professor, por que não?) interferindo na zona de desenvolvimento potencial, por meio de ajuda, servindo como modelo a ser imitado, a criança consegue avançar no seu desenvolvimento e passa a ser capaz de executar tal tarefa sozinha.

Dessa forma, temos que o desenvolvimento é precedido da aprendizagem e não concomitante nem posterior a ela.

O terceiro teórico que nos propomos a mencionar é Jerome Bruner (1915), para quem o protagonismo da criança é o que a faz aprender, além da mediação do adulto. A participação

afetiva na contação de histórias, por exemplo, é importante para que a criança organize suas emoções.

Esse pesquisador identificou três sistemas de representação em seus estudos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem. Um dos modos de representação, segundo ele (2006), é o modo enativo, no qual os indivíduos representam as informações por meio do movimento (olhar, aceno); o segundo modo é o icônico, no qual passam a representar informações por meio de imagens perceptivas (desenhos, gráficos); por fim, o terceiro modo é o simbólico, no qual utilizam a linguagem e os símbolos para representar uma informação (escrita, oral).

As chamadas teorias construtivistas têm sido tomadas como base para diferentes áreas da Educação. As ideias piagetianas vêm sendo usadas no ensino de ciências e matemática para crianças pequenas, enquanto os conceitos vygotskyanos aparecem como fonte de inspiração para o ensino da linguagem. Igualmente, o pensamento de Bruner segue influenciando a educação infantil.

2.1.5. Teoria Ecológica

Elaborada por Urie Bronfenbrenner (1917-2005), a teoria ecológica do desenvolvimento infantil, com influência da teoria psicológica fenomenológica, “vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente”. (SPODEK & SARACHO, 1998, p.78). Assim, o teórico procurou entender como o ser humano ativo, em evolução constante, relaciona-se com o ambiente.

Bronfenbrenner concebe o ambiente como uma organização de estruturas concêntricas, denominadas microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, cada uma, respectivamente, contida na seguinte. O pesquisador as define da seguinte maneira: “um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18)

As atividades, os papéis e as relações interpessoais são elementos constitutivos do microssistema no qual o ambiente a ser considerado é um lugar onde as pessoas interagem face a face, como a casa, a creche ou o parque que a criança frequenta.

O mesossistema é definido pelas “interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social)”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21)

Pode-se dizer, então, que o mesossistema é um conjunto de microssistemas, formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

Por exossistema o pesquisador entende que é um agrupamento de “ambientes que não envolvem a pessoas em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21)

No caso de uma criança, faria parte do exossistema o ambiente de trabalho dos pais, a sala de aula de um irmão, o grupo de amigos dos pais ou irmãos, ou seja, ambientes que não influenciam diretamente a criança em desenvolvimento.

Por fim, o macrossistema seria a cultura na qual a criança em desenvolvimento está inserida, ou seja, refere-se “a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21)

Embora essa teoria não tenha influenciado diretamente as questões referentes ao currículo escolar, ela foi uma excelente contribuição para políticas sociais na área educacional, pois muitas vezes a única forma de obtermos resultados positivos no desenvolvimento de uma criança é conseguindo melhorar a comunidade na qual ela está inserida. (SPODEK & SARACHO, 1998)

Pelos dados do mestrado descritos no capítulo anterior e atualizados por meio do curso de extensão, pudemos verificar que o professor que atua com crianças precisa conhecer essas teorias de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição. Reconhecendo as diversas vertentes propostas pelos teóricos elencados neste capítulo, o docente de espanhol poderá escolher o melhor caminho a seguir com seus alunos, uma vez que, inserido num contexto específico, terá condições de propor atividades coerentes com uma ou mais linhas teóricas, sem cair no ecletismo inconsciente e sem esperar que terceiros lhe forneçam uma receita de atuação. Opinamos que essas teorias devam fazer parte do conteúdo a ser ministrado em curso ou disciplina sobre o ensino de espanhol para crianças.

Depois de comentadas as teorias de desenvolvimento infantil, focamos nosso interesse no desenvolvimento de um aspecto, especificamente: o desenvolvimento da linguagem, que passamos a discutir no item seguinte.

2.2. Aquisição da linguagem

De acordo com Baralo (1999, p.11),

a aquisição da língua materna é um processo cognitivo universal, inerente à condição humana. A capacidade da linguagem, materializada na aquisição da língua materna, é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve de forma espontânea na criança, sem esforço consciente e sem instrução formal e que é, qualitativamente, igual a todos os indivíduos.⁴²

Essa forma de entender a aquisição da linguagem, segundo a autora, induz muitos pesquisadores a considerarem-na como um instinto humano, assim como animais apresentam instintos para sua sobrevivência. Porém, como veremos nos próximos itens, outros investigadores compreendem o domínio da língua materna de maneiras diversas, sendo que algumas dessas visões são consideradas tradicionais, na atualidade. Por se tratar de um tema complexo e abrangente, além de apresentar relevância fundamental para a compreensão de uma posterior aquisição de língua estrangeira, detemo-nos, a seguir, numa breve incursão por alguns dos postulados teóricos que, ao longo do tempo, contribuíram para o desenvolvimento dos estudos na área.

2.2.1 Teorias de aquisição da linguagem

As teorias de aquisição da linguagem tomam como base muitas das teorias de desenvolvimento infantil. Reencontramos, então, nomes como Skinner, Piaget e Vygotsky,

⁴² “... la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo universal, inherente a la condición humana. La capacidad del lenguaje, materializada en la adquisición de la LM, es una habilidad compleja y especializada, que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal, y que es cualitativamente igual a todos los individuos.” Esta – assim como todas as demais – é uma tradução livre nossa.

entre outros, uma vez que os pressupostos teóricos desenvolvidos por eles estão presentes, em maior ou menor medida, nos postulados de diferentes teorias relacionadas à aquisição da linguagem, como veremos a seguir.

2.2.1.1 A teoria comportamentalista

Até meados do século XX as ciências sociais – entre elas a psicologia – conduziam suas pesquisas baseadas no comportamentalismo, teoria aperfeiçoada por Skinner, já descrita no item 2.1.2 deste texto. (BARALO, 1999; BIGGE, 1977; SPODEK & SARACHO, 1998; entre outros). Para os pesquisadores dessa linha teórica, toda e qualquer aprendizagem era fruto da formação de hábitos. Nesse sentido, o processo de aprendizagem linguístico não diferia dos demais processos de aprendizagem e acreditava-se que era pela imitação do adulto que as crianças adquiriam sua língua materna. Porém, essa teoria não explicava as produções criativas das crianças, já que elas imitavam apenas partes das palavras que ouviam, nem sempre na ordem em que as ouviam, além de proferirem outras tantas palavras e estruturas que nunca tinham escutado. Para dar conta desse fenômeno é necessário que consideremos outras teorias, a tese inatista, por exemplo.

2.2.1.2 A teoria inatista

Proposta por N.Chomsky, em 1959, a teoria inatista afirma que “as crianças nascem biologicamente programadas para a linguagem e que essa capacidade se desenvolve na criança do mesmo modo que se desenvolve qualquer outra capacidade biológica, como a visão, por exemplo ou o andar erguido.”⁴³ (BARALO, 1999, p.15)

Contrariamente ao que propõem os comportamentalistas, Chomsky acredita que as crianças são dotadas de um dispositivo biológico que lhes permite adquirir a linguagem

⁴³ “... los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como la visión, por ejemplo, o el andar erguido.”

(Dispositivo de Aquisição da Linguagem - LAD⁴⁴). Por meio do *input* que recebe, a criança ativa a capacidade inata para adquirir e utilizar um determinado código linguístico. Como explicam Rappaport e outros (1981, p.58), “ao receber esses dados, o LAD cria um sistema gramatical que lhe permite [à criança]: a) prever quais seqüências de palavras serão sentenças gramaticais; b) distinguir aspectos da fala que são importantes do ponto de vista gramatical (número, gênero, etc.).”

Isso significa dizer que se entende a linguagem como um conjunto de regras que constituem a estrutura de um idioma. Além de propor a existência do LAD, Chomsky sugeriu, também, a existência de uma universalidade de aquisição da língua materna por meio do que chamou de Gramática Universal (GU). Baralo (1999, p.18) afirma que todas as crianças aprendem sua língua materna mais ou menos na mesma idade e passam pelos mesmos estágios de aquisição, além de construir as mesmas estruturas e cometer os mesmos tipos de equívocos. É claro que existem as diferenças individuais, lembra a autora, porém como “ninguém duvida de que haja um calendário genético para o desenvolvimento da motricidade”⁴⁵, continua a pesquisadora, da mesma maneira,

...todos adquirem as mesmas estruturas lingüísticas básicas mais ou menos com a mesma idade. Essa universalidade da aquisição da LM [língua materna] foi muito bem explicada por Chomsky [...] ao formular a existência dessa dotação biológica específica para a linguagem, chamada de **gramática universal**.” (BARALO, 1999, p.18)⁴⁶

Além das teorias comportamentalista e inatista, outra teoria que se propõe a explicar a aquisição da linguagem é a conhecida por interacionista, descrita no tópico seguinte.

2.2.1.3 A teoria interacionista⁴⁷

Com expoentes como Piaget, Vygotsky e Wallon, o modelo interacionista foca a interação entre o contexto linguístico no qual está inserida a criança e suas capacidades inatas.

⁴⁴ *Language Acquisition Device*.

⁴⁵ “...pero nadie duda de que hay un calendario genético para el desarrollo de la motricidad...” (BARALO, 1999, p.18)

⁴⁶ “... todos adquieren las mismas estructuras lingüísticas básicas más o menos a la misma edad. Esa universalidad de la adquisición de la LM ha sido muy bien explicada por Chomsky [...] al plantear la existencia de esa dotación biológica especificada para el lenguaje, llamada gramática universal.”

⁴⁷ Essa teoria equivale ao que Spodek e Saracho (1998) chamaram de teoria psicogenética, apresentada no item 2.1.4. deste texto.

Afirma Baralo (1999, p.20) que a fala que as crianças recebem no contato com os adultos tem um papel primordial no desenvolvimento da sua linguagem. São produções cuja variedade apresenta algumas peculiaridades como ritmo mais lento, estruturas mais curtas ou repetições mais frequentes, mas as crianças estão expostas, também, a falas não dirigidas a elas, quando os pais conversam entre eles, por exemplo. A pesquisadora relata o caso de Jim, criança normal, filha de pais surdos, que recebia como *input* oral apenas a televisão. Aos três anos, esse menino demonstrou ter um domínio do seu idioma abaixo do que seria esperado em crianças com a mesma idade. Após cinco meses encontrando-se com adultos para sessões durante as quais conversavam com ele, as habilidades expressivas de Jim aumentaram consideravelmente. Segundo a investigadora,

o mais interessante nesse estudo é que Jim teve um irmão menor que nunca teve o problema de Jim porque seu ambiente linguístico foi diferente já que tinha [em Jim] um companheiro capacitado para falar. O fato de que Jim não tenha tido problemas em adquirir o inglês a partir do momento em que começaram a falar com ele, pode demonstrar a importância do contexto linguístico e da interação entre os falantes.⁴⁸ (BARALO, 1999, p.20-21)

Optamos por relatar essas três teorias (comportamentalista, inatista e interacionista) por entendermos que são mais representativas e mais difundidas entre os investigadores da área. Consideramos imprescindível que os professores de espanhol como língua estrangeira, que atuarão com crianças, se familiarizem com elas, porque todas aportam aspectos diferentes e importantes do processo de aquisição da linguagem: aqueles rotineiros e habituais, aqueles que abordam a complexidade da gramática abstrata e aqueles que se encarregam da relação entre forma e significado do que a criança ouve.

Com base nessas teorias, e por entendermos que os professores de língua estrangeira que atuam com crianças devem conhecer o desenvolvimento linguístico infantil, houvemos por bem descrevê-lo, ainda que não minuciosamente. Portanto é desse tema que trataremos no tópico seguinte.

⁴⁸ “Lo más interesante de este estudio es que Jim tuvo un hermano más joven que nunca tuvo el problema de Jim porque su entorno lingüístico fue diferente ya que tenía un compañero experto para hablar. El hecho de que Jim no tuviera problemas para adquirir el inglés a partir del momento en que empezaron a hablar con él, puede demostrar la importancia del entorno lingüístico y de la interacción de tú a tú.”

2.2.2 O desenvolvimento da linguagem nas crianças de zero a seis anos

A partir dos primeiros dias de vida e até os dois meses, as crianças emitem sons por meio do choro e de gritos (NOVELO, 2002, p.35). Já dos dois meses em diante, o bebê inicia suas primeiras vocalizações “das quais surgirão depois os fonemas”⁴⁹.

Por volta dos cinco meses, as crianças começam a estabelecer categorias das vogais, que são diferentes de acordo com cada língua. Aos seis meses costumam perceber as marcas das preposições em seu idioma. Já aos sete meses iniciam o reconhecimento das sílabas. Fica claro que, nos primeiros meses de vida, o bebê percebe e reproduz sons, não palavras (NOVELO, 2002, p.36). Ainda por volta dos sete meses reconhecem palavras familiares, mas – se há uma mudança de consoante – deixam de reconhecê-las.

Já aos dez meses isso não ocorre, pois mesmo com alguma ligeira alteração, o bebê reconhece as palavras que lhe são familiares. Então, chegados os dez meses, mais ou menos, as crianças já podem lidar com sílabas que refletem características prosódicas e fonéticas de sua língua materna.

Se desde o nascimento o bebê pode identificar e reproduzir os sons mais diversos pertencentes a outras línguas que não a sua língua materna, ao redor de um ano deixa de identificá-los, dando preferência aos sons de seu idioma. Kuhl et al. (2006, p.30) afirmam que é a experiência linguística que deforma a percepção infantil: “a experiência com a língua do ambiente não somente produz uma mudança nas habilidades de reconhecimento das crianças e nas suas preferências auditivas, mas também desencadeia um ‘mapeamento’ que altera sua percepção”.

Esse mapeamento faz a criança reconhecer sua língua materna e não mais distinguir sons que não fazem parte dela. Consequentemente, pode ter mais dificuldade em reproduzi-los.

Segundo Novelo (2002, p.36), até um ano e meio, as crianças já poderão usar por volta de vinte palavras. Está claro que tanto o número de palavras quanto a idade da criança pode variar de acordo com a quantidade e a qualidade de estímulos que tenha recebido desde o seu nascimento.

A partir do momento que começam a andar e a falar, as crianças já se deslocam no espaço e movem igualmente os objetos que manipulam. Dessa forma, buscam identificá-los

⁴⁹ “...de las cuales surgirán después los fonemas.”

por seus nomes e por sua localização. A linguagem, então, passa a ser um instrumento de representação do qual a palavra é um fator decisivo em seu desenvolvimento, porque confere ao objeto a imagem, o símbolo para que possa haver um novo tipo de exploração: o simbólico, que permite recordar o passado e antecipar o futuro por meio da imaginação e do sonho.

Embora por volta dos dez meses o bebê já reconheça não só objetos, mas também situações distintas graças à linguagem, é após os catorze meses que ele passa verdadeiramente à compreensão simbólica. Novamente atentamos ao fato de que o momento para cada acontecimento varia de criança para criança, mas o surgimento da linguagem ocorre, geralmente, até o final do primeiro ano de vida ou início do segundo, de acordo com Novelo (2003, p.37), com variações entre produção de palavras curtas, palavras complexas, frases curtas, frases complexas, frases nas quais poucas palavras são compreensíveis como tais, frases quase perfeitas. Geralmente, vemos crianças que demoram mais para começar a falar. Porém, são elas que utilizarão palavras mais complexas, pois tiveram mais tempo para assimilar mais regras fonológicas (NOVELO, 2003, p.38).

Aponta Novelo (2003, p.38) uma questão extremamente importante para nossa pesquisa, porque confirma nossa ideia sobre o período de silêncio (KRASHEN, 1995): “cabe mencionar que se em casa se fala mais de um idioma, as crianças demorarão um pouco mais em processá-los, razão pela qual a linguagem aparecerá em períodos posteriores, já que falarão as línguas que escutam e as que são dirigidas a elas.”⁵⁰

O fragmento anterior ratifica nossa ideia de que o adiamento do aparecimento da linguagem em crianças em contato com mais de um idioma é comparável ao fenômeno descrito por Krashen (1995) sobre o período de silêncio, um tempo durante o qual os pequenos processam o novo conteúdo antes de se comunicarem na língua estrangeira. Como o fenômeno acontece em outros momentos que não somente durante a aprendizagem de língua estrangeira, cabe ao professor de idiomas para crianças ter consciência desse fato para, em caso de preocupação dos pais ou coordenador pedagógico, orientá-los sobre esse acontecimento, que é natural, como relata Novelo (2003) no fragmento citado.

Vários elementos são necessários para que o processo da fala aconteça, entre eles, que se converse com a criança, isto é, não basta que ela ouça conversas no ambiente, é preciso que se dirija a ela; é preciso que a criança tenha atingido maturidade suficiente para poder

⁵⁰ “Cabe mencionar que si en el hogar se habla más de un idioma, los infantes tardarán un poco más en procesarlos, razón por la cual el lenguaje aparecerá en periodos posteriores, ya que hablarán en las lenguas que escuchan y en las que se dirigen a ellos.”

controlar as articulações; ela deve perceber as sílabas que compõem as palavras, além de memorizar várias sílabas; deve, também, ser capaz de associar mentalmente um significado e um significante⁵¹, para o qual deve poder criar imagens mentais; e, finalmente, é necessário que compreenda e utilize as numerosas e variadas estruturas sintáticas do(s) idioma(s) que está adquirindo (NOVELO, 2003).

Por volta dos três anos as crianças já adaptam sua conversa a distintos interlocutores, destinando a cada um deles um assunto diferente. Trata, com a professora, de um tema que não é tratado com a mãe ou a tia, fala com o amigo sobre questões que não falará com o pai ou o irmão. É durante esse período que os pequeninos já se diferenciam do outro, iniciando o uso dos pronomes, primeiro “eu” e “você”, depois “ele, ela, eles”.

De acordo com Novelo (2003, p.46), ao redor dos três anos começam a utilizar os advérbios de lugar, como *dentro*, *em cima*, *atrás*, além dos pronomes possessivos *meu* e *minha*, principalmente para indicar que o amigo não deve pegar seus brinquedos. É por meio dos pronomes – *eu*, principalmente – que as crianças mostram que já têm consciência de si e que já acessam o mundo social.

Voltamos a enfatizar que o desenvolvimento infantil não ocorre de modo linear e idêntico para todos; é, antes, um processo variável, ou seja, há crianças que atingem certo nível de maturidade intelectual antes de outras, mas podem não ter atingido o mesmo nível de maturidade motora, por exemplo. Queremos deixar claro que optamos pela classificação etária somente por razões didáticas e práticas. Assim, passamos a descrever o desenvolvimento de crianças de quatro a seis anos, período ainda considerado pré-escolar.

Como comentamos no início deste capítulo, para estudarmos o grupo de crianças que recém entra no ensino fundamental, entendemos que é necessário buscar informações em momentos anteriores a esse período, pois, como afirmam Martins e Arce (2007, p.56):

Ter as habilidades que a criança já dispõe como referência no planejamento de ensino deve ser apenas o ponto de partida, o meio para se alcançar as funções em processo de desenvolvimento, dado que compreende, verdadeiramente, a finalidade do ensino sistematizado.

É claro que especificar idades estanques, quando falamos de desenvolvimento humano, é um recurso que visa, apenas, a delimitar um período para estudo, como reafirmamos no início deste item. Temos claro que as crianças apresentam níveis diversos de

⁵¹ Na terminologia de F. de Saussure, **significado** aparece como sinônimo de **conceito** e **significante**, como sinônimo de **imagem acústica**. DUBOIS, J. *et al.* (1978, p.546)

desenvolvimento, independentemente de sua idade cronológica. Porém, por termos optado por analisar o desenvolvimento linguístico infantil em cada idade, aproximadamente, passamos a abordar o que acontece com crianças de quatro a seis anos.

Por volta dos quatro anos, a criança ainda confunde conceitos, tais como *em cima – embaixo – dentro, ontem – hoje – amanhã, estreito – largo, longo – curto*. Segundo Gesell (2002, p.38), é nessa fase que a criança se mostra falante, porque “da rede de neurônios que está na base de sua linguagem brotam [...] ‘rebentos’ que tomam a forma de novas conjunções, novos advérbios e adjetivos [...]”, sinal de que sua atividade mental está em dinâmico processo de sinapses.

Geralmente, a criança de quatro anos é capaz, também, de reproduzir pequenas sequências de fatos e/ou histórias (CÉLIA, 2003) demonstrando ter muita imaginação e fantasia quando emprega as palavras, porque tende a extrapolar os limites tanto em relação à linguagem quanto às suas proezas.

Ao chegar ao redor dos cinco anos já não confunde os conceitos *ontem, hoje e amanhã* e sabe usá-los com mais fluência. Porém Gesell (2002, p.48) afirma que, “embora esteja começando a servir-se das palavras com grande facilidade, a sua [da criança de 5 anos] absorção-no-cosmos é tal que é incapaz de pôr de lado o seu próprio ponto de vista para compreender, por reciprocidade, o ponto de vista dos outros”.

Ou seja, por volta dos cinco anos, embora a criança já tenha um repertório superior a duas mil palavras, ainda não consegue colocar-se no lugar do outro, ainda não entende uma situação sob o ponto de vista alheio.

Com o tempo, a linguagem infantil vai se aprimorando, ficando cada vez mais elaborada e, em torno dos seis anos, a criança já utiliza as mesmas formas verbais que os adultos, pois já tem maturidade suficiente para reproduzir todos os sons de seu idioma e pronunciar todas as sílabas. Ao mesmo tempo, afirma Gesell (2002, p.395), é capaz de descobrir seus erros e pode aceitar ser corrigida, embora sua construção gramatical seja bastante correta. Muitas vezes faz uso agressivo da linguagem, com xingamento, ameaça, discussão, mas é porque nessa idade costuma ter “dificuldades em escolher entre dois contrários que competem em igualdade de condições” (GESELL, 2002, p. 73) e isso pode deixá-la frustrada. Normalmente, assegura Gesell (2002, p.77), sua mente “não está preparada ainda para um ensino puramente formal da leitura, da escrita e da aritmética. Só é possível dar vida a essas matérias, associando-as com a atividade criadora e com experiências motoras vividas.”

Vemos que muitas instituições escolares já compreenderam essa característica infantil e propõem atividades e experiências que procuram desenvolver nas crianças condições para a etapa formal de aprendizagem. Já os professores colaboradores de nossa pesquisa demonstraram, como descrito no primeiro e no terceiro capítulos deste trabalho, desconhecimento sobre essas características ao proporem atividades e experiências inadequadas, como, por exemplo, escrita na lousa para crianças que ainda desconheciam o código escrito da sua língua materna.

Novamente é importante relembrarmos que cada etapa aqui analisada não é estanque, mas são fases de um processo contínuo que é o desenvolvimento infantil. Ele não é homogêneo nem rígido. Idades, características, reações são passíveis de se alterarem de acordo com as experiências vividas pelas crianças e com os estímulos que receberam até esse momento, seja em ambiente familiar, seja no ambiente institucional como creche ou pré-escola.

Como entendemos que a atuação dos profissionais que trabalham nas instituições educacionais é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados, propomos, no próximo item, uma análise dessa atuação, tendo como objetivo primeiro identificar quais ações propiciam o alargamento da competência linguística dos educandos para, quem sabe, podermos oferecê-las aos futuros professores de espanhol como língua estrangeira para crianças como uma das alternativas para sua prática profissional.

2.2.3 O papel da instituição educacional no desenvolvimento da linguagem infantil

Depois de termos considerado as etapas do desenvolvimento linguístico infantil, avaliamos que a atuação dos educadores em creches e/ou pré-escola tem um papel preponderante para que as crianças cresçam integralmente, não só em sua capacidade linguística. Porém, como nosso tema central se limita à linguagem, passamos a discutir quais são os principais aspectos que os profissionais da educação poderiam levar em conta para auxiliar o desenvolvimento linguístico das crianças.

Diversos autores (KLAUS & KENNEL, 1992; BOWLBY, 1986; BEE, 1984, entre outros) reportam-se a vários aspectos do desenvolvimento infantil, do nascimento até mais ou menos os 6 anos de idade, e fica patente a importância dos primeiros contatos do bebê com a mãe e com as pessoas que o cercam. Como muitas mães deixam seus filhos em creches por

diferentes razões, esses contatos com os educadores são de igual importância, pois é por meio deles que a criança aprende sobre o mundo em que está inserida. Daí que ganhe relevância a qualidade dessa interação, pois se for positiva, ou seja, se a criança tiver um contato afetivo positivo com as pessoas que cuidam dela, sua compreensão de mundo também será positiva. Caso contrário, se a criança for negligenciada em qualquer nível de relação, poderá entender que o mundo não é confiável, já que não lhe supre as necessidades. (FERRARIS, 2006)

Porém uma importante afirmativa a respeito da relação criança-adulto encontra-se em Dunker (2006, p.16): “Há uma espécie de descompasso entre o que o adulto faz e o que a criança de fato recebe e interpreta disso”. Essa afirmação demonstra a necessidade e a importância de conversarmos com as crianças, de brincarmos com elas, pois é pela linguagem e durante o brincar que as crianças constroem seu mundo. Dessa forma, além do cuidado estritamente voltado a alimentação e higiene, as crianças têm necessidade de afeto, que pode ser oferecido por meio da fala do educador à criança, quando essa fala carregar carinho, atenção e amor. Mas a criança pequena ainda não pode responder, como o adulto, com a fala. Então, ela usa de outros meios para se fazer entender: choro, agitação dos membros, olhar, sorriso, sintomas de enfermidades... Estarmos atentos a todos esses indícios e sabermos identificá-los, decodificá-los e atuarmos como resposta à criança também é uma forma de cuidado. Todas essas interações colaboram na formação psíquica e emocional do bebê, além de garantir seu desenvolvimento físico adequado.

Além disso, Dunker (2006) também afirma que as crianças passam por várias fases durante seu crescimento e cada uma delas tem peculiaridades, como vimos no item anterior. É necessário conhecê-las para podermos colaborar para o seu desenvolvimento, confortá-las em suas angústias, incentivá-las em seus momentos de indecisão, mostrar-lhes caminhos possíveis que podem e devem escolher e fazê-las perceber os limites de viver em sociedade.

A mesma linha de raciocínio e atuação nos sugere Verny (2006). Por exemplo, ao reconhecer os sentimentos dos pequeninos, podemos auxiliá-los a aceitar perdas momentâneas ou definitivas por meio de jogos e brincadeiras como o “cuca, achou”, em que saímos da vista do bebê e voltamos no momento seguinte. Essa atividade faz com que percebam que uma perda, uma ausência, pode ser momentânea.

Assim, fica claro que para qualquer aprendizado ocorrer satisfatoriamente, é imprescindível a existência de um relacionamento seguro entre o bebê e as pessoas que lhe servem de referência (pais, normalmente; além de educadores, em muitos casos). Essa segurança permite que as crianças observem o mundo, compreendam mudanças e relações

“entre coisas e fatos” (PAUEN, 2006, p.10) e adquiram a língua materna sem muitos atropelos.

Darmos atenção, olharmos com carinho, conversarmos com afeto, trocarmos fraldas ou roupas com calma e bondade, são ações fáceis para nós, educadores, e extremamente significantes aos infantes, pois esses momentos lhes traduzem o mundo, ainda desconhecido, em que estão inseridos e no qual terão de viver. Viver bem ou viver mal dependerá dessas primeiras relações conosco.

Outro ponto bastante revelador sobre os primeiros meses da criança é que elas já usam a memória muito antes do que se pensava há algum tempo, pois, segundo Pauen (2006, p.8), “[...] os bebês aprendem já com poucos meses a se lembrar das coisas e comparar suas características. Com isso, organizam o ambiente em que vivem.”

As experiências descritas pela autora revelam que devemos entender que os primeiros meses do bebê são caracterizados por um aprendizado superior ao que supúnhamos. Dessa forma, não podemos menosprezar sua capacidade de captar, guardando as devidas proporções, o que acontece no seu entorno.

Mais uma questão importante, que traz a mesma investigadora, diz respeito à categorização organizada pelos bebês. Pouen (2006, p.9) afirma que os bebês organizam o mundo por meio de categorias globais, ou seja, eles “diferenciam animais, móveis e veículos antes das classes de objetos como cachorro, mesa, cadeira.” Assim, torna-se importante oferecer-lhes oportunidades de observar tanto seres animados quanto inanimados.

A crença de que essas descobertas, citadas anteriormente, possam servir de argumento para adiantar o aprendizado infantil é desestimulada por Pouen (2006). Segundo a pesquisadora, essa tentativa é inútil, porque experiências de ensino formal precoce, compiladas por Robert Rescoria (Universidade da Pensilvânia), não tiveram o resultado esperado. Elas causaram o efeito oposto: crianças submetidas àquelas experiências tenderam a reprimir a criatividade, a se tornarem mais medrosas e a apresentar postura mais negativa no início de sua vida escolar.

Como já comentado, a aquisição da linguagem é um processo contínuo. Como acontece essa aquisição ainda é controverso. A teoria comportamentalista, proposta por Skinner, “postula que [...] a linguagem só poderia ser estudada como sistema de reação a estímulos” (LESSMÖLLMANN, 2006, p.15). A teoria da gramática universal de Chomsky propõe que os seres humanos têm “um ‘órgão da linguagem’, que utilizaria regras como um programa de computador, ajudando a formar frases concretas.” (LESSMÖLLMANN, 2006, p.16). Finalmente, Tomasello (2003) defende que a aquisição da linguagem se dá mediante o

uso que se faz dela, que sua transmissão, de geração em geração, acontece pelo ato comunicativo, pela cultura.

Embora, ainda hoje, não tenhamos uma posição considerada única e verdadeira, é possível continuar educando nossas crianças tomando como base um dos pressupostos citados anteriormente. Nossa posição é favorável à opinião de Tomasello (2003), ou seja, acreditamos que é a necessidade de se fazer entender que leva a criança a desenvolver a linguagem. Porém o que vemos em muitas situações educativas é uma incongruência de ações: educadores que desconhecem essas teorias fazem de sua prática diária um aglomerado de ações contraditórias e desarmônicas. Como “atiram para todos os lados”, esses educadores têm algumas chances de colaborar com a aprendizagem e com o desenvolvimento saudável das crianças. Entretanto, muitos tiros caem na água. Com crianças menores, como bebês, os alvos vazios podem ser identificados junto aos pequeninos que não recebem estímulos verbais (fala) ou táteis (carinho) durante o período em que são atendidos nas instituições educativas. Com crianças maiores, aquelas tentativas frustradas passam a contribuir para o chamado fracasso escolar.

Evidentemente, o fracasso escolar pode ter outras fontes, como a dificuldade na aprendizagem da língua escrita, por exemplo. No texto “Pequenos aprendizes”, Oliveira (2006) apresenta, como uma das principais ideias, o fato de que, como na aquisição da linguagem oral, a aprendizagem da escrita também é um processo. A criança passa por várias etapas que vão dos rabiscos à escrita convencional. Durante essas etapas é necessário e importante que o educador acompanhe de perto, identifique e incentive sua evolução, compreendendo que um equívoco tardio não desmerece os avanços alcançados. Sobre a questão da aprendizagem da língua escrita discutiremos mais adiante, no item 2.3.

Ainda no que se refere à fala, Oliveira (2006, p.22) comenta que “alguns teóricos defendem a tese de que a linguagem desempenha importante papel no funcionamento do pensamento. Piaget e Vygotsky pesquisaram detidamente esse tema e chegaram a conclusões diversas.”

Para Piaget, a fala tem sua origem na criança (psicogenética), depois passa a ser egocêntrica e, finalmente, é expressa abertamente; para Vygotsky, o caminho é outro: a fala se dá primeiro abertamente, no contato com o outro (sociogenética), depois a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente, ou seja, a fala egocêntrica é a trajetória da fala para sua interiorização.

Além disso, outra questão defendida por Vygotsky deve ser sempre considerada pelos educadores: o pressuposto de que a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar, ainda em casa, na sua interação com a família e com sua comunidade. Dessa forma, a

aprendizagem escolar nunca parte do zero, ou seja, deve sempre considerar a experiência prévia da criança. Segundo o pesquisador russo, a aprendizagem acontece pela mediação, pelo outro: ou na interação com a família, ou na interação com a professora e com os colegas. Se a criança não pode permanecer muito tempo com a família por qualquer motivo, as primeiras aprendizagens devem ser proporcionadas pelos que a atendem, ou seja, na instituição educadora.

De qualquer forma, nenhum conhecimento é adquirido ou construído em pouco tempo. O processo é lento e implica que a criança tenha certo controle motor, tanto para a oralidade quanto para a escrita, do ponto de vista físico. Já sob o aspecto cognitivo, a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita também ocorrem num processo demorado e pressupõem a capacidade do pensamento simbólico para que suas produções não sejam meras imitações, sem sentido, sem objetivo outro que não um “treino motor”.

Para a construção do conhecimento, a criança se vale da intermediação, segundo Vygotsky, de um adulto ou de seus pares. Porém pesquisadores espanhóis se interessaram por uma questão ainda não respondida pelo modelo sociocultural proposto pelo teórico russo: “será que essa interação desempenha um papel formador, construtor do desenvolvimento ou simplesmente modulador ou instigador do mesmo?” (CARNICERO, 1997, p.16) Buscando responder a essa pergunta, os investigadores ibéricos descreveram um trabalho de pesquisa no qual, por meio da interação entre adulto e criança, durante uma situação de jogo sociodramático procuraram analisar essas interações. Carnicero et al. (1997, p. 30) chegaram à conclusão de que “o desenvolvimento e o conhecimento se co-constroem na complexa teia dos processos sociais presentes na interação adulto-criança (e também em boa parte de determinadas formas de interação criança-criança), devido ao entrecruzamento das contribuições respectivas [...]”.

As conclusões dessa pesquisa são importantes porque o educador, como um mediador, precisa ter noção de como e até onde chegam suas ações na formação de seus educandos.

A atuação do educador deve e pode ser mais pontual porque, embora existam inúmeras pesquisas a respeito do desenvolvimento infantil e nenhuma conclusão definitiva reconhecida até agora, muitas certezas já podem ser consideradas. Entre elas a de que os estímulos que os bebês recebem, desde antes de nascerem, podem auxiliar e/ou complementar o processo de sua maturação biológica bem como o de sua constituição psíquica; e que a ausência desses estímulos, ou a baixa qualidade deles (ou mesmo estímulo negativo), pode comprometer o desenvolvimento infantil. A questão que ainda permanece insolúvel é a determinação de “qual

estímulo é capaz de suscitar a constituição psíquica e as aquisições de linguagem, a psicomotricidade e a construção do pensamento do bebê” (JERUSALINSKY, 2006, p.31).

Nos primeiros momentos de vida extra-uterina, é possível saber se o bebê apresenta algum tipo de necessidade especial por meio de exames específicos. Uma vez feita essa identificação, intervenções pontuais são imprescindíveis para minimizar as consequências de um desenvolvimento incomum. Chamadas de estimulação precoce, essas intervenções precisas atuam de forma a propiciar que o bebê atribua sentido ao que vê, ouve, toca e sente.

Ainda que exames não tenham apontado nenhuma necessidade especial, os adultos devem estar sempre atentos aos sinais que o bebê emite para auxiliá-los em seu desenvolvimento. Essa atenção é “o olhar que faz diferença”. A desatenção, ou mais especificamente, a suposição de que o bebê é incapaz, faz com que sejam “suprimidas de sua vida as antecipações funcionais que lhe possibilitam pôr em cena os desafios necessários diante do que poderia vir a produzir novos esquemas” (JERUSALINSKY, 2006, p.32), ou seja, ele deixa de receber estímulos que propiciam seu desenvolvimento em alguma área cognitiva e/ou biológica.

Da mesma forma, podemos dizer que quando o professor não acredita no sucesso de um aluno, ou seja, diz que "aquele aluno não tem jeito", fatalmente aquele aluno deixa de alcançar o êxito. Ao contrário, se o professor acredita que o aluno poderá superar-se, isso acontece, ou seja, o aluno consegue sucesso em seu estudo.⁵² Aí está novamente “o olhar que faz diferença”.

Se acreditarmos que toda estimulação favorece o desenvolvimento infantil, em todas as áreas, com todas as crianças, oferecer-lhes a oportunidade do contato com as diversas artes, entre elas as artes plásticas, a música e a poesia, pode ser considerada uma forma de intervenção precoce de muito valor. Cicerone (2006, p.41) afirma que bebês expostos à musicoterapia foram beneficiados com melhor desempenho cognitivo, mais capacidade de concentração, ganho de peso. Além de acalmar as crianças (se a música for calma, claro), parece que o ritmo musical controla, também, o ritmo infantil. Assegura Cicerone (2006), ainda, que crianças maiores, que tiveram iniciação à música, apresentaram mais capacidade de compreender os conceitos matemáticos, provavelmente devido à divisão musical, ou seja, aos compassos, por exemplo.

Outras formas de estímulo que colaboram para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à linguagem, são os jogos de palavras, os trava-línguas, as

⁵² SOUZA, D.T. Anotações de aula de Psicologia da Educação, 1999.

cantigas de roda, quadrinhas e rimas. Eles facilitam a acuidade auditiva e o discernimento precoce dos diversos sons da língua materna, apresentam diversas possibilidades de significados para um mesmo grupo sonoro, como em “dançar quadrilha” e “dançar com a Drilha” ou “ir conosco” e “ir com o Nosco”.

Em um trabalho anterior (RINALDI, 2000) observamos que o uso de canções, rimas, quadrinhas, adivinhações, trava-línguas etc. como estratégia para o ensino de idioma estrangeiro permite maior facilidade na aquisição de língua alvo, a memória é ativada mais rapidamente, a pronúncia de novos sons se dá aparentemente de uma maneira mais fácil, e os encontros entre professor e alunos se tornam mais agradáveis, mais serenos e menos tensos.

Como vimos, diversos têm sido os estudos que procuram respostas para explicar o que acontece na mente do ser humano, durante sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Novas pesquisas com bebês (KUHL, 2006, por exemplo) concluíram que aos três meses eles “já retêm informações” (JERUSALINSKY, 2006, p.70) e que, a partir dos nove, a “capacidade de memória da criança aumenta abruptamente” (JERUSALINSKY, 2006, p.71).

Entretanto, o desenvolvimento infantil depende da interação de muitos fatores como seu crescimento biológico e a quantidade e a qualidade de estímulos que a criança recebe e percebe nos primeiros meses de sua vida e nos demais períodos, igualmente. Educadores conscientes das necessidades e possibilidades das crianças certamente poderão auxiliá-las para que seu desenvolvimento seja sadio e contínuo. O mesmo papel de educador consciente recai sobre os professores que atuam com crianças em idades posteriores, que inclui o período de alfabetização e letramento, como veremos no próximo item.

2.3. A criança e as letras - alfabetização e letramento

Como o contexto em que inserimos nossa pesquisa é a sala de aula de crianças de 1º a 5º ano do ensino fundamental, principalmente as turmas de alunos dos três primeiros anos, julgamos importante considerar como ocorrem os processos de alfabetização e letramento, pois ambos fazem parte do cotidiano escolar infantil. Ao focalizarmos o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as relações entre a língua materna e o novo idioma, bem como o contato com a língua escrita adquirem especial importância na medida em que podem ocorrer interferências prejudiciais a ambas as línguas. Acerca desses e outros aspectos faremos comentários nos itens seguintes.

2.3.1 O processo de alfabetização

Em sentido restrito, segundo Abud (1987, p.7), a alfabetização é “o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita.” A autora descreve esse processo segundo diferentes enfoques: linguístico, psicológico, psicolinguístico e social.

Sob a óptica linguística, a alfabetização é vista como um fim em si e não como um meio de o aluno ter acesso a outros conhecimentos, por exemplo. Nesse processo, a importância recai sobre os sistemas fonológicos e ortográficos, posto que a língua escrita “como representação simbólica exige do aluno a tarefa cognitiva extremamente complexa de transferência do sistema fonológico para o sistema da escrita.” (ABUD, 1987, p. 12)

De acordo com o enfoque psicológico, a criança deve estar pronta para ler e escrever por volta dos seis ou sete anos, embora algumas só estejam aptas aos oito ou nove, porque possuem um ritmo de maturação mais lento. Essa visão do processo de alfabetização centra-se em “mecanismos fisiológicos necessários para o aprendizado da escrita” (ABUD, 1987, p.14): percepção visomotora, domínio dos movimentos dos músculos maiores e menores, controle dos movimentos oculares, coordenação desses com o movimento das mãos, apoiada na noção de direcionalidade. A abordagem psicológica afirma que “para ser alfabetizada, a criança deverá ter tido um treinamento ou uma exercitação em diferentes áreas específicas, como por exemplo: esquema corporal, orientação espacial e temporal, coordenação motora, percepção, domínio da linguagem e lateralidade.” (ABUD, 1987, p.15)

O treinamento a que se refere Abud deve ser oferecido, segundo a autora, na pré-escola, e a não frequência ou o não aproveitamento dessa fase poderia causar obstáculos nas tarefas escolares iniciais. É prerrogativa desse ponto de vista, também, a ideia de constituir grupos de aprendizagem conforme seu grau de maturidade e/ou ritmo de aprendizagem. A nosso ver, essa atitude levaria os alunos a uma espécie de segregação, justamente contrária ao processo legal de inclusão.

Ainda sob o olhar psicológico, Ferreiro e Teberosky (1999) propuseram uma descrição do processo de aquisição da língua escrita, fato esse que deslocou a discussão sobre alfabetização do ensino para a aprendizagem. Em vez de oferecer um novo método de ensino, além dos métodos sintético (baseado no ensino, em primeiro lugar, de segmentos menores como a letra) e analítico (baseado no ensino de elementos globais, como a palavra ou a frase), as pesquisadoras nos brindaram com discussões acerca de como a criança aprende a ler e a

escrever, quais são os conceitos que ela adquire durante o processo de alfabetização. Apoiadas no marco conceitual piagetiano, as pesquisadoras buscaram compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-se “acima das disputas sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita...” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.35).

As pesquisadoras partiram de três objetivos específicos: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 35)

Dados obtidos em entrevistas com crianças de idade de 5 a 7 anos levaram as investigadoras a definir cinco níveis sucessivos de evolução pelos quais os alunos passam no que se refere ao mundo da escrita. Azenha (1994) afirma que dois desses estágios encontram-se na etapa pré-silábica (na qual a criança não demonstra a intenção deliberada de registrar a pauta sonora da linguagem). No primeiro nível, a criança apresenta escrita indiferenciada, na qual os traços são semelhantes entre si, independentemente da palavra que a criança afirma escrever. No segundo, a criança, ainda que com um repertório pequeno de quatro ou cinco letras, registra palavras distintas combinando essas letras de diferentes modos.

O terceiro estágio é conhecido como silábico porque, durante essa fase, a criança começa a atribuir um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada, seja ela letra ou número ou outro tipo de sinal. Às vezes um grupo de letras pode equivaler a uma sílaba; em outras, uma só letra representa uma ou duas sílabas. O fato é que em ambos os casos a criança está consciente dessa representação, ou seja, ela é intencional.

A etapa seguinte é chamada de silábico-alfabética, na qual a criança atribui para cada letra o valor de uma sílaba. Normalmente utiliza somente a consoante para essa equivalência, situação essa que favorece a ideia de que “a criança ‘come letras’”, segundo Azenha (1994, p.82). Porém, a pesquisadora interpreta esse período como a criança tentando se aproximar do princípio alfabético, já que ela agrega letras à fase anterior.

Por fim, ao vencer todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, a criança passa a realizar sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Esse é o nível alfabético, mas não significa que o trabalho de alfabetização esteja terminado. A partir desse momento é possível incluir conteúdos como as regras de ortografia, por exemplo.

Entendemos que essas etapas devem ser acompanhadas pelo professor alfabetizador, quem tem condições de proporcionar, dentro da escola, situações em que a escrita é necessária. Isso significa que cabe ao docente colocar o aluno em contato com práticas em que a escrita e a leitura sejam objeto de reflexão infantil, com atividades desafiadoras nas quais o educando possa testar suas hipóteses a respeito desses processos.

Já o papel da psicolinguística no processo de aprendizagem de leitura e escrita é, segundo Abud (1987, p.20), estudar a caracterização da maturidade linguística da criança, além da “relação entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não-visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a criança lê etc.”

Segundo a autora, poucos são os trabalhos baseados na psicolinguística preocupados com o processo de alfabetização. Acreditamos que isso aconteça justamente por serem características dessa área do conhecimento investigações sobre os processos individuais de aprendizagem e não sobre a relação desses processos com o meio em que eles ocorrem. Outra ciência, a sociolinguística, ocupa-se dessa área.

Ao pensarmos em aprendizagem de língua que, segundo Abud (1987, p.21), só é possível ocorrer contextualizada socialmente, é necessário que se acrescente à perspectiva individual estudada pela psicolinguística a visão social porque “a aprendizagem, como aquisição ou como desenvolvimento de funções da língua e de variedades linguísticas, é produto do contexto sócio-cultural em que se dá a interação linguística.”⁵³

Dessa forma, vinculada ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes níveis, segundo Moreno Fernández (2000, apud PRESTON e YOUNG, 2000, p.12),

no nível social, no qual se determina a política de ensino de línguas dentro de uma comunidade; no nível cultural, no qual a língua é instrumento de relação entre o indivíduo e o ambiente; o nível comunicativo, no qual a língua é um mecanismo básico de interação; e no nível linguístico, no qual a língua se vê afetada por variáveis de natureza extralinguística⁵⁴

⁵³ Ao se referir aos sentidos dos termos “funções da língua” e “variedades linguísticas”, Abud esclarece que o primeiro equivale aos “diferentes usos que a língua assume, conforme o objetivo com que o indivíduo a utiliza e o segundo às “modalidades da língua caracterizadas por peculiaridades fonológicas, sintáticas e semânticas, causadas ou por fatores geográficos: variedades diatópicas – dialetos ou falares regionais; ou por fatores sócio-culturais: variedades diastráticas, estas ligadas ou a características do falante (idade, sexo, classe social, profissão, grau de escolaridade) – dialetos sociais ou a características da situação onde ocorre a comunicação – níveis de fala ou registro. (SOARES, M.B., **Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas**, Em Aberto, ano 2, no.12, p.5-6).”

⁵⁴ “...el nivel social, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad; el nivel cultural, en el que la lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el nivel

a sociolinguística abarca questões que envolvem as variedades linguísticas, entre outras razões, com o propósito de evitar o preconceito em relação a elas. Essa ciência preconiza que todas têm sua função dentro da comunidade em que é usada e, por isso, devem ter o mesmo prestígio.

Todos os aspectos relacionados com o aprender a ler e escrever (linguístico, psicológico, psicolinguístico e social) que mencionamos anteriormente deixavam de considerar o fato de que nossa sociedade está inserida em ambientes nos quais registros escritos estão sempre presentes, o que leva muitas crianças a converem com as letras desde muito cedo, ainda fora da escola. A percepção de que o contato com textos escritos no mundo infantil era mais comum do que se supunha, permitiu que o ambiente letrado passasse a ser levado em conta no processo de alfabetização infantil, propiciando novas formas de entender e explicar os caminhos para que as crianças se tornem leitores e escritores competentes. Pesquisadores passaram a tratar, então, do conceito de letramento, comentado no tópico seguinte.

2.3.2 Conceituação de letramento

Usado pela primeira vez pela pesquisadora M. Kato, no início da década de 80 do século passado, o termo letramento foi conceituado por ela como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura” (KATO, 1999, p.140). Algum tempo depois, passou a ser dicionarizado e, hoje, é apresentado pelo dicionário eletrônico Houaiss como um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.”⁵⁵

Kleiman (2004, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Como exemplo, a pesquisadora relata o fato de que se uma criança entende quando um adulto lhe diz que a fada madrinha lhe trouxe um presente, isso significa que ela faz uma relação com um texto escrito, o conto de fadas, com o qual já deve ter tido contato, mesmo que por meio da audição de textos desse gênero. Participa, então, de

comunicativo, en el que la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el nivel lingüístico, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.”

⁵⁵ Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=letramento&styp=k&x=13&y=17>>. Acesso em: 23 set. 2009.

um evento letrado, ainda que não saiba ler e escrever. Outra situação que descreve é a de um garoto que acompanha o pai feirante em seu trabalho. Observando a atuação do pai, passa a resolver problemas de matemática como adição, multiplicação e subtração diariamente. Carraher, Carraher & Schliemann (1988, apud KLEIMAN, 2004, p.20) estudaram crianças na situação descrita e concluíram que

os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizados pelas crianças para desempenhar transações ligadas à sobrevivência, desenvolvidos coletivamente, primeiro através da observação dos adultos, e depois através das interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização.

Nossa experiência, como aluna e como professora, permite-nos afirmar que, muitas vezes, a escola privilegia processos individuais e não coletivos, pois a interação com o colega ou outros adultos costuma acontecer fora de sala de aula, em situações não formais como, por exemplo, no pátio, na cantina etc. Entendemos, como Kleiman, que a escola (materializada na sala de aula) é uma das agências de letramento (as outras são a família, a igreja, por exemplo), mas se ocupa, normal e prioritariamente, de apenas uma de suas práticas durante os primeiros anos do ensino fundamental, qual seja, a alfabetização, enfocada como processo limitado à aquisição de códigos (alfabético e numérico) e geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Ao discorrer acerca do letramento, Kleiman explica que há dois modelos: o autônomo e o ideológico. Do modelo autônomo de letramento interessa-nos comentar, ainda que superficialmente, o que a autora chamou de dicotomização da oralidade e da escrita. A pesquisadora explica que, embora Olson e Hildyard (1983, apud KLEIMAN, 2004) afirmem que os enunciados orais tendem a ser informais e pouco planejados, enquanto os enunciados escritos costumam ser formais e bem planejados, nem toda escrita é formal e planejada, e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Kleiman considera, por exemplo, haver mais semelhanças entre uma carta pessoal e uma conversação do que entre uma conversação e uma palestra, porque essas últimas apresentam semelhança apenas na modalidade oral, já que uma palestra é, ao menos teoricamente, sempre planejada e formal.

Tannen (1980, apud KLEIMAN, 2004) e Chafe (1984, apud KLEIMAN, 2004) propõem um contínuo em vez de polos extremos de diferenciação entre as modalidades oral e escrita. Analisada dessa maneira,

a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo (por exemplo, uma aula), a que Halliday chama de função ideacional da linguagem, e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal, isto é, quando a identidade dos participantes, e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação (por exemplo, uma propaganda para vender um produto, no jornal). (KLEIMAN, 2004, p. 28-29)

Essa aproximação entre uma modalidade e outra pode ser considerada, de certo modo, uma concepção que auxilie as crianças a adquirirem a escrita, como afirma Kleiman (2004) porque, em vez de nos atermos às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, podemos pensar que as semelhanças entre elas seja um processo contínuo ao desenvolvimento linguístico infantil. Porém, como explica a autora, o modelo autônomo delega ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou seu fracasso. Isso significa dizer que a criança carregaria toda a culpa caso não conseguisse progredir satisfatoriamente no ambiente escolar.

Já o modelo ideológico de letramento, embora não negue os resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma (KLEIMAN, 2004), pressupõe que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto. Exemplifica a autora, ao descrever um estudo etnográfico feito nos Estados Unidos com duas famílias de nível socioeconômico similar, porém com diferente grau de escolaridade: crianças educadas em lares com alto grau de letramento⁵⁶, cuja família era altamente escolarizada, entendem o ambiente escolar como uma continuação do seu; o mesmo não acontece com crianças vindas de famílias com pouca escolarização, mesmo que em seu lar ocorram os mesmos tipos de eventos de letramento que no primeiro agrupamento familiar. Para essas últimas, o processo que a escola utiliza é uma ruptura do processo que elas experimentam em casa porque, segundo Helth (1982, 1983, apud KLEIMAN, 2004), embora haja um mesmo tipo de evento de letramento nesses dois tipos de lares, ele acontece de forma diferente, sem muita interação entre a criança e o adulto das famílias com pouca escolarização. Nas famílias mais escolarizadas existe uma tendência à interação constante entre a criança e o adulto durante eventos de letramento, como leituras antes de dormir. Os adultos das famílias menos escolarizados limitam-se ao conteúdo do livro de estória, enquanto aqueles pertencentes a famílias mais escolarizadas procuram relacionar o conteúdo lido com a realidade da criança, auxiliando-a a relacionar a leitura feita com seu cotidiano.

Concordamos com Rojo (in KLEIMAN, 2004) quando assevera que o desenvolvimento do processo de letramento infantil depende do grau de letramento das

⁵⁶ Rojo define três graus de letramento: baixo, médio e alto. (In: KLEIMAN, 2004, p.71-72, nota 2).

instituições sociais (família, pré-escola etc.) em que a criança se insere, mas esse desenvolvimento também está sujeito à qualidade da interação entre os participantes dos eventos de letramento. Entendemos como qualidade de interação as provocações ou questionamentos que o adulto letrado lança à criança, enquanto lhe conta histórias, por exemplo. Em geral, a criança participa ativamente desse evento respondendo, ainda que oralmente, às indagações do adulto. É nesse momento que a ela é disponibilizada a oportunidade de estabelecer relações entre o que escuta e o mundo em que está inserida. Rojo menciona Lemos (1988) ao afirmar que “é o modo de participação da criança [nos eventos de letramento], ainda na oralidade [...] que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto.” (in KLEIMAN, 2004, p. 70)

Na escola o modelo autônomo de letramento vem dominando as práticas de sala de aula, de acordo com Kleiman (2004). Nessa concepção, a escrita é considerada um processo neutro, independentemente do contexto em que se encontra o aluno. Entendendo o texto como um objeto fechado em si, a instituição escolar tem como objetivo final do processo, ainda segundo essa pesquisadora, capacitar o aluno a interpretar e a escrever textos abstratos. Essa visão pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita. Uma vez tomadas separadamente, a instituição escolar desconsidera a oralidade infantil e privilegia a escrita, o que causaria a ruptura comentada anteriormente.

Essa mesma visão costuma balizar as aulas de espanhol, inclusive aquelas destinadas às crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, como pudemos perceber por meio das respostas dos professores colaboradores de nossa pesquisa de mestrado, ao mencionarem as atividades que usavam, e identificada igualmente durante as observações de aulas feitas para nossa pesquisa doutoral, também no que se referiu às atividades propostas pelos docentes acompanhados, conforme detalharemos no próximo capítulo. Entendemos que, para formarmos bons professores de espanhol para crianças, torna-se necessário, então, abordar teorias de aquisição de língua estrangeira, uma vez que esse processo não é igual ao da aquisição de língua materna. Sobre esse tema trata o próximo item.

2.4. Teorias de aquisição e/ou aprendizagem de LE

Consideramos que há inúmeros fatores interligados que atuam no processo de ensino e aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira e, mais especificamente, da língua

espanhola. Não podemos pensar em ensinar esse idioma sem levar em conta as diversas contribuições de diferentes teorias sobre aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras – como vimos enfatizando ao longo deste estudo – porque, ao tê-las por base, conseguimos delinear um caminho coerente para nosso trabalho como professores. Baralo (1999) nos faz lembrar de que muitas dessas teorias têm relação direta com as teorias de aquisição da linguagem, já citadas neste capítulo. Embora existam outras teorias de aquisição de língua estrangeira, optamos por comentar somente as que entendemos mais difundidas e mais abrangentes e que podem auxiliar nosso estudo.

2.4.1 Modelo de aculturação

Definido por H.Brown (1980 *apud* ELLIS, 1985, p.251) como sendo “o processo de se tornar adaptado a uma nova cultura”⁵⁷, o modelo de aculturação tem como premissa central o fato de que a “aquisição da segunda língua é apenas um aspecto da aculturação e o grau em que um aluno se acultura ao grupo de idioma de destino irá controlar o grau em que ele adquire a segunda língua.”⁵⁸ (SCHUMANN, 1978, p. 34 *apud* ELLIS, 1985, p. 251)

Segundo esse modelo, a adaptação do aprendiz de um idioma estrangeiro à cultura da comunidade falante desse idioma favorece a aquisição dessa mesma língua.

A situação que contextualiza nossa pesquisa não permite aproximação direta e ampla com as culturas das comunidades dos falantes de espanhol, porque estamos tratando da língua espanhola como língua estrangeira⁵⁹. Dessa forma, não é possível falar de aculturação quando temos que lidar com o distanciamento entre o estudante e o ambiente real em que esse idioma é usado. Porém consideramos que o professor pode e deve criar um ambiente de aprendizagem no qual as culturas dos povos falantes do castelhano estejam presentes de forma positiva. Embora reconheçamos esse ambiente como artificial, opinamos ser essa uma situação que colabora para a aprendizagem e para a futura aquisição⁶⁰ do idioma espanhol.

⁵⁷ “*the process of becoming adapted to a new culture*”. (ELLIS, R. 1985, p.251)

⁵⁸ Tradução livre de Daniela Hirose de “... *second language acquisition is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language.*”

⁵⁹ Segunda língua é a denominação do idioma aprendido e/ou adquirido que é falado na comunidade em que o aprendiz está inserido, diferente da sua língua materna. Língua estrangeira designa o idioma aprendido em sala de aula, que não é falada pela comunidade de origem nem pela comunidade em que está inserido o aprendiz.

⁶⁰ Por aprendizagem entende-se que é um processo consciente mediante o qual o aprendiz alcança um determinado nível de competência numa outra língua que não a materna. Por aquisição, entende-se que se trate

2.4.2 Teoria da acomodação

A teoria da acomodação guarda alguma semelhança com o modelo da aculturação quanto à busca de respostas sobre a relação entre o grupo social do sujeito aprendiz e o grupo social da comunidade falante da língua meta. Porém, apresenta diversas diferenças como, por exemplo, o fato de que – enquanto o modelo de aculturação considera a real distância entre ambos os grupos - a teoria da acomodação parte do pressuposto da distância perceptível entre eles, ou seja, analisa as ocorrências com base na imagem que o grupo no qual o aprendiz está inserido tem de si em relação ao grupo da comunidade falante da língua meta.

Do mesmo modo, opinamos que esse modelo não poderia ser seguido na sua totalidade considerando o contexto no qual nossa pesquisa está inserida: ensino de língua estrangeira e não segunda língua, como comentamos anteriormente. Entretanto, reiteramos a necessidade da inclusão de aspectos culturais pertencentes aos povos falantes do castelhano em curso de espanhol, não só a crianças, mas também a todos os outros níveis de ensino.

2.4.3 Teoria do discurso

Segundo Ellis (1985), essa teoria de aquisição de língua estrangeira ou segunda língua pressupõe a troca de informações entre os participantes de uma conversa: um deles é falante nativo, e o outro, aprendiz. Durante o diálogo haveria uma negociação de significados na qual o falante nativo ajusta seu discurso para se fazer entender, e o aprendiz vai adquirindo as frases de que mais necessita para que a comunicação se estabeleça. O objetivo é que haja comunicação entre eles e, com isso, que o aprendiz identifique a estrutura da língua que está aprendendo.

Reconhecemos a presença dessa teoria no chamado Método Direto, no qual o professor usa somente a língua meta com seus alunos. Atualmente, teoria do discurso é identificada na fala dos docentes dos cursos de licenciatura de língua espanhola que propõem ao futuro professor, com base ainda em modelos mais fixos de ensino de idiomas, a prática de

de processo semelhante, porém de forma inconsciente. (Adaptado de DICCIONARIO de términos clave de ELE, disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm>, acesso em 29 jan. 2011).

ministrar a totalidade de suas aulas sempre em língua estrangeira. Contudo, também é lícito afirmar que nem sempre prevalece essa visão tão radical proposta pelo mencionado Método Direto ou mesmo pelas metodologias de cunho estrutural. Em suas vertentes mais atuais, a abordagem comunicativa, como o próprio nome diz, supõe a comunicação entre o professor e o aluno e situa o primeiro no papel do falante nativo⁶¹, tomando como base sua proficiência no idioma que ensina.

2.4.4 O modelo do monitor

Uma das principais teorias de aquisição de língua estrangeira, esse modelo foi proposto por Krashen (1995) e é composto de cinco hipóteses:

a) hipótese aquisição-aprendizagem: refere-se à distinção que o teórico defende existir entre os processos de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira. Em situação de aquisição (meio natural de aproximação, que ocorre de modo inconsciente), as crianças costumam apresentar melhor desempenho que os adultos⁶². Essa hipótese vem corroborar a ideia de que, mesmo em sala de aula (situação formal), é possível oferecer à criança uma aproximação natural à língua estrangeira por meio de atividades lúdicas, cujo foco deixa de ser a língua e passa a ser a brincadeira. Dessa forma, a criança adquire o idioma inconscientemente.

b) hipótese da ordem natural: sugere que existe uma ordem natural de aquisição das diversas estruturas da língua. Krashen (1995) afirma que há aspectos que são adquiridos depois de outros, mesmo que tenham sido apresentados aos alunos em primeiro lugar. Embora os resultados de pesquisas com diversos sujeitos não tenham 100% de concordância em aquisições individuais, estatisticamente podem ser considerados semelhantes. Essa hipótese explicaria a dificuldade que alguns alunos apresentam em assimilar determinadas estruturas da língua estrangeira e também pode auxiliar o professor na escolha e no estabelecimento da sequência de conteúdos a serem ensinados (RINALDI, 2006). Mesmo que com crianças o objetivo não seja ensinar a língua estrangeira da mesma forma como se ensinaria a adultos, isto é, apoiar o ensino do novo idioma em informações sobre a língua, tornando explícitas

⁶¹ Não cabe neste trabalho discutir o conceito de nativo e suas relações com o grau de proficiência no idioma ou sua capacidade para ensiná-lo; apenas empregamos, neste momento, o termo usado por Ellis (1985).

⁶² Sobre o desempenho de adultos e crianças na aquisição de língua estrangeira, ver Rinaldi (2006, item 1.1.2).

questões gramaticais ou fonéticas, por exemplo, é importante que o professor considere a hipótese da ordem natural, para evitar exigir dos alunos aspectos que podem não ser relevantes num determinado momento ou que ainda não tenham sido incorporados pelos alunos, apesar de eventualmente já terem sido expostos a eles.

c) hipótese do monitor: Krashen (1995) sugere a existência de um monitor interno que atuaria na produção em língua estrangeira, regulando-a segundo situações de aprendizagem (nas quais o sujeito tem consciência do processo). Como normalmente o contexto de aprendizagem de LE no qual a criança se insere aproxima-se – ou, como defendemos neste trabalho, deveria aproximar-se – ao contexto natural, ou seja, aquele no qual o foco de importância recai sobre o conteúdo expresso pelo idioma e não sobre a aprendizagem linguística, esta não lançaria mão do monitor para regular sua produção. Assim, apresentaria melhor *performance* que os adultos⁶³, que normalmente aprendem a língua estrangeira em situação formal e, por isso, tendem a usar o monitor, muitas vezes de maneira excessiva, comprometendo seu desempenho.

Porém, no caso que nos ocupa (ensino de ELEC), o contato com um novo idioma ocorre em situação de sala de aula, o que faz com que muitas vezes as crianças passem a ter consciência de que estão aprendendo uma língua estrangeira. Essa consciência pode interferir negativamente na sua interação com o novo idioma. Para que essa situação não aconteça, cabe ao professor atuar de forma que o ambiente de sala de aula seja tal que o monitor não tenha tanta influência no contato da criança com a língua estrangeira.

d) hipótese do *input* compreensível: essa hipótese pode ser integrada à teoria de Vygotsky (2002) sobre a zona de desenvolvimento proximal. Ambas atuam no momento em que a criança está a um passo da aprendizagem de algo novo. O professor, como mediador, oferece à criança um dado novo no momento em que ela pode compreendê-lo ($i + 1$). Assim a aprendizagem acontece. Em sala de aula pode haver, além do professor como mediador, um companheiro que auxilie o aluno em determinados momentos. Ele, também, pode ser considerado um mediador a atuar na ZDP, por isso é possível que o professor lance mão de estratégias de agrupamento em dupla, por exemplo, em determinadas atividades.

e) hipótese do filtro afetivo: refere-se ao estado emocional em que se encontram os alunos. Segundo Krashen (1995) ele é composto de motivação, autoconfiança e ansiedade. Afirma o teórico que, se um desses aspectos (ansiedade, por exemplo) for alto, a aprendizagem é barrada por ele, o que dificulta a apreensão da língua estrangeira pelo aluno.

⁶³ Ver nota 62.

Se esse mesmo aspecto estiver baixo, a aprendizagem ocorrerá como explica Carranza (2002: 30), sobre esse tema:

autoconfiança, motivação e ansiedade são três variáveis muito importantes na aquisição da linguagem. Quando a autoconfiança e a motivação são altas, a ansiedade é baixa e aumenta a possibilidade de adquirir L2. Nas aulas, *se* os estudantes sentirem que a classe é um lugar onde serão reveladas suas fraquezas e suas falhas, a ansiedade será alta, a autoconfiança será baixa e a motivação diminuirá.⁶⁴ (Grifo nosso)

Com motivação e autoconfiança baixas e alta ansiedade, os alunos podem repelir qualquer língua estrangeira com a qual venham a ter contato, o que inclui o idioma espanhol. Esse sentimento poderá acompanhá-los durante toda vida, impedindo-os de aproveitar qualquer oportunidade que contenha elementos estrangeiros. (RINALDI, 2006).

2.4.5 Modelo da competência variável

Esse modelo postula que “o modo como a linguagem é aprendida é um reflexo do modo como ela é usada”, segundo Ellis (1985, p.266). Ainda conforme o pesquisador, o uso da linguagem deve ser compreendido de acordo com a diferenciação entre conhecimento sobre a língua (conhecimento das regras) e a habilidade para usá-la (procedimentos).

No caso do ensino da língua estrangeira a crianças, recomendamos que não se explicitem regras sobre o idioma, mas que se desenvolva nos estudantes infantis a habilidade para usá-lo em situações de comunicação no nível deles, já que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental geralmente estão iniciando seus estudos formais acerca das normas de sua língua materna e, segundo Ferro (1995, p.52), apresentar os dois conhecimentos ao mesmo tempo para as crianças poderia representar um esforço tal capaz de criar dificuldades de compreensão inclusive do próprio idioma materno. Assim, no caso do ensino de idiomas estrangeiros a crianças, convém oferecer mostras variadas da língua em questão para que elas possam assimilá-la partindo da maneira como é efetivamente usada

⁶⁴ “Autoconfianza, motivación y ansiedad son tres variables muy importantes en la adquisición del lenguaje. Cuando la autoconfianza y la motivación son altas, la ansiedad es baja y aumenta la posibilidad de adquirir L2. En las clases, *si* los estudiantes sienten que el aula es un lugar donde se revelarán sus debilidades y fallos, la ansiedad será alta, la autoconfianza baja y la motivación disminuirá. (Grifo nosso).”

2.4.6 A hipótese universal

Tendo como base a teoria chomskyana da gramática universal, esta hipótese afirma que a língua materna influencia o curso do desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Há algumas evidências, ainda segundo Ellis (1985, p.213), de que quando uma regra da língua meta é marcada, o aprendiz se voltará à sua língua materna, particularmente se esta tem uma regra equivalente não marcada.

Considerando inconclusiva a hipótese universal, aquele pesquisador afirma que essa teoria traz uma série de problemas, entre eles considerar que o conhecimento linguístico seja homogêneo. Assim, ignora, portanto, a variabilidade linguística.⁶⁵

2.4.7. Teoria neurofuncional

A premissa básica desta teoria, segundo Ellis (1985, p.271), é que existe uma “conexão entre as funções da linguagem e a anatomia neuronal”. Embora não se possa afirmar quais áreas do cérebro estão associadas ao funcionamento da linguagem, é possível mencionar que algumas regiões contribuem mais do que outras.

Ainda de acordo com o pesquisador, estudos clínicos mostraram que as áreas do hemisfério esquerdo estão intimamente associadas à compreensão e à produção da linguagem, de forma criativa, incluindo processos sintáticos e semânticos, além de operações motoras que envolvem a fala e a escrita (ELLIS, 1985, p.272). Já o hemisfério direito estaria associado a processos de armazenagem e processamento da fala “formulaica”, ou falas prontas, e a práticas de expressões fixas em aulas de língua estrangeira.

Ao ensinarmos uma língua estrangeira a crianças, proporcionando contato com estruturas mais ou menos fixas como “buenos dias”, por exemplo, e possibilitando que elas tenham um discurso criativo (por meio de provocações, perguntas sobre opinião, por exemplo), estaremos desenvolvendo ambos os hemisférios cerebrais dos nossos alunos.

⁶⁵ Para uma explicação detalhada, ver item 2.2.2 deste texto.

2.4.8 Modelo fractal

Após tantos modelos e hipóteses sobre aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, cada um deles apontando numa direção às vezes nova, às vezes como releitura de outras teorias, acreditamos ter encontrado uma teoria que agrega todas as outras. Afirma Santos Gargallo que “se aceitarmos que a aprendizagem é uma realidade poliédrica e um fenômeno que tem como protagonista um ser variável – como o é o ser humano -, deveríamos assumir que nenhuma teoria por si só poderá explicar o processo em sua totalidade e de forma universal.” (SANTOS GARGALLO, 1999, p.22)⁶⁶

A nosso ver, o conjunto de fatores que influenciam na aprendizagem faz parte de um todo que pode ser explicado pela proposta de Paiva (in BRUNO, 2005, p.23-36), no que diz respeito a um modelo de aquisição de idiomas, o qual a pesquisadora chamou de Modelo Fractal de aquisição de línguas. A investigadora chegou a esse modelo depois de estudar outras teorias propostas por diversos estudiosos como McLaughlin (1987), Ellis (1985) e Brown (1993).

O modelo fractal de aquisição de línguas estrangeiras parte da teoria do caos, que afirma que “pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e que há uma ordem subjacente a tudo o que nos rodeia.” (PAIVA, 2005, p.24)⁶⁷. A pesquisadora descreve seu modelo como “um sistema dinâmico complexo, composto de subsistemas igualmente complexos e dinâmicos” (PAIVA, 2005, p.29). Ela sugere um exemplo gráfico em que os componentes variáveis que atuam na aquisição de línguas estrangeiras estão diretamente conectados. A forma dessas conexões pode variar de acordo com a situação em que se encontra o aprendiz.

Considerando que as teorias de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras não dão conta de todos os aspectos envolvidos nesses processos, uma vez que cada uma delas aborda um fator diferente, entendemos, como Paiva, que a teoria dos sistemas complexos pode explicá-los. Segundo Paiva (2005), como não é possível determinar o que vai acontecer durante um processo de aprendizagem, pois já sabemos que o que funciona para um aluno pode não ser o mais indicado para outro, entendemos que há um “conjunto imprevisível de

⁶⁶ “*si aceptamos que el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista un ser variable – como lo es el ser humano -, deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal.*”

⁶⁷ In: BRUNO, F.C. **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos.” (PAIVA, 2005, p.26).

Afirma ainda a pesquisadora que “Norman, citado por Lewin (1994, p.71), denomina essa ‘criatividade inerente aos sistemas complexos’ de ‘o limite do caos’.” Acrescenta, também, que o limite do caos é muito semelhante à zona de desenvolvimento proximal, sugerida por Vygotsky e à hipótese do *input* compreensível ($i + 1$) defendida por Krashen, pois são pontos sensíveis às variações do sistema nos quais há a possibilidade de haver aprendizagem. Qualquer pequena alteração nesse sistema poderá provocar mudanças substanciais no processo de aprendizagem.

O modelo de Paiva considera o fato de que muitos sistemas dinâmicos têm três tipos de atratores⁶⁸: ponto fixo, periódico e caótico, segundo Lewin (1994, p.65, apud PAIVA, 2005). Sua hipótese é que

o ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias de aprendizagem de língua, associando o novo conhecimento aos já adquiridos. A cognição seria um atrator periódico e os outros atratores caóticos, ou ‘atratores estranhos’, seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, input, materiais etc.). Esses atratores se alteram constantemente. (PAIVA, 2005, p.28)

Concordamos com a teórica quando afirma que, para aceitar esse novo modelo, não é preciso rejeitar os demais, mas que entendamos que estão, todos eles, conectados, já que cada um tenta explicar uma parte do que ocorre no complexo processo da aprendizagem de línguas estrangeiras.

As partes a que se refere Paiva, chamadas também de subsistemas, são os processos biológicos, cognitivos, afetivos; a motivação; o contexto social e histórico; os processos de afiliação; o processamento do *input*; a criação de hábitos automáticos; a interação. A conexão desses subsistemas, segundo a especialista,

pode gerar períodos de estabilidade, entremeados por picos de mudanças. As turbulências causadas por alterações em um dos módulos desencadeiam efeitos nos outros elementos da cadeia. Como os sistemas complexos são adaptativos, após o caos, a ordem se restabelece, mas nunca igual à ordem anterior. Em outros momentos, entretanto, nada acontece, o que demonstra a imprevisibilidade dos sistemas complexos. (PAIVA, 2005, p.28)

⁶⁸ Diz-se de ou ponto, curva ou superfície do espaço de fase, para onde todas as trajetórias são conduzidas. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=atrator&stipe=k&x=15&y=9>>. Acesso em: 03 dez. 2009.

Entende a pesquisadora, então, que a aquisição de línguas acontece como um processo contínuo e interminável em que há uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão, como uma rede que vai sendo tecida com base na produção de ramificações que se entrelaçam.

Consideramos que os temas que escolhemos mencionar neste capítulo poderão auxiliar os professores de espanhol como língua estrangeira para crianças a refletirem sobre os processos envolvidos no desenvolvimento infantil em suas diversas vertentes, todas elas influenciando a aquisição da língua estrangeira, segundo o modelo fractal, que adotamos a partir de agora para nossas análises, porque entendemos ser ele a proposta mais abrangente e, até o momento, a mais lógica e coerente com nossas concepções de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No próximo capítulo, trataremos da apresentação e análise de dados coletados em diversas situações: curso de extensão oferecido a professores de espanhol, observação de aulas de espanhol para crianças, questionários aplicados aos professores do curso e àqueles observados em nossa pesquisa de campo.

Capítulo III

Observar para intervir: como o reconhecimento da realidade pode modificá-la

Nos capítulos anteriores explicitamos o motivo que nos levou a continuar nossa pesquisa de mestrado que culminou nesta nossa investigação doutoral (capítulo 1) e elencamos as principais teorias que consideramos imprescindíveis, para o processo de ensino do espanhol aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, ter resultados positivos a longo prazo (capítulo 2). Como nosso objetivo principal era delinear possíveis diretrizes para a formação continuada de professores de espanhol para crianças, mostrou-se essencial dispormos de dados atualizados e variados acerca dos profissionais que atuam nesse segmento, tanto no que se refere ao conjunto de seus estudos quanto a aspectos relacionados à sua prática pedagógica. Embora dispuséssemos de informações coletadas durante a realização de nossa investigação anterior (RINALDI, 2006), partimos da hipótese de que a realidade encontrada naquela ocasião poderia ter sido alterada dado o incremento, nos últimos anos, da oferta de cursos de línguas estrangeiras para crianças dos anos iniciais do EF. Assim, optamos por realizar nova coleta de dados que nos possibilitasse uma aproximação à situação atual relacionada ao ensino e aprendizagem de ELEC.

Para tanto, nossa pesquisa carecia de uma metodologia que abordasse os diversos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para crianças, entre eles conhecer a formação dos professores que já atuam com esse segmento, suas práticas e as teorias que embasavam essa atuação, seus objetivos e procedimentos para alcançá-los, bem como sua interação com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Somaram-se a esses aspectos, após nosso Exame de Qualificação, outros fatores como conhecer o objetivo das escolas ao incluir a língua espanhola na grade curricular, a visão dos pais em relação ao ensino desse idioma a seus filhos e a opinião dos alunos a respeito das aulas de espanhol e o uso do idioma em si.

Tomamos como base uma metodologia “mista”, sugerida por Callegari (2009, p.121), com a qual seria possível tirar proveito do que havia de melhor em cada um dos tipos de estudos: quantitativo e qualitativo, além da possibilidade de realizar intervenções pontuais por meio de observação de aulas e entrevistas com os professores envolvidos. Assim, aproveitamos dos estudos quantitativos seu caráter panorâmico e descritivo bem como a

possibilidade de análise estatística dos dados obtidos. Esse procedimento foi considerado na coleta de informações fornecidas pelos professores participantes do curso de extensão universitária, abordado no item 3.1.1, na caracterização dos alunos entrevistados na última escola observada, no item 3.1.2.4.3 e em relação às informações prestadas pelos pais e/ou responsáveis por aqueles alunos, no item 3.1.2.4.2. Os estudos qualitativos foram utilizados na análise dos demais dados coletados durante observações de aulas, entrevistas com a coordenadora pedagógica de uma das escolas e com as crianças.

Dessa forma, por optarmos por usar fontes bastante diversificadas e complexas para obtenção de informações preferimos, também, realizar a coleta de dados descrita neste capítulo, durante um extenso período, isto é, entre julho de 2008 e maio de 2010. Para tanto, contamos com a oferta de 1 curso de extensão universitária (julho-2008), observação de aulas de 3 professoras em 3 instituições particulares de ensino (fevereiro-2009; janeiro a março-2010; março a abril-2010) e de 1 estagiária de licenciatura em seu minicurso, obrigatório como parte do seu curso de formação inicial (setembro a dezembro-2009), além de vários encontros com cada uma das docentes ao longo do período de trabalho em conjunto com elas. Além disso, aplicamos 39 questionários, assim distribuídos: 19 questionários iniciais (QI1) aos participantes do curso de extensão universitária, 3 questionários iniciais (QI2, baseados no QI1) às professoras observadas em escolas particulares; 15 questionários finais (QF1) aplicados aos participantes que completaram o curso de extensão e 2 questionários finais (QF2, baseados no QF1) às docentes que permitiram nossa observação e intervenção direta⁶⁹.

Observamos, ainda, 43 aulas dispostas da seguinte maneira: 12 aulas no primeiro semestre de 2009, em uma escola particular localizada a 100 km da cidade de São Paulo (a partir de agora, E1); 9 aulas no segundo semestre de 2009, em um minicurso vinculado à disciplina de licenciatura da FEUSP (a partir de agora MC); 14 aulas no primeiro semestre de 2010, em uma escola particular situada a 50 km da capital do estado paulista (a partir de agora, E2) e 8 aulas também no primeiro semestre de 2010, em outra escola particular sediada a 150 km da cidade paulistana (a partir de agora, E3).

Mantivemos 21 encontros com as 4 docentes (3 professoras e 1 estagiária) assim repartidos: 1 encontro com a professora da E1, em fevereiro-2009 (a partir de agora, P1); 9 encontros com a estagiária, de setembro a dezembro-2009 (a partir de agora, Estagiária), 8 reuniões com a professora da E2, de janeiro a junho-2010 (a partir de agora, P2) e 3 reuniões com a professora da E3, de abril a junho-2010 (a partir de agora, P3).

⁶⁹ Sobre observações de aulas e reuniões com as professoras, ver 3.1.2

Salientamos, ademais, que obtivemos permissão apenas da direção da E3 para contarmos a coordenadora pedagógica, os pais e os alunos da P3, envolvida em nossa pesquisa. Assim, entrevistamos 1 coordenadora pedagógica da E3, em abril-2010, 20 alunos, também da E3, em maio-2010 e aplicamos 1 questionário a 19 pais e/ou responsáveis pelos alunos da E3, em abril-2010.

Organizamos a coleta de todos os dados conforme descrito em 3.1. Consideramos por bem proceder a sua análise na sequência da descrição, devido ao grande volume de dados coletados de fontes variadas.

3.1. Organização da coleta e análise de dados

Como propusemos em nosso projeto de pesquisa, organizamos nossa coleta de dados em oito partes:

- 1) programas de curso (em nível de Graduação: Magistério Superior; Pedagogia; Licenciatura em Letras – Espanhol; no âmbito da Pós-Graduação: Espanhol; Educação Infantil ou outra área afim) das instituições nas quais os professores observados se formaram. Pretendíamos analisá-los com o objetivo de estabelecer quais conhecimentos deveriam fazer parte de seus estudos para que os professores de língua espanhola para crianças sentissem menos dificuldades durante sua atuação, como observamos em nossa pesquisa de mestrado;
- 2) planos de aula dos professores observados. Entendíamos que deveríamos analisá-los para poder acompanhar as aulas durante a observação proposta também como parte de nossa coleta de dados e, assim, verificar se os objetivos pretendidos eram alcançáveis e alcançados, e se a metodologia escolhida por eles era condizente com as práticas docentes apresentadas, bem como coerentes com os objetivos e conteúdos propostos para o curso e/ou para as aulas;
- 3) observação de 6 a 8 aulas dos professores de grupos de 1º, 2º e/ou 3º anos do ensino fundamental, ao longo de um mês ou um mês e meio, com o objetivo de verificar se os planos de aula eram seguidos a contento, se os professores em questão eram

flexíveis em relação aos planos elaborados e se aportavam às suas aulas as atividades e as estratégias que indicaram ao responder nosso questionário;

- 4) entrevistas e/ou conversas (quantidade definida de acordo com a necessidade) registradas (por escrito e/ou com gravador) com os professores (em número de dois a quatro, dependendo da disponibilidade dos docentes) daquelas turmas de 1º, 2º e/ou 3º anos do ensino fundamental I, ao longo do período letivo selecionado para observação, com o intuito de registrar dificuldades e anseios e sugerir novas estratégias e/ou atividades, sempre visando à melhor aprendizagem dos alunos;
- 5) questionários aplicados a professores de espanhol participantes de curso de extensão universitária sobre ensino de espanhol para crianças ministrado por nós. Nossa pretensão era avaliar a contribuição dos tópicos discutidos durante o curso para a formação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira; uma segunda versão desses questionários foi aplicada aos professores cujas aulas observamos. Nossa intenção era entender até que ponto nossa intervenção, após a observação das aulas, poderia alterar o modo de os professores observados atuarem com crianças durante as aulas de espanhol;
- 6) conversa com as crianças alunas de espanhol nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, para conhecermos seu nível de ansiedade em relação ao aprendizado da língua espanhola e sua opinião sobre esse estudo;⁷⁰
- 7) questionário dirigido aos pais das crianças para obtermos informações sobre o grau de reconhecimento da importância que esse estudo do idioma tem para seus filhos;
- 8) questionário dirigido à coordenação da escola, a fim de que informassem os motivos pelos quais a língua espanhola havia sido escolhida para integrar a parte diversificada do currículo dos primeiros anos do ensino fundamental.

Durante o desenvolvimento do trabalho, optamos por não seguir exatamente essa ordem, porque surgiu a oportunidade de oferecermos um curso de extensão universitária –

⁷⁰ As partes 6, 7 e 8 de nossa coleta de dados foram incluídas por sugestão dos membros de nossa banca de qualificação.

atualização – sob a forma de curso de difusão na Faculdade de Educação da USP sobre o ensino de espanhol para crianças, supervisionado por nossa orientadora, antes de conseguirmos autorização para acompanhar professores em sala de aula. Esse motivo levou-nos a iniciar nossa coleta de dados pelo citado curso, cuja análise está descrita no próximo item.

3.1.1 Curso de extensão universitária

Em julho 2008 tivemos a oportunidade de ministrar um curso de extensão universitária na modalidade curso de difusão, para professores de Espanhol, cujo tema foi o Ensino de Espanhol para Crianças. Propusemos esse curso para iniciar nossa coleta de dados. Nosso público alvo eram professores graduados, licenciados e que tivessem, preferentemente, alguma experiência em ensinar Espanhol para crianças.

Nosso objetivo era que, com base em leituras sobre teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras e de debates entre os assistentes, os participantes do curso refletissem sobre o papel do professor-educador⁷¹ de Espanhol como Língua Estrangeira para os anos iniciais do ensino fundamental, de maneira a não só buscar caracterizar esse docente, mas, principalmente, discutir a relevância do aprendizado precoce dessa língua estrangeira, assim como da importância da formação adequada e específica desses profissionais.

O curso foi ministrado em 20 horas, com os seguintes conteúdos: os papéis do educador, do professor e do instrutor; desenvolvimento infantil; teorias de aquisição da linguagem / aquisição de língua estrangeira; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a criança como aluno; avaliação de materiais (anexos I e II).

Essas escolhas fundamentaram-se em nossas leituras, cuja justificativa encontra-se explicitada no capítulo 2 deste texto e dizem respeito ao conhecimento que os professores devem ter sobre o desenvolvimento infantil, segundo Nicolau (1997), verificados por meio dos dados descritos no capítulo 1 deste documento. Por termos definido como requisito para a matrícula no curso de extensão que os participantes fossem licenciados em Espanhol, pudemos prescindir de comentar, mais demoradamente, as teorias de aquisição de língua

⁷¹ Entendemos, como Celani (2006), que o professor-educador é o profissional cujas ações estão centradas no conhecimento e, ao mesmo tempo, tem a função moral da ação de educar.

estrangeira, porque pressupusemos que esse tema constasse daquela graduação, o que comprovamos durante nosso curso, segundo informação dos participantes.

Coletamos dados referentes a esse curso por meio de cinco instrumentos diferentes: a) um questionário (apêndice A) preliminar, respondido no início do curso (QI1); e b) um questionário (apêndice B) pós-curso, respondido ao final, para que pudéssemos comparar as respostas dos participantes e verificar se leituras, discussões e experiências compartilhadas confirmaram ou alteraram suas crenças e/ou suas ações na atuação com crianças (QF1); c) gravação das aulas em vídeo⁷² para poder analisar e avaliar tanto a nossa atuação como docente formadora de professores, ainda que por meio de um curso de curta duração, quanto às intervenções dos participantes, já que não podíamos estar em todos os grupos de discussão ao mesmo tempo, embora tenha havido, para cada tema, um momento de compartilhamento das conclusões de cada agrupamento; d) sugestões de atividades a serem desenvolvidas com crianças, entregues ao final de cada encontro, complementadas por opiniões dos participantes que sentiram necessidade de emití-las; e e) anotações pessoais nossas, após cada aula, sobre os momentos e os eventos que mais chamaram nossa atenção durante os encontros com os participantes.

Nosso primeiro questionário (QI1) estava composto de 21 perguntas. Dessas, 4 se destinavam à caracterização dos sujeitos (questões de 1 a 4), 2 referiam-se à formação acadêmica (5 e 6), 2 questionavam sobre sua experiência profissional (7 e 8), 2 relacionavam-se ao curso do qual participavam (9 e 10), 10 estavam vinculadas ao ensino de espanhol para crianças (de 11 a 20) e 1 pedia algum comentário do informante sobre algo que não tivesse sido abordado no formulário fornecido (21). Das 21 questões, 6 configuraram-se como questões semi-abertas, nas quais o informante acrescentou algum dado específico (de 2 a 7); outras 4, também semi-abertas, nas quais o informante justificou sua resposta (12, 17, 18 e 19); 8 continham perguntas fechadas (8 a 11 e 13 a 16) e finalmente 3 apresentaram perguntas abertas (1, 20 e 21).

O segundo questionário (QF1), aplicado aos professores que participaram do curso de extensão universitária, estava composto de 10 questões, das quais 1 identificava o informante (1), 1 estava relacionada ao curso (2), 7 estavam vinculadas ao ensino de espanhol para crianças (de 3 a 9) e 1 pedia algum comentário do informante sobre algo que não tivesse sido abordado no instrumento. Das 10 questões, 4 eram fechadas (de 2 a 5), 3 eram abertas (1, 9 e 10) e 3 eram semi-abertas, nas quais o informante justificou a resposta (de 6 a 8).

⁷² As gravações serviram-nos, exclusivamente, como elementos de análise e avaliação dos pontos citados, daí considerarmos não ser pertinente anexá-las a esta tese.

Em nosso primeiro questionário solicitamos, entre outras, informações que nos permitissem caracterizar os participantes do curso para dispormos de meios seguros para analisar cada participação, opinião e sugestão, porque entendíamos que professores experientes poderiam nos auxiliar, quanto ao conteúdo trabalhado ao emitir pareceres e opiniões; e professores inexperientes, ou com pouca experiência, poderiam demonstrar ansiedades, dúvidas e expectativas em sua atuação docente com crianças, o que também seria relevante para a nossa pesquisa.

As informações coletadas, referentes à caracterização dos professores, presentes no curso de extensão ministrado por nós, são dispostas e analisadas a seguir.

Compareceram ao primeiro encontro 19 participantes, dos quais apenas 15 permaneceram até o final do curso. Por motivos diversos, 4 professores não foram às últimas aulas. Consequentemente, deixaram de responder aos questionários finais. Por esse motivo, consideramos em nossa análise somente os questionários (inicial e final) dos 15 participantes assíduos.

Obtivemos, como caracterização dos participantes, que todos os professores eram brasileiros, a maioria (66,7%) tinha menos de 30 anos, apenas 2 (13,3%) tinham mais de 50 anos e, dos 15 docentes, 13 eram do sexo feminino (equivalente a 86,7%).

Dos 15 professores, 9 (equivalente a 60%) tinham formação secundária regular, 4 (equivalente a 26,7%) haviam cursado magistério no nível secundário, 1 (equivalente a 6,7%) era técnico em outra área e 1 (equivalente a 6,7%) não informou sua formação secundária, como podemos ver na tabela 6.

Tabela 6 – Formação Secundária

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
regular	9	60,0
técnico em magistério	4	26,7
técnico outras	1	6,7
total	15	100,0

Em nosso estudo, a importância de conhecermos a formação secundária dos informantes recai no fato de que o curso de magistério, nesse nível de ensino, habilita o professor a trabalhar com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Vemos que 4 (equivalente a 26,7%) possuem essa habilitação. Porém, segundo outro trabalho nosso

(RINALDI, 2006), essa titulação não garante atuação adequada, quando a questão é o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Entre os informantes habilitados a atuar com crianças, apenas 2 (equivalente a 13,3%) já trabalhavam com a língua espanhola nos primeiros anos do ensino fundamental. Inferimos que, embora faltassem a esses docentes conhecimentos adequados para ensinar a língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental, o conhecimento adquirido durante o curso de magistério assegurava-lhes confiança no contato com os alunos, visto que em seus comentários durante o curso de extensão deixavam transparecer essa confiança, quando exemplificavam com suas aulas como superavam determinada dificuldade.

Tínhamos interesse em identificar, também, o tipo de escola em que os informantes cursaram o segundo grau para traçar um perfil dos professores que se interessaram por frequentar nosso curso de extensão. Muitos dos participantes (7, equivalente a 46,7%) eram egressos de estabelecimentos públicos; 5 (equivalente a 33,3%) estudaram em instituições particulares; e 3 (equivalente a 20%) não forneceram essa informação. Reconhecemos que a rede pública, a despeito da crença de que tem má qualidade, mostra-se capaz de levar seu aluno até o ensino superior. Essa constatação incentiva-nos a continuar nossos estudos em prol de uma formação continuada de professores de espanhol para crianças, oferecida por instituições públicas, em primeiro lugar.

Em nossa trajetória profissional vimos muitos profissionais de outras áreas atuando como professores de espanhol em diversos contextos: escola de idiomas, em empresas e em escolas regulares particulares. Embora tivéssemos incluído, como quesito imprescindível para participação em nosso curso, que o professor fosse licenciado em espanhol, queríamos saber se os docentes tinham outra formação inicial além da licenciatura. Já em nosso trabalho anterior (RINALDI, 2006), observamos que muitas das aulas de espanhol, ministradas em algumas cidades da Região Sudeste e Sul (origem de nossos informantes naquela ocasião) tinham como docentes profissionais de Letras. Encontramos, agora, a ratificação dessa observação, de acordo com a tabela 7. Entendemos que o mercado para professores de espanhol está mais maduro, pois vemos, pelos dados que nos trazem os informantes, que seleciona melhor seus profissionais ao evitar a contratação de pessoas de outras áreas somente porque são oriundas de países cuja língua oficial é o castelhano.

Dessa maneira, quanto à formação superior, os dados demonstraram unanimidade: os 15 professores eram graduados na área de Humanas, mais especificamente, no curso de Letras, como mostra a tabela 7.

Tabela 7 – Formação Superior Curso

	Quantidade de professores	Porcentagem
Letras	12	80,0
Letras/Pedagogia	1	6,7
Letras/outra	1	6,7
Letras/Pedagogia/outra	1	6,7
Total	15	100,0

Dos graduados em Letras, 2 (equivalente a 13,4%) fizeram pedagogia também e 2 (equivalente a 13,4%) cursaram uma terceira carreira, Artes Plásticas e Tradutor/Intérprete. No curso de Letras, nem todos os professores optaram pela habilitação em Espanhol. Assim, como mostra a tabela 7, encontramos que 13 professores (equivalente a 86,6%) se graduaram em Espanhol ou Espanhol e Português; e 2 (equivalente a 13,4%) escolheram Inglês ou Inglês e Português.

Novamente observamos que o mercado para professores de espanhol está aumentando, certamente devido à Lei 11.161, de 2005, que estipulou 2010 como prazo máximo para a oferta de língua espanhola no ensino médio das escolas brasileiras. Como essa lei amplia a necessidade da existência de mais professores de espanhol, possivelmente muitos docentes de outros idiomas acabam procurando um aperfeiçoamento na língua espanhola na intenção de preencherem possíveis vagas nas diversas escolas de ensino médio públicas e particulares e, porque não, em outros níveis como os primeiros anos do ensino fundamental. Esse fato pode explicar a existência, em nosso curso, de professores habilitados em outros idiomas que não o espanhol, como podemos ver na tabela 8.

Tabela 8 – Habilitação no Curso de Letras

	Quantidade de professores	Porcentagem
Português/Espanhol	7	46,7
Português/Inglês	1	6,7
Espanhol	6	40,0
Inglês	1	6,7
Total	15	100,0

À época de realização do nosso curso, frequentavam ou tinham concluído pós-graduação 9 participantes (equivalente a 60%); 5 (equivalente a 33,3%) deixaram de informar esse dado e 1 (equivalente a 6,7%) afirmou não ter participado de nenhum programa de pós-

graduação. Entendemos os professores já não sentem que a graduação seja suficiente para sua formação. A maioria busca uma especialização para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática e, assim, valorizam o papel da formação continuada. Entretanto, poucos são os docentes que ingressam num programa de pós-graduação com vistas à carreira acadêmica. A tabela 9 mostra-nos que, dos 9 professores (equivalente a 60%) que procuraram aperfeiçoar-se, apenas 2 (equivalente a 13,3%) estavam vinculados a cursos *stricto sensu*.

Tabela 9 – Pós-graduação

	Quantidade de professores	Porcentagem
especialização <i>lato sensu</i>	7	46,7
especialização/mestrado	1	6,7
mestrado/doutorado	1	6,7
não pertinente	6	40,0
Total	15	100,0

Dos professores que informaram haver cursado pós graduação, 1 (equivalente a 6,7%) era doutorando em Educação; e 8 (equivalente a 53,3%), especialistas (pós-graduação *lato sensu*) – dos quais 6 (equivalente a 40%) em Letras Espanhol, 1 (equivalente a 6,7%) em Ensino de Espanhol e 1 (equivalente a 6,7%) em Ciência da Informação. Esse último especialista ainda fazia parte de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, em Teoria Literária. Acreditamos que a quantidade de professores especialistas em Espanhol se deva à necessidade de aperfeiçoamento da língua estrangeira, mais do que no ensino desse idioma. Concordamos que um bom professor deva dominar o assunto que ensina, porém aperfeiçoar-se no ensino do tema a que se dedica torna-se igualmente imprescindível.

A próxima tabela mostra-nos a origem do conhecimento linguístico dos professores participantes do curso de extensão que ministramos. Podemos observar que a minoria (6, equivalente a 40%) teve o curso universitário de Letras como única procedência de seus conhecimentos linguísticos em Espanhol. A maioria (8, equivalente a 53,4%) aproximou-se da língua espanhola por meio de duas fontes e 1 professor (equivalente a 6,7%) teve seu Espanhol vindo de apenas um recurso. Inferimos dessas informações que a maioria dos professores buscou outras fontes de aproximação à língua espanhola, além daquela oferecida pela universidade. Atribuímos essa busca ao fato de os cursos de licenciatura, entre eles o de

Letras, terem carga horária total de 2.800 horas⁷³, talvez considerada pequena pelos informantes.

Tabela 10 – Origem dos Conhecimentos Linguísticos Obtidos

	Quantidade de professores	Porcentagem
curso livre	1	6,7
curso universitário	6	40,0
curso livre/curso universitário	2	13,3
curso livre/família	1	6,7
curso universitário/vivência	1	6,7
curso universitário/outros	1	6,7
curso livre / universitário / vivência	2	13,3
curso livre / universitário / família / vivência	1	6,7
Total	15	100,0

Consideramos curso livre aquele ofertado pelos institutos de idiomas posicionados fora da rede oficial de ensino; em curso universitário estão inseridos o bacharelado e a licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol; ao mencionarmos “família”, entendemos que o conhecimento linguístico tenha sido adquirido no contato com familiares falantes do idioma em questão; o item “vivência” está relacionado a algum período em que o informante residiu em país cuja língua oficial era o espanhol; em “outros”, pretendíamos que nosso informante acrescentasse alguma situação que não tivesse sido contemplada pelo questionário e obtivemos uma única resposta, na qual esse colaborador afirmava ter adquirido o castelhano dando aulas desse idioma.

Quanto à experiência profissional, 10 participantes (equivalente a 66,7%) eram professores com experiência em sala de aula de língua espanhola, como podemos ver na tabela 11 a seguir.

Tabela 11 – Tempo de Atuação em ELE em Geral

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	5	33,3
1 ano	1	6,7

(Continua...)

⁷³ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

(Continuação)

	Quantidade de professores	Porcentagem
de 1,5 a 3 anos	2	13,3
de 3,5 a 5 anos	2	13,3
de 5,5 a 10 anos	5	33,3
total	15	100,0

Metade dos professores que forneceram essa informação atuava há mais de 5 anos. Era relevante esse dado para entendermos se a experiência dos docentes se resumia ao tempo em sala de aula com crianças, ou se eles haviam atuado em outro segmento também, uma vez que a tendência da maioria dos profissionais é repetir suas aulas, independentemente do segmento em que se encontram, principalmente com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, público que não está contemplado nas licenciaturas em língua estrangeira, tal como havíamos constatado em nossa pesquisa de mestrado (capítulo 1, item 1.3.1).

A mesma proporção não se verificou em relação à experiência de atuação nos primeiros anos do ensino fundamental. Apenas 1 professor (equivalente a 6,7%) mencionou ter trabalhado com crianças por mais de cinco anos; outros 5 (equivalente a 33,3%) tinham até três anos de experiência nesse nível escolar, como podemos verificar na tabela 12.

Tabela 12 – Tempo de Atuação em ELE do 1º ao 5º ano EF

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	5	33,3
de 2 a 6 meses	2	13,3
de 1,5 a 3 anos	3	20,0
de 3,5 a 5 anos	1	6,7
de 5,5 a 10 anos	1	6,7
Nada	3	20,0
Total	15	100,0

Podemos inferir dessas informações que, com o tempo, o ensino de espanhol para crianças vem aumentando, a despeito da inexistência, até agora, de cursos de formação inicial ou continuada de professores de espanhol específicos para esse segmento, visto que a tabela 12 mostra que, entre nossos informantes, nenhum possui experiência superior a 10 anos em sala de aula com esse público, enquanto 5 (equivalente a 33,3%) têm até 3 anos de vivência com as crianças. Muito desse tempo de experiência foi conquistado em sala de aula de escola regular, como podemos ver na tabela 13. Inferimos que os institutos de idiomas ainda não

consideram esse nicho como propício ao investimento, ao contrário das escolas regulares que começam a ver a língua espanhola como elemento curricular que auxilia na formação global do aluno.

Tabela 13 – Tipo de instituição em que trabalham

	Quantidade de professores	Porcentagem
pública	3	20,0
privada	2	13,3
aulas particulares	1	6,7
não trabalha	1	6,7
pública / privada	3	20,0
pública / instituto	1	6,7
privada / instituto	1	6,7
privada / aulas particulares	2	13,3
privada / instituto / aulas particulares	1	6,7
total	15	100,0

Alguns participantes (3, equivalente a 20%) do curso de extensão atuavam somente em escolas públicas, na chamada Escola de Tempo Integral, na cidade de Santo André (SP). Em escolas regulares privadas apenas, trabalhavam 2 professores (equivalente a 13,3%). A maioria dos docentes (8, equivalente a 53,4%) atuava em mais de um tipo de instituição de ensino, como nos mostra a tabela 13. Infelizmente, nem todos trabalhavam com crianças, como vimos na tabela 12, já que 3 (equivalente a 20%) declararam não ter essa experiência, enquanto 5 (33,3%) deixaram de fornecer essa informação. Dizemos infelizmente por dois motivos: o primeiro, diz respeito à instituição escolar que se exime de oferecer a seus alunos, ainda crianças⁷⁴, a oportunidade de conhecer mais um idioma (além da língua materna e/ou língua estrangeira - inglês) e, com ele, culturas importantes para sua formação integral, além de possíveis relacionamentos acadêmicos, culturais, interpessoais, profissionais e econômicos futuros; o segundo, pela procura por nosso curso, vimos que há interesse dos professores em se qualificar, em se informar sobre como ensinar melhor os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, o que, a nosso ver, valida nossa proposta de um curso de formação continuada sobre ensino de espanhol para crianças.

⁷⁴ Segundo nomenclatura dos **Indicadores da qualidade na educação infantil**, p. 23, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>, acesso em: 09 fev. 2010. As denominações, por faixa etária, segundo o mesmo documento são: bebês, de 0 a 1,5 ano; crianças pequenas, de 1,5 a 3 anos e crianças, de 4 a 6 anos. Como o documento trata somente da educação infantil, não inclui a nomenclatura usada para designar alunos a partir dos 6 anos por já fazerem parte do ensino fundamental.

Era nossa preocupação, também, conhecer os materiais usados pelos professores participantes do curso em virtude da crença existente sobre a falta ou pouca oferta desse recurso (FERNÁNDEZ, 2000; RINALDI, 2006), algo mencionado em nossa pesquisa anterior (veja-se o item 1.3.1, capítulo 1 deste trabalho) como fator que ampliava sobremaneira as dificuldades no ensino de espanhol para crianças. O resultado que encontramos está demonstrado na tabela 14.

Tabela 14 – Material didático⁷⁵

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	3	20,0
Comercial	3	20,0
elaborado a partir de comercial	4	26,7
original	1	6,7
comercial / elaborado a partir de comercial	1	6,7
comercial / original	1	6,7
elaborado / autêntico	1	6,7
comercial / elaborado / original / autêntico / não uso	1	6,7
Total	15	100,0

Entendemos como material comercial aqueles editados e vendidos pelas editoras. Já o material elaborado, tomando como base um material comercial, refere-se àquele feito por meio de fotocópias, copiados por meio digital ou outro recurso qualquer. Os materiais originais elaborados são aqueles criados exclusivamente pelo docente. Materiais autênticos são aqueles elaborados originalmente sem a intenção de servirem como fonte de ensino de língua estrangeira, por exemplo, anúncios televisivos ou impressos em revistas e jornais, músicas e filmes comerciais.

Ao analisarmos as respostas dos participantes no que se refere ao uso de material didático, vimos que, a despeito da crença sobre inexistência ou pouca oferta desse recurso – conforme comentamos no item 1.3.1, capítulo 1 –, somente 1 (equivalente a 6,7%) declarou usar apenas material original de elaboração própria. Encontramos que 11 docentes (equivalente a 73,3%) usam publicações didáticas de alguma forma, seja na íntegra (6, equivalente a 40%), seja reelaborando materiais com base nessas publicações (6, equivalente

⁷⁵ Entendemos por material didático “recursos de distintos tipos – impressos como os livros didáticos, audiovisuais como um vídeo, multimídias como um DVD, etc. que se usam para facilitar o processo de aprendizagem” (tradução livre nossa). Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm>, acesso em 06 set. 2010.

a 40%). Desses 11, apenas 1 (equivalente a 6,7%) usa tanto material publicado quanto o elabora, tomando como apoio publicações comerciais. Pudemos ver que 4 (equivalente a 26,7%) utilizavam mais de um tipo de material (publicação comercial e outros) e 2 (equivalente a 13,4%) declararam usar material autêntico em suas aulas. Do total de professores, 3 (equivalente a 20%) não informaram esse dado. Entendemos, dessas respostas, que não falta material didático para o ensino de espanhol para crianças no mercado, uma vez que, numa rápida busca, localizamos 12 títulos de coleções didáticas publicadas no Brasil⁷⁶. As soluções encontradas pelos professores revelam que eles têm experiência, criatividade e, mesmo, bom senso, pois parece que reconhecem a necessidade de adaptação desses materiais para os contextos nos quais trabalham, já que apenas 3 (equivalente a 20%) usam somente material didático comercial, enquanto o restante insere em suas aulas outros tipos de materiais.

Além de nossa preocupação em relação ao uso de material didático, entendemos que o idioma presente nas aulas influi diretamente na aquisição da língua meta. Procuramos, então, informações sobre a língua empregada pelos professores ao trabalharem com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e chegamos aos dados constantes na tabela 15.

Tabela 15 – Idioma utilizado nas aulas

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
espanhol sempre	3	20,0
espanhol e português	6	40,0
português eventualmente	2	13,3
primeiro português e depois espanhol	2	13,3
Total	15	100,0

Os participantes do curso de extensão não foram unânimes em suas respostas. Deles, 2 (equivalente a 13,3%) não informaram esse dado; 3 (equivalente a 20%) mencionaram que usam sempre o idioma espanhol, enquanto 6 (equivalente a 40%) disseram que usam espanhol e português indistintamente. Apenas 2 (equivalente a 13,3%) assinalaram que usam o

⁷⁶ São elas: **A ver** (e mais 2 livros da série – **Veo, veo** e **Veo todo**) da editora Enterprise; **Recreo** e **¡Hola!**, da editora Moderna; **Olé, Bienvenidos** e **¿Quieres aprender español?**, da editora FTD; **Niños y niñas**, da editora Scipione; **Mi mundo y yo**, da editora Ática; **Marcha criança** – espanhol, da editora Scipione; **Un nuevo camino**, da editora Base; **Eu gosto** – espanhol, da editora IBEP-Nacional. Além deles, a editora Ática publicou **Muy bien**, destinado à educação infantil.

português eventualmente e outros 2 (equivalente a 13,3%) falavam primeiro em português e depois em espanhol.

Todos os professores explicaram seu modo de atuação. Aqueles que usavam o espanhol sempre justificaram sua atitude argumentando que “es importante que desde el inicio vayan acostumbrándose a la lengua”, “al escucharla [a língua espanhola] empiezan a producirla”, “es una lengua muy semejante y los niños comprendem (*sic*)”⁷⁷. Verificamos que os argumentos utilizados demonstram certo grau de confiança dos professores em sua atitude, uma vez que deixaram de utilizar expressões como ‘creo que’ e ‘me parece’. Inferimos que esses docentes têm consciência da importância da exposição dos alunos à língua meta para que a sua aquisição aconteça (ELLIS, 1985; KRASHEN, 1995).

Os participantes que informaram falar parte do tempo em espanhol e parte em português, sem especificar a frequência ou ordem em que usavam cada idioma, mencionaram que “ellos [os alunos] a veces dicen que no comprenden lo que yo hablo (*sic*)”, “creo que aprenden mejor de esta manera”, “no pierden [os alunos] el interés y atención”, “me parecía que muchas veces no entendían lo que decía”, “quiero hacer una relación entre lo que saben y lo que van a aprender”, “son niños de 2 años hasta 12. Los mayores hablo (*sic*) 90% del tiempo en español, pero los chicos no... ”.⁷⁸ Esses professores não especificaram em que momento falavam um ou outro idioma, mas podemos inferir que sua preocupação era variada: fazer os alunos compreenderem melhor o que falavam, conseguir melhor aprendizagem, evitar que os alunos perdessem interesse e atenção, estabelecer uma relação entre o que os alunos sabiam e o que aprenderiam ou, simplesmente, nenhuma preocupação consciente (ver último comentário).

Aqueles docentes que afirmaram falar português eventualmente, para esclarecer pontos específicos, justificaram suas ações por meio dos seguintes argumentos: “creo que los alumnos deben acostumbrarse a oír el español desde niños”, “creo que es posible una buena comunicación en la lengua extranjera”.⁷⁹ Esses professores que usavam os dois idiomas indistintamente argumentaram baseados em suas crenças, não em conhecimentos consolidados, como podemos depreender da expressão “creo que” usada por eles.

⁷⁷ “é importante que desde o início se acostumem com a língua”, “ao escutá-la [a língua espanhola] começam a produzi-la”, “é uma língua muito semelhante e as crianças compreendem”.

⁷⁸ “eles [os alunos] às vezes dizem que não compreendem o que falo”, “acredito que aprendem melhor dessa maneira”, “não perdem [os alunos] o interesse e atenção”, “me parecia que muitas vezes não entendiam o que eu dizia”, “quero fazer uma relação entre o que sabem e o que vão aprender”, “são crianças de 2 anos até 12. [com] Os maiores eu falo 90% do tempo em espanhol, mas [com] os pequenos, não... ”.

⁷⁹ “Acredito que os alunos devem se acostumar a ouvir o espanhol desde criança”, “acredito que é possível uma boa comunicação na língua estrangeira”.

Os professores que declararam falar tudo em dois idiomas, primeiro em português e, em seguida, espanhol, argumentaram que “ellos [os alunos] entendían mejor” e “los niños comprenden mejor”⁸⁰. Diferentemente dos outros professores que usam os dois idiomas em sala de aula, estes últimos docentes demonstraram ter fundamentação para atuar, pois elaboram seu discurso primeiro em português e depois em espanhol. Essa forma de agir mostrou-se calculada, segundo os objetivos deles: fazer os alunos entenderem melhor o que diziam. Provavelmente fizeram outras tentativas, cujos resultados podem não ter sido satisfatórios; e, assim, teriam optado por usar as duas línguas, mas com o cuidado de primeiro falar tudo em português e depois em espanhol e não indistinta ou eventualmente. É nossa opinião, baseada em nossa experiência profissional, que o procedimento é válido, entretanto, contrariamente ao que expressaram os informantes, a alteração na sequência dos idiomas - falar primeiro em espanhol e depois em português - traz resultados ainda melhores no que se refere à compreensão de instruções em língua estrangeira, mas esse estudo ainda não foi elaborado cientificamente por nós, nem entendemos que caiba na pesquisa que ora executamos. Assim, deixamo-lo para investigações futuras.

Atividade imprescindível e parte incontestável das obrigações docentes é a preparação das aulas que ministram. Soubemos, por conversas informais, que muitos professores precisam adequar seu plano de curso e, mesmo de aula, aos planos dos professores de mesma disciplina ou de outras disciplinas escolares. Por esse motivo, perguntamos aos participantes do curso de extensão quem era o responsável pela preparação de suas aulas de espanhol para crianças e obtivemos as respostas explicitadas na tabela 16.

Tabela 16 – Preparação das aulas

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
professor participante como responsável direto e exclusivo de acordo com outros professores e/ou coordenação	12	80,0
total	15	100,0

Dos 15 participantes do curso de extensão, 12 (equivalente a 80%) declararam ser responsáveis diretos e exclusivos pela preparação de suas aulas e apenas 1 (equivalente a

⁸⁰ “eles [os alunos] entendiam melhor” e “as crianças compreendem melhor”.

6,7%) afirmou que as preparava de acordo com outros professores e/ou coordenação. Deixaram de informar sobre esse tema 2 (equivalente a 13,3%) docentes. Como responsáveis pela preparação de suas aulas, os informantes demonstram ter liberdade para conduzi-las de acordo com seu planejamento e, principalmente, para alterar seus planos, quando avaliam que sua atuação e/ou sua proposta de ensino não resulta em aprendizagem. Se, por um lado, essa liberdade é positiva ao possibilitar adequação de rota, por outro pode representar uma dificuldade, principalmente aos professores sem muita experiência, pois podem se sentir desamparados e sem rumo. Quando consideramos essa última situação, vemos a necessidade de uma boa formação inicial, seguida de formação continuada, como as que pretendemos propor neste trabalho.

Temos, até este momento, a descrição dos dados obtidos que caracterizam nossos colaboradores e que nos informam sobre sua atuação em sala de aula, como que tipo de material usam, qual idioma escolhem para suas aulas etc. Nosso próximo passo será descrever, comparar e analisar as respostas referentes à sua atuação docente com crianças. Como, no momento da coleta de dados, alguns profissionais ainda não possuíam experiência pedagógica em língua espanhola com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, a informação fornecida foi de caráter opinativo, isto é, informaram o que fariam nas situações apresentadas por nós, tanto no questionário inicial quanto no final.

Tabela 17 – Expectativas Iniciais (Q11)

	Quantidade de professores	Porcentagem
altas	13	86,7
médias	2	13,3
total	15	100,0

Queríamos saber sobre as expectativas dos participantes em relação ao curso que eles iniciariam. Era nosso interesse compará-las às suas opiniões, após o término do curso (quando eles responderiam a outro questionário), uma vez que nosso objetivo era, justamente, propor um curso de formação continuada sobre ensino de espanhol para crianças. Obtivemos como resposta um alto grau de expectativa entre os participantes do nosso curso, visto que para 13 deles (equivalente a 86,7%) elas eram altas. Inferimos que esse fato se deveu, possivelmente, a alguns fatores como o próprio tema do curso, que teria provocado interesse considerável

durante sua divulgação (foi anunciado numa revista comercial⁸¹ de circulação nacional cuja temática é a educação infantil e ensino fundamental), pois mais de 30 pessoas se inscreveram (o número de vagas disponíveis era 30, embora apenas 19 tivessem efetivado a inscrição). Outro fator que pode ter elevado as expectativas dos participantes é que, provavelmente, esse tenha sido o primeiro curso nesses parâmetros oferecido na Faculdade de Educação da USP e, por fim, o local do evento atrai, igualmente, muita atenção, afinal foi realizado no ambiente acadêmico, no *campus* da Universidade de São Paulo, na Cidade Universitária.

Tabela 18 – Atendimento das expectativas (QF1⁸²)

	Quantidade de professores	Porcentagem
muito satisfatório	3	20,0
satisfatório	12	80,0
Total	15	100,0

Pudemos perceber que os participantes consideraram o curso satisfatório (12, equivalente a 80%) e muito satisfatório (3, equivalente a 20%). Ao compararmos as duas tabelas anteriores (tabela 17 e tabela 18), podemos inferir que os participantes que tinham expectativas altas talvez esperassem receber, mais do que oportunidades de discutir teorias, receitas prontas de atividades para serem aplicadas “no dia seguinte”. No decorrer do curso, os assistentes perceberam que a proposta era conhecer teorias e discuti-las. Talvez isso tenha feito com que muitos reconhecessem a importância dessas discussões, motivo pelo qual não houve menção sobre insatisfação. Assim, e embora as expectativas dos assistentes tivessem sido atendidas, consideramos que em ofertas futuras convenha apresentar os objetivos gerais e específicos do curso de forma mais bem detalhada.

Era nossa preocupação conhecer os objetivos dos professores no momento de preparar suas aulas de espanhol para crianças. Para isso, elaboramos uma questão na qual os informantes deveriam numerar de 1 (maior) a 9 (menor) a importância que eles atribuíam a cada um dos objetivos propostos por nós. Os participantes responderam a essa questão duas vezes: a primeira, antes do início do curso de extensão (QI1), e a segunda, ao seu término (QF1). As respostas estão incluídas nas próximas tabelas, numeradas de 20 a 49. A fim de analisar esses dados, construímos a tabela 19 como um resumo das principais informações

⁸¹ **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 213, p. 16, jun./jul. 2008.

⁸² Como nosso propósito era comparar as opiniões anteriores e posteriores à realização do curso, optamos por apresentar os dados do segundo questionário neste momento, de modo a viabilizar nossos comentários. Procedimento semelhante será adotado quando da apresentação e análise de outros itens.

fornecidas pelos professores participantes do curso de extensão. Para tanto, tomamos as respostas numeradas de 1 a 4 dos QI1 e QF1, somadas. Entendemos que, se os professores numerassem um item até 4, o somatório da frequência de suas respostas deveria ser considerado como um objetivo pretendido. Por sua vez, a numeração de 5 a 9 foi analisada como desfavorável, considerado igualmente o somatório da frequência das respostas emitidas pelos professores, ou seja, era um objetivo considerado de importância secundária ou não importante.

A coluna 1 da tabela 19 segue a mesma ordem de apresentação dos itens nos questionários (QI1 e QF1); a segunda coluna indica a quantidade de professores que escolheram esses itens conforme explicado anteriormente; e a terceira coluna, a classificação em termos de importância que os professores dão aos itens mencionados.

Tabela 19 – Objetivos: geral

	Quantidade de professores	Classificação
oferecer momentos de diversão	17	4
oferecer conhecimento do idioma	20	2
oferecer conhecimento da cultura espanhola	7	7
oferecer conhecimento das culturas hispânicas	6	8
integrar os alunos	18	3
ensinar a falar a língua estrangeira	8	6
ensinar a compreender a língua estrangeira	12	5
aproximar os alunos a essa nova língua	23	1

No geral, pudemos observar que a principal preocupação dos informantes, no momento de preparar suas aulas, era aproximar à nova língua os alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Esse objetivo foi seguido oferecer conhecimentos sobre o idioma em questão. A meta que ocupou o terceiro lugar na opinião dos participantes do curso de extensão foi integrar os alunos por meio da língua estrangeira. Na quarta posição esteve a preocupação em oferecer momentos divertidos aos alunos, durante as aulas.

Ainda observando a tabela 19, podemos afirmar que, dos objetivos elencados por nós, ocupou o quinto lugar ensinar os alunos a compreenderem a língua espanhola; em sexto, a compreenderem esse idioma; em sétimo, a preocupação em oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola e, em oitavo e último lugar, a preocupação em oferecer aos alunos conhecimentos sobre as culturas hispânicas.

Após essa descrição geral, optamos por emparelhar as informações dos dois questionários (QI1 e QF1) a fim de facilitar, não só nossa análise tornando-a mais refinada, mas também para que ficassem mais visíveis as possíveis diferenças entre as respostas do QI e do QF, como resultado possível da influência proveniente das discussões durante o curso de extensão que frequentaram.

Para o quesito “oferecer momentos divertidos”, tivemos os resultados explicitados nas tabelas 20 e 21, descritas e analisadas a seguir.

Tabela 20 – Objetivos: oferecer momentos divertidos (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	5	33,3
2	2	13,3
5	1	6,7
6	3	20,0
8	1	6,7
9	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 21 – Objetivos: oferecer momentos divertidos (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	5	33,3
3	3	20,0
4	2	13,3
6	2	13,3
8	2	13,3
total	15	100,0

Embora 5 professores (equivalente a 33,3%) não configurem a maioria absoluta, podemos afirmar que oferecer momentos divertidos aos alunos de língua espanhola é um dos objetivos mais mencionados em nível de importância para essa soma de professores: 5 (equivalente a 33,3%) mencionaram o nível 1 para esse quesito tanto no QI quanto no QF. Encontramos diversos estudos (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 1998; RODARI, 1982; SANNTOME, 1999; SANTOS, 2000, entre outros) que demonstram que o fator lúdico favorece o aprendizado infantil. Assim, inferimos que é do conhecimento dos informantes a necessidade de que a aprendizagem dos pequenos seja envolta num ambiente lúdico, no qual a

diversão presta serviço ao processo de ensino e aprendizagem, embora saibamos que muitas vezes o discurso do professor não condiz com sua prática.

Ainda sobre as tabelas 20 e 21, podemos observar que a maioria dos professores não entende o momento de diversão como importante durante o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, uma vez que marcaram, para esse objetivo, outras classificações que não o primeiro lugar. Vemos que para esses docentes a diversão muitas vezes não cabe numa sala de aula, o que nos permite inferir que possuem concepções de ensino mais conservadoras, que pouco ou nada valorizam a presença do lúdico em sala; ou ainda, que suas concepções de ensino podem seguir o modelo a que estiveram expostos quando eram crianças. Se assim o for, essa situação corrobora a tese de Polity (2002) de que professores repetem em sua sala de aula aquelas práticas e procedimentos a que assistiram quando estudantes.

Já os dados referentes à possibilidade de oferecer conhecimentos sobre o idioma estrangeiro encontram-se nas tabelas 22 e 23.

Tabela 22 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre o idioma (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	5	33,3
2	3	20,0
3	2	13,3
6	2	13,3
8	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 23 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre o idioma (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	1	6,7
2	3	20,0
3	4	26,7
4	2	13,3
6	2	13,3
7	1	6,7
8	1	6,7
total	15	100,0

Ao observarmos as duas tabelas anteriores notamos que houve diferença de opinião em relação à importância do objetivo “oferecer conhecimentos sobre o idioma”, uma vez que no QI1 5 participantes (equivalente a 33,3%) consideraram-no de máximo valor, enquanto no QF1 apenas 1 (equivalente a 6,7%) marcou-o como o mais importante. Podemos inferir que houve, nesse caso, influência das discussões que ocorreram durante o curso frequentado pelos professores, seja ela vinda das nossas explicações, das leituras propostas ou das conversas com os pares. Deduzimos que, ao tomarem conhecimento de como as crianças aprendem, os participantes entenderam que oferecer conhecimentos sobre o idioma não garante aprendizagem consistente, mas usar a língua meta de forma objetiva pode auxiliar esse processo.

As tabelas 24 e 25 tratam da possibilidade de oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola e as de número 26 e 27 destinam-se a mostrar os dados sobre a possibilidade de oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas. Mantivemos os temas cultura espanhola e culturas hispânicas em itens diferentes para podermos entender o grau de importância que os professores atribuem a cada um desses assuntos. Observamos que poucos dão o mesmo valor para ambos, pois no QI1, apenas 4 (equivalente a 26,7%) os qualificaram igualmente: 2 (equivalente a 13,3%) em 7º lugar, 1 (equivalente a 6,7%) em 5º e 1 (equivalente a 6,7%) em 2º. Ao final do curso, apenas 1 informante teve sua visão alterada, enquanto os outros 3 mantiveram sua postura de valorizar as culturas igualmente, ainda que apenas 1 tenha alterado a classificação de 2º para 1º lugar. Os outros dois mantiveram o tema cultura em 7º. Entendemos que o ensino da cultura não é item frequente em sala de aula para crianças, embora opinemos que ela tem, sim, alto grau de importância, diferentemente do que acreditam nossos informantes.

Entre os profissionais que diferenciaram o grau de importância dessas culturas houve uma coincidência em termos de classificação: 4 mantiveram a cultura espanhola numa classificação superior às culturas hispânicas, o que nos leva a inferir que eles tiveram sua formação marcada por essa cultura e pouco contato com as culturas hispânicas; 4 marcaram o inverso, motivo pelo qual entendemos que sua formação deva ter sido influenciada pelas culturas hispânicas. Tal variação entre a importância de uma e outra pode sugerir, ainda, que as concepções desses docentes acerca da relevância de diferentes culturas incluam crenças ou visões preconceituosas e/ou estereotipadas.

Tabela 24 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	1	6,7
2	1	6,7
4	2	13,3
5	1	6,7
6	2	13,3
7	4	26,7
8	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 25 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	1	6,7
4	2	13,3
5	6	40,0
7	4	26,7
8	1	6,7
total	15	100,0

Quanto ao objetivo de oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola, notamos que não houve alteração na quantidade de professores que o indicaram como o mais importante (1, equivalente a 6,7%). Porém o que podemos observar diz respeito à variedade no grau dessa importância. No QII os participantes tinham sua opinião pulverizada, pois não apresentaram concentração de importância. Já no QF1, os docentes concentraram sua opinião numa importância de nível 5 e 7, consideradas baixas, segundo o critério por nós adotado. Certamente, essa alteração nas respostas foi influência da sua participação no curso de extensão, durante o qual outros temas discutidos sobrepuseram-se a este.

Tabela 26 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	1	6,7
2	1	6,7

(Continua...)

(Continuação)

	Quantidade de professores	Porcentagem
3	1	6,7
4	1	6,7
5	3	20,0
7	4	26,7
8	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 27 – Objetivos: oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	1	6,7
4	1	6,7
5	3	20,0
6	4	26,7
7	2	13,3
8	3	20,0
total	15	100,0

Respostas igualmente pulverizadas no QI1 (tabela 26), como na questão sobre a cultura espanhola, o objetivo de oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas assemelhou-se, também, nas respostas do QF1, no qual a concentração de menos importância deteve-se nos níveis 5, 6 e 8, de acordo com a tabela 27. Nem o fato de as culturas hispânicas estarem mais próximas de nós, brasileiros, influenciou nas respostas dos professores.

Como dissemos, os dados obtidos em ambos os questionários para as perguntas relacionadas à importância que a cultura espanhola e a hispânica têm nos cursos para crianças revelam que esse é um aspecto secundário para a maioria dos nossos colaboradores. Reiteramos nossa discordância de tal ponto de vista, uma vez que língua e cultura são, a nosso ver, indissociáveis. Assim, se um dos objetivos da educação básica é a formação integral dos estudantes, nas aulas de ELEC dos anos iniciais do ensino fundamental é relevante incluir aspectos relativos às culturas dos povos hispanofalantes, não só para que os alunos os conheçam, mas, também, para que possam começar a desenvolver e/ou consolidar visões tolerantes e não estereotipadas daquilo que lhes é alheio.

As tabelas 28 e 29 trazem informações sobre a integração dos alunos por meio da língua estrangeira.

Tabela 28 – Objetivos: integrar os alunos por meio da língua estrangeira (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	1	6,7
2	2	13,3
3	5	33,3
6	2	13,3
7	1	6,7
8	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 29 – Objetivos: integrar os alunos por meio da língua estrangeira (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	4	26,7
2	4	26,7
3	1	6,7
4	1	6,7
6	2	13,3
7	1	6,7
8	1	6,7
total	15	100,0

De acordo com as declarações dos professores, antes de iniciarem o curso de extensão, 1 participante (equivalente a 6,7%) entendia que integrar os alunos por meio da língua estrangeira era o objetivo mais importante entre as opções oferecidas por nós; 2 (equivalente a 13,3%) consideraram-no como o segundo mais importante; enquanto 5 (equivalente a 33,3%) reconheciam-no como o terceiro objetivo em grau de importância. Após o curso, esse quadro se alterou: 4 participantes (equivalente a 26,7%) consideraram esse objetivo como o mais importante no momento de preparar aulas e outros 4 (equivalente a 26,7%) consideraram-no como o segundo mais importante. O terceiro lugar foi indicado por 1 professor (equivalente a 6,7%); e o quarto, por outro (equivalente a 6,7%).

Podemos inferir que a participação no curso de extensão permitiu aos informantes perceber outros objetivos tão importantes, quanto ensinar o idioma estrangeiro às crianças, e observamos que a socialização da criança por meio do estudo da língua espanhola foi considerada muito importante, provavelmente porque passaram a entender o valor de seu papel de educadores e não somente transmissores de conhecimentos linguísticos além de, logicamente, evidenciarem a importância do espaço escolar como relevante meio social no

qual a criança está inserida. Dessa forma, a língua estrangeira presente nesse ambiente teria, também, a função de contribuir para a socialização e integração dos alunos.

Queríamos saber, também, que importância os professores davam ao tema ensinar a falar a língua estrangeira. O resultado encontra-se nas tabelas 30 e 31.

Tabela 30 – Objetivos: ensinar a falar a língua estrangeira (Q11)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	2	13,3
4	3	20,0
5	4	26,7
7	3	20,0
8	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 31 – Objetivos: ensinar a falar a língua estrangeira (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
2	1	6,7
4	2	13,3
5	1	6,7
6	2	13,3
7	3	20,0
8	4	26,7
9	1	6,7
total	15	100,0

A tabela 30 nos mostra que, antes de iniciarem o curso de extensão, a maioria dos participantes não tinha como objetivo principal, ao preparar suas aulas, o ensino da língua estrangeira falada, visto que 4 (equivalente a 26,7%) indicaram-no em 5º lugar, 3 (equivalente a 20%) apontaram esse objetivo como 7º em grau de importância e 1 (equivalente a 6,7%) deixou-o em 8º e último lugar, totalizando assim 8 professores (equivalente a 53,3%). Dos 15 docentes, 2 (equivalente a 13,3%) consideraram esse objetivo como o mais importante e 3 (equivalente a 20%) classificaram-no como 4º mais importante, totalizando 5 (equivalente a 33,3%). Após o curso, não houve mudança significativa; ficando, portanto, a classificação desse objetivo, em termos de importância no momento da preparação das aulas: nenhum professor marcou esse objetivo como o mais importante. Apenas 1 (equivalente a 6,7%)

classificou-o em 2º lugar e outros 2 (equivalente a 13,3%) escolheram-no para ocupar o 4º lugar. Os outros professores classificaram-no em: 5º lugar (1, equivalente a 6,7%), 6º (2, equivalente a 13,3%), 7º (3, equivalente a 20%), 8º (4, equivalente a 26,6%) e 9º (1, equivalente a 6,7%).

Podemos depreender dessas informações que os professores informantes não tinham como objetivo principal ensinar a falar a língua estrangeira, ainda que as aulas ministradas por eles fossem de “Língua Espanhola”. Muitas vezes, os próprios docentes evitam usar a língua meta por inúmeros motivos, como vimos nos comentários sobre a tabela 15, ou ainda por se sentirem inseguros sobre seu próprio desempenho do idioma. Outras vezes, não ter como principal meta ensinar a falar a língua espanhola poderia estar associado à crença de que não se aprende a falar uma língua estrangeira em escola regular (ROCHA, 2006), já que os documentos oficiais como os PCN-EF orientam esse ensino focado à compreensão leitora:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998a, p.20.)

Inferimos que, de alguma forma, essas orientações são associadas, também, ao ensino de língua estrangeira para crianças, sem a devida consideração aos aspectos específicos, relacionados ao processo de alfabetização em língua materna em que se encontram os alunos. Reiteradas vezes voltamos à questão inicial que permeia nosso trabalho: como ensinar língua estrangeira para crianças baseando-se na leitura e na escrita desse idioma, se os alunos ainda não (re)conhecem claramente os mecanismos envolvidos na aprendizagem dessas duas habilidades? A resposta a essa questão estará esclarecida ao longo deste trabalho e, mais precisamente, no capítulo 4, onde delineamos as diretrizes para que esse ensino se dê satisfatoriamente.

Tínhamos a intenção de entender, ainda, se ensinar a compreender a língua estrangeira fazia parte dos principais objetivos dos professores ao prepararem suas aulas de espanhol para crianças. O resultado encontra-se nas tabelas 32 e 33.

Tabela 32 – Objetivos: ensinar a compreender a língua estrangeira (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	2	13,3
2	2	13,3
3	1	6,7
4	3	20,0
5	3	20,0
7	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 33 – Objetivos: ensinar a compreender a língua estrangeira (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
2	1	6,7
3	2	13,3
4	1	6,7
5	2	13,3
6	1	6,7
7	4	26,7
8	3	20,0
total	15	100,0

De acordo com as informações fornecidas antes do início do curso de extensão, a maioria dos participantes considerava como objetivo importante ensinar os alunos a compreenderem a língua estrangeira, visto que 2 (equivalente a 13,3%) marcaram-no como o mais significativo, outros 2 (equivalente a 13,3%) como o 2º mais importante, 1 (equivalente a 6,7%) marcou-o em 3º lugar, 3 (equivalente a 20%) entenderam que esse objetivo era o 4º em grau de importância, 3 (equivalente a 20%) mencionaram que, para eles, esse objetivo estava em 5º lugar e para 2 (equivalente a 13,3%) ocupava o 7º lugar. Após o curso, esse quadro sofreu alteração, e esse objetivo foi relegado a níveis mais baixos do que antes, pois nenhum professor apontou-o como mais importante, no momento de preparar as aulas. Apenas 1 professor (equivalente a 6,7%) classificou-o em 2º lugar; 2 participantes (equivalente a 13,3%) classificaram-no como o 3º mais importante; novamente 1 docente (equivalente a

6,7%) optou por mencioná-lo em 4º lugar. Dos 15 professores, 2 (equivalente a 13,3%) citaram-no em 5º lugar, 1 (equivalente a 6,7%) em 6º, 4 (equivalente a 26,7%) em 7º e 3 (equivalente a 20%) em 8º lugar. Embora a maioria dos participantes tenha afirmado, antes do curso, ter como objetivo ensinar os alunos a compreenderem a língua espanhola, intriga-nos de que forma esse conhecimento é alcançado uma vez que vimos, ainda na tabela 15, que apenas 3 (equivalente a 20%) interage com seus alunos na língua meta, enquanto os outros alternam o uso do idioma materno e a língua estrangeira ou simplesmente utilizam somente a língua materna. Talvez alguns professores utilizem material auditivo com o fim de levarem as crianças a compreender o espanhol, mas não foi possível comprovar essa suposição. Ao término do curso essa classificação alterou-se, provavelmente devido às discussões e leituras sobre outros temas ligados à formação integral da criança e não somente sobre o ensino de uma língua estrangeira, já que a tabela 19 indica como prioridade dos professores aproximar os alunos ao novo idioma, oferecer conhecimentos do idioma, integrar os alunos e proporcionar momentos divertidos.

Se, para poucos professores era importante ensinar a falar a língua estrangeira e, para outros, compreendê-la; para a maioria deles, aproximar os alunos desse novo idioma mostrou ser o objetivo principal no momento da preparação das suas aulas, como podemos ver nas tabelas 34 e 35.

Tabela 34 – Objetivos: aproximar os alunos à língua estrangeira (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	2	13,3
1	7	46,7
2	2	13,3
3	1	6,7
5	1	6,7
6	1	6,7
8	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 35 – Objetivos: aproximar os alunos à língua estrangeira (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
1	7	46,7

(Continua...)

(Continuação)

	Quantidade de professores	Porcentagem
2	4	26,7
3	1	6,7
4	1	6,7
7	1	6,7
total	15	100,0

Como podemos observar nas tabelas 34 e 35, o objetivo “aproximar os alunos à língua estrangeira” já era tido como o mais importante pelos professores antes do curso de extensão e se manteve nesse patamar após seu término. Antes do início dos estudos, 7 participantes (equivalente a 46,7%) consideravam esse objetivo como o mais importante no momento da preparação das suas aulas. Esse número não se alterou após seu encerramento. Alteração houve no 2º lugar: antes do curso eram 2 os professores (equivalente a 13,3%) que assim o entendiam e, após o curso, 4 docentes classificaram-no em 2º lugar. Apenas 1 professor (equivalente a 6,7%) marcou o 3º lugar para esse objetivo, antes do curso, e a mesma posição após. Nenhum participante classificou esse objetivo em 4º lugar antes do curso, e somente 1 (equivalente a 6,7%) depois. A situação foi invertida em relação ao 5º lugar, em que antes do curso apenas 1 docente (equivalente a 6,7%) mencionou-o, mas após o término, nenhum o fez; o mesmo ocorreu com o 6º e o 8º lugar. Quanto ao 7º lugar, a situação é igual a do 4º. A maioria dos professores mostrou-se consciente de que há necessidade de aproximar os alunos, ainda crianças, da língua espanhola. Contudo resta-nos discutir, neste momento, o que se entende por “aproximar o aluno da língua estrangeira”, uma vez que, conforme observamos nas tabelas anteriores, não significa fazer os alunos compreenderem o idioma, nem levá-los a falar a língua estrangeira; também não é ensinar cultura. Entendemos que a aproximação a uma língua estrangeira, no nosso caso, o espanhol, significa colocar os alunos em contato com mostras desse idioma, principalmente por meio auditivo: fala do professor, nos casos em que os professores utilizem a língua meta em sala de aula, leitura de contos e narrativas, canções, quadrinhas, trava-línguas, sem a preocupação de que a criança produza o novo idioma com perfeição ou que seja exigido em avaliações formais. Tendo em vista, como constatamos, que esse tipo de práticas por meio da oralidade não é usual nas aulas dos docentes investigados, torna-se impossível determinar como ocorreria a aproximação dos alunos à língua estrangeira em foco.

Além de oferecer aos participantes a menção de alguns possíveis objetivos, que poderiam ser considerados no momento de prepararem suas aulas, havemos por bem deixá-

los à vontade para se manifestarem por meio do item “Outros”, em que poderiam anotar outras metas que eles porventura tivessem. O resultado está nas tabelas 36 e 37.

Tabela 36 – Objetivos: outros (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	12	80,0
1	1	6,7
9	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 37 – Objetivos: outros (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	12	80,0
9	3	20,0
total	15	100,0

Dos 15 professores, apenas 3 (equivalente a 20%) deixaram fazer valer sua voz e indicaram, em Outros, objetivos que eles consideravam no momento de preparar suas aulas de espanhol para crianças. Antes do início do curso de extensão, 1 (equivalente a 6,7%) marcou em “Outros” como o objetivo mais importante: “Ofrecerles [aos alunos] la oportunidad de hablar siempre que posible”⁸³, embora não tenha declarado em que idioma pretendia que os alunos falassem. Na realidade, esse informante considerou todos os objetivos importantes assinalando um X em vez de numerá-los em grau de importância. Outros 2 (equivalente a 13,3%) manifestaram-se assim: “Leer cuentos infantiles”⁸⁴ e “despertar a curiosidade para uma língua estrangeira”, ambos marcados como de importância 9. Entendemos que um dos informantes, que optou pelo item “Outros”, acabou por confundir objetivo com atividade (ou estratégia), uma vez que ler contos infantis é uma atividade e/ou estratégia para se alcançar um objetivo, qual seja, oferecer aos alunos o conhecimento de uma história, dar oportunidade aos alunos de escutarem a língua estrangeira etc. Após o término do curso, o mesmo número de professores optou por declarar em “Outros” os propósitos de menos importância, porém apenas 1 (equivalente a 6,7%) manifestou que objetivo era esse: “Otros métodos, música,

⁸³ “Ofrecer-lhes [aos alunos] a oportunidade de falar sempre que possível.”

⁸⁴ “Ler contos infantis”.

juegos.”⁸⁵ Novamente vemos que há confusão entre objetivos e atividades/estratégias. Música e jogos são atividades e/ou estratégias utilizadas para atingir objetivos como facilitar o processo de aprendizagem da língua espanhola, proporcionar momentos prazerosos aos alunos, oferecer oportunidade de contato auditivo com o idioma além daqueles obtidos pela fala do professor, por exemplo.

Quisemos saber, também, a opinião dos professores sobre qual seria o objetivo em ensinar a língua espanhola para crianças, pois muitos docentes atendem à imposição do estabelecimento de ensino no qual trabalham, sem terem a possibilidade de refletir e/ou questionar as diretrizes estabelecidas. Ofertamos duas possibilidades e uma oportunidade para que manifestassem outros objetivos diferentes, como vemos nas tabelas 38 e 39.

Tabela 38 – Objetivo para o ensino de ELE para crianças (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
ensinar a língua estrangeira	12	80,0
sensibilizar para outras línguas e culturas	1	6,7
outros	1	6,7
sensibilizar / outro	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 39 – Objetivo para o ensino de ELE para crianças (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
ensinar a língua estrangeira	4	26,7
sensibilizar para outras línguas e culturas	10	66,7
outros	1	6,7
total	15	100,0

O resultado que obtivemos foi que, antes de iniciar o curso de difusão, a maioria dos participantes (12, equivalente a 80%) entendia que sua função, como professor de espanhol para crianças, era “ensinar a língua estrangeira”. Os outros 3 marcaram “sensibilizar para outras línguas e culturas” (1, equivalente a 6,7%), “outros” (1, equivalente a 6,7%) e tanto sensibilização como outros (1, equivalente a 6,7%). Sobre o tópico “outros”, foram citados como objetivos “obtener lo mínimo para una comunicación básica” e “primer (*sic*)

⁸⁵ “Outros métodos, música, jogos.”

sensibilizar a los niños a otras lenguas y culturas y después enseñarles una lengua extranjera.”⁸⁶ Entendemos que esse último objetivo aglutina os dois propostos por nós.

Após o curso de extensão, a maioria dos participantes mudou de opinião, pois 10 (equivalente a 66,7%) mencionaram como objetivo do ensino de língua estrangeira para crianças sensibilizá-las para línguas e culturas estrangeiras, e 4 (equivalente a 26,7%) mantiveram a mesma opinião manifestada antes de iniciarem o curso. Apenas 1 (equivalente a 6,7%) indicou outro objetivo: “Sensibilizar a los niños y enseñarlos, si posible.”⁸⁷

Inferimos que as discussões durante o curso de extensão surtiram como efeito à reflexão dos participantes, em relação ao objetivo que devemos considerar ao propor o ensino de língua estrangeira para crianças porque, diferentemente de adolescentes ou adultos, elas não têm meta a curto prazo para aprender outro idioma. Além disso, esses alunos possuem características específicas como estar em processo de reconhecimento do mundo; muitos não estão alfabetizados ou não têm a alfabetização consolidada; o interesse pelo aprendizado não está nas mãos delas, mas nas de seus pais.

Percorrendo ainda o caminho da reflexão sobre a prática docente, entendemos que o professor precisa ter consciência da função do ensino de línguas estrangeiras para crianças, pois só assim poderá implementar ações consistentes e coerentes com os propósitos estabelecidos para os anos iniciais da educação básica. Esse foi o motivo que nos fez indagar a opinião dos participantes sobre a função do ensino de língua espanhola para seus alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental. As respostas estão nas tabelas 40 e 41.

Tabela 40 – Função do ensino de ELE a crianças (Q11)

	Quantidade de professores	Porcentagem
comunicação em seu nível	1	6,7
desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de ELE	9	60,0
conhecer e compreender diferenças culturais	2	13,3
outros	1	6,7
desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de ELE / conhecer e compreender diferenças culturais	2	13,3
total	15	100,0

⁸⁶ “obter o mínimo para uma comunicação básica” e “primeiro sensibilizar as crianças a outras línguas e culturas e depois ensinar uma língua estrangeira”

⁸⁷ “Sensibilizar as crianças e ensiná-los, se possível.”

Tabela 41 – Função do ensino de ELE a crianças (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
comunicação em seu nível	1	6,7
desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de ELE	6	40,0
conhecer e compreender diferenças culturais	5	33,3
comunicação em seu nível / desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de ELE / conhecer e compreender diferenças culturais	1	6,7
desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de ELE / conhecer e compreender diferenças culturais	2	13,3
total	15	100,0

Antes do início do curso de extensão a maioria dos participantes (9, equivalente a 60%) entendia que a função principal do ensino de Espanhol como língua estrangeira a crianças era desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de outro idioma; 2 (equivalente a 13,3%) consideravam que esse ensino serviria para que os alunos conhecessem e compreendessem diferenças culturais; outros 2 (equivalente a 13,3%) apontaram as duas primeiras opções como funções para o ensino de Espanhol a crianças, e 1 (equivalente a 6,7%) mencionou outra função, a saber: “crear el ‘filtro’ cerebral de otra lengua, posibilitando el bilingüismo – es la mejor edad (niñez) para adquirir una segunda lengua (o tercera)...”⁸⁸. Após o término do curso de extensão algumas opiniões foram alteradas, segundo podemos observar na tabela 41: 6 professores (equivalente a 40%) mantiveram sua opinião de que a função do ensino de Espanhol como língua estrangeira era desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem de outro idioma, porém 5 (equivalente a 33,3%) marcaram que a função desse ensino era fazer o aluno conhecer e compreender diferenças culturais; 1 (equivalente a 6,7%) acreditava que a função do ensino de Espanhol para crianças era que elas pudessem manter comunicação em seu nível, e 1 (equivalente a 6,7%) entendia que todas as opções ofertadas por nós eram função desse ensino.

Vemos uma contradição nesses resultados: alguns professores passaram a entender que a função do ensino de espanhol é fazer os alunos conhecerem e compreenderem diferenças culturais; entretanto, como já comentamos, obtivemos classificação baixa no que se refere ao objetivo “oferecer informações sobre culturas hispânicas e espanhola” considerado durante a preparação de aulas. Entendemos que, para esses professores, o curso perde a função que eles próprios lhe atribuem. Notamos que apresentam dificuldade em direcionar seus objetivos

⁸⁸ “criar o ‘filtro’ cerebral de outra língua, possibilitando o bilinguismo – é a melhor idade (infância) para adquirir uma segunda língua (ou terceira)...”.

específicos em sala de aula, em prol de alcançar um objetivo maior que é, segundo eles próprios, fazer com que os alunos conheçam e compreendam diferenças culturais. Como pretendem que seus alunos se acerquem das culturas estrangeiras, se estas não estão em evidência durante as aulas de língua espanhola? Muitas vezes o professor não se dá conta de que é, no dia a dia, em pequenas ações, que se atingem grandes objetivos, ou seja, será preparando suas aulas voltadas à oferta de informações acerca das culturas hispânicas e espanhola que ele possibilitará que seus alunos conheçam e compreendam as diferenças entre essas culturas e a brasileira.

A questão da idade ideal para se estudar língua estrangeira foi largamente estudado, conforme Assis-Peterson (2001), Falluh (1978), Lenneberg (1967), Rinaldi (2006) e outros. Ainda assim, era de nosso interesse conhecer a opinião dos professores participantes do curso de extensão que ministramos em 2008. Procuramos saber dos professores se haveria uma idade ideal para que se iniciasse o estudo da língua espanhola. O resultado está nas tabelas 42 e 43.

Tabela 42 – Há uma idade ideal para se estudar outro idioma (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
sim	9	60,0
não	6	40,0
total	15	100,0

Tabela 43 – Há uma idade ideal para se estudar outro idioma (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
sim	8	53,3
não	7	46,7
total	15	100,0

Muitos professores de Espanhol começam a dar aulas para crianças, porque a escola em que trabalham oferece esse curso. Entretanto não se contrata um profissional especificamente habilitado para esse fim, porque ele ainda não existe no mercado, haja vista a inexistência de curso de formação inicial com esse propósito. Dessa forma, os docentes passam a atuar com crianças, muitas vezes sem refletir sobre a complexidade dessa situação. Por esse motivo, quisemos saber dos participantes do curso de extensão se eles tinham opinião formada a respeito da idade ideal para iniciar o estudo de outro idioma. Os resultados

que obtivemos estão nas tabelas 42 e 43, que passamos a descrever: antes do curso, 9 participantes (equivalente a 60%) acreditavam haver idade ideal para dar início ao estudo de uma língua estrangeira, e 6 (equivalente a 40%) entendiam que não. Após o curso não houve alteração significativa: apenas 1 participante (equivalente a 6,7%) mudou de opinião, passando a acreditar que não existe uma idade ideal.

Todos os participantes que afirmavam haver idade ideal para iniciar o estudo de uma língua estrangeira antes do curso de extensão, e mencionaram que esse estudo deveria ter início até os 8 anos de idade. Após o curso, os professores estipularam outra idade: 11 anos, como podemos ver nas tabelas 44 e 45.

Tabela 44 – Menção da idade ideal (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
menos de 1 ano	1	6,7
4 a 5 anos	4	26,7
6 a 8 anos	2	13,3
após aquisição da língua materna (LM)	2	13,3
não pertinente	6	40,0
total	15	100,0

Tabela 45 – Menção da idade ideal (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
menos de 1 ano	2	13,3
1 a 3 anos	2	13,3
4 a 5 anos	2	13,3
9 a 11 anos	2	13,3
não pertinente	7	46,7
total	15	100,0

Atribuímos essa alteração nas crenças sobre a idade ideal ao fato de que alguns professores podem ter sentido insegurança, ao propor que o ensino desse aprendizado aconteça antes de as crianças estarem alfabetizadas, porque eles próprios talvez não se sintam usuários competentes para oferecer um ensino baseado na oralidade, segundo nossa proposta discutida em sala de aula: recomendamos, durante o curso, a reflexão sobre trabalhar com essas crianças enfatizando a oralidade e não a escrita em língua estrangeira, uma vez que muitas delas podem não estar seguras em relação à leitura e à escrita sequer em sua língua

materna. Reforçamos esse argumento ao mencionar que as crianças, em fase de alfabetização, podem sentir mais dificuldade nesse processo se paralelamente a ele ofertarmos a língua estrangeira por meio da ênfase ou exigência de produção escrita e de compreensão leitora. Acrescentamos, durante o curso de extensão, que deveríamos ensinar às crianças conteúdos em língua estrangeira que elas já soubessem em língua materna. Daí, talvez, o aumento de opinião de que se deveria oferecer a língua estrangeira a crianças de 9 a 11 anos, idade em que, supõe-se, já estejam plenamente alfabetizadas, o que reafirma nossa suspeita inicial de que os professores se sentem inseguros, como usuários competentes da língua estrangeira na sua forma oral, bem como sobre a maneira mais adequada de estruturar um curso para crianças considerando seu estágio de alfabetização/letramento em LM e valorizando seu conhecimento de mundo de modo a (re)aproveitá-lo na aproximação ao universo que permeia a LE em estudo.

A questão posterior dizia respeito à língua estrangeira que os professores pensavam ser a melhor para ensinar às crianças. O resultado pode ser visto nas tabelas 46 e 47.

Tabela 46 – Qual língua ensinar (QI1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
próxima à língua materna	9	60,0
indiferente	3	20,0
ambas	2	13,3
total	15	100,0

Tabela 47 – Qual língua ensinar (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
não informou	1	6,7
próxima à língua materna	11	73,3
indiferente	2	13,3
ambas	1	6,7
total	15	100,0

Segundo os dados fornecidos pelos participantes antes do curso, a maioria (9, equivalente a 60%) acreditava que uma língua estrangeira próxima à língua materna seria preferível para começar a ensinar às crianças; 3 professores (equivalente a 20%) opinaram que

era indiferente se a língua a ser ensinada era próxima ou distante da língua materna; 2 docentes (equivalente a 13,3%) entendiam que as crianças poderiam aprender ambas as línguas, mas não especificaram se ao mesmo tempo ou não. Apenas 1 participante (equivalente a 6,7%) não se manifestou sobre essa questão. Após o término do curso, os professores alteraram sua visão em relação à língua a ser ensinada às crianças. Mais professores entenderam que ensinar uma língua estrangeira mais próxima à língua materna da criança pode ser preferível (11, equivalente a 73,3%), enquanto para 2 participantes (equivalente a 13,3%) esse aspecto é indiferente, e 1 (equivalente a 6,7%) acredita que ambas as línguas são propícias a serem ensinadas às crianças. Novamente 1 docente (equivalente a 6,7%) absteve-se de responder a essa questão.

Embora a alteração nos dados tenha sido mínima, mais professores passaram a ver uma língua estrangeira mais próxima à língua materna como preferível para que as crianças iniciem seu contato com outro idioma. Inferimos que esse fato se deva às discussões durante o curso de extensão, no qual argumentamos que, ao utilizar a língua espanhola como disciplina que auxilia no desenvolvimento global do aluno, o professor deveria priorizar a oralidade. Contudo vale salientar que há, aí, indício de incoerência nas respostas fornecidas pelos colaboradores, pois, se por um lado, defendemos no curso ministrado que o uso oral do idioma castelhano é positivo e isso pode ser uma das causas para que 73,3% dos profissionais salientem a preferência pelo ensino de uma língua próxima à materna, por outro lado, como já discutimos, apenas 20% deles usam o idioma estrangeiro como veículo de comunicação em sala de aula. Assim, esses dados permitem concluir que é necessária uma reflexão mais profunda, por parte dos professores, acerca do assunto.

Queríamos saber, ainda, a opinião dos participantes do curso de extensão sobre quem deveria ser o professor de língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental. Podemos ver suas respostas nas tabelas 48 e 49.

Tabela 48 – Quem deve ser o professor do curso de ELEC (Q11)

	Quantidade de professores	Porcentagem
generalista com formação na LE e ensino de LE	4	26,7
especialista em LE e ensino de LE em outros níveis escolares	10	66,7
especialista em LE com formação no ensino desse nível	1	6,7
total	15	100,0

Tabela 49 – Quem deve ser o professor do curso de ELEC (QF1)

	Quantidade de professores	Porcentagem
generalista com formação na LE e ensino de LE	7	46,7
especialista em LE e ensino de LE em outros níveis escolares	8	53,3
total	15	100,0

Antes do início do curso a maioria dos informantes (10, equivalente a 66,7%) opinou que o professor de ELEC deveria ser um especialista na língua estrangeira e no ensino desse idioma em outros níveis escolares; porém 4 participantes (equivalente a 26,7%) disseram que o professor ideal deveria ser o generalista (chamado professor de sala ou professor da turma), com formação na língua estrangeira e no ensino desse idioma. Apenas 1 docente (equivalente a 6,7%) mencionou que esse professor deveria ser o especialista em língua estrangeira e no ensino desse idioma, direcionado para esse nível escolar, embora essa opção tenha sido sugestão dele, porque não foi oferecida por nós. Após o curso de extensão, os participantes se dividiram entre generalista (7, equivalente a 46,7%) e especialista (8, equivalente a 53,3%).

Consideramos que a alteração na opinião dos informantes seja consequência das leituras feitas durante o curso de extensão sobre o desenvolvimento infantil, por exemplo, tema comum em cursos de pedagogia, mas muitas vezes inexistente em cursos de Letras. Contudo, inferimos que os participantes deixaram de considerar que um professor generalista utilizaria muito mais tempo em se especializar na língua estrangeira que ensinaria e no ensino dessa língua para crianças. Dessa forma, o generalista deveria ter, no mínimo, duas especializações. Já o professor especialista na língua estrangeira necessitaria de menos tempo para se especializar apenas no ensino desse idioma a crianças, pois se infere que já seja proficiente no idioma estrangeiro.

Após a análise dos dados coletados, pudemos confirmar que o curso de extensão que ministramos, ainda que com carga horária reduzida, alterou a percepção dos professores participantes, a ponto de fazê-los refletir um pouco sobre sua prática docente com crianças do ensino fundamental, o que nos permite extrair uma primeira conclusão, à qual retornaremos posteriormente, qual seja: a necessidade de contar com espaços específicos (como poderiam ser o curso de licenciatura em Letras, por exemplo) para focar o ensino de LE para crianças das séries iniciais, posto que possibilitam discussões e reflexões importantes sobre teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas para a faixa etária desses alunos,

assim como sobre as ações pedagógicas que mais propiciam resultados satisfatórios a esse processo.

Ao final do questionário, tanto inicial quanto final, perguntamos quais conhecimentos o participante acreditava que um professor de ELEC deveria ter. Deixamo-la como pergunta aberta. As respostas que obtivemos dizem respeito à necessidade de conhecer profundamente a língua que estão ensinando, além de metodologias apropriadas para a idade com a qual atuam e, principalmente, houve manifestação sobre conhecimentos relativos ao desenvolvimento global infantil. Terminado o curso, os professores reafirmaram essas necessidades e comentaram que os textos discutidos tinham sido pertinentes, apesar do pouco tempo para lê-los com o devido cuidado. Isso se deveu ao fato de que o curso proposto por nós teve duração de 20 horas, como já mencionado, agrupadas em uma semana na qual foi possível trabalhar durante 4 dias. Julgamos que tenha sido muita informação e pouco tempo de reflexão, embora nenhum participante tenha se manifestado nesse sentido. Essa constatação permite-nos considerar que futuras edições desse curso e/ou de outros com propósitos semelhantes mereça ter mais carga didática e que as aulas devam ser diluídas dêem mais tempo também.

Elaborado como oportunidade de testar nossas primeiras ideias sobre os conteúdos que deveriam fazer parte da formação de professores de espanhol para crianças, o curso de extensão universitária que propusemos em 2008 teve resultados além das nossas expectativas. Sem dúvida essa experiência confirmou a necessidade que os professores têm de ampliar seus estudos sobre esse tema, confirmou os assuntos que deveríamos abordar, propiciou reflexões acerca de como ensinar língua estrangeira a crianças não alfabetizadas ou em vias de alfabetização e mostrou-nos, como dissemos, que essas reflexões carecem de um tempo superior a 20 horas para que sejam incorporados os conceitos necessários a uma prática adequada com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Em relação à nossa pesquisa, foi-nos possível, também, ajustar os questionários inicial e final (QI1 e QF1), aplicados no curso, para que pudéssemos continuar nossos estudos com as professoras cujas aulas observamos nos anos seguintes (2009 e 2010). Com base neles propusemos o QI2 e QF2 que analisamos no item 3.1.2 e seguintes.

Embora os dados coletados durante o curso de extensão, ministrado em 2008, tenham sido muito úteis e tenham nos propiciado, como vimos, várias reflexões e conhecimento sobre crenças, concepções e práticas pedagógicas dos docentes, queríamos saber de professores atuantes em sala de aula com crianças, como era sua rotina, como preparavam suas aulas, que resultados obtinham em relação ao processo de aprendizagem de Espanhol como língua

estrangeira por alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, entramos em contato com uma professora que se dispôs a nos auxiliar e cujas informações descrevemos e analisamos no item 3.1.2.

3.1.2. Observação de aulas regulares

Nossa pesquisa também requereu coleta de dados por meio de observação de aulas. Ainda que o ensino de Espanhol para crianças esteja aumentando no estado de São Paulo, poucas são as escolas – públicas e/ou privadas – que permitem o acesso de pesquisadores a suas salas de aula. Como consequência dessa medida, vimo-nos impelidas a buscar instituições, em cidades do interior do estado, que nos autorizassem a acompanhar seus cursos, já que os docentes participantes do curso de extensão universitária (3.1.1) que ministravam aulas de espanhol para crianças faziam-no no contraturno, em suas respectivas escolas, pois a oferta desse idioma não se encontrava na grade curricular desses estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, encontramos três estabelecimentos que nos permitiram observar as aulas de Espanhol para crianças, bem como nos possibilitaram o acesso ao material utilizado e ao planejamento das aulas. A primeira instituição que abriu as portas para nossa pesquisa situa-se na cidade de Nova Odessa, a 100 km da capital do estado de São Paulo.

3.1.2.1 Primeira observação

Em novembro de 2008 obtivemos autorização da direção para conhecer a docente (P1) de uma escola particular na cidade de Nova Odessa, SP, a 100 km da capital do Estado (E1). Concordamos que, após a explicação sobre a metodologia que usaríamos durante a observação das suas aulas, voltaríamos àquela escola no início de 2009 para começar a pesquisa. Combinamos, então, que no ano seguinte eu estaria presente desde as primeiras aulas nos grupos de 1º, 2º e 3º anos.

Principiado o ano letivo, apresentamo-nos à escola e à P1 no primeiro dia de aula. Embora tivéssemos combinado que eu assistiria às aulas desde o primeiro dia de curso, a

diretora impediu-nos de entrar em sala sob alegação de que, como os alunos de primeiro ano não conheciam a professora de espanhol, nossa presença poderia inibir as crianças. Embora considerando que o argumento não possuía consistência suficiente e poderia ser refutado, optamos por acatar a determinação da direção.

Dessa maneira, voltamos na semana seguinte, já que nessa escola a língua espanhola era oferecida uma vez por semana durante 50 minutos. Antes do início da 1ª aula, apresentamo-nos à docente (P1), ocasião em que solicitamos o programa de curso referente à sua licenciatura em Português/Espanhol. Segundo a professora, ela não tinha essa documentação. Procuramos a coordenadora do curso de licenciatura da Instituição de Ensino Superior – IES – frequentada pela docente e, em três ocasiões por meio de correio eletrônico, fizemos essa solicitação sem termos obtido resposta positiva. Devido a essa impossibilidade de acesso ao programa de curso, vimo-nos obrigadas a prescindir dessa análise. Porém, em pesquisa a páginas eletrônicas de outros cursos de licenciatura em Letras – Espanhol e Letras – Espanhol/Português, pudemos notar a ausência de qualquer referência ao ensino dessa língua estrangeira a crianças⁸⁹.

Pretendíamos observar as aulas e acompanhá-las com os planos de aula elaborados pela docente; como a direção da escola não os solicitava, a professora nos informou que não os fazia, motivo pelo qual não procedemos a essa apreciação.

Durante a observação das aulas, era de nosso interesse analisar a atuação da docente (P1) a fim de, se necessário, orientá-la para que seus alunos pudessem adquirir a língua espanhola de acordo com seu planejamento, ou seja, que alcançassem os objetivos propostos para o nível no qual estavam. Minhas observações foram registradas em 12 vídeos de 10 minutos cada um, além de anotações pessoais realizadas durante as aulas em caderno de campo específico, sem roteiro prévio de pontos a verificar.

As aulas de espanhol para crianças estavam dispostas, nessa escola, da seguinte forma: às segundas-feiras, todas à tarde, pois havia grupos dos primeiros anos do ensino fundamental somente a partir das 12h50; a 1ª aula acontecia com o agrupamento de 1º ano (Educação Infantil), 2ª aula, com alunos do 2º ano, e 3ª aula, para as crianças do 3º ano.

Começamos a observação das aulas e aguardamos que a professora nos indicasse o melhor dia e horário para conversarmos sobre elas, ocasião em que entregaríamos o 1º questionário (QI2⁹⁰), baseado no QI1 aplicado no curso de extensão universitária ministrado

⁸⁹ Ver capítulo 1, item 1.2.2.

⁹⁰ Sobre a descrição do QI2, ver 3.1.2.3

em 2008⁹¹ para que a docente o respondesse antes do início de nossa intervenção. Isso, infelizmente, não ocorreu, embora tivéssemos combinado no ano anterior que após cada observação ou grupo de aulas observadas, manteríamos reuniões pessoais com o propósito de discuti-las. A professora alegou falta de tempo extra, porque havia passado a lecionar em mais uma escola, motivo que a fazia dar suas aulas e sair rapidamente em direção a outro estabelecimento de ensino. Esse fato nos fez alterar, então, nossa estratégia de investigação. Em vez de conversar com a professora após suas aulas com as crianças, combinamos que conversaríamos na semana seguinte, antes de ela entrar em sala de aula. Conseguimos realizar essa conversa apenas em uma ocasião durante meia hora, porque a professora (P1) alegou que nesse horário não tinha tempo para almoçar, uma vez que saía das aulas matinais às 12h30 e entrava, à tarde, às 12h50. Entendia, portanto, que 20 minutos era pouco tempo para se alimentar e conversar sobre suas aulas. Embora tivéssemos entregado o QI à professora, ela não nos devolveu. Ainda assim continuamos a observação e estabelecemos, então, que voltaríamos na 3ª feira, dia seguinte às aulas que observávamos. O que seria nosso primeiro encontro às 3as feiras foi cancelado, porque a professora assumiu mais aulas e, com isso, completava sua semana. Como resultado, a coleta de dados restringiu-se à observação, sem oportunidade para recebimento do QI2 respondido, discussão, sugestão de leituras ou anotação de resultados derivados da minha intervenção indireta, isto é, via reuniões com a docente.

Com alguma dificuldade, conseguimos autorização para obter uma cópia do planejamento da professora que alegava não tê-lo feito (estávamos já na 3ª semana de aula). Ao término das minhas observações, recebi, por e-mail, o planejamento daquelas aulas copiado e transcrito da tabela de conteúdos do livro didático que a professora fotocopiava, isto é, não se pode afirmar que exista, de fato, um planejamento aula-a-aula específico para aquele contexto de ensino, já que a docente limita-se a copiar o que figura no livro didático adotado.

Das observações que fizemos pudemos verificar que a docente (P1) escapavam muitos aspectos que deveriam ser considerados ao ensinar a língua espanhola para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Um deles era o fato de muitos estudantes não estarem alfabetizados e a professora insistir em escrever na lousa, em letra cursiva, o conteúdo que ela copiava de um livro didático. A maioria deles não acompanhava a aula, porque simplesmente não conseguia reconhecer as palavras que deveria copiar e que estavam escritas na lousa. Num dado momento, com o grupo de 1º ano, a professora escreveu na lousa os nomes das

⁹¹ Sobre o curso de extensão universitária, ver 3.1.1.

cores para que as crianças as copiassem numa folha fotocopiada em preto e branco ao lado de balões cuja única cor vista era preto, embora nesse dia a cor preta (“negro”) não estivesse no rol de cores a serem estudadas. Constata-se, portanto, que além da inadequação de procedimentos - como usar a palavra escrita e/ou a letra cursiva com crianças ainda não alfabetizadas ou que não conhecem esse tipo de grafia – a docente tampouco dava a devida atenção à maneira como os diferentes conteúdos eram apresentados, uma vez que numa aula, cujo foco eram as cores, ofereceu às crianças unicamente desenhos em preto e branco e sequer solicitou que os colorissem para, assim, estabelecer relações entre o conteúdo já conhecido (as cores) e o novo (os nomes das cores em LE).

Lastimamos que não tenhamos tido oportunidade de conversar com a docente devido aos imprevistos já comentados. Consideramos que esses exemplos da atuação pedagógica equivocada sejam consequência da falta de prestígio do ensino de língua espanhola, naquele estabelecimento escolar, estendido à visão de pouca importância que a professora (P1) demonstrava dar ao estudo da língua que ela deveria ensinar às crianças, bem como ao parco conhecimento sobre aspectos fundamentais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de ELEC.

Tendo em vista que nossa pesquisa estava prejudicada pela quebra do acordo com a docente – a saber, a realização de entrevistas/conversas pessoais após cada aula assistida por nós –, procuramos outra escola que oferecesse Espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental. A essa nova tentativa nos reportamos no item seguinte.

3.1.2.2 Segunda observação

Ainda durante o segundo semestre de 2009, participamos do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino vinculado à FEUSP por meio de um estágio de observação da disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol II, sob a responsabilidade da Profa.Dra.I.Gretel M.Eres Fernández, nossa orientadora, na mesma instituição. Como parte de nosso estágio, acompanhamos semanalmente as aulas de espanhol para crianças, no minicurso ministrado por uma aluna daquela disciplina (Estagiária). Por não ter sido considerado, na época, parte do nosso estudo, não aplicamos os questionários inicial e final. Posteriormente, com a anuência de nossa orientadora, decidimos incluí-lo, porque algumas das nossas orientações tiveram resultados positivos, conforme comentamos mais adiante.

Embora não constituísse uma situação na qual nos houvésemos proposto a fazer observações originariamente – ensino de espanhol em sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental –, o acompanhamento das aulas do minicurso foi de muito proveito, principalmente para analisarmos a eficiência e a eficácia de nossas sugestões e orientações, prontamente acatadas e experimentadas pela professora-estagiária.

A Estagiária já contava, segundo soubemos em entrevista pessoal inicial não gravada, com larga convivência com crianças, pois havia trabalhado em creches nos últimos 5 anos. Essa experiência diferenciava-a de outras professoras observadas (durante nosso estágio na licenciatura e durante nossa primeira oportunidade de observação (a P1), já no doutorado) no que diz respeito às relações interpessoais entre docente e alunos.

Poderíamos afirmar que essa docente vivia uma situação ideal de sala de aula: pôde escolher o público alvo (crianças entre 7 e 9 anos), quantidade de alunos (até 15 crianças); tempo de aula (90 minutos, 1 vez por semana) e tinha total liberdade para preparar seu plano de curso e o material didático a ser utilizado.

Embora a quantidade de alunos pudesse chegar a 15 crianças, na realidade frequentaram o curso um total de 6 alunos variando, conforme o dia, de 3 a 5 participantes, o que dificultava o desenvolvimento de algumas atividades que exigiam dos educandos conhecimento do conteúdo já trabalhado. As crianças eram estudantes da Escola de Aplicação da FEUSP, do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, cujos responsáveis levavam-nas à Faculdade de Educação, onde era ministrado o minicurso, no período da manhã, já que suas aulas normais aconteciam no período da tarde. Acreditamos que muitas das ausências dos alunos deveram-se à impossibilidade de os responsáveis conduzirem-nos à USP; inferimos que o mesmo acontecia em relação aos atrasos, já que nenhuma criança chegava desacompanhada às aulas.

Todas as aulas foram ministradas em espanhol, idioma usado sem qualquer alteração ou adaptação que facilitasse o entendimento das crianças, ainda que com algumas incorreções de tipos diversos - lexical, gramatical etc. -, sempre por influência do português, por parte da docente.

Muito paciente, nossa colaboradora conduzia suas aulas à base de acordos que fazia com as crianças diariamente e que eram recordados sempre que necessário, como não gritarem, não correrem, escutarem quando um dos presentes falava (tanto a professora quanto os colegas), participarem das atividades, cumprirem o horário de entrada, intervalo e saída e outros que se tornassem necessários.

Com atividades diversificadas, a professora ainda encontrava alguma dificuldade em manter o grupo atento e participante. Muitas vezes, as crianças se distraíam contando episódios de suas vidas; em outros momentos, notávamos certo cansaço delas, demonstrando diminuição da motivação, principalmente quando havia o uso de *multimedia: slides* com vocabulário que as crianças deveriam ler e repetir. Entendemos que essa estratégia de ensino é uma variação das lâminas de livro didático que contêm ilustração e etiquetas indicando nome de objetos na língua meta.

Durante nossas conversas semanais com a docente, que aconteciam ao fim de cada aula, sugerimos que ela projetasse os *slides* e que, durante a apresentação, criasse uma história que estabelecesse uma relação entre eles⁹². Nossa sugestão foi aceita e testada nas aulas seguintes, com resultado positivo. Após a narração do fragmento correspondente ao *slide* em questão, a professora lia a palavra que deveria ser aprendida ou revisada, e os alunos a repetiam. Em seguida, aguardavam para saber a continuidade da história narrada pela docente. Assim, solucionavam-se os problemas de atenção e desmotivação que haviam surgido durante o uso do aparelho *multimedia* nas aulas anteriores.

Entretanto, outros períodos de cansaço dos alunos foram observados. Atribuímos essa situação a dois fatores: primeiro, as aulas eram ministradas durante uma hora e meia, com um intervalo de, no máximo, 10 minutos; segundo, a docente agrupava tipos de atividades, em vez de alterná-los. Por exemplo, quando a aula começava com uma atividade na qual as crianças deveriam permanecer sentadas, escutando uma história, as atividades seguintes exigiam a mesma postura: permanecer sentadas, fosse para desenhar e pintar uma paisagem, fosse para recontar a história, fosse para responder a perguntas referentes à mesma história, até o intervalo; após o intervalo, as atividades eram mais dinâmicas, com movimentação do corpo, com uso de todos os espaços da sala, até o término da aula. Com essa estrutura, a professora perdia a atenção dos alunos que ora estavam cansados de tanto ficar sentados, ora ficavam agitados demais, com todas as atividades dinâmicas agrupadas.

Em uma de nossas conversas semanais sugerimos que a professora alternasse uma atividade na qual os alunos permanecessem sentados e outra que exigisse movimentação. A docente concordou em preparar uma aula com a estrutura proposta durante nossa conversa, e o resultado foi positivo: crianças motivadas e sem demonstrar cansaço. Assim, ela continuou programando suas aulas com atividades alternadas entre movimentadas e não movimentadas.

⁹² Em Rodari (1982) há sugestões de diversas maneiras de se criar histórias para contar às crianças.

Houve uma atividade de revisão de conteúdo em que a professora mencionava, em espanhol, diferentes partes do corpo. Ao ouvir cada uma das palavras os alunos deveriam tocar-se a parte do corpo mencionada, sendo que quem errasse seria excluído do jogo. Entendemos que a exclusão desestimula o aprendizado do aluno e dá ao erro uma importância exagerada, quando deveria ser minimizado para não constranger ou desmotivar o aluno que se equivoca. Em lugar de castigar o erro impedindo que o aluno continuasse na brincadeira, o procedimento mais adequado seria uma correção sem coerção, na qual os companheiros apresentassem a resposta correta para ajudar o aluno equivocados, por exemplo. Sugerimos, então, que a professora revisse as instruções dos jogos propostos para que, em lugar de oferecer aos alunos atividades competitivas, passasse a oferecer atividades cooperativas. Apresentamos nossos argumentos que foram prontamente compreendidos e acatados. A partir de então, as atividades subsequentes deixaram de ter cunho competitivo e, assim, acolheram positivamente todos os alunos participantes.

Como nossa primeira intervenção efetiva junto a um docente, fomos escutadas, compreendidas e aceitas. Entendemos que, assim, obtivemos bons resultados quanto à reorganização das aulas por parte da professora, aceitação do novo idioma e aquisição de vocabulário básico estudado durante as aulas por parte dos alunos.

Embora essa não tenha sido a situação pretendida para nossa pesquisa, pudemos pôr em prática algumas de nossas ideias sobre o ensino de língua espanhola para crianças e comprovar a eficácia de outras. Pudemos verificar, por exemplo, que é possível que todas as aulas sejam ministradas apenas em língua estrangeira. Para isso, basta que o professor torne a explicar o ponto não compreendido de forma diferente, usando sinônimos, exemplos ou mímica. Os alunos vão inferindo o significado daquilo que diz o professor. Comprovamos, também, que o lúdico é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com crianças, pois dessa forma elas deslocam a atenção da forma linguística para o conteúdo da atividade e, em pouco tempo, já podem se encontrar seguras para iniciar sua produção em língua estrangeira, ainda que essa produção se restrinja a uma palavra ou outra. Tivemos a oportunidade de, ainda, orientar a Estagiária quanto à alternância de atividades com mais movimento e, depois, com menos movimento. Dessa maneira, nem as crianças nem a estagiária se sentiram cansadas, desmotivadas ou dispersas. Entendemos que nossa intervenção pontual só foi possível graças à total liberdade de ação que a Estagiária tinha em organizar e reorganizar seu curso e à abertura e disposição com que acatou todas as nossas sugestões. De posse desses resultados, foi-nos possível adaptar muitas de nossas sugestões às

professoras de escolas regulares observadas posteriormente (P2 e P3), como exporemos nos próximos tópicos.

3.1.2.3 Terceira observação

Ainda em dezembro de 2009, entramos em contato com outra instituição privada, a segunda (E2), que permitiu nossa presença em sala, assim como nossa orientação à sua professora de Espanhol. Esse estabelecimento de ensino localizava-se a 50 km da capital paulista e fazia parte de uma rede de ensino privada como escola franqueada. A docente em questão (P2) mostrou-se disposta a colaborar com nossa pesquisa, pois naquele ano aceitou reunir-se conosco e concedeu-nos uma primeira entrevista, na qual pudemos conhecer sua atuação em sala de aula.

Tendo como fonte de posterior reflexão e análise nossa conversa gravada em áudio, inferimos que a professora baseava suas aulas no conteúdo, na sequência e nas atividades do livro didático escolhido por ela, mesmo reconhecendo ter feito uma opção inadequada de material, segundo admitiu. Nessa ocasião, pedimos à P2 o programa do curso de licenciatura que ela tinha frequentado. Sua resposta foi que poderíamos ter acesso a ele no *site* da universidade. Procuramos, entre as diversas disciplinas do curso, alguma que fizesse menção ao ensino de língua estrangeira para crianças, mas não encontramos nenhuma. Ainda durante essa primeira entrevista, a docente respondeu ao questionário (QI2) elaborado com base no QI1 aplicado aos participantes do curso de extensão universitária ministrado por nós no ano anterior.

O questionário inicial 2 (QI2), aplicado às professoras cujas aulas observamos, estava composto de 25 questões, sendo 4 sobre caracterização dos informantes (1 a 4), 2 sobre sua formação profissional (5 e 6), 2 sobre sua atuação docente (7 e 8), 2 relacionadas ao estabelecimento de ensino e à língua espanhola (9 e 10), 2 sobre a atuação da professora em sala de aula (11 e 12), 1 sobre o papel do professor em sala de aula (13), 3 sobre os objetivos do ensino de espanhol para crianças (14 a 16), 2 sobre a melhor idade para iniciar o contato com a língua estrangeira (17 e 19), 1 sobre com qual língua estrangeira deveria ser o primeiro contato do aluno (18), 2 sobre o professor de línguas estrangeiras e seus conhecimentos (20 e 21), 3 sobre dificuldades e estratégias em sala de aula (22 a 24) e 1 pedia algum comentário do informante sobre algo que não tivesse sido abordado no nosso instrumento de pesquisa.

Das 25 questões, 7 eram abertas (1 a 4, 21, 24 e 25), 8 eram semi-abertas, nas quais o informante deveria aportar alguma informação extra ou justificar sua escolha (5 a 7, 12 e 17, 18 a 20) e 10 eram fechadas (8 a 11, 13 a 16, 22 e 23).

Assistimos às suas aulas, de janeiro a maio de 2010, fizemos reuniões de janeiro a junho de 2010, durante as quais discutimos as dificuldades da docente e os textos teóricos sugeridos para auxiliá-la no trabalho com as crianças. Ao final de nossa intervenção a docente respondeu a outro questionário (QF2), baseado no QF1 aplicado aos participantes do curso de extensão universitária ministrado em 2008.

Em relação aos questionários, vale esclarecer que tomamos como base, como dissemos, aqueles utilizados no curso de difusão, em 2008. Entendemos que se tratava de instrumentos válidos, posto que já nos haviam permitido coletar dados importantes e confiáveis para nossa pesquisa. Assim, oferecemos o primeiro questionário em língua portuguesa, porque se tratava de um primeiro contato com a professora, e considerou-se que apresentá-lo em espanhol poderia eventualmente levá-la a supor que haveria algum tipo de controle ou avaliação do seu nível de domínio linguístico. Posteriormente, quando já havia sido feita a intervenção, optou-se pelo questionário em espanhol, uma vez que ela era docente desse idioma e alguns textos teóricos que propusemos, assim como as aulas observadas, foram em LE.

Antes do início da primeira aula, pedimos à P2 que nos entregasse seu plano de aula para que pudéssemos acompanhar suas aulas e compará-lo com sua prática. P2 informou-nos que não se sentia à vontade para planejar suas aulas, porque se sentia muito presa ao papel, motivo pelo qual não existiam os planos de aula, de modo que não dispusemos dessa documentação para análise.

Iniciamos em 25 de janeiro de 2010 a observação das aulas da professora 2 (P2), de 25 anos de idade. Graduada e licenciada em Letras – habilitação em Português e Espanhol – desde 2009, em universidade pública do estado de São Paulo, a docente respondeu ao nosso questionário inicial informando que seus conhecimentos da língua espanhola vieram do curso universitário que fez e de sua origem familiar espanhola; atuava na carreira docente há 4 anos e meio, dos quais 4 eram em sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental e 3 anos lecionando espanhol para crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Sua atuação profissional acontecia, durante nossa observação, em instituição privada que oferecia a língua espanhola do 1º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, grupos nos quais nossa informante lecionava o referido idioma. Nos primeiros anos do ensino fundamental, a professora usava material didático comercial, além de elaborar materiais

partindo de fragmentos de outros livros editados e de criar materiais originais, segundo informações prestadas por ela e que foram parcialmente observadas por nós. Verificamos que a professora usou material extra apenas durante o período em que aguardava a chegada dos livros didáticos dos alunos.

Nossa informante comentou que suas aulas, até aquele momento, eram ministradas no idioma materno dos alunos, ou seja, língua portuguesa, porque, segundo ela, já tinha feito “várias tentativas de falar em espanhol, mas eles dizem que não entendem nada e ficam refratários”.

Ao preparar as aulas, de sua direta e exclusiva responsabilidade, considerava como objetivos, em ordem de importância da maior para a menor, segundo as informações prestadas no QI:

1. oferecer conhecimentos sobre o idioma;
2. aproximar os alunos dessa nova língua;
3. ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira;
4. ensiná-los a falar esse idioma;
5. oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola;
6. oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas;
7. oferecer momentos divertidos aos alunos; e
8. integrá-los por meio da língua estrangeira.

Com a mesma opinião de 33% dos professores que participaram do curso por nós ministrado em 2008, nossa colaboradora também classificou como objetivo primeiro “oferecer conhecimento sobre o idioma” estudado. Ao voltarmos nosso olhar sobre os dados referentes àquele curso, encontramos que 66,6% dos informantes acreditavam que oferecer conhecimento sobre o idioma ocupava os três primeiros lugares em termos de importância. Inferimos que essa professora também entendia que ensinar língua significava ensinar sobre a língua, já que durante nossas observações pudemos presenciar uma aula em que explicava o funcionamento do idioma espanhol, mais especificamente o uso dos artigos definidos, para um grupo de 2º ano do ensino fundamental.

Para ocupar o 2º lugar, a professora escolheu “aproximar os alunos dessa nova língua [espanhola]”. Embora não estivesse explicitado no questionário que aplicamos o que se entende por “aproximar uma pessoa de um idioma”, nossa colaboradora não questionou esse item. Discutimos esse tema no subtítulo 3.1.1, tabelas 29 e 30. Durante nossa observação de suas aulas, vimos que a professora utiliza o livro didático como única fonte de aproximação

dos alunos ao idioma espanhol. Depois de nossa intervenção, um boneco “falante” do idioma passou a ser usado como motivação extrínseca para que os alunos aceitassem a língua estrangeira como meio de comunicação durante as aulas. Mais adiante ampliaremos nossos comentários sobre a presença desse boneco em sala.

Embora possa entender-se - parcialmente - comunicação como todas as formas de transmissão de mensagens e recebimento eventual de respostas a essas, incluído aí o uso dos códigos escrito e oral, defendemos que não se deve exigir a produção escrita e a compreensão leitora em LE de crianças ainda não plena e consolidadamente alfabetizadas – como normalmente o são alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Isso não significa que não se possa apresentar a elas o novo idioma na sua forma escrita por meio diverso, como contos ou histórias em quadrinhos, por exemplo, desde que lidos pela professora.

Considerada essa perspectiva e com o propósito de preservar a coerência, podemos afirmar que avaliações sobre o rendimento escolar e o conseqüente conhecimento da nova língua devam ser feitas por meio da oralidade, seja compreensão ou produção. Para avaliarmos oralmente nossos alunos é imprescindível, logicamente, que nossas aulas sejam focadas na oralidade. Nesse sentido, devemos ter como objetivo principal capacitar nossos alunos a compreender e a falar a língua meta.

De acordo com os argumentos anteriores, podemos inferir que o aspecto comunicativo da língua não estava em primeiro plano para essa professora, uma vez que ensinar a compreender e a falar ocuparam, respectivamente, os 3º e 4º lugares. Inferimos que isso ocorria, porque ela reproduzia o modo como aprendeu a língua estrangeira, na faculdade, sem se dar conta de que tal procedimento desconsidera dois aspectos importantes de seu próprio aprendizado. O primeiro diz respeito aos conhecimentos linguísticos obtidos por meio do contato, quase sempre oral, com a família espanhola. Muito de seu conhecimento pode ter vindo dessa fonte, que a professora desprezava ao pensar seu modo de atuar com crianças provenientes de famílias que não têm o espanhol como idioma materno. O segundo aspecto que a docente parecia esquecer é que seu aprendizado na universidade visava a formar professores de língua estrangeira e não usuários do idioma em tenra idade, como eram seus alunos, muitos dos quais ainda desconheciam a codificação escrita da própria língua materna.

Da mesma forma, entendemos que nossa colaboradora não considerava tão importante o conhecimento sobre as culturas espanhola e hispano-americanas, uma vez que elas foram marcadas como ocupantes do 5º e 6º lugares, respectivamente. Ainda no que diz respeito ao item culturas, podemos inferir que a cultura espanhola tenha, para nossa informante, mais importância do que as culturas hispano-americanas, uma vez que a primeira apresenta-se em

5º lugar, enquanto as segundas estão em 6º. Podemos crer que essa posição, com a qual não concordamos, se dê por ser a docente descendente de espanhóis. Opinamos que uma postura que coloque distintas culturas em níveis diferentes não condiz com a visão de docente competente que a professora demonstrava ser. Como talvez lhe faltasse experiência e reflexão a respeito do tema em questão, procuramos incluir comentários e discussões sobre o assunto durante nossas intervenções tendo em vista que são bastante diversificados os teóricos (ALMEIDA FILHO, 2001, 2004; BAPTISTA, 2004; MIQUEL, 1999, 2004, 2005; SERRANI, 2005) e os documentos oficiais (OC-EM-Espanhol, PCN-EF e PCN-EM) que enfocam o assunto de maneira diferente à proposta pela docente.

Observamos que nossa colaboradora encarava suas aulas com seriedade. Baseamo-nos na classificação que fez do item “oferecer momentos divertidos aos alunos”, mantendo-o em 7º lugar. Louvamos a postura da docente, porém acrescentamos que trabalhar com a ludicidade, item ausente nas aulas a que assistimos, não tornaria o trabalho menos sério ou responsável; ao contrário, demonstraria conhecimento sobre como as crianças aprendem e como podemos colaborar nesse processo, segundo Brougère (2004), Kishimoto (1998), Rinaldi (2006) e Rodari (1982), entre outros. Durante nossas conversas com a professora, procuramos explicitar a importância de incluir o componente lúdico nas suas aulas, como forma de atender às necessidades de seus alunos no tocante à aprendizagem de língua espanhola. Houve uma resposta positiva da docente que inseriu tal elemento, materializado na figura de um boneco – fantoche – “de origem espanhola” que só compreendia o idioma espanhol, daí a necessidade de ministrar as aulas nessa língua. Uma vez que não acompanhamos todas as aulas ministradas a esses alunos ao longo do semestre, a professora nos relatou, durante nossas conversas que, com o boneco, muitos alunos passaram a querer falar o idioma espanhol, fazendo perguntas a ele principalmente sobre a vida comum de um espanhol. Entendemos que, nesse caso, a professora passou a incluir, também, o componente cultural, igualmente inexistente nas aulas a que assistimos. Outro aspecto que observamos na fala da professora foi perceber mais motivação dos alunos em relação às suas aulas após a chegada do boneco.

Em 8º e último lugar encontra-se a preocupação da professora em “integrar os alunos por meio da língua estrangeira”. Inferimos que fizesse parte das crenças da nossa colaboradora a ideia de que o estudo deve ser individual. Talvez ela desconhecesse algumas teorias de aprendizagem que preconizam a colaboração entre os pares para um melhor desempenho (JONASSEN, 1996; VYGOTSKY, 2002). Durante nossa intervenção, levamos esse tema à discussão e indicamos leituras a respeito também.

Ao darmos por encerradas as nossas conversas sobre a prática docente da nossa informante, pedimos que ela respondesse ao questionário final 2 (QF2), baseado no QF1, aplicado no curso de extensão que ministramos em 2008 e cujos dados já estão analisados em 3.1.1.

O QF2 estava composto de 11 perguntas, das quais 1 identificava o informante (1), 1 avaliava a qualidade da nossa intervenção e dos textos propostos (2), 3 tratavam dos objetivos para o curso de espanhol para crianças (3 a 5), 3 eram sobre a melhor idade e idioma para que as crianças iniciem contato com a língua estrangeira (6 a 8), 2 eram sobre os conhecimentos do professor de língua estrangeira para crianças (9 e 10) e 1 pedia algum comentário do informante sobre algo que não tivesse sido abordado no questionário. Das 11 questões, 3 eram abertas (1, 10 e 11); 4 eram semi-abertas, às quais o professor deveria acrescentar algum comentário ou justificar sua resposta (6 a 9) e 4 eram fechadas (2 a 5).

Solicitamos que a docente avaliasse nossa intervenção, além da qualidade dos textos lidos. Sua opinião foi de que nosso trabalho se deu “de modo muito satisfatório, pois obtive muita informação e conhecimentos novos.”

Comparamos as respostas de ambos os questionários – QI2 e QF2 - e observamos diferenças significativas, que passamos a analisar.

No segundo questionário, pedimos que a informante pensasse novamente nos objetivos que deveria considerar no momento de preparar as aulas, em ordem de importância do maior para o menor e obtivemos as seguintes respostas:

1. aproximar os alunos dessa nova língua;
2. ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira;
3. oferecer momentos divertidos aos alunos;
4. oferecer conhecimentos sobre o idioma;
5. ensiná-los a falar esse idioma;
6. oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas;
7. integrá-los por meio da língua estrangeira; e
8. oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola.

Após nossa intervenção, vimos que houve mudança na percepção da informante no que se referia aos objetivos que deveríamos ter, quando preparamos aulas de espanhol para crianças. Como 46,7% dos professores do curso de extensão, a docente passou a entender que o objetivo mais importante no momento de elaborar aulas de espanhol para crianças era aproximar os alunos a essa nova língua. Enquanto respondia o QF2, a informante questionou

o significado de “aproximar os alunos da nova língua”. Esclarecemos a ela que aproximamos os alunos a um novo idioma, quando o apresentamos em seus diferentes aspectos, isto é, quando lhe oferecemos *input* variado e em quantidade adequada sem, contudo, exigir deles produções imediatas espontâneas e sem fazer avaliações acerca do conhecimento explícito e/ou implícito que tenham adquirido durante as aulas.

Em segundo lugar, a professora assinalou que era importante ensinar aos alunos a compreender a língua estrangeira. Em relação ao primeiro questionário, esse item subiu um nível, passando de 3º a 2º lugar. Pudemos observar durante as aulas da professora que ela se empenhava em conversar com os alunos em língua estrangeira, embora por diversas vezes, em nossas conversas, tenha manifestado certa insegurança por pensar que não era compreendida. Em várias ocasiões, tivemos que mostrar à docente, por meio de nossos relatos, momentos em que os alunos respondiam positivamente a seus pedidos feitos em espanhol, sinal claro de que estava havendo uma comunicação entre eles e a informante. Por mais que dissessem que não entendiam o que a professora falava, as crianças atuavam de acordo com as explicações e instruções que a docente dava em língua estrangeira.

Como 3º lugar, a informante assinalou como objetivo oferecer momentos divertidos aos alunos, item que ocupava o 7º lugar no QI. Inferimos que essa mudança de opinião seja fruto de reflexões sobre as leituras que oferecemos à docente a respeito da importância do aspecto lúdico no ensino a crianças. Opinamos que a professora tenha passado a considerar que o uso de jogos e brincadeiras como fonte de aprendizagem não impede que seu trabalho seja visto com seriedade. Ao contrário, demonstra conhecimento sobre o modo que se deve adotar para ensinar crianças.

Ainda que tenha apresentado alteração em relação ao posto que ocupa, oferecer conhecimento sobre o idioma continuava sendo de grande importância para nossa informante, já que passou de 1º para o 4º lugar, mas estava mais bem classificado do que ensinar a falar a língua, oferecer conhecimentos das culturas hispano-americanas, integrar os alunos por meio da língua estrangeira e oferecer conhecimentos da cultura espanhola, 5º, 6º, 7º e 8º lugares, respectivamente. Consideramos que essa postura se deva à dificuldade que a informante encontrava em romper com um ensino calcado na ênfase em aspectos formais de um idioma estrangeiro e não no uso que se faz desse idioma, por exemplo. Observamos essa dificuldade por diversas vezes, principalmente em nossas primeiras conversas, nas quais a professora demonstrava não alcançar um nível de reflexão tal que a fizesse entender que ensinar língua estrangeira para crianças deveria ser diferente de como ela a aprendeu em seu curso de Letras, posto que nos questionou diversas vezes sobre como deveria atuar, o que deveria fazer, qual

deveria ser sua postura frente à sala de aula com seus alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.

Ensinar os alunos a falarem a língua estrangeira ocupou o 5º lugar em nível de importância para nossa informante. Como no QI2 esse item ocupava o 4º lugar, observamos que houve uma ligeira alteração. Consideramos que essa mudança tenha ocorrido em virtude de a professora ter mudado de opinião ao colocar outro item como mais importante do que este, como comentamos anteriormente. Ainda que ensinar os alunos a falarem a língua estrangeira tenha passado a ocupar, atualmente, um lugar na segunda metade em nível de importância (5º em 9 possíveis), a docente continuava valorizando mais esse aspecto do que o ensino sobre culturas, como veremos mais adiante.

Em 6º lugar, a informante marcou o item oferecer conhecimentos sobre as culturas hispano-americanas. Inferimos que ao deixar esse tema para um dos últimos lugares em nível de importância, a professora demonstrava não ter muito claro o conceito de aproximar os alunos ao novo idioma, embora o tivesse escolhido no QF2 como o objetivo mais importante para se pensar, quando se trata da elaboração de aulas de espanhol para crianças, pois uma das formas de aproximação dos alunos à língua estrangeira é por meio das culturas, quer espanhola, quer hispano-americanas, mostrando semelhanças e diferenças entre essas culturas e a brasileira. Dessa forma, os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental estariam adquirindo e ampliando seu conhecimento de mundo, como indicam os PCN⁹³ para o ensino fundamental.

Em penúltimo lugar, ou seja, em 7º⁹⁴, nossa informante situou a opção integrar os alunos por meio da língua estrangeira. Houve uma ligeira alteração em relação ao que foi indicado no QI2 (8º lugar). Inferimos que era intenção da docente manter esse item em último lugar uma vez que, em princípio, ela havia marcado como 6º lugar tanto para oferecer conhecimentos sobre as culturas hispano-americanas quanto para oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola. Ao final dessa questão, ela perguntou se poderia rasurar sua resposta e, diante do nosso consentimento, alterou a numeração do item oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola para 8º lugar, o que evitou que o tema integração dos alunos ficasse em último. Opinamos que a integração dos alunos deva ser um dos objetivos principais da disciplina língua espanhola, oferecida aos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que faz parte dos objetivos gerais do ensino fundamental, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p.67), que o aluno desenvolva “o conhecimento ajustado de si mesmo e

⁹³ Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 8, p. 26 e volume 10, p. 35-36.

⁹⁴ O item Outros não foi marcado no QI nem no QF.

o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, *de inter-relação pessoal e de inserção social*, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;” (grifo nosso).

Por fim, em 8º lugar, a informante indicou oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola. Acerca desse item tecemos os primeiros comentários nos parágrafos anteriores. Consideramos necessário mencionar, ainda, o fato de a informante ter invertido a posição entre os itens referentes às culturas espanhola e hispano-americanas. No QI2, era dada mais importância à cultura espanhola, como comentamos, talvez devido à origem da família da docente. Durante nossa intervenção, questionamos essa visão da professora e oferecemos alguns argumentos para que ela refletisse. O principal deles diz respeito à proximidade geográfica que o Brasil tem com países hispano-americanos, muito mais do que com a Espanha. Além disso, comentamos sobre a existência do Mercosul e suas implicações no futuro daqueles alunos. Contudo não deixamos de considerar – e lembrar a professora – sobre as diversas empresas espanholas que investem em nosso país, bem como sobre a onda imigratória do início do século XX, que incluiu os espanhóis. Entendemos que, ao mostrar a importância da cultura espanhola tanto quanto das culturas hispano-americanas, estávamos deixando claro que tanto a primeira como as outras tinham o mesmo valor e, por isso, deveriam ter a mesma importância no curso sob sua responsabilidade. Observamos que esse aspecto não ficou muito claro para nossa informante. Entendemos que talvez tivesse sido conveniente tratarmos o tema com mais detalhe, oferecendo informações mais específicas e profundas à docente. Essa constatação gerou a necessidade de, nesta pesquisa, retomarmos a importância do assunto, quando estabelecermos as diretrizes para um eventual curso de especialização, o que faremos no capítulo 4.

Quisemos saber a opinião da professora observada sobre qual deveria ser o objetivo ao oferecer um curso de espanhol como língua estrangeira a crianças daquele nível escolar, e sua opção foi que conviria ensinar aos alunos esse novo idioma em vez de somente sensibilizar os alunos para outras línguas e culturas. Além disso, era da opinião da referida professora que a função da língua estrangeira para essas crianças era desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras e dar a conhecer e fazer as crianças compreenderem melhor as diferenças culturais que existem entre os diversos povos que falam outro idioma. Embora para a professora o objetivo do curso fosse o ensino da língua estrangeira, como apontamos no início deste parágrafo, ela não entendia que a função desse ensino pudesse ser a comunicação das crianças no nível delas, pois não escolheu essa opção quando respondeu ao nosso primeiro questionário.

Após nossa intervenção, a informante alterou sua opinião a respeito do objetivo que se deve ter em mente ao ensinar espanhol para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, em cidades não fronteiriças⁹⁵. Se no QI2 a docente entendia que deveria ensinar a língua estrangeira, no QF2 passou a considerar como objetivo para esse ensino somente sensibilizar as crianças a outras línguas e culturas. Para isso, compreendia que o ensino de espanhol servia para desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como para mostrar aos alunos e fazê-los compreender melhor as diferenças culturais, mesma resposta dada no QI2. Entendemos que, agora, havia uma coerência entre objetivo e função de oferecer língua espanhola nos primeiros anos do ensino fundamental, o que não acontecia em relação às respostas do QI2.

Perguntamos se a professora acreditava existir idade ideal para começar a aprender uma língua estrangeira. Se sim, qual e por quê? Se não, por que a idade seria indiferente para aprender uma língua estrangeira? Sua resposta foi concordar com a idade ideal de 6 anos porque a professora acreditava que

estarem alfabetizados, ou quase, facilita o entendimento, inclusive para exercícios auditivos, pois percebo que meus alunos têm tendência a aproximar a língua estrangeira à sua, na forma escrita, principalmente, para resolver exercícios, ou pensando em como se escreve a palavra para realizarem exercícios com música e desenho.

Entendemos que a professora priorizava em sua prática o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira na sua versão escrita, pois enfatizava sua importância, mesmo quando oferecia exercícios auditivos, como ela mencionou em seu comentário. Com essa atitude, observamos que ela desconsiderava o nível de conhecimento de seus alunos sobre o código escrito (reconhecimento de letras, números, suas combinações sonoras e sua compreensão semântica). Vemos a importância que a professora atribuía à língua escrita em seus comentários sobre as demais questões propostas por nós.

Ao responder ao QF2 após leituras feitas, reflexões e discussões durante nossos encontros, a informante modificou sua resposta, indicando que não há uma idade ideal para que se inicie a aprendizagem de línguas estrangeiras e explicou que acreditava que “depende de la manera como se va a trabajar esa lengua y no de la edad.”⁹⁶ Acreditamos que nossa intervenção tenha feito com que a professora repensasse a questão etária, porque passou a considerar o modo como utilizava o livro didático, material obrigatório na escola, inclusive com seus alunos do 1º ano, ainda não alfabetizados. Durante as aulas observadas, vimos as

⁹⁵ Sobre o ensino de língua espanhola em cidades fronteiriças e não fronteiriças, ver Rinaldi (2006).

⁹⁶ “depende da maneira como se vai trabalhar essa língua e não da idade.”

primeiras tentativas de adaptação de algumas atividades do livro que exigiam da criança escrita ou leitura. Algumas vezes a professora teve sucesso, os alunos participavam e respondiam corretamente. Outras vezes, o resultado não era satisfatório, pois as crianças se dispersavam com facilidade. Identificamos que a dispersão das crianças acontecia, quando a professora propunha alguma atividade sem oferecer uma explicação clara. Como já dissemos, a P2 não planejava suas aulas, então não previa possíveis problemas de compreensão dos alunos, assim como não percebia que suas instruções, muitas vezes, eram truncadas. Outras vezes, as propostas da P2 não levavam em consideração os interesses dos alunos, nem seus conhecimentos sobre o tema abordado, o que os levava à dispersão.

Indagamos, também, com qual língua estrangeira os alunos deveriam iniciar seu contato: um idioma próximo à língua materna, distante dela ou se isso seria indiferente. Para todas as opções, pedimos justificativa. Nossa informante opinou que era indiferente, porque ela encontrava “alunos que tem (*sic*) muita facilidade no espanhol por ser próximo ao português e outros que tem (*sic*) muita dificuldade justamente por isso.” Inferimos, pelo comentário da professora, que ela não identificava os motivos que levavam seus alunos a ter facilidade e/ou dificuldade no estudo da língua espanhola, talvez por falta de reflexão a respeito, talvez porque não fosse esse o foco de sua prática, pois a informante comentou, durante nossa primeira conversa em 2009, que teve problemas em “cumprir o programa”, “não atrasar o conteúdo” e “completar o livro [didático adotado]” porque era muita matéria que o livro trazia, por isso, agora no início de 2010, ela havia decidido mudar o material, e a escola tinha optado por outro com menos conteúdo. Inferimos que o foco da nossa informante, até aquele momento, era “não atrasar o conteúdo” e “completar o livro didático”. Ao responder a mesma questão no QF2, a informante manteve sua opinião, porém com outra justificativa: “pienso que todo depende de la manera como se enseña el idioma, como se tratan las cuestiones culturales.”⁹⁷ Com esse comentário, podemos afirmar que a docente se encontrava num momento de transição em suas convicções. Estava deixando de lado a ideia de que ensinar língua era ensinar sobre a língua e ensinar a escrever no outro idioma.

Insistimos em saber da nossa informante em que momento deveria começar o ensino de espanhol para as crianças brasileiras e por quê. Segundo a professora, o estudo desse idioma deveria iniciar-se no 1º ano do ensino fundamental porque “me parece mais fácil aprendê-la no momento da alfabetização em que já começam a escrever.” Novamente, como comentamos anteriormente, verificamos o alto valor que a docente atribuía à língua escrita,

⁹⁷ “creio que tudo depende da maneira como é ensinado o idioma, como são tratadas as questões culturais.”

pois reafirmou a necessidade de que os alunos saibam escrever para poder aprender uma nova língua.

Durante nossa intervenção, observamos que a docente alterou seu modo de pensar e, ao responder a mesma questão proposta no QF2 sobre em que momento escolar os alunos deveriam iniciar seu contato com a língua espanhola, nesse novo questionário ela assinalou a alternativa que dizia que as crianças deveriam começar a aprender espanhol a partir da educação infantil. Justificou sua resposta afirmando que

(...) quanto maior for o contato da criança com o idioma com mais brincadeiras, histórias, diversão e menos "cobrança", mais facilidade ela terá no momento de estudá-lo quando for necessário fazer provas. Também para que ela não crie uma expectativa ruim, o que ocorre na maioria das vezes, ou medo, ou preconceitos.

Entendemos que as leituras e as reflexões que propusemos, bem como algumas alterações que a docente decidiu fazer em suas aulas fizeram-na perceber que existem outras formas de ensinar uma língua estrangeira – além das explicações formais e da ênfase na língua escrita – e que essas formas podem e devem ser usadas quando o público é composto de crianças ainda não alfabetizadas e/ou em fase de alfabetização. Referimo-nos à ênfase na língua oral, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, em que o professor pode oferecer *input* oral em quantidade e qualidade suficientes, por meio de conversas com os alunos, contação de histórias, canções, parlendas, trava-línguas, por exemplo.

Como não existe um profissional habilitado para dar aulas de língua estrangeira para crianças, nem um curso que forme tal profissional, perguntamos à professora quem deveria ser o professor de língua estrangeira para os primeiros anos do ensino fundamental: o professor com curso de Pedagogia ou Magistério Superior que deve se especializar na língua meta e no ensino dessa língua ou o professor de língua estrangeira, licenciado, que deve se especializar no ensino da língua meta para crianças. Pedimos que justificasse sua resposta. A professora escolheu a segunda opção e explicou que esse professor “terá conhecimento maior do idioma, uma vez que se especializou no seu ensino, em sua gramática.” Percebemos por essa justificativa que, além do alto valor dado à língua escrita, a docente também valorizava a competência gramatical da língua estrangeira, pois a citou nominalmente. Inferimos que ela desse a esse aspecto mais importância do que aos demais, porque não mencionou as outras competências, como a sociocultural, a discursiva ou a estratégica, por exemplo, além de haver se restringido à “gramática” que, como se sabe, é apenas um dos elementos que integram a competência linguística. Durante as primeiras aulas observadas confirmamos nossas

impressões, pois a docente se restringiu ao ensino de vocabulário por meio de palavras isoladas, contextualizadas por meio de ilustrações, e de gramática, com explicações sobre uso de artigos indefinidos, ou seja, nota-se forte restrição na sua compreensão acerca da abrangência da competência linguística, limitada ao léxico e a algumas regras gramaticais.

No QF2, após nossas conversas e suas reflexões, a informante manteve sua resposta de que o professor de língua estrangeira para crianças deve ser aquele que tem formação na língua meta e no ensino de línguas estrangeiras em outros níveis e justificou que ele “tiene el conocimiento necesario para enseñar la lengua, pero debe buscar perfeccionarse para enseñar a niños.”⁹⁸ Inferimos que a professora tenha sentido que sua atuação, antes da nossa intervenção, era imprópria, e as propostas que fizemos, assim como os textos que sugerimos fizeram-na perceber a importância de uma formação adequada para o ensino de língua estrangeira para crianças.

Além disso, questionamos a professora sobre quais conhecimentos ela acreditava que devesse ter um professor de espanhol como língua estrangeira para crianças. Segundo nossa informante, os professores deveriam saber

como lidar com crianças em fase de alfabetização (com relação à idade); como trabalhar materiais lúdicos para entreter, divertir e ensinar ao mesmo tempo, para os que ainda não são alfabetizados mas tem (*sic*) que realizar provas, por exemplo, como auxiliar na alfabetização, facilitando o aprendizado da escrita e leitura.

Inferimos que a docente tenha descrito suas dificuldades e dúvidas como professora em relação ao ensino de espanhol para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental porque, ao responder a mesma questão no QF2, assim ela se manifestou:

Debe conocer la formación de los niños (física, psicológica), didáctica para trabajar con esa edad, debe saber adaptar juegos al contenido y contenido a juegos, reflexionar sobre cómo se da el aprendizaje, cómo enseña y los cambios y adaptaciones necesarios a cada edad, preocuparse también por los intereses de sus alumnos, ser dinámico.⁹⁹

Notamos que, depois da nossa intervenção, algumas questões que foram mencionadas na resposta do QI2, como entreter e divertir os alunos, já não apareceram na resposta do QF2. Entendemos que a professora compreendeu a importância do jogo como forma de

⁹⁸ “tem o conhecimento necessário para ensinar a língua, mas deve procurar aperfeiçoar-se para ensinar as crianças.”

⁹⁹ “Deve conhecer a formação das crianças (física, psicológica), didática para trabalhar com essa idade, deve saber adaptar jogos ao conteúdo e conteúdo aos jogos, refletir sobre como se dá a aprendizagem, como se ensina e as mudanças e adaptações necessárias a cada idade, preocupar-se também pelos interesses de seus alunos, ser dinâmico.”

aprendizado e não só como entretenimento e diversão. Percebemos que a preocupação com a língua escrita também desapareceu do discurso da professora no QF2, dando lugar ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre o processo de aprendizagem em geral, sobre adaptações necessárias em seu curso e sobre os interesses dos alunos.

Como nossa intervenção ocorreu durante três meses, não pudemos observar outras mudanças na prática da professora nem nas dificuldades que ela afirmava ter quando respondeu o QI2.

Nos parágrafos seguintes, continuamos com a análise do QI2, agora sem ter como comparação o QF2, já que as questões sobre dificuldades e atividades e estratégias só constavam do 1º questionário (QI2).

Tendo ela experiência de 3 anos ensinando espanhol para crianças, pedimos que indicasse as principais dificuldades encontradas em suas aulas. Das 19 sugeridas por nós, a professora assinalou 6: falta de concentração dos alunos; indisciplina dos alunos; material didático do professor (inadequado/insuficiente); vergonha dos alunos de se expressarem oralmente na língua espanhola; poucas horas de aula semanais; não ter tido aulas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras para crianças ou terem sido insuficientes as que teve. Acrescentou, ainda, a sétima dificuldade: “alfabetização em língua inglesa interfere no aprendizado do espanhol, tanto na oralidade como na escrita.”

Como essa questão está apoiada no questionário utilizado para coleta de dados em nossa pesquisa anterior (mestrado), utilizamos o mesmo critério para o agrupamento das dificuldades e para sua análise, segundo descrito no capítulo 1 deste texto.

As dificuldades apontadas pela professora encontram-se distribuídas nos quatro grupos organizados, como podemos verificar no quadro a seguir.

Tabela 50 - Quantidade de dificuldades indicadas por grupo

Grupo de dificuldades	Quantidade indicada
A	1
B	2
C	2
D	2

As dificuldades encontradas pela professora localizam-se nos 4 grupos mencionados. Encontramos apenas 1 dificuldade no grupo A, que diz respeito aos fatores psicológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (vergonha dos

alunos ao se expressarem em espanhol). Durante nossa observação das aulas dessa educadora pudemos perceber a insegurança e a timidez como características tão fortes na própria docente que, muitas vezes, ela acabava supondo que seus alunos sentiam vergonha ao se expressarem na língua estrangeira. Pudemos constatar que ela esperava respostas imediatas dos alunos e sua ansiedade não permitia que fosse respeitado o período de silêncio desses educandos, o que era interpretado por ela como vergonha de responder em espanhol. Inferimos essa dinâmica de aula porque, ao se comunicarem conosco, os alunos se esforçavam por falar na língua estrangeira, uma vez que acreditavam que era o único idioma compreendido pela pesquisadora presente em sala e não identificamos nenhum sentimento de vergonha nessas ocasiões porque se manifestavam diante dos companheiros e da professora.

No grupo referente às características individuais dos alunos – Grupo B –, a professora indicou duas dificuldades (falta de concentração e indisciplina dos alunos). Novamente encontramos a situação em que o docente indica dificuldades referentes aos alunos. Estivemos presentes a 14 aulas dessa professora, nos 3 níveis que nos propusemos observar: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, sendo 4 aulas do 1º ano, 5 aulas do 2º ano e 5 aulas do 3º ano. Em todas elas notamos a dificuldade de a professora controlar a disciplina dos alunos. Embora não seja nosso objetivo aprofundarmos o tema, compreendemos que mencioná-lo é uma necessidade, neste caso. Dessa forma, procuramos em Aquino (1998, p.185) explicações sobre a indisciplina escolar. O pesquisador afirma que: “Na própria maneira de entender o fenômeno disciplinar, podemos observar que as hipóteses explicativas empregadas usualmente acabam reiterando alguns preconceitos, muitos falsos conceitos e outras tantas justificativas para o fracasso e a exclusão escolar.”

Compreendemos que as atitudes da docente eram carregadas de preconceito transmitido pelas professoras generalistas daqueles estudantes, porque constatamos que um aluno - visto como indisciplinado - era o primeiro a terminar uma atividade desafiadora (adivinhar o tema da aula, por exemplo) e igualmente o primeiro a reclamar e a se desconcentrar, quando a atividade era pintura ou cópia (que ele não via, possivelmente, como desafiadoras) e quando o tema não lhe interessava (animais de estimação, por exemplo, porque ele não possuía nenhum). Como os alunos tinham interesses diversos¹⁰⁰, a professora nunca conseguia atenção de 100% dos alunos, fato que a incomodava, porque a víamos esperando pelo silêncio total para iniciar a aula, situação que não vimos acontecer em

¹⁰⁰ Entendemos que não existe um grupo em que 100% dos membros possuam os mesmos interesses e os mesmos gostos.

nenhuma das 14 aulas observadas. Com essa atitude, a professora atrasava o início efetivo da aula, e os alunos que estavam quietos se cansavam de ficar parados e voltavam a conversar. Nesse momento, a professora iniciava um discurso repreensivo, dizendo que todos os alunos deveriam ficar quietos para que ela começasse a aula. Gastava, assim, muito tempo com broncas e pouco tempo ensinando espanhol. Daí a visão de que seus alunos eram indisciplinados.

Em nossas primeiras conversas, explicamos à docente que precisávamos dos planos de aula elaborados pela docente, para que pudéssemos verificar as relações existentes entre os objetivos propostos e os procedimentos que a levariam a alcançá-los. Por mais de uma vez nossa informante comentou que não elaborava planos de aula, porque se sentia presa a eles, e a preocupação em segui-los deixava-a ansiosa e nervosa, motivo pelo qual ela os abolira. Comentamos a importância de organizar suas ideias, aulas com começo, meio e fim, para que ela não se perdesse e pudesse atingir os fins a que se propunha. Mostramos por diversas vezes que as aulas não tinham sequência lógica e argumentamos que isso talvez estivesse implicando na reação adversa dos alunos que não entendiam o motivo para as atividades propostas pela docente. Infelizmente, não conseguimos mudança de atitude da professora no que diz respeito à organização de suas aulas.

À medida que observamos suas aulas foi possível detectar que a real dificuldade da professora recaía em organizar os alunos para iniciarem uma atividade, porque ela não se organizava, não preparava a aula, seguia o livro página a página, sem refletir ou propor atividade diferente, mais envolvente do que pintar e escrever palavras apoiadas em ilustrações. Em diversos momentos os alunos se antecipavam à docente e adiantavam atividades propostas pelo livro, porque já previam que seriam aqueles os exercícios seguintes.

Do grupo C, referente a aspectos relativos à organização e ao funcionamento do curso, a informante indicou que o material didático do professor era inadequado ou insuficiente e que havia poucas horas de aula semanais. Sobre o material didático, a docente comentou que em 2010 usaria outro, pois o utilizado até 2009 trazia muito conteúdo gramatical e era difícil terminá-lo no prazo de um ano letivo. Indagada sobre a possibilidade de usá-lo no ano seguinte, a professora comentou que nem os pais nem a escola aceitavam essa prática, motivo pelo qual o livro escolhido era menor e com menos conteúdo gramatical. Argumentamos que, então, a professora teria mais possibilidades de inserir atividades extras e, quem sabe, lúdicas. A docente aprovou a ideia e afirmou que a colocaria em prática. Sobre atividades extras, comentamos anteriormente, quando descrevemos o uso que a informante fazia dos materiais didáticos. Inferimos que a inclusão da dificuldade sobre poucas horas de aula semanais está

diretamente relacionada ao material didático usado em 2009, com mais conteúdo. Porém, entendemos que uma aula semanal de 50 minutos é, realmente, pouco para o ensino de uma língua estrangeira para crianças, considerando suas características de aprendizagem (RODRIGUES, 2005; RINALDI, 2006, entre outros).

Por fim, nossa informante apontou duas dificuldades referentes ao grupo D, sobre outros aspectos relevantes (“não ter tido aulas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras para crianças ou terem sido insuficientes as que teve” e “alfabetização em língua inglesa interfere no aprendizado do espanhol, tanto na oralidade como na escrita”). Inserimos o item sobre aulas de metodologia de ensino de idiomas para crianças neste questionário após termos encontrado algumas iniciativas de formação continuada para professores de línguas estrangeiras a crianças¹⁰¹. Nossa informante mencionou não haver participado de nenhum curso nessa área. Esse fato pode explicar muitas de suas dificuldades em lidar com o público infantil, como não conseguir trabalhar com eles conforme esperava, por exemplo, o que provocou frustração em alguns momentos, segundo pudemos constatar durante nossas observações. Embora a docente não tenha frequentado nenhum dos cursos oferecidos por diferentes instituições (ERES FERNÁNDEZ E RINALDI, 2009), reconheceu sua necessidade de se informar e de refletir sobre o ensino para crianças ao aceitar ser nosso sujeito de pesquisa e, com isso, receber nosso acompanhamento, fazer leituras a respeito do assunto e aplicar algumas de nossas sugestões, como a inclusão de uma marionete em suas aulas, para interagir com as crianças, inserção cujos resultados foram muito bem avaliados pela professora.

Como última dificuldade analisada, temos a “alfabetização em língua inglesa” interferindo no aprendizado do espanhol, segundo mencionou nossa informante. Perguntamos à docente o que ela entendia por ‘alfabetização em língua inglesa’. Respondeu-nos que

queria dizer a aprendizagem de inglês, porque eles começam a aprender inglês antes de espanhol, desde o Infantil 1, com mais ou menos 2 anos, e acabam, é o que me parece, achando que o Y, por exemplo, só é usado em língua estrangeira, então colocam y em palavras do espanhol, como my madre, ou pronunciam palavras em espanhol como em inglês. Estão se “alfabetizando”, mais ou menos como no português, estão aprendendo a escrever, ler e já interpretam algumas frases em inglês. Muitas vezes quando pergunto se se lembram como é cachorro, por exemplo, me dizem DOG.

¹⁰¹ Ver Eres Fernández e Rinaldi, 2009.

Observamos que, para os alunos, não há muita diferença entre espanhol e inglês, mesmo sendo ensinados por professoras diferentes e com práticas distintas (sabe-se que a professora de inglês fala em português com os alunos, e a professora de espanhol usa o idioma estrangeiro durante a aula toda, porque nossa informante foi advertida pela coordenação para que não continuasse a usar o espanhol durante suas aulas, uma vez que as crianças já começavam a indagar os motivos pelos quais a professora de inglês não usava o idioma estrangeiro como nossa informante, ao que argumentou que estava sob orientação nossa com a autorização da escola). Nas primeiras aulas existia uma consciência coletiva de que eles escutavam uma língua estrangeira, pois os alunos sempre pediam que a professora falasse em português. Porém, ao se referirem ao idioma ou à professora, sempre diziam que era inglês ou professora de inglês, tendo por vezes trocado o nome próprio da professora de espanhol, chamando-a pelo nome da professora de inglês. Com o passar do tempo, após a docente repetir, quando necessário, que se tratava de aula de espanhol e não de inglês, os equívocos deixaram de existir. Essa situação aconteceu nos grupos de 2º ano, antiga 1ª série, segundo ano em que os alunos estudam espanhol nessa escola. Sobre a interferência da língua inglesa na escrita do idioma espanhol não observamos essa situação. Na oralidade, quando a professora pedia, por exemplo, que os alunos falassem a cor amarela, em espanhol (já estudada em momento anterior), a resposta que obtinha era “yellow”, vocábulo da língua inglesa. A reação da professora era explicar que “yellow” era amarelo, mas em inglês, e voltava a perguntar em espanhol, até que algum aluno dissesse “amarillo”. Se houvesse hesitação dos alunos, a professora dizia a palavra correta. Com o passar do tempo, os alunos se acostumaram à língua espanhola e deixaram de pedir que a professora falasse em português, para que eles pudessem interagir com o boneco inserido na sala de aula, como comentamos anteriormente.

Quisemos reconhecer, por meio do questionário, ainda que fôssemos observar a sala de aula, de quais estratégias e atividades a informante lançava mão para haver encontrado as dificuldades mencionadas. Foram citados exercícios escritos, explicações gramaticais, músicas, atividades individuais, atividades em grupos, aulas expositivas, uso da escrita na lousa, prova escrita.

Considerando que as aulas observadas eram de 1º a 3º anos, em que os alunos ainda estão inseguros quanto à língua materna escrita, pudemos compreender que as aulas ministradas não continham elementos que chamassem a atenção dos alunos para uma

aprendizagem de forma agradável, menos ainda para que ocorresse o processo de aquisição¹⁰² da língua espanhola. Ao propor exercícios escritos, mesmo antes de o livro didático chegar às mãos dos estudantes, a professora mostrava não dar importância ao processo de alfabetização dos alunos e tornava sua aula um momento de escrita partindo de figuras: em uma folha entregue aos alunos com desenhos de brinquedos (balança, gangorra etc.) cujos nomes de algumas haviam sido aprendidos no ano anterior e outros não, pedia para os alunos escreverem os nomes daqueles objetos em espanhol. Quando os alunos diziam que não havia de onde copiar a palavra, ela prontamente escrevia na lousa as palavras na ordem e disposição que deveriam ser escritas na folha dos alunos, daí a menção de que fazia uso da escrita na lousa, outro item sugerido por nós no questionário. Concordamos com a estratégia do uso da lousa para lembrar os alunos sobre a grafia das palavras requeridas, mas a forma como a professora ofereceu as respostas não propiciou a necessidade de o aluno pensar sobre a palavra correta a usar. Nossa sugestão foi de que ao oferecer as palavras para serem copiadas, a docente deveria tê-las escrito fora de ordem, para que os alunos buscassem a palavra correta e a colocassem no lugar certo.

Outra estratégia e/ou atividade que a professora mencionou que costumava usar eram explicações gramaticais, mas para o grupo do 3º ano, antiga 2ª série. Ora, o uso de metalinguagem com alunos em fase alfabetização, que ainda não conhecem nomenclaturas, sistematizações da língua materna que só vão conhecer e compreender por volta do 4º ou 5º ano, pode levá-los a se sentirem inseguros diante de conceitos – abstratos – ainda não dominados. O que acontece geralmente – e confirmado por nossa observação – é que o docente de língua estrangeira usa nomenclatura gramatical supondo que os alunos conheçam seus conceitos. Como eles ainda não possuem esse conhecimento, a informação fornecida pela professora perde o significado e o objetivo de ensino não é alcançado.

Outro item marcado pela informante foi o uso de músicas em suas aulas. Durante nossa observação, não presenciamos nenhuma atividade que incluísse canções. Questionada sobre esse fato, a docente comentou que não sabia como fazer uso dessa possibilidade. Sugerimos que a professora escolhesse uma música que contivesse o tema estudado. Explicamos, inclusive, que o uso das canções poderia servir para acalmar os alunos na volta do intervalo, também poderia ser utilizado como parte de uma rotina no início da aula, como introdução de tema novo, ou depois, como revisão de algum tema estudado. Depois de algumas aulas, a professora comentou que havia preparado uma canção com os alunos de um

¹⁰² Sobre aquisição X aprendizagem, ver nota 60.

grupo. A atividade proposta foi deixar tocar a música uma vez e os alunos a cantarem acompanhando o cd. Está claro que a professora fez uso dessa estratégia somente para mostrar para a pesquisadora que havia acatado nossa sugestão, sem qualquer outro objetivo pedagógico. O fato de não ter havido outros momentos em que as canções foram usadas nem atividades que relacionassem o uso da música e o tema da aula, por exemplo, reforçam nossa suposição.

Outra prática mencionada pela informante são as aulas expositivas. Pudemos observar que a docente conduzia a aula por meio de perguntas em espanhol e obtinha respostas em português. Entendemos que essa forma de atuar era adequada, porém, em conversa com a professora, esta confessou sentir-se desapontada, porque esperava que as respostas dos alunos viessem em espanhol, conforme ela havia ensinado anteriormente. Por ocasião de nossa intervenção, sugerimos à docente que reavaliasse os objetivos propostos tomando como base o chamado período de silêncio¹⁰³ que existe entre o momento da aprendizagem/aquisição de um elemento linguístico e o da produção desse mesmo elemento.

A informante indicou duas formas de trabalhar com os alunos: atividades individuais e atividades em grupo. Durante nossa observação, pudemos presenciar somente atividades individuais. Ao ser questionada sobre essa prática, a docente afirmou que não permitia trabalhos em grupo, porque os alunos conversavam muito e não terminavam a tarefa proposta. Como em outros momentos, a informante marcou no questionário uma resposta que não foi verificada, quando da observação de suas aulas. A esse respeito, explicamos a teoria vygotskiana sobre a mediação¹⁰⁴ e argumentamos que essa teoria, além de fundamentar a prática de atividades em grupo, conduzia a bons resultados. A docente afirmou que refletiria sobre o assunto e que, talvez, começasse a repensar suas propostas de trabalho com seus alunos para o segundo semestre de 2010¹⁰⁵.

O último item apontado pela informante foi utilizar-se de provas escritas. Entendemos que a forma de avaliar escolhida pela professora era coerente com suas aulas, pois os mesmos exercícios que propunha durante o curso eram usados nas provas. Porém a docente reclamava do baixo desempenho dos alunos nessas avaliações. Procuramos mostrar a ela que não eram as avaliações que estavam inadequadas, mas como ela conduzia as aulas. Sugerimos a inclusão de atividades lúdicas, quando então a professora passou a levar o boneco ao qual foi

¹⁰³ Sobre o tema período de silêncio ver Krashen, 1995.

¹⁰⁴ Sobre a mediação, ver Vygotsky, 2002.

¹⁰⁵ Nossa observação terminou em maio de 2010.

dado o nome Manolo. Explicamos que as avaliações deveriam ser baseadas em compreensão auditiva, desde que a docente usasse as mesmas estratégias em sala de aula.

Tivemos oportunidade de, durante as observações de aulas da P2, verificar que algumas das respostas obtidas pelo questionário não se comprovavam na realidade. Além disso, durante nossos encontros – alguns ainda durante o período de observação – aconselhamos a P2 a alterar algumas formas de tratamento com seus alunos, muito mais do que intervimos no seu modo de ensinar.

Com essas observações e intervenções, alcançamos vislumbrar mais algumas questões, sobre o ensino de língua espanhola para crianças, que não tinha sido possível aventar por se tratar, agora, de uma situação em que a docente (P2) não era livre para alterar seu planejamento, como a Estagiária o pôde fazer, já que a direção da escola (E2) exigia dela o término do livro didático, elaboração e aplicação de provas formais, delimitação do espaço físico e número elevado de alunos para uma sala tão pequena. Tais questões referem-se à organização das salas, à sequência de atividades propostas, ao uso do material didático, muitas vezes obrigatório, à relação entre atividades diárias e atividades de avaliação e ao calendário escolar elaborado pela instituição de ensino. Essas questões serão retomadas e aprofundadas no capítulo 4, especificamente no item 4.2, 4.3 e 4.4.

3.1.2.4 Quarta observação

No fim de fevereiro de 2010 fomos autorizadas a observar aulas em mais uma escola privada que oferecia espanhol para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, desta vez numa cidade paulista a 150 km da capital. Essa instituição brindou-nos com a oportunidade de conversar com a coordenadora pedagógica, com os pais e com as crianças a respeito do ensino de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental.

3.1.2.4.1 – Informante: coordenação pedagógica

Em conversa inicial a coordenadora solicitou-nos, por suas restrições de tempo, responder às nossas questões (Q3 - apêndice E) por escrito, ainda que justificasse oralmente

suas respostas e tentasse resolver dúvidas dialogando conosco, sem, contudo, termos tido permissão para gravar suas falas. Dessa forma, foi-nos informado que a escola oferecia o curso de espanhol há 10 anos, exceto em 2009, quando a instituição não encontrou profissional adequado.

Indagamos os motivos que levaram a escola a oferecer o curso de espanhol para crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo a coordenadora, essa inclusão aconteceu “para enriquecimento curricular, atendendo aos expressos na LDB.” Certamente ela se referia à possibilidade de ampliar o currículo escolar por meio da oferta de outras disciplinas na parte diversificada, na qual também está incluído o curso de informática em muitas escolas, por exemplo.

Ao responder a nossa pergunta sobre por que espanhol e não outro idioma, a coordenadora afirmou ter sido devido à “obrigatoriedade no Currículo”. Neste caso, inferimos que nossa informante se referia à Lei 11.161/05 que torna obrigatória a oferta de espanhol, mas no ensino médio. Como essa obrigatoriedade não se dá nos primeiros níveis escolares, talvez ela quisesse nos mostrar que sua escola se preocupa com a continuidade desse ensino, como sugerido em 2000 pela Carta de Pelotas, já mencionada neste texto.

Procuramos saber da coordenadora o que a instituição esperava do professor de espanhol para crianças. Prontamente a resposta foi “competência, compromisso e profissionalismo”, tendo sido acrescentado oralmente que “é o que se espera de todos os professores, independente do curso”¹⁰⁶. Notamos que ela não procurou especificar suas expectativas a respeito do professor que atua com os primeiros anos do ensino fundamental. Suas palavras generalizam as expectativas sobre qualquer profissional, seja ele professor ou não. Supomos que a informante tenha evitado detalhar sua opinião em virtude da sua falta de tempo em nos receber, embora tenhamos explicado que poderíamos voltar em outro momento, opção descartada por ela.

Era nossa intenção entender os objetivos da escola com a oferta de espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, perguntamos à coordenadora qual era a expectativa da instituição em relação aos alunos que estudavam esse idioma. Usando do senso comum ao responder “esperamos que o aluno adquira conhecimentos básicos de Espanhol com ênfase na oralidade.” ela evitou aprofundar o tema proposto. Não tivemos oportunidade de questionar em que consistiam os conhecimentos básicos mencionados. Inferimos serem aqueles necessários para a efetivação de uma comunicação oral por parte dos alunos, pois a

¹⁰⁶ Esta citação, assim como outras, são transcrições das respostas oferecidas, por escrito, pela Coordenadora.

coordenadora afirmou esperar “ênfase na oralidade”, apesar de não havermos constatado essa valorização durante nossa observação.

Embora a informante tenha afirmado que “não há interferência da coordenação nas diretrizes do plano de ensino”, mencionou que existe, sim, uma “intervenção da coordenação na correção de percurso, quando necessário.” Ao comentar sua resposta, confessou não ter pensado, ainda, em possíveis correções de percurso e pediu-nos ajuda. Sugerimos que o planejamento fosse feito no início do ano letivo em comum acordo entre a professora generalista e os professores especialistas. A coordenadora agradeceu e acrescentou: “estamos pensando em adotar a ideia da Profa. Simone”.

Quando indagada sobre a avaliação que fazia até aquele momento – início do 2º bimestre –, dos resultados da inclusão das aulas de espanhol, a informante foi firme: “Excelente”; e não comentou nada mais. Supomos que ela tenha se referido aos anos anteriores, uma vez que ainda não havia tempo para uma análise mais consistente, já que soubemos que naquele momento as reuniões pedagógicas de fim de bimestre ainda não haviam acontecido.

Nossa última questão se referia à principal dificuldade encontrada ao oferecer o curso de espanhol para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A coordenadora comentou que tinha sido “encontrar profissional competente e com a titulação [exigida]”, mas não explicou como tinha sido resolvido o problema. Entretanto soubemos, por outras vias, que a solução foi pedir à professora de inglês que já atuava na instituição, licenciada em espanhol, que assumisse as aulas desse idioma na escola.

Essa última resposta deixa claro que a questão da formação de um profissional para atuar nesse nível escolar com a devida habilitação é uma necessidade real das escolas regulares brasileiras, conforme vimos observando. Esse fato torna imprescindível, a nosso ver, a discussão que nos propomos a fazer em nossa pesquisa.

Percebemos que a inserção da língua espanhola, nos primeiros anos do ensino fundamental, nessa escola (E3), é vista como um diferencial em relação às outras escolas particulares da região, uma vez que não foi identificada, no discurso da coordenadora, qualquer preocupação relativa a problemas ou dificuldades vinculados ao ensino do idioma para as crianças. As respostas às nossas perguntas tiveram um caráter geral, com expressões comuns usadas como argumentos para outras ações pedagógicas e, infelizmente, nenhuma delas foi especificamente direcionada ao segmento que nos ocupa. Foram situações como essa que nos remeteram à luta maior pela valorização do ensino de língua espanhola no Brasil,

extensivo aos primeiros anos do ensino fundamental, como recomenda a Carta de Pelotas (2000).

Demos continuidade, então, à nossa pesquisa e propusemo-nos a conversar com os pais dos alunos dessa escola (E3) e/ou seus responsáveis. Devido a várias dificuldades em contatar pessoalmente todos os pais e/ou responsáveis pelas crianças, pudemos encontrá-los em uma das reuniões na escola e, então, pedimos que respondessem a um questionário (Q4 – apêndice F). Analisamos suas respostas no próximo item.

3.1.2.4.2 – Informantes: responsáveis pelos alunos

Com a anuência da coordenação, pudemos aproveitar uma reunião de pais e mestres para solicitar aos pais e/ou responsáveis¹⁰⁷ pelos alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental que respondessem um questionário (apêndice F) a respeito do ensino de espanhol oferecido pela escola a seus filhos. Como nosso questionário era aberto, as respostas foram muito diferentes e sem o padrão comum a questionários com perguntas fechadas. Usamos como critério de organização o fato de os pais fazerem menção ou não à língua estrangeira e/ou ao espanhol em suas respostas nas questões 3, 4, 5 e 6.

Nosso primeiro questionamento envolveu o conhecimento dos pais sobre a existência do curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental ao matricularem seus filhos naquela escola. Dos 19 pais, 6 (equivalente a 31%) afirmaram que o curso de espanhol já existia na escola, quando seu filho começou a estudar lá; 9 pais (equivalente a 47%) responderam que não existia o curso, quando seu filho iniciou seus estudos naquela escola; 2 (equivalente a 11%) disseram que não sabiam e outros 2 (equivalente a 11%) explicaram que seus filhos entraram na escola em 2010 no 1º ano e começaram a estudar espanhol nesse ano. Esse desencontro de informações deveu-se, segundo comentou a coordenadora pedagógica, ao fato de a língua espanhola não ter sido oferecida em 2009. Provavelmente os 9 pais que disseram que não havia o ensino do idioma espanhol na escola tiveram seus filhos iniciando seus estudos na E3 naquele ano (pais de alunos do 2º ano do ensino fundamental). Os que disseram que sim, existia a oferta do idioma espanhol, possivelmente tiveram seus filhos

¹⁰⁷ A partir de agora, somente pais.

iniciando seus estudos na E3 no ano anterior, ou seja, 2008 (pais de alunos do 3º ano do ensino fundamental).

A segunda questão referia-se à influência que o curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental poderia ter tido na escolha daquela instituição. Assim, perguntamos se “a existência do curso de espanhol na escola havia influenciado sua opção por esse estabelecimento de ensino” Obtivemos que 9 (equivalente a 47%) pais sentiram-se influenciados pela presença da oferta do curso de espanhol ao escolherem a escola de seus filhos. Os outros 10 (equivalente a 53%) mencionaram não haverem sofrido influência dessa oferta ao optar por essa escola. Tivemos quase um equilíbrio entre as respostas sim e não. Essa situação revela que está crescendo a valorização do idioma espanhol entre os pais que têm seus filhos em idade escolar, pois 47% deles se preocuparam em saber se a escola ofertava essa língua estrangeira.

A questão seguinte indagava a opinião dos pais sobre a existência do curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental na escola de seus filhos. Dos pais informantes, 1 (equivalente a 5%) opinou que essa oferta era algo que ele considerou “normal”; 1 (equivalente a 5%) considerou boa essa oferta; 1 (equivalente a 5%) a considerou interessante, sem mais argumentos; 2 (equivalente a 11%) afirmaram que estudar espanhol nessa idade era muito bom; 3 (equivalente a 16%) disseram ser ótima essa oferta; 4 (equivalente a 21%) opinaram que estudar espanhol era mais um conhecimento que estimulava o desenvolvimento e a formação das crianças; 7 (37%) mencionaram que o estudo de um segundo idioma desde pequenos era importante para o desenvolvimento das crianças.

A maioria dos pais (99%) tem uma visão positiva acerca da oferta do ensino de língua espanhola para suas crianças e 58% vincularam esse ensino a um aumento do desenvolvimento de seus filhos. Mesmo desconhecendo os documentos oficiais que afirmam que a língua estrangeira colabora na formação global das crianças, a opinião dos pais coincide nesse aspecto.

A quarta questão pedia a opinião dos pais sobre para que servia o curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental. Nem todos tiveram a mesma opinião: 1 (equivalente a 5%) dos pais acreditava que servia “para que a criança aprenda o básico”, mas não especificou o que ele entendia por “básico”; 2 (equivalente a 11%) entendiam que o curso serve para aprender naturalmente e quanto antes melhor, sem explicar o que deveriam aprender no curso de espanhol; outros 2 (equivalente a 11%) opinaram que esse curso serve para preparar o aluno para o futuro; 2 (equivalente a 11%) acreditavam que serve para ter conhecimento/entendimento sobre o idioma estrangeiro; 6 (equivalente a 32%) julgavam que

o curso serve para aprendizado e conhecimento, sem terem informado nada mais a respeito; 5 (equivalente a 26%) entendiam que serve para estimular, ensinar as crianças a gostarem de uma ou mais línguas estrangeiras ou apenas dar uma noção de uma língua estrangeira; 1 (equivalente a 5%) deixou de opinar sobre esse tema. Pudemos notar que 69% dos pais diziam que era bom, mas não apresentavam nenhum argumento consistente. Inferimos que seu desconhecimento sobre o real valor do estudo de um idioma se devesse ao fato de esse assunto não fazer parte da vida das pessoas em geral ou, ainda, que o fato de a língua estrangeira ser ensinada na escola ainda tenha sido motivo de opiniões favoráveis, mas sem argumentos em virtude da crença já mencionada de que não se aprende um idioma estrangeiro em escola regular.

A quinta pergunta indagava a opinião dos pais sobre para que deveria servir um curso de espanhol para crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Dos informantes, 6 (equivalente a 32%) disseram que serviria para que as crianças tivessem conhecimento da existência de outra língua que não a materna para se expressar; outros 6 (equivalente a 32%) opinaram que serviria para aumentar o conhecimento e o aprendizado de seus filhos, sem fazer menção ao tipo de conhecimento, que inferimos, seja geral; 2 (equivalente a 11%) acreditavam que serviria para preparar o aluno para o futuro, ou seja, mesma resposta da questão anterior; 2 (equivalente a 11%) afirmaram que deveria servir para preparar e adaptar as crianças para as séries seguintes; 1 (equivalente a 5%) disse que serviria para “a criança aprender mais natural[mente]”; e 2 (equivalente a 11%) não responderam essa questão. Observamos que os pais não têm visão clara e objetiva da utilidade do aprendizado de línguas estrangeiras pelas crianças. Inferimos que aceitam de bom grado a oferta da escola, mas não a questionam, como se todo o estudo oferecido fosse sempre uma vantagem. Entendemos que não questionar como esse estudo está sendo oferecido pode revelar falta de interesse dos pais em relação às atividades de seus filhos ou, o que pode ser pior, credibilidade e aceitação total do que é feito na escola.

Na questão seguinte quisemos saber quais eram as expectativas dos pais em relação ao curso de espanhol que seus filhos tinham nos primeiros anos do ensino fundamental. Como as outras questões, esta também foi elaborada de forma que as respostas fossem abertas. Obtivemos uma grande variedade de expectativas expressas pelos pais. Apenas 1 (equivalente a 5%) não se manifestou sobre esse tema; dos demais, 1 (equivalente a 5%) comentou que não espera “nada em especial”; 1 (equivalente a 5%) mencionou que melhoraria o futuro do filho; 1 (equivalente a 5%) esperava que seu filho desenvolvesse “esse lado de aprender outros idiomas”; 2 (equivalente a 11%) tinham como expectativa que seus filhos adquirissem

conhecimento; 3 (equivalente a 16%) responderam que suas expectativas eram as melhores; 3 (equivalente a 16%) esperavam que seus filhos gostassem e aprendessem muito; 5 (equivalente a 26%) focaram suas expectativas no estudo e na aprendizagem da língua espanhola: “que a criança saiba diferenciar o espanhol do português” – disse um pai, “que saia sabendo espanhol” – disse outro, “que aprenda espanhol da mesma forma que é alfabetizado” – escreveu um terceiro; por fim, 1 (equivalente a 5%) manifestou que suas expectativas estavam sendo alcançadas, pois seu filho já usava o conhecimento obtido na escola em outras situações fora dela, “quando brinca ou mesmo quando vamos a algum lugar onde existem termos já conhecidos por ela”. Embora todos os pais tivessem direcionado sua fala ao futuro, pois falavam de expectativas, chamou-nos a atenção um dos pais que já identificou ter alcançado suas expectativas ao mencionar que sua filha estava usando a língua espanhola fora da sala de aula ou identificando o idioma estrangeiro em situações extra-escolares. A manifestação desse pai reforça nossa visão de que é possível aprender outro idioma em escolas regulares e rompe com crenças de que o oposto é verdadeiro.

A pergunta número 7 questionava se os filhos gostam das aulas de espanhol. Obtivemos 17 (equivalente a 90%) respostas positivas; 1 (equivalente a 5%) cujo filho não tece comentários a respeito; e 1 (equivalente a 5%) cujo filho diz sentir dificuldades, mas não disse se gosta ou não da disciplina em questão. Essas respostas reafirmam o que disseram as crianças durante nossa entrevista e cujas respostas analisaremos no subitem seguinte. Percebemos que a dificuldade existente para um aluno não o faz desgostar da disciplina, já que não se manifestou a respeito para seus pais. Notamos que a maioria das crianças gosta de estudar o espanhol talvez por ser um idioma novo no currículo, talvez porque se interesse pelo diferente, sem o olhar preconceituoso que vimos sendo construído, ao longo dos anos, em outros estabelecimentos escolares nos quais trabalhamos e, principalmente, essa resposta positiva das crianças corrobora nossa visão de que o preconceito que encontramos em nossa primeira aula de espanhol como professora, em 1996, numa escola particular de alto nível social, de alunos adolescentes se devia à falta de conhecimento e falta de contato com o diferente, pois naquela época, o único idioma estudado era o inglês.¹⁰⁸

Indagamos, na questão 8, se os alunos apresentavam alguma dificuldade significativa relacionada ao espanhol. Dos 19 pais, 13 (equivalente a 68%) relataram que seus filhos não apresentavam nenhuma dificuldade em relação ao espanhol, dois deles disseram que seus filhos inclusive lhes ensinavam em casa; 3 (equivalente a 16%) explicaram que não percebiam

¹⁰⁸ Sobre a questão de preconceito, ver Rinaldi, 2006, Introdução.

nenhuma dificuldade de seus filhos; 1 (equivalente a 5%) comentou que a dificuldade que seu filho apresentava não estava diretamente relacionada ao espanhol, mas que existia uma confusão com palavras do inglês; 1 (equivalente a 5%) relatou que seu filho tinha dificuldade na pronúncia; 1 (equivalente a 5%) disse que o filho comentou que não entende muita coisa. Consideramos que os alunos com mais dificuldades fossem aqueles que estavam estudando espanhol pela primeira vez e ainda há pouco tempo (4 meses desde o início das aulas, no fim de janeiro, até o momento da aplicação do questionário aos pais, início de maio do mesmo ano). Opinamos, também, que parte da dificuldade não esteja na relação com o idioma em si, mas em como ele era ensinado. De acordo com nossas observações de sala de aula, a base do ensino era leitura do livro didático e cópia dos exercícios corrigidos na lousa. Sendo alunos do primeiro ano do ensino fundamental, ainda não estavam completamente alfabetizados e à vontade com as letras escritas, logo, poderiam sentir dificuldade nesse tipo de atividade.

A penúltima pergunta, a nona, referia-se à dificuldade que por ventura os filhos tinham em português e se essa dificuldade havia se apresentado antes ou depois do início dos estudos do espanhol. Do total de pais, 14 (equivalente a 74%) relataram que seus filhos não apresentavam nenhuma dificuldade em relação ao português; 3 (equivalente a 15%) comentaram que seus filhos tinham dificuldades com a língua materna, mas notaram que não estavam relacionadas ao estudo do espanhol; 2 (equivalente a 11%) afirmaram não conhecer ou não perceber alguma dificuldade. Essas respostas confirmam que pode ser infundado o receio de se iniciar o estudo de língua espanhola já nos primeiros anos do ensino fundamental, dado que esse idioma é relativamente próximo do português. Opinamos que menos problemas poderiam surgir, ainda, se a forma como esse estudo fosse abordado abrangesse muito mais a oralidade do que a escrita, proposta que desenvolvemos no capítulo 4 deste trabalho, item 4.3.1.

Na décima questão, procuramos saber se as crianças tinham contato com a língua espanhola fora da escola. Obtivemos 17 (equivalente a 89%) das respostas negativas das quais 1 pai respondeu que apenas o inglês é usado com o filho, sem ter comentado a frequência ou qual membro da família se comunicava nessa língua estrangeira com a criança; 2 (equivalente a 11%) afirmaram que às vezes um tio e o pai de uma delas costumava conversar em espanhol. Esses pais confirmaram nossa suspeita de que o único momento em que os alunos têm contato com a língua espanhola é dentro da sala de aula, com a professora responsável por esse ensino. Logo, mostra-se extremamente importante que o *input* fornecido por ela, seja por meio de sua fala em língua estrangeira, seja por meio de atividades auditivas gravadas ou não seja o melhor possível, sem incorreções, sem interferências do português e, principalmente,

aconteça durante o maior tempo possível, pois só assim as crianças terão oportunidade de adquirir satisfatoriamente o novo idioma. Reforçamos, porém, o fato de que o professor seja detentor de proficiência no idioma que se propõe a ensinar, para que não tenhamos resultados negativos, como o encontrado por Pires (2001, p. 108) em sua pesquisa, na qual constatou que

quando a professora passou a ser uma recreacionista, sem conhecimento de inglês e com muita segurança em relação ao seu trabalho, nosso sujeito passou a aprender conteúdos errados em termos de pronúncia e de estruturas gramaticais. Em razão disso, o conhecimento de inglês que já havia sido adquirido ficou comprometido, sua pronuncia foi prejudicada, perdendo a qualidade que tinha, e seu aprendizado de inglês em casa com os pais foi interrompido. O conhecimento lingüístico de nosso sujeito regrediu claramente e os erros ensinados em aula causaram conflito com os pais, que tentaram corrigir o filho e foram recebidos com resistência e agressividade.

Depois de ouvirmos a coordenadora pedagógica e os pais dos alunos, estudantes de espanhol como língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental, passou a ser importante ouvir a opinião das crianças a respeito desse novo idioma já que a escolha por esse aprendizado recaía sobre a escola na qual estavam matriculados e sobre os pais que haviam escolhido aquela instituição educacional. Assim, marcamos um dia com as professoras e, devidamente autorizadas pelos pais¹⁰⁹, voltamos à escola na semana seguinte à aplicação do Q4 aos pais e entrevistamos os alunos. Analisamos suas respostas no subitem 3.1.2.4.3.

3.1.2.4.3 – Informantes: os alunos

Como nossos informantes estavam em fase de alfabetização, a coleta de dados aconteceu por meio de entrevista gravada, com a concordância dos pais e dos próprios alunos. Conversamos com 20 crianças individualmente, entre elas um par de irmãos.

Por ter sido uma conversa, foi organizada sob a forma de entrevista semi-estruturada. Contudo muitas vezes procuramos ampliar o rol de perguntas para entender uma determinada resposta; e outras vezes suprimimos alguma questão por entendermos que naquele diálogo ela seria redundante. No geral, procuramos fazer 8 perguntas (Q5 - apêndice G) sobre o motivo do estudo de espanhol, opinião do aluno referente ao estudo desse idioma e das aulas que ele frequentava, se ele gostava ou não das aulas, de que mais gostava e menos gostava nessas

¹⁰⁹ Por meio de autorizações por escrito, segundo o apêndice L.

aulas, o que ele incluiria e tiraria das aulas de espanhol e o que poderia fazer com o conhecimento da língua espanhola.

Entrevistamos os alunos individualmente, conforme já comentado, na seguinte ordem: primeiro, alunos do primeiro ano do ensino fundamental; depois, alunos do segundo ano e, por fim, os alunos do terceiro ano. Convém informar que conversamos somente com os alunos, cujos pais autorizaram por escrito a realização da entrevista e o uso dos dados fornecidos pelos seus filhos.

De um total de 20 alunos, 7 eram do primeiro ano, 9, do segundo e 4 do terceiro ano do ensino fundamental. Fizemos as mesmas perguntas a todos eles e obtivemos os resultados que constam das tabelas 51 a 54.

Ao questionarmos a idade dos alunos, as respostas foram:

Tabela 51 – Idade dos alunos

	Quantidade de respostas	Porcentagem
5 anos	4	20
6 anos	9	45
7 anos	5	25
8 anos	2	10

Como encontramos alunos com 5 anos no 1º ano do ensino fundamental, entendemos que a E3 já oferecia o ensino fundamental de 9 anos. Assim, entendíamos que o 1º ano escolar equivaleria ao último ano da educação infantil, porém apuramos em conversa informal que as crianças de 5 anos eram alfabetizadas antes de entrar no 1º ano, mas que a professora desses alunos continuava com o trabalho de alfabetização, porque muitos alunos chegavam sem ter passado pela educação infantil. Não questionamos essa postura da escola, mas consideramos que aos 5 anos a criança ainda deva participar de agrupamentos nos moldes da educação infantil, na qual o lúdico está mais presente e não como o início do ensino fundamental, no qual o foco é a alfabetização ou, então, que existam mais momentos no 1º ano do ensino fundamental em que as crianças possam brincar e se movimentar mais.

Tabela 52 - Por que estuda espanhol?

	Quantidade de respostas	Porcentagem
não sabe	15	75
porque gosta	1	5
porque é legal	1	5
porque é bom	1	5
para aprender	2	10

Conforme nossa suspeita, a maioria dos alunos não sabia o motivo de estudar espanhol, apenas 25% deles conseguiam identificar alguma razão, seja por gosto ou para ‘aprender’. Entendemos que, nesse caso, faltou à professora informar aos alunos o porquê de eles aprenderem esse idioma. Talvez essa informação não tenha sido transmitida aos alunos porque a própria professora desconhece os benefícios desse ensino, haja vista suas respostas ao questionário inicial (QI2) que comentamos no item 3.1.2.4.4.

Tabela 53 - O que você acha de estudar espanhol?

	Quantidade de respostas	Porcentagem
gosta	17	85
mais ou menos	3	15
não gosta	0	0

Confirmando as respostas dos pais, a maioria dos alunos afirmou gostar de estudar espanhol. Apenas 15% alegaram gostar ‘mais ou menos’. Diversos fatores podem estar presentes nesse gostar, mais ou menos: empatia com a professora e dificuldade em compreender o idioma podem ser alguns deles. Como nenhum aluno disse que não gostava de estudar espanhol, consideramos que existia uma motivação presente que os levava a aprender o idioma.

Tabela 54 - O que você acha das aulas de espanhol?

	Quantidade de respostas	Porcentagem
legal	15	75
mais ou menos	1	5
não gosta	0	0
não comentou	4	20

Em relação às aulas, verificamos que menos alunos afirmaram gostar delas. Inferimos que a forma como a P3 ensinava, seguindo o livro didático atividade por atividade, corrigindo na lousa, tendo os alunos que copiarem as respostas corretas, possa ser um fator que leve aqueles que gostam de estudar o idioma a se afastarem dele. É preciso ressaltar que 20% dos alunos não responderam a essa questão. Inferimos que eles tivessem receio de magoar a professora, caso dissessem que não gostavam das aulas.

Como as perguntas seguintes tiveram diversas respostas, optamos por mencioná-las todas.

Perguntamos aos alunos do que eles mais gostavam nas aulas de espanhol. Suas respostas foram variadas, mas pudemos observar um consenso entre os alunos do 1º ano escolar que gostavam mais de atividades como desenho e pintura, esta última mencionada por todos os integrantes daquele grupo. Os estudantes do 2º e 3º anos citaram as atividades variadas propostas pela professora, como desenhar, fazer alfabeto¹¹⁰, brincadeiras (telefone sem fio), cantar, estudar a apostila; saber os números, letras, fazer contas; provinhas; folha escrita em espanhol para responder, de falar de comida; responder perguntas; atividades da apostila. Suas respostas variadas levam-nos a crer que as atividades oferecidas nas aulas de espanhol são realmente diversas, o que não condiz com as aulas que observamos. Inferimos, então, que os alunos confundiram muitas das atividades que fazem no decorrer do dia com atividades exclusivamente feitas com a P3. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de as crianças serem ainda imaturas e não saberem diferenciar os vários momentos existentes na rotina escolar.

Interessava-nos saber também de quais atividades da aula de espanhol os alunos não gostavam. Foram citadas fazer provas, desde o 1º ano escolar, escrever; pintar desenhos grandes, porque é demorado; pintar qualquer tipo de desenho; professora que briga com aluno quando este a desobedece, falar em voz alta, porque não sabe a resposta; brincar de bambolê, cantar com o grupo do 1º ano¹¹¹, atividades de relacionar palavras e desenhos, professora que demora em dar atividade, porque aguarda que todos os alunos terminem a anterior, o que muitas vezes toma bastante tempo, fazer muitas tarefas da apostila¹¹² (livro didático) e, por fim, desenhar. Como podemos perceber, algumas atividades citadas como aquelas de que mais gostavam, foram mencionadas agora como atividades das quais eles não gostavam (desenhar, pintar, escrever, fazer provas, fazer tarefas da apostila, por exemplo). Essas respostas reforçam nosso comentário anterior de que os alunos confundiam as atividades da rotina escolar. Podemos, também, inferir que as aulas de espanhol seguiam o modelo tradicional como disciplina escolar, na qual é necessário escrever e fazer provas. A única menção à fala (falar em voz alta a resposta) é considerada ruim, porque a criança não sabe a resposta. Essa situação revela que não é feito nenhum trabalho envolvendo a oralidade e,

¹¹⁰ Citação literal de um aluno, que fez referência ao fato de a professora ensinar 4 letras por dia e relacionar cada uma delas a uma palavra em espanhol. Observamos que algumas vezes a docente não traduzia nem explicava o significado de alguma palavra se nenhum aluno se interessasse em conhecer aquele termo.

¹¹¹ Os 1º e 2º anos têm aula de espanhol ao mesmo tempo e a professora se desdobra para dar conta dos conteúdos distintos.

¹¹² Na realidade, aqui os alunos utilizam o termo apostila para referir-se ao livro didático porque com exceção da disciplina de espanhol, todas as outras utilizam sistema apostilado, da mesma editora do material didático de espanhol.

junto a ela, uma possível timidez daqueles que “não sabem as respostas”. Notamos, então, aulas tradicionais no sentido de que focam apenas a compreensão leitora e a produção escrita, objetivos vinculados aos anos posteriores do ensino fundamental e médio e não aos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, visto que as crianças ainda estão em fase de aprendizagem da leitura e escrita em língua materna.

Indagamos aos alunos, ainda, o que eles gostariam que houvesse nas aulas de espanhol e suas respostas foram brincadeira e brincadeiras com movimento, pintar, livrinho para ler em espanhol, atividades de escrita, mais uso de caderno e menos de apostila, que a professora tivesse mais paciência. Essas opiniões nos descortinam o desejo infantil da brincadeira, de manter o lúdico presente em sala de aula, quando as crianças anunciam sua vontade de brincar, de brincar com movimento, de ler (ou ouvir) livrinhos em espanhol, possivelmente contos de fadas ou outros livros de leitura porque, segundo conversa informal com as professoras responsáveis pelos de 1º, 2º e 3º anos, há momentos em que elas leem para os alunos livros de histórias, contos de fadas ou mesmo gibis. Poucas foram as atividades vinculadas ao ensino tradicional mencionadas: escrita e uso de caderno.

Procuramos conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades feitas em sala de aula que eles gostariam que a professora deixasse de propor. Os alunos dos 1º e 2º anos responderam que a professora poderia excluir atividades de escrever, de pintar, atividades difíceis da apostila como palavras desconhecidas, sem que a professora desse a devida explicação sobre elas; alguns alunos do 2º ano sugeriram que as aulas não acontecessem com a presença dos alunos do 1º ano. Já os alunos do 3º ano propuseram que a professora excluísse músicas longas, pois as mais curtas eram mais fáceis, o uso da apostila porque era usada todos os dias, embora um aluno tivesse dito que não excluiria nada porque todos os dias as aulas eram diferentes. Essas respostas confirmaram nossas suspeitas de que as atividades lúdicas eram mais bem-vindas do que as tradicionais, pois os alunos mencionaram que gostariam que a professora excluísse atividades de escrever e da apostila. Inferimos, também, que em alguns momentos a professora deixa de explicar ou não verifica se os alunos entenderam alguma atividade. Certamente, trabalhar com crianças requer um pouco mais de atenção da professora do que o trabalho com adolescentes e adultos, pois estes conhecem a rotina escolar e compreendem com mais facilidade explicações teóricas e, por vezes, abstratas, situação impensável com crianças que recém estão entrando no ambiente escolar.

Nossa última questão aos alunos foi a respeito do que eles pensavam que poderiam fazer sabendo espanhol. Dos alunos do 1º ano, 4 disseram que não sabiam, 1 afirmou que seria professor de espanhol, 1 comentou que iria para a França, porque lá se falava espanhol;

1 que aprenderia espanhol e 1 apenas desabafou dizendo que não poderia brincar nas aulas, porque se brincasse não aprenderia. Dos alunos do 2º ano, 2 disseram que seriam professores de espanhol, 1 que ensinaria aos pais o novo idioma, 1 comentou que teria uma formatura, 1 disse que não sabia, 1 disse que deixaria de falar em português e passaria a falar só em espanhol, 2 disseram que poderiam fazer tudo sem ajuda da professora ou de outra pessoa; e 1 que poderia fazer concurso de espanhol. Entre os alunos do 3º ano, 1 comentou que quer fazer intercâmbio, 2 disseram que poderiam ir para um país que falava espanhol e ambos mencionaram a França; e, por fim, 1 afirmou que poderia falar com a família toda em espanhol, porque o primo mais velho sabia falar o idioma.

Das respostas que obtivemos, podemos inferir que os alunos não entendiam a importância nem os motivos pelos quais eles estudavam o idioma espanhol. Opinaram que suas aulas deveriam ser mais movimentadas, com menos atividades de escrita nos primeiros anos e com mais brincadeiras, embora tenhamos que dar destaque à fala de um aluno, quando se refere que se ele brincar na aula não aprenderá. Vemos nesse caso a existência da crença, difundida entre a maioria dos professores, de que brincar e aprender são duas ações diferentes e a presença de uma automaticamente exclui a outra, situação contrária à que discutimos no capítulo 2, no qual pudemos concluir que a inclusão do aspecto lúdico facilita e pode, inclusive, propiciar a aprendizagem infantil.

Depois de ouvir a coordenação, os pais e as crianças, passamos a comentar os dados obtidos pelos QI2 e QF2 respondidos pela E3. Acrescentamos em nossa apreciação informações fornecidas pela professora, durante nossos encontros que ocorreram após a observação das suas aulas. Foi-nos permitido acompanhar 8 aulas nessa instituição. Os agrupamentos do 1º e 2º anos do ensino fundamental assistiam às aulas de espanhol juntos, como comentou um dos alunos informantes. Dessa forma, observamos 4 aulas desse agrupamento conjunto e 4 do 3º ano, entre março a abril de 2010, que gravamos em áudio para posterior audição e análise. Em todas elas as crianças permaneceram sentadas, fazendo atividades do livro didático ou copiando atividades da lousa durante os 50 minutos de aula. Tivemos 3 encontros com a docente, nos quais discutimos um pouco dos textos oferecidos para leitura. Muito reticente e afirmando que havia entendido tudo o que havia lido, a professora nos recebeu durante 1 hora em cada encontro. A seguir, passamos à análise das respostas da docente, acompanhadas de nossos comentários sobre as observações feitas. Essa análise se encontra no subitem 3.1.2.4.4.

3.1.2.4.4 – Informante: a docente

Para coletar dados referentes à professora (P3) dessa escola (E3) usamos os mesmos procedimentos utilizados com a informante da instituição anterior: aplicamos um questionário (QI2) antes de observar suas aulas, tivemos 3 encontros para conversarmos sobre sua atuação com os alunos, oferecemos os mesmos textos de leitura e aplicamos outro questionário (QF2), ao final de nossa intervenção.

Em nossa primeira entrevista, quando pedimos que E3 respondesse ao QI2, dissemos que precisaríamos dos planos de aula que ela elaborava para podermos acompanhá-la em sala. A resposta que obtivemos foi a mesma dada pela E1: como não era obrigatório entregar os planos de aula para a escola, eles não eram feitos, motivo pelo qual não dispusemos desse material para análise. Igualmente pedimos à E3 o programa do curso em que ela se licenciou e sua resposta foi a de que estaria no *site* da faculdade. Procuramos por essa informação, mas não conseguimos acesso a ela, pois na página eletrônica da faculdade apenas são divulgados os cursos oferecidos, datas de vestibular *on line* e valores a serem pagos pelos alunos que querem estudar com eles. Como consequência, também não nos foi possível proceder à análise desse material.

Nossa última informante (P3) era brasileira, tinha 23 anos, cursou o ensino médio em escola regular não técnica, era licenciada em Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol, em curso semi-presencial em instituição particular da Grande São Paulo. Não tinha pós-graduação. Seus conhecimentos sobre o idioma espanhol eram provenientes do curso universitário feito na modalidade à distância e de 2 anos em curso livre, em instituto na cidade onde residia, a 150 km da capital paulista.

Sua experiência docente total era de 14 anos, 5 dos quais atuou com os primeiros anos do ensino fundamental, 5 como docente de espanhol como língua estrangeira para outros níveis de ensino e, no momento da aplicação do nosso primeiro questionário, atuava há 2 meses ensinando espanhol como língua estrangeira para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental em escola regular particular. Lecionava, também, em instituto de idiomas, a alunos adolescentes.

Na escola regular, em que trabalhava, a língua espanhola oferecida em todos os anos escolares do ensino fundamental e médio era de sua responsabilidade. Para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental o material didático usado era comercial, publicado por editora nacional. Em suas aulas falava parte do tempo em espanhol e parte em português,

porque “como é o ano de introdução para muitos, me preocupo em não assustá-los.” Vemos três problemas graves na fala da E3 a respeito do idioma usado em sala de aula: 1°. ela não parece preocupada com a metodologia que vai usar, nem em como fazer a aproximação das crianças ao espanhol, mas sim em não "assustá-los", daí, inferimos que, inclusive para ela, falar o tempo todo em espanhol é uma situação assustadora; 2°. usar esse procedimento não deixa claro ao aluno em que momento ela fala português e em que momento ela fala espanhol, uma vez que com frequência os dois idiomas se aproximam e coincidem no significado das palavras e outras se afastam, tornando a mensagem mais obscura, o que pode vir a confundir as crianças; e 3°. P3 não se dava conta de nenhum desses dois problemas, portanto não buscava atuar de outra forma. Durante nossa intervenção, procuramos explicar esses problemas, de modo que ela nos assegurou que passaria a dar suas aulas todas em espanhol o tempo todo. Infelizmente não tivemos oportunidade de comprovar se houve realmente alguma mudança nas aulas da E3, porque nossas reuniões iniciaram logo após a última aula observada.

Ao preparar as aulas, de sua direta e exclusiva responsabilidade, considerava como objetivos, em ordem de importância do maior para o menor:

1. oferecer conhecimentos sobre o idioma;
2. oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola
3. oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas
4. ensiná-los a falar esse idioma
5. ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira
6. aproximar os alunos dessa nova língua
7. oferecer momentos divertidos aos alunos
8. integrá-los por meio da língua estrangeira

Nossa colaboradora (P3) tinha a mesma opinião de 33% dos professores que participaram do curso de extensão em 2008, como já comentado anteriormente. Esse dado reafirma a visão dos professores de que ensinar uma língua é ensinar sobre essa língua. Não parecia haver uma reflexão sobre outras formas que esse ensino pode tomar, com a presença de aspectos culturais, de elementos lúdicos, de fragmentos literários, só para citar alguns. Embora o material didático adotado nessa instituição trouxesse todos esses elementos, não vislumbramos em nossa informante uma atitude reflexiva durante as aulas que observamos,

pois simplesmente acompanhava o livro página a página, objetivando cumprir o planejamento que, segundo a docente “já estava atrasado”.

Como segundo e terceiro objetivos mais importantes estavam, respectivamente, “oferecer conhecimento sobre a cultura espanhola” e “oferecer conhecimento sobre as culturas hispânicas”. Louvamos a preocupação da docente com os aspectos culturais, pois os classificou em 2º e 3º lugares. Todavia chamou-nos a atenção a ordem estabelecida, pois a cultura espanhola apareceu como mais importante que as culturas hispânicas. Novamente identificamos uma postura em que o docente prioriza conhecimentos sobre um país, berço do idioma ensinado, mas distante geograficamente do nosso, embora presente em nosso território, se pensarmos em termos econômicos, em detrimento da exposição às culturas mais próximas geograficamente, tão ricas quanto à espanhola, inseridas em nossa vida muitas vezes por meio de imigrantes, possivelmente vizinhos, cuja origem é conhecida, mas não valorizada.

Classificado em 4º lugar, “Ensinar os alunos a falar essa língua estrangeira”, parecia não ser prioridade para a docente, pois não se encontrava entre os 3 objetivos mais importantes no momento de preparar suas aulas. Essa opinião foi confirmada pela prática de sala, na qual a professora restringia a participação oral das crianças à repetição de palavras ou diálogos gravados do material didático ou, ainda, em respostas a perguntas feitas por escrito. Desconsiderava a docente que o ensino de idiomas em escola regular deveria incluir as 4 habilidades. Normalmente a oralidade é deixada de lado com o argumento de que são sempre muitos alunos em sala. Com 8 a 10 alunos em sala, como acontecia na E3, não podemos considerar que esse número seja alto, mas, sim, ideal para incluir o desenvolvimento da oralidade entre as crianças, além de consideramos, como já expusemos, de grande importância focar a compreensão e expressão oral, especialmente com crianças pequenas.

“Ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira” foi classificado como 5º objetivo mais importante. O que nos chama a atenção é a visão da informante de que é mais importante ensinar os alunos a falarem o idioma do que a compreenderem o que ouvem. Esse modo de entender o ensino de língua estrangeira, para nós equivocado, fortalece a ideia de que o aprendizado consiste em pronunciar bem as palavras, sem que se dê muita importância ao conteúdo da mensagem que se ouve. Não estamos dizendo, aqui, que a repetição não seja uma prática importante. Entendemos que seja válida desde que o propósito recaia no

aprimoramento da pronúncia. Porém diversos estudos¹¹³ já apontaram que o método de ensino baseado apenas em repetição não garante o aprendizado.

Como 6º objetivo em termos de importância nossa colaboradora apontou “Aproximar os alunos dessa nova língua”. Da mesma forma que P2, essa informante não procurou saber o que significava aproximar os alunos na nova língua¹¹⁴. Igualmente, observamos que o livro didático era usado como único meio de aproximação dos alunos à língua espanhola. Ressaltamos que o material didático escolhido pela instituição escolar propiciava que o idioma fosse apresentado de diversas maneiras: por meio de diálogos gravados, canções, atividades lúdicas, exercícios escritos. Talvez tenha sido esse o motivo que levou a professora a prescindir de outras fontes de informação.

Para o 7º lugar, em nível de importância, nossa informante escolheu “Oferecer momentos divertidos aos alunos.” Uma vez mais encontramos a opinião de que diversão não cabe em sala de aula, já que a docente deixou esse item como penúltima opção em termos de importância. Essa postura é reforçada pela fala de um de seus alunos do 1º ano do ensino fundamental: “brincadeira na aula não pode, se brincar não aprende”. A professora demonstrou, assim, desconhecimento sobre a teoria do brincar e sobre a importância do aspecto lúdico em sala de aula, embora durante nossa última entrevista tenha afirmado estar ciente de que deveria incluir atividades lúdicas nas aulas, mas não o fazia, porque tinha que cumprir o conteúdo, ou seja, terminar o livro didático que havia chegado após o início das aulas. Novamente ela demonstrava desconhecimento sobre como “dar conta do livro didático” de uma forma lúdica, uma vez que dissociava uma situação da outra.

Por fim, o último item em termos de importância foi “integrar os alunos por meio da língua estrangeira.” Inferimos que nossa colaboradora não tivesse consciência de seu papel de educadora, pois como comentamos anteriormente, faz parte do currículo do ensino fundamental o desenvolvimento global do aluno, o que inclui o aprimoramento das relações sociais. Atividades de língua espanhola feitas em duplas ou grupos pequenos poderiam facilitar o aprendizado dos alunos¹¹⁵ sobre os conteúdos linguísticos, além de contribuir para o desenvolvimento do convívio harmonioso com o outro.

A questão seguinte perguntava à docente se ela acreditava que nos primeiros anos do ensino fundamental dever-se-ia ensinar aos alunos uma língua estrangeira, somente sensibilizar os alunos para outras línguas e culturas ou se haveria outra possibilidade. Nossa

¹¹³ Ver capítulo II.

¹¹⁴ Sobre esse tema, ver subitem 3.1.1, tabelas 34 e 35.

¹¹⁵ Ver subitem 3.1.2.3.

informante acreditava que se deveria ensinar aos alunos um idioma estrangeiro e não somente sensibilizar as crianças para outras línguas e culturas. Entendemos que essa opinião ia ao encontro do que P3 se propunha a fazer em sua sala de aula: ensinava a língua espanhola aos alunos, ainda que exclusivamente nos moldes do livro didático adotado.

Quisemos saber, também, a opinião de nossa colaboradora a respeito da função que teria essa língua estrangeira no nível escolar mencionado: se para uma comunicação no nível dos alunos, se para desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, se para conhecer e compreender melhor as diferenças culturais ou se haveria outro motivo. A professora acreditava que a língua estrangeira serviria para desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Ressaltamos uma incongruência na opinião da docente em relação às duas últimas questões. Se o objetivo é ensinar aos alunos a língua estrangeira, como não o fazer visando à comunicação ou ao conhecimento e compreensão das diferenças culturais também? Que tipo de atitude favorável em relação à aprendizagem de uma língua pode haver, quando se ensina uma língua estrangeira a crianças em fase de alfabetização, seguindo o livro didático página a página como observamos durante as aulas? Em entrevista com os alunos mais novos, do 1º ano do ensino fundamental, estes diziam que não gostavam de atividades escritas. Entendemos essa opinião, pois eles já sentiam dificuldades em escrever em português, sentiam ainda mais ao tentar escrever em espanhol. Como a professora corrigia todas as atividades na lousa, a aula para o 1º ano se resumia a copiar.

Quando perguntamos à nossa colaboradora se haveria idade ideal para começar a aprender uma língua estrangeira, ela mencionou que não, que a idade era indiferente, porque “quanto mais cedo o idioma é apresentado ao mesmo [ao aluno], mais familiarizado este estará com o idioma.” Concordamos com a visão da P3, mas entendemos que não deixa de ser uma opinião que acompanha o lugar comum, pois a docente não incluiu em sua resposta nenhum argumento que embasasse aquela ideia, como aqueles que apresentamos no item 3.1.1 deste capítulo, em que temos como base os textos de Assis-Peterson (2001), Falluh (1978), Lenneberg (1967), Rinaldi (2006). Relembramos que as crianças adquirem os sons da nova língua com mais facilidade do que os aprendizes adolescentes e adultos. Porém os adolescentes apresentam melhor desempenho global em relação à língua estrangeira.

Sobre qual deveria ser a língua estrangeira a ser ensinada aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, se mais próxima da língua materna ou mais distante dela, a docente entendia que era, também, indiferente porque acreditava que “o hábito e o convívio com o idioma [é o] que realmente interferem [no aprendizado].” Novamente coincidimos com

a opinião da P3 e outra vez constatamos que ela não utilizava argumentos para reforçar sua opinião. É fato que o recebimento constante de *input* adequado propicia ao aprendizado, seja de qual língua for (KRASHEN, 1995).

Constava do QI2 uma questão sobre em que nível escolar deveria ser iniciado o estudo da língua espanhola. Nossa colaboradora indicou o 1º ano do ensino fundamental “para que ele [o aluno] aprenda, por mais que seja de forma lúdica, informações e conteúdos base”. Inferimos que “informações e conteúdos base” estivessem relacionados ao conteúdo de um curso comum de espanhol como língua estrangeira, oferecido em instituto de idiomas, pois fazia parte da experiência da nossa docente. Verificamos, também, que embora fizesse parte do discurso da P3 a importância do lúdico, ela ainda tinha alguma dúvida a esse respeito. Identificamos essa situação por meio da expressão “por mais que seja de forma lúdica”, que carrega um tom adverso, a nosso ver.

Indagamos, ainda, quem deveria ser o professor de língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental. Nossa colaboradora indicou que seria o professor de língua estrangeira, licenciado, que deve se especializar no ensino da língua meta para crianças porque “já apresenta domínio no idioma, o que supostamente facilitaria”. Observamos que a docente entendia que o primeiro passo para ser um professor era dominar o conteúdo que ele se propunha a ensinar e estava ciente de que se especializar num idioma e no ensino dele demandaria muito mais tempo e preparo do que a opção que ela escolheu.

Tendo optado pelo professor de língua estrangeira que deveria se especializar no ensino para crianças, solicitamos que mencionasse quais conhecimentos deveria ter um professor de espanhol como língua estrangeira para crianças. Segundo nossa informante, deveria ter “conhecimento teórico e prático do espanhol e que [o professor] saiba transmiti-los de forma mais prática e informal.” Inferimos que essa menção à prática e à informalidade tenha sido uma tentativa de valorizar o aspecto lúdico ao se tratar com crianças, pois esses três termos (lúdico, prática e informalidade) talvez não fizessem parte de uma aula formal para adolescentes e/ou adultos, segundo a concepção de nossa colaboradora.

Quando pedimos que indicasse as principais dificuldades que encontrava nas aulas de espanhol para crianças de 1º a 5º ano do ensino fundamental, a docente marcou somente uma: poucas horas semanais. Inferimos que ela não tenha tido tempo para vivenciar possíveis dificuldades em sala de aula, uma vez que sua experiência em ensinar espanhol para crianças no momento em que respondia ao QI2 era de 2 meses. É importante que frisemos, também, que a disciplina escolar naquela instituição pareceu-nos muito rígida a ponto de a ausência da

professora em sala de aula por alguns instantes não ter sido notada pelos alunos em diversas ocasiões durante nossa observação.

Na sequência, pedimos que a docente nos indicasse quais estratégias e atividades usava nos cursos de língua espanhola para os grupos de 1º a 5º ano dentre as que sugerimos e que também indicasse alguma outra que não tivesse sido contemplada por nós. Nossa informante assinalou o uso de exercícios orais, jogos e/ou brincadeiras, aulas de conversação, leitura, músicas, atividades individuais, atividades em duplas, atividades em grupos, aulas expositivas, audição de diálogos, pesquisa sobre temas variados, prova escrita e, em outras, “explicações gramaticais ‘informais’”. Porém, durante nossa observação, notamos que os exercícios orais a que se referia a professora limitavam-se à repetição de palavras e de diálogos. Em nenhuma das aulas a que assistimos pudemos observar a prática de jogos e brincadeiras em sala de língua espanhola, a não ser aqueles propostos pelo livro didático. Não presenciamos nenhuma aula de conversação durante o tempo em que frequentamos o curso nessa instituição, nem atividades feitas em duplas ou grupos. Tampouco tivemos a oportunidade de acompanhar atividades de pesquisa sobre temas variados. Verificamos, por outro lado, atividades de leitura, nas quais os alunos eram convocados a ler em voz alta os enunciados dos exercícios propostos pelo livro didático e respostas das atividades. As músicas apresentadas também se limitavam àquelas trazidas pelo material. Todas as atividades eram feitas individualmente, o que incluía a audição de diálogos e culminava com uma prova escrita por mês. De certa maneira, as informações dadas pela P3 não eram totalmente falsas, apenas não significavam que as atividades propostas eram da lavra da docente e, sim, do livro didático.

Nossa informante considerou que o QI2 estava completo e não propôs nenhum acréscimo ou comentário.

É preciso considerar que, ao longo dos 3 encontros de intervenção que tivemos, os comentários da professora acerca dos textos teóricos sugeridos por nós sempre remetiam à sua importância. Para ela, os textos eram de qualidade e, associados às discussões nos nossos encontros, permitiram-lhe obter muita informação e conhecimentos novos. Entretanto, e apesar disso, após a aplicação do QF2 observamos que pouco mudou no que se refere ao grau de importância de seus objetivos ao preparar suas aulas, como podemos ver a seguir:

1. oferecer conhecimentos sobre o idioma
2. oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas
3. oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola

4. ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira
5. aproximar os alunos dessa nova língua
6. oferecer momentos divertidos aos alunos;
7. ensiná-los a falar esse idioma;
8. integrá-los por meio da língua estrangeira; e

Destacamos uma única mudança significativa referente ao item “ensinar os alunos a falarem essa língua estrangeira” que passou do 4º lugar para o 7º. Ensinar os alunos a falarem o idioma deixou de ser mais importante do que “ensinar os alunos a compreenderem a língua estrangeira” – o que a nosso ver torna-se mais lógico, uma vez que não tem sentido que se saiba falar um idioma que não se compreende –, do que “aproximar os alunos dessa nova língua” e do que “oferecer momentos divertidos aos alunos”.

Ao compararmos as alterações significativas verificadas nas respostas da nossa terceira colaboradora (P2) com as poucas alterações observadas nas respostas dessa quarta informante¹¹⁶ (P3), podemos inferir que se encontrava ainda em processo de amadurecimento das informações obtidas em suas leituras e em nossas discussões a respeito tanto dos textos quanto das aulas observadas. Iniciou-se um procedimento de mudança em sua maneira de entender a importância de certos objetivos no momento de preparar uma aula de espanhol para crianças, mas arriscamos afirmar que estava em fase primária, pois outras alterações existiram, mas não de modo significativo, como as inversões entre “oferecer conhecimentos sobre a cultura espanhola” e “oferecer conhecimentos sobre as culturas hispânicas” que passaram de 2º e 3º, respectivamente, para 3º e 2º, respectivamente. Situação parecida aconteceu com os itens “ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira”, que passou de 5º para 4º lugar, “aproximar os alunos dessa nova língua”, que foi do 6º para o 5º lugar e “oferecer momentos divertidos aos alunos”, que deixou o 7º. lugar e passou a 6º.

Dois itens não apresentaram variação no nível de importância: “oferecer conhecimentos sobre o idioma” continuou em 1º lugar e “integrar os alunos por meio da língua estrangeira” que seguiu em 8º. Confirmamos, assim, que o senso comum prevalece com afinco no imaginário da professora, pois ela insistia em dar importância primordial ao ensino de conhecimentos sobre o idioma e não ao ensino da própria língua, assim como ignorava a importância de usar suas aulas como meio para desenvolver as relações sociais dos alunos. Este último aspecto foi confirmado durante a observação de suas aulas nas quais os

¹¹⁶ Lembramos que nossa 2ª informante foi a Estagiária.

alunos trabalhavam sempre individualmente, ainda que a atividade suscitasse uma parceria com um companheiro, como falar dos pais e irmãos dos alunos, por exemplo.

Voltamos a perguntar à nossa informante qual deveria ser o objetivo para um curso nos primeiros anos do ensino fundamental. Diferentemente do que assinalou no QI2, antes de nossa intervenção, no QF2 a docente opinou que deveria ser somente sensibilizar as crianças a outras línguas e culturas. Entendemos que essa mudança de opinião deveu-se à nova visão da professora sobre o ensino de língua estrangeira para crianças, formada por meio de leituras e de reuniões nas quais abordamos, ainda que rapidamente, conforme já mencionado, os vários aspectos que envolvem esse ensino e que vimos discutindo ao longo deste trabalho.

Sobre a função do ensino de língua espanhola para crianças, a docente passou a acreditar que o idioma estrangeiro para esse nível de ensino servia para conhecer e compreender melhor as diferenças culturais. Inferimos que se iniciava um processo de mudança de visão a respeito do curso de língua estrangeira para crianças, pois a professora já não se limitava a ver esse ensino como propício a desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras somente, mas passava a vê-lo como possibilidade mais ampla, orientada a minimizar o preconceito e a maximizar possibilidades de inclusão, como orientam os textos oficiais.

Como todo processo de aprendizado tem suas fases e demanda certo tempo para reflexão e apropriação, opinamos que os conteúdos oferecidos à nossa colaboradora não foram totalmente apreendidos em tão pouco tempo, pois quando indagada sobre a existência da idade ideal para que se iniciasse a aprendizagem de língua estrangeira, sua resposta foi positiva; mencionou que seria o período de alfabetização, pois “devido a questões cognitivas o aluno está aberto a novos conhecimentos e apresenta uma pronúncia mais limpa.” Embora ela não tenha esclarecido o que significa, para ela, uma pronúncia “mais limpa”, inferimos que esperar alcançá-la contraria, em alguma medida, sua opinião a respeito de o objetivo do estudo de língua estrangeira pelas crianças ser somente sensibilizá-las para outras línguas e culturas. Entretanto podemos inferir que uma pronúncia “mais limpa” estaria relacionada à aproximação do sotaque de um nativo no idioma. Entretanto, questionamos a necessidade da aproximação ao sotaque nativo, e também questionamos quem é o nativo a que se referiria essa visão, pois há diversos sotaques possíveis entre os falantes nativos da língua espanhola.

Indagamos, novamente, qual língua estrangeira deveria ser escolhida para começar o contato com o estrangeiro. Como no QI2, nossa informante entendia que essa escolha era indiferente, embora a justificativa tenha sido outra. No QF2, segundo ela, “neste primeiro momento a intenção é a familiarização, é o saber que há algo além de sua língua materna.”

Uma vez mais notamos as opiniões contraditórias de nossa colaboradora que oscilava entre dar importância ao ensino da língua e a apenas oferecer aproximação dos alunos à língua estrangeira e suas culturas. Consideramos que essa oscilação tenha sido consequência das leituras propostas por nós, mas que ainda não estavam bem claras à E3.

Quando perguntamos sobre em que nível o ensino de espanhol para crianças brasileiras deveria começar, nossa informante apresentou uma mudança de opinião ao indicar a educação infantil como momento adequado para iniciar o contato com a língua estrangeira, porque acreditava que era “importante a familiarização (*sic*) dos alunos com o idioma e nesta idade a memorização dos termos se dá com maior facilidade devido as (*sic*) questões neurológicas do ser humano. Claro que em tempo reduzido e com atividades extremamente lúdicas.” Essa justificativa reitera nossa inferência de que o processo de apreensão dos conhecimentos sobre como ensinar língua espanhola a crianças estava em andamento, já que por um lado a informante manifestou concordância em que o ensino do idioma estrangeiro se dê na educação infantil, porém, ao complementar seu comentário com “Claro que em tempo reduzido”, revelou que não estava ciente do resultado de pesquisas (CAETANO, 2004; KRASHEN, 1995; LINARES R., 1963) que indicam que o sucesso da aquisição de um idioma está ligado, entre outros fatores, à frequência com que os aprendizes mantêm contato com essa língua.

Como no QI2, perguntamos novamente quem deveria ser o professor de língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental. Nossa informante indicou, outra vez, que deveria ser o professor que tem formação na língua meta e no ensino de língua estrangeira nos outros níveis de ensino, com a justificativa de que ele “saberá transmitir os conteúdos corretamente, incluindo prática oral, dentro do proposto a (*sic*) idade.” Vemos nessa resposta, uma forte visão de que o professor é transmissor de conteúdos e que o aluno é um ser desprovido de conhecimentos prévios, ou seja, uma tábua rasa, incapaz de construir seu próprio conhecimento. Nossa informante não parece ter incorporado o novo conceito de professor mediador (VYGOTSKY, 2002) que orienta os alunos no percurso da aprendizagem do novo idioma.

Tornamos a indagar quais conhecimentos nossa colaboradora acreditava que um professor de espanhol como língua estrangeira para crianças deveria ter. O foco no conhecimento do idioma persistiu na sua resposta, acrescido de uma atenuante: “domínio do idioma ou perto disto e a sensibilidade de saber transmitir o conteúdo de modo que os alunos o absorva (*sic*).” Retomamos nosso comentário anterior sobre a visão da docente de ser o professor um transmissor de conteúdos, mas ressaltamos a atenuante “ou perto disto” porque a

docente informou que se tornou consciente da importância do conhecimento linguístico para ensinar idiomas (PIRES, 2001) e também da sua deficiência em relação a esse aspecto, já que comentou, durante a última reunião, que havia formado um grupo de estudos para dar continuidade a seu aprimoramento linguístico.

Por fim, quando questionada se haveria algum comentário que gostaria de fazer em relação ao questionário ou alguma questão que considerava importante e que o QF2 não havia contemplado, nossa colaboradora assim se manifestou, dizendo que acreditava que “o que me foi proposto superou o que eu imaginava, pois me levou a refletir muito e a questionar a minha posição como professora de, neste caso, espanhol em geral e especificamente para os menores.” Esse comentário final reafirma a importância de uma formação continuada com docentes atuantes na educação formal brasileira, pois propicia a reflexão de sua prática cotidiana. Entendemos que nossa intervenção, nesse caso específico, beneficiou nossa informante não só em relação à sua atuação com crianças, mas também no que diz respeito ao seu desempenho nos outros níveis de educação nos quais atua. Para nossa pesquisa, proporcionou-nos ponderações a respeito de como é importante que exista um período de reflexão para que o professor consiga incorporar novos conhecimentos aos que já possui e, assim, conseguir alterar sua prática em prol de um ensino de espanhol com mais qualidade aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.

Após a coleta de dados e respectivas análises, descritas neste capítulo, passamos a delinear alguns possíveis caminhos que podem levar o professor a uma prática adequada em sala de aula de espanhol para crianças, por meio de diretrizes que podem vir a compor um programa de formação de professores de espanhol para crianças, que descrevemos no próximo capítulo.

Capítulo IV

Do desejável ao realizável: caminhos para a formação de professores de ELEC

Após o percurso traçado de apresentação, discussão e reflexão acerca dos vários motivos que justificam a inclusão do ensino de língua espanhola para crianças, no primeiro capítulo deste trabalho, tendo passado por teorias de desenvolvimento infantil, aquisição da linguagem e aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, no segundo; e pela descrição e comentário da coleta e análise dos dados no terceiro; procuramos delinear, tendo como base todas as informações até agora expostas, uma possibilidade de programa de curso formação de professores de espanhol para crianças, neste quarto e último capítulo.

4.1 Ensino de espanhol para crianças: viabilidade de inclusão disciplinar

Nosso propósito, neste item, é aprofundar a discussão iniciada nas considerações finais de nossa dissertação de mestrado¹¹⁷ a respeito da criação de uma disciplina ou de um curso que aborde os conhecimentos, as competências e as habilidades necessários aos professores de espanhol que queiram ensinar o idioma a crianças. Por ocasião de nossa investigação anterior, mencionamos algumas possibilidades de inserção de estudos que formassem ou que, pelo menos, abordassem o tema ensino de espanhol para crianças com o propósito de oferecer aos (futuros) docentes informações relevantes para sua atuação nos anos iniciais do EF. Neste momento, vemos a necessidade de retomar aquela discussão para a contextualização e melhor explicitação de nossa atual proposta.

A formação de professores habilitados para trabalharem com os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil pode ocorrer, atualmente, em três situações: curso Magistério, tanto em nível médio (1ª possibilidade) quanto em superior (2ª) e Pedagogia (3ª). Seria adequado que os estudos referentes ao ensino de espanhol para crianças fossem incluídos nessas modalidades, porém concordamos com a afirmação de nossos informantes¹¹⁸ quanto ao profissional que melhor poderia ensinar essa língua estrangeira às crianças: o

¹¹⁷ Rinaldi, 2006, p. 147-152.

¹¹⁸ Ver capítulo 3.

especialista em LE e em ensino de LE para outros níveis escolares, pois segundo eles esse professor “terá conhecimento maior do idioma, uma vez que se especializou no seu ensino, em sua gramática”, “tiene el conocimiento necesario para enseñar la lengua, pero debe buscar perfeccionarse para enseñar a niños”¹¹⁹, “já apresenta domínio no idioma, o que supostamente facilitaria” e também porque “saberá transmitir os conteúdos corretamente, incluindo prática oral, dentro do proposto a (*sic*) idade.”¹²⁰ Além disso, argumentamos que os profissionais que já vemos em sala de aula de língua espanhola para crianças são, efetivamente, esses aos quais nossos informantes se referiram: licenciados em Letras com habilitação em espanhol, conforme constatamos tanto em nossa pesquisa de mestrado quanto na atual investigação, como detalhamos nos capítulos 1 e 3 anteriores, respectivamente.

Para não nos restringirmos a opiniões sem base científica, mencionamos aqui Spada (2004), que considera ser imprescindível ao professor de línguas ter conhecimento consistente sobre os “aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem” (SPADA, 2004, p.3) e, além de compreender o funcionamento da linguagem, deveria, também, entender como o aluno aprende.

Devido à realidade encontrada, às opiniões dos nossos informantes e ao embasamento científico no qual nos apoiamos, julgamos ser a licenciatura em Espanhol o curso mais propício para abrigar uma nova disciplina que dê conta das questões imbricadas no ensino desse idioma a crianças, quando pensamos em formação inicial de professores para essa especificidade, haja vista as iniciativas já comentadas no capítulo 1, da Unipampa-RS e da UEL-PR. Nossa sugestão encontra respaldo legal no Parecer CNE/CEB Nº: 4/2008, item 11:

11 – Os **professores** desses três anos iniciais [do ensino fundamental], com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, **preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior**, devem trabalhar de **forma inter e multidisciplinar**, admitindo-se portadores de curso de **licenciatura específica** apenas para **Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna**, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

e na Resolução¹²¹ CNE/CEB nº 7/2010, art.31, parágrafos 1º e 2º:

¹¹⁹ “Tem o conhecimento necessário, para ensinar a língua, mas deve procurar aperfeiçoar-se para ensinar as crianças.”

¹²⁰ As citações constam do capítulo 3 deste texto.

¹²¹ “É a fórmula pela qual os órgãos colegiados manifestam suas deliberações em assuntos da respectiva competência ou dispõem sobre seu próprio funcionamento.” GASPARINI, D. **Direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 89.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Entretanto, ao considerarmos a formação em serviço ou continuada, sugerimos duas possibilidades: a inclusão de uma ou mais disciplinas numa especialização em ensino de espanhol em geral ou uma especialização específica em ensino de espanhol para crianças.

Tanto para essas modalidades de ensino quanto para a graduação, entendemos que alguns dos temas possam coincidir, porém guardadas as devidas especificidades de cada caso, sejam elas referentes ao tempo disponível para seu desenvolvimento, sejam em relação à profundidade das discussões possíveis. Além disso, enquanto diferentes aspectos relacionados ao ensino são introduzidos, na licenciatura, na especialização eles são aprofundados e considerados de maneira específica, posto que para a formação inicial há um rol de disciplinas de diversas áreas que, pretende-se, estejam interrelacionadas, enquanto aquelas que fazem parte da especialização normalmente estão, todas, direcionadas a uma área específica.

Por outro lado, vemos como uma das diferenças cruciais o fato de que, ao serem incluídas na licenciatura disciplinas voltadas ao ensino de espanhol para crianças, o professor licenciado em espanhol terá legitimada sua atuação nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, sua prática estará autorizada pela Resolução mencionada, situação até meados de dezembro de 2010 inexistente. Além disso e da maior importância, como já assinalamos em diferentes momentos, essa inclusão possibilitaria a efetiva capacitação dos professores para atuarem com esse segmento escolar.

Já como especialização, essa autorização ainda não existe, pois esse nível de estudo capacitaria o profissional para o ensino de espanhol para crianças, mas não teria nenhum respaldo legal para exercer a função de docente de língua estrangeira para os primeiros anos do ensino fundamental.

Seja na modalidade que for, o que se pode afirmar é a necessidade de capacitar os professores que atuam, ou pretendem atuar, no segmento de ensino de línguas estrangeiras a crianças, já aludida no art.48, inciso II:

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das

modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

bem como consta no artigo 49:

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Desse modo, procuramos definir, nos próximos itens, os conteúdos que poderiam constituir um programa disciplinar para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para ensinar o público infantil.

4.2 Conhecimentos teórico-práticos que os professores devem deter para ensinar espanhol a crianças

Esta sequência de itens será abordada do ponto de vista teórico-prático, uma vez que os conhecimentos que descrevemos, ora são tratados em uma perspectiva mais teórica em disciplinas específicas - como Psicologia da Educação, Introdução aos Estudos da Educação etc. – e, de um ponto de vista mais prático na disciplina Metodologia (ou Prática) de Ensino, ora são discutidos conjuntamente nessa última disciplina, de modo a analisar seus fundamentos, assim como sua aplicação nas aulas de LE.

Embora saibamos de todos os conhecimentos que o professor adquire numa licenciatura de língua estrangeira (por meio de discussões sobre documentos legais e oficiais, metodologia/prática de ensino, teorias de aquisição/aprendizagem de idiomas, avaliação etc.), há outros saberes necessários para que esse profissional atenda adequadamente o público dos anos iniciais do ensino fundamental; saberes esses que podem não constar dos programas comuns às licenciaturas, por exemplo, os aspectos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, já que existem licenciaturas nas quais a disciplina Psicologia da Educação, que costuma apresentar as teorias de Piaget e Vygotsky, entre outros conteúdos e conceitos, não é

oferecida¹²²; teorias sobre aquisição da linguagem, propriamente dita, sobre alfabetização/letramento, já descritas no capítulo 2 deste texto, além de todos os temas constantes de uma licenciatura, mas voltados ao ensino para crianças, como análise e produção de material didático, literatura infantil, avaliação e documentação (legal e oficial) específica que viesse a direcionar esse ensino. Daí que ganhe relevância pensar na oferta de cursos/disciplinas que abordem esses temas com o intuito de que os futuros docentes contem com o necessário respaldo teórico-prático para efetivarem uma atuação eficaz com crianças.

4.2.1 – Contexto de atuação do professor

Ao começarmos a delinear um curso qualquer, no nosso caso de língua estrangeira, especificamente de espanhol, temos, como primeiro passo, a necessidade de estabelecer nosso contexto de atuação. Por contexto entendemos a reunião de diversas características reais que encontraremos durante a condução de nossas atividades. Entre os variados aspectos estão o público a que se destina esse curso, o local em que acontecerão as aulas previstas, a formação do profissional responsável pela direção que essas atividades tomarão, entre outras.

No caso de nossa investigação, o público a que se destina o curso de espanhol pretendido são crianças, alunas dos primeiros anos do ensino fundamental. Por serem esses alunos detentores de características próprias (não ter consolidada sua alfabetização, estar em processo de desenvolvimento contínuo e de certa forma, acelerado etc.) é esperado que o professor que vá atuar nesse segmento disponha, ele também, de algumas características específicas, elencadas por Seganfredo e Benedetti (2009, p.348), tais como:

ter domínio de conteúdo para essa área e faixa etária; ter habilitação em LE; gostar da área de ensino de LE; ter vontade de aprender e ser dinâmico; aperfeiçoar-se constantemente, por meio de cursos e eventos; ter conhecimento teórico sobre as fases de desenvolvimento da criança; usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE; ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE.¹²³

¹²² O curso de Licenciatura em língua espanhola e suas literaturas, da Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, desde 2006 não oferece na grade disciplinas da Educação, a não ser Educação para Inclusão.

¹²³ Esclarecemos que a ordem disposta das características citadas não segue nenhum critério específico de organização.

Ademais, concordamos com Eguskiza e Pisonero (2000), quando descrevem as características físicas e cognitivas dos alunos crianças, e recomendam aos professores uma forma de atuação:

- “- a grande vitalidade dos alunos deve ser canalizada através de múltiplas e variadas tarefas na classe que exijam mobilidade física e de atividades motivadoras que atuem como estímulo intelectual.
- a medida que os alunos vão adquirindo a noção de reversibilidade, é necessário propor atividades que permitam que se coloquem no lugar de outras pessoas, assim como cooperar em tarefas que requeiram trabalhar em equipe.
- a aquisição de novos códigos deve contribuir ao desenvolvimento da capacidade de representação mental da realidade, permitindo também um certo distanciamento que valorize as semelhanças e as diferenças a respeito da primeira língua.
- nessa idade aprende-se e esquece-se com facilidade, pelo que a importância da recorrência no processo de aprendizagem será maior, se possível, do que em outras idades.
- ainda que o processo de ensino-aprendizagem exija um grande número de atividades de todo tipo, nos níveis mais baixos é imprescindível continuar utilizando o jogo simbólico como instrumento facilitador das aprendizagens; além disso, o componente lúdico das atividades e tarefas propostas terá uma grande importância como fator de motivação e estímulo da criatividade ao longo de todo esse processo.”¹²⁴ (EGUSKIZA e PISONERO, 2000, p. 88)

Além de considerar o público alvo, durante a organização de um curso de espanhol como língua estrangeira, é imprescindível que se tenha em conta a carga horária total do curso, além do tempo destinado às partes fracionadas, ou seja, às aulas individualmente. Esse fator é fundamental, pelas razões que apresentamos e discutimos no item seguinte.

¹²⁴ “-La gran vitalidad del alumnado ha de ser canalizada a través de múltiples y variadas tareas en el aula que exijan movilidad física y de actividades motivadoras que actúen como estímulo intelectual. -A medida que el alumnado va adquiriendo la noción de reversibilidad, es necesario proponer actividades que permitan ponerse en el lugar de otras personas, así como cooperar en tareas que requieran trabajar en equipo. -La adquisición de nuevos códigos ha de contribuir al desarrollo de la capacidad de representación mental de la realidad, permitiendo asimismo un cierto distanciamiento que valore las semejanzas y las diferencias con respecto a la lengua primera. -A esta edad se aprende y se olvida con facilidad, por lo que la importancia de la recurrencia en el proceso de aprendizaje será mayor, si cabe, que en otras edades. -Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje exige un gran número de actividades de todo tipo, en los niveles más bajos es imprescindible seguir utilizando el juego simbólico como instrumento facilitador de los aprendizajes; además, el componente lúdico de las actividades y tareas propuestas tendrá una gran importancia como factor de motivación y estímulo de la creatividad a lo largo de todo el proceso.”

4.2.2 – Tempo disponível

Tendo como contexto o ambiente escolar regular, o tempo disponível para a execução de um plano de ensino e aprendizagem de língua espanhola para crianças deve ser condizente ao período letivo em questão. Ao longo de 9 meses de aulas o professor deve estipular, de acordo com sua carga horária semanal, como distribuir conteúdos e atividades por todo esse período de modo que estejam equilibrados durante o curso e, acima de tudo, respeitando o ritmo de assimilação de tais conteúdos pelos alunos. Assim, mais do que a preocupação com o cumprimento de um programa pré-estabelecido ou determinado pelo livro didático, o que se torna primordial considerar e respeitar é a efetiva apropriação dos conhecimentos.

Já as unidades menores de tempo, ou seja, as aulas propriamente ditas, podem variar do desejável: 30 minutos diários, como é ofertada a língua alemã numa escola do Rio de Janeiro (CAETANO, 2004) e como recomenda Linares Reyes (1963)¹²⁵, para que os alunos tenham contato frequente com o idioma estrangeiro sem que este invada o espaço de outras atividades igualmente importantes, ao real: 50 minutos semanais, como temos encontrado na maior parte dos estabelecimentos de ensino regular. Essa variação depende, muitas vezes, apenas da organização da instituição escolar e de seus dirigentes, quando as pessoas que ocupam esses cargos mostram-se refratárias ao diálogo, ainda que essa postura seja contrária à determinação oficial, pois segundo a LDB (1996, Art.14, inciso I) os profissionais da educação deverão participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola, o que inclui, também, a integração do corpo docente nessa tarefa. Considerando que as escolas tenham um projeto político pedagógico bem estruturado, que tenham contado com a participação dos professores para sua elaboração, certamente essa carga horária semanal estará mais bem ponderada. Entretanto, infelizmente, é raro que o professor tenha voz, quando a questão é organização institucional, haja vista os comentários dos professores nossos informantes já descritos no capítulo 3 deste trabalho. Assim, além da reivindicação de que os docentes exerçam o direito expresso na legislação, torna-se igualmente importante que os dirigentes institucionais disponham de informações precisas sobre o processo de aquisição/aprendizagem das crianças em geral e, de maneira específica, sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de que estejam sensibilizados e

¹²⁵ “*Las clases, para este Primer Libro, deben ser diarias y con una duración mínima de veinte minutos.*” (LINARES R., 1963, p.III), cuja tradução é “As aulas, para este primeiro livro, devem ser diárias e com uma duração mínima de vinte minutos.”

conscientes acerca da relevância da distribuição de carga didática equilibrada e mais adequada para os fins propostos.

4.2.3 – Definição dos objetivos

Muitas vezes, a organização de um curso não depende do professor, mas sim de um coordenador (RICHARDS e LOCKHART, 1998, p.93). Porém, o que pudemos observar durante nossa investigação foi certa dificuldade de encontrar coordenadores que tivessem alguma formação na área de espanhol. Desse modo, a responsabilidade pela organização desses cursos ficava – e fica – nas mãos dos professores, prática que entendemos necessária e intrínseca aos afazeres de um docente e oficialmente sob sua responsabilidade. Salientamos que o docente, ao organizar seu curso, não pode perder de vista as diretrizes do projeto político pedagógico da instituição em que atua. Além dessas responsabilidades, o professor deve delimitar os objetivos do curso, entre outras atribuições, como veremos adiante.

Entendemos que as metas que devemos procurar alcançar estão dispostas em dois níveis: o primeiro, diz respeito ao planejamento de ensino (ERES FERNÁNDEZ e REIS, inédito), ou seja, o(s) objetivo(s) que pretendemos com o curso em si. O segundo refere-se aos planos de aula, isto é, a delimitação dos objetivos específicos ocorre no nível de cada aula. Subordinamos, assim, o segundo ao primeiro, ou seja, os objetivos de cada aula estão subordinados ao objetivo maior a ser alcançado, aquele que atribuímos ao curso completo ou ao final de cada ano letivo¹²⁶.

Para nosso público, as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, cuja alfabetização em língua materna ainda não está consolidada, e considerando a opinião de Ferro (1995, p.52) de que

o ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem. Isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o

¹²⁶ Como se sabe, os objetivos mais amplos costumam referir-se a um ano letivo; entretanto, segundo a configuração de cada planejamento de ensino é possível ter objetivos específicos para cada semestre, bimestre ou unidade didática.

aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas...¹²⁷,

entendemos que o objetivo maior do ensino de línguas estrangeiras para crianças até os 10-11 anos (5º ano do ensino fundamental), deva ser o de aproximá-las do novo idioma, por meio de estratégias que evitem a valorização ou priorização da escrita, como bem nos aconselha Ferro. Veremos adiante as diversas possibilidades de concretizarmos essa aproximação das crianças à língua espanhola.

Além disso, segundo a experiência da Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio¹²⁸ (com quem concordamos), a criança deve ser, inicialmente, sensibilizada a outras línguas e culturas, como explica a seguir:

A LE deverá servir como motivador para novas descobertas, através dos temas transversais, não com ênfase na língua, e sim nos interesses infantis, por isso a importância do lúdico¹²⁹ nessa fase. A LE deve servir como instrumento de comunicação e de brincadeira entre essas crianças que se encontram totalmente motivadas ao aprendizado do Espanhol. (p.6)

Como afirma Boéssio (2005), é importante que a língua estrangeira seja abordada com o propósito de sensibilizar os alunos pequenos para a existência de outras línguas e outras culturas.¹³⁰ Apresentar a língua estrangeira de maneira natural, entre brincadeiras que são próprias para essa faixa etária pode ser uma forma de garantir a motivação dos alunos para o aprendizado, além de não os sobrecarregar com a formalidade estrutural que verão num momento mais adequado, a partir do 6º ano, por exemplo.

Consideramos a expressão “maneira natural” como a utilização, em tempo integral, da língua meta pelo professor. Recomendamos que, em caso de os alunos não conseguirem entender alguma mensagem no idioma estrangeiro, o professor repita a mensagem com outras palavras em espanhol, com ilustrações ou ainda com mímica. Se, em nenhum desses casos, a informação for compreendida, então o docente poderá recorrer à língua materna para que se efetive a compreensão.

¹²⁷ Em resposta à pergunta de uma leitora mineira da revista **Nova Escola** “É aconselhável o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do primeiro grau?” publicada em outubro de 1995.

¹²⁸ Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais, http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc, acessado em 02 mai. 2005.

¹²⁹ Embora a Profa. Boéssio não tenha definido o termo “lúdico”, consideramos necessário fazê-lo aqui, visto que esse conceito é chave em nosso texto. Segundo Houaiss *on line* <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=1%FAdico&stipe=k&x=14&y=11>>, refere-se a um adjetivo “1. relativo a jogo, a brinquedo; 2. que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo; 3. que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo. 4. Rubrica: psicanálise. relativo à tendência ou manifestação (artística ou erótica) que surge na infância e na adolescência sob a forma de jogo.

¹³⁰ Essa visão está de acordo com as recomendações dos PCN, como visto no item 1.1.

4.2.4 – Delimitação dos conteúdos

Antes de estipular conteúdos específicos que devam fazer parte de um curso de espanhol para crianças, convém mencionar que o modo de abordá-los é importante para que não caiam no esquecimento. Vimos no capítulo 2, em 2.1.4 uma das teorias de Bruner (2006) que diz respeito aos sistemas de representação da criança. Esse teórico contribui com outra visão, a do ensino em espiral (BRUNER, 1978), que pode vir a solucionar a questão da fixação de conteúdos não só de espanhol para crianças, mas em qualquer situação de ensino e aprendizagem.

Como são vários os conteúdos que devemos considerar no momento de fazermos um recorte sobre quais exatamente nos compete abordar durante o curso de língua espanhola para crianças – comunicativos, gramaticais, lexicais, fonéticos, culturais (em que as culturas espanhola e hispanoamericanas sejam vistas e postas em nível de igualdade de valor, conforme nossa análise no capítulo 3) e atitudinais –, entendemos que cada um deles pode ser iniciado tomando como base temas mais próximos do cotidiano dos alunos, podendo ser retomados posteriormente com mais profundidade, de acordo com a faixa etária e realidade deles.

É imprescindível que abordemos, dentro de cada um dos conteúdos elencados anteriormente, aspectos presentes no mundo infantil, a saber: partir da criança para o mundo – partes do corpo, sua família, sua casa, seus brinquedos, seus gostos para comida e brincadeiras, sua sala de aula, sua escola, seu bairro, entre outros, uma vez que são temas que propiciam uma aprendizagem significativa, já que são reconhecíveis por integrarem seu cotidiano.

Por fim, outro aspecto relevante é ensinar em língua estrangeira aquilo que ela já conhece em língua materna. Dessa forma, ao conhecer o conteúdo que está sendo trabalhado, a forma (língua estrangeira) passa a ser um obstáculo de transposição menos difícil, pois a criança já está familiarizada com o tema estudado. É assim que entendemos o que Rajagopalan (2010, p.11)¹³¹ quer dizer, quando afirma que “a língua do outro precisa ser trazida do reino do ‘xenos’ para o de ‘oikos’”¹³² ou seja, a língua estrangeira deve deixar de ser estranha à criança para que a aprendizagem aconteça. Quando ela passar a habitar um

¹³¹ In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A., SILVA, K.A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, Pontes, 2010.

¹³² *Xenos*, segundo o pesquisador, pode significar ‘estranho’ ou ‘estrangeiro’ e *oikos* significa ‘casa’ ou ‘lar’.

espaço conhecido (daí nossa visão de que devemos ensinar em língua estrangeira aquilo que a criança já conhece em língua materna), ou seja, quando se tornar familiar, a aprendizagem terá acontecido.

4.2.5 – Recursos disponíveis

Normalmente, os recursos disponíveis em sala de aula de língua estrangeira são um quadro com giz ou caneta própria para quadro branco, aparelho de som, televisão e DVD (substituto do vídeo).

O quadro e o giz são usados para escrever explicações, mostrar a grafia de uma palavra ou mais, anotar atividades para que os alunos copiem etc. Porém, com crianças, esse recurso deve ser o menos utilizado para esse fim, pois lembramos que nosso público está em fase de alfabetização em língua materna e não é nosso propósito que esse processo seja mais difícil do que já é normalmente, como nos lembra Ferro (1995) no subitem 4.2.3 desta tese. Assim, o quadro pode ser um aliado do professor, se for utilizado para desenhar imagens que ajudem a explicitar o significado de uma palavra, estrutura ou frase, por exemplo. Desse modo, as ilustrações, associadas às explanações orais do professor, facilitam a compreensão daquilo que se diz em língua estrangeira.

O aparelho de som pode ser usado para que os alunos ouçam músicas em língua espanhola e as aprendam, para que ouçam histórias infantis em espanhol e identifiquem algum aspecto específico pedido pelo professor, ou mesmo para que ouçam suas produções orais, gravadas pelo docente. Trata-se, portanto, de potencializar os benefícios que esse recurso oferece às aulas de LE: de um lado, ampliar a oferta de *input compreensível* – seja por meio da audição de textos, seja pela proposição de atividades a serem feitas com base em tal audição – e, de outro, possibilitar a expressão oral das crianças com a posterior recuperação das gravações feitas para que elas se escutem e, assim, tenham a oportunidade de retomar o que disseram num momento anterior.

A televisão, usada com o aparelho de DVD, pode ser fonte de atividades como assistir a filmes e desenhos em língua espanhola próprios para a idade dos alunos ou para reproduzir alguma produção deles filmada ou gravada pelo professor, entre outras atividades possíveis. Nesse sentido, esse recurso favorece tanto os aspectos mencionados no parágrafo anterior, quanto amplia seus benefícios, na medida em que permite associar sons e imagens de maneira

receptiva (quando assistem a uma gravação e/ou realizam uma atividade com base num vídeo) ou produtiva (quando eles são os protagonistas da gravação).

Além desses recursos, apoiamos o uso de livros de contos e de poesias, que o professor pode ler aos alunos, além de mostrar-lhes as ilustrações. A contação de histórias, como já mencionamos, é sempre fonte positiva de contato com a língua estrangeira porque permite introduzir, ampliar ou esclarecer conteúdos específicos, expõe o aluno à audição do idioma em estudo, favorece o estabelecimento de relações entre o já conhecido e o novo, estimula o imaginário etc.

Para que os alunos possam elaborar dramatizações é fundamental que estejam disponíveis roupas masculinas e femininas adequadas às representações propostas, adereços e brinquedos, ainda que simples, para que possam compor possíveis cenas. Com isso estimula-se a criatividade e a imaginação ao mesmo tempo em que se incrementa a motivação posto que atividades desse tipo vinculam-se diretamente ao universo infantil, pois permitem entrar no mundo do “faz-de-conta”, tão presente nas brincadeiras das crianças.

Materiais considerados como sucata também podem ser de muita utilidade para que se ative a criatividade dos alunos, sempre visando ao uso da língua estrangeira, quer nas instruções do professor, quer nas produções dos alunos. Assim, objetos variados podem converter-se em personagens de histórias criadas pelos alunos e/ou pelo professor ou podem servir para explicar ou exemplificar novos conteúdos (formas, tamanhos, cores etc.), entre outras possibilidades.

Faz-se necessário esclarecer que os temas discutidos anteriormente (contexto de atuação do professor, tempo disponível, delimitação dos objetivos, determinação dos conteúdos e recursos disponíveis) são imprescindíveis em qualquer curso, seja para crianças, adolescentes ou adultos. Claro que a variação existe de acordo com a situação em que o professor se encontra, mas são aspectos que devem estar presentes ao se considerar um curso de língua estrangeira para todo e qualquer público. A característica que diferencia um ensino para adolescentes e adultos daquele voltado ao público infantil está presente na metodologia de ensino, que passamos a discutir.

4.3 Metodologia de ensino

Como em todos os outros níveis de ensino de línguas estrangeiras, o professor deve ter presente que vai ensinar aos pequenos alunos uma língua enquanto tal e não algo sobre ela. Para tanto, o docente deve ter clareza sobre a concepção de língua e de ensino de língua que norteia suas ações para poder ensiná-la segundo sua visão do tema. Deve considerar, igualmente, alguns princípios de aprendizagem que fazem parte da teoria adotada¹³³. Da mesma forma, o docente precisa decidir quais princípios de ensino, dentro de uma teoria pedagógica, integrarão sua prática cotidiana. Entendemos que esses princípios são materializados nas estratégias de ensino que o professor venha a utilizar e que elencamos no próximo subtítulo.

4.3.1 – Estratégias de ensino

Para que o professor venha a lançar mão de estratégias de ensino adequadas ao público com o qual trabalha e aos objetivos a serem alcançados, deve conhecer e reconhecer em seus alunos o uso das estratégias de aprendizagem. Elencadas por O'Malley e Chamot (1990), elas foram classificadas em 3 grupos: as metacognitivas, as cognitivas e as sócio-afetivas.¹³⁴ Está claro que muitas dessas estratégias ainda não estão ao alcance do aluno foco de nossa investigação, mas podem e devem ser consideradas no momento de escolher as melhores estratégias de ensino para poder desenvolver as de aprendizagem no estudante. Entretanto, se o professor não fizer as melhores escolhas para cada situação específica, é possível que as estratégias de aprendizagem demorem mais tempo para se desenvolver, assim como pode acontecer de nem se tornarem conscientes ao aprendiz quando este estiver em condições de sistematizar a língua estrangeira.

Bordenave e Pereira (1978, p.13) entendem por estratégias de ensino os caminhos que o professor deve escolher (ainda que opte por traçar um caminho novo) para que possa aplicar

¹³³ No capítulo 2 desta tese mencionamos algumas das teorias psicológicas de maior destaque no meio acadêmico.

¹³⁴ As metacognitivas compreendem antecipação ou planejamento, atenção, auto-gestão, auto-monitoração, identificação de um problema, auto-avaliação; as cognitivas sugerem praticar a língua, memorizar, tomar notas, agrupar, revisar, inferir, deduzir, pesquisar, traduzir e comparar, parafrasear, elaborar, resumir; já as sócio-afetivas englobam perguntar, cooperar, gerir emoções.

o conhecimento derivado de uma teorização. Mais amplo é o conceito que Masetto (2003, p. 86) propõe: “meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem do aluno.” Acrescenta ainda esse autor que

as estratégias para a aprendizagem [de ensino, então] constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais. (MASETTO, 2003, p.86)

Como estratégia principal, entendemos que o uso do lúdico oferece os melhores resultados, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

Sendo o termo lúdico relativo ao jogo (HOUAISS, 2003, p.331), este último é assim definido por Huizinga (2001, p.33):

“É uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites, mas absolutamente obrigatória, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.”

Porém estudiosos atualmente posicionam o jogo como uma das tantas possibilidades do lúdico. Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, sem causar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira. Passemos, então, a delinear o papel do lúdico no aprendizado de língua estrangeira.

4.3.1.1 – Uso do lúdico

Quando pensamos em criança, pensamos em jogos e brincadeiras. É o lúdico presente. Como bem expõem Cunha e Nascimento (2005, p.14)

Brincar é fundamental porque brincando a criança expressa necessidades e desenvolve potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento, exercita habilidades e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem.

Brincando a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente, sem visar recompensas ou temer punições.

Compartilhamos a opinião de Boéssio (2004) e de Cunha e Nascimento (2005): a aprendizagem deve ser prazerosa. Isso significa que, para as crianças, a motivação está intimamente ligada ao lúdico, ao prazer de brincar. Se os primeiros contatos com a língua estrangeira, objeto de nosso estudo, não trouxerem prazer às crianças, estas poderão desenvolver receio, afastamento e, por que não dizer, repulsa a outros idiomas e sua aprendizagem. Desenvolvida a repulsa, quando houver a necessidade de estudar uma língua estrangeira obrigatoriamente (a partir do 6º. ano do Ensino Fundamental), essa criança poderá vir a obter desempenho insatisfatório que poderá ser-lhe prejudicial por toda sua vida.

Diversas são as publicações sobre o papel que o lúdico exerce no aprendizado e no desenvolvimento infantil (BROUGÈRE 2004, KISHIMOTO 2002, SANNTOMÉ 1999, para citar algumas). Entretanto poucos são os textos que direcionam esse tema para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, mais raros ainda, os voltados para o ensino de língua espanhola, o que remete à conveniência de que sejam desenvolvidos estudos específicos sobre o assunto.

Embora muitas de nossas afirmações tomem como base o ensino de inglês como língua estrangeira a crianças, entendemos que o ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras possa se pautar por diretrizes muito semelhantes. Entre essas diretrizes está o uso da literatura infantil como um dos instrumentos válidos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (BALDWIN *apud* MOYA e ALBENTOSA, 2003; CAMERON, 2001; CARRANZA, 2002).

a. Literatura infantil

Segundo Kishimoto (2007)¹³⁵, o distanciamento que o conto de fadas e outros textos da literatura oferecem ao mundo real infantil ajuda a criança a entender e a pensar seu mundo. Uma vez que ela está munida desse conhecimento, adquirido em língua materna, professores poderão se valer da familiaridade delas com esse gênero literário e proporcionar seus primeiros contatos com uma língua estrangeira via literatura infantil.

A faixa etária por nós delimitada (dos 6 aos 11 anos) tem como característica o período de alfabetização e consolidação dela em língua materna, ou seja, em português. Além disso, segundo Piaget (1967), é nesse momento que as crianças estão deixando a etapa do

¹³⁵ Anotações feitas durante as aulas do curso Brinquedos e brincadeiras, ministrado na FE-USP em 17.04.2007 e em 24.04.2007.

imaginário e entrando naquela em que se iniciam as representações do real.

Entendemos que, embora nesse período as histórias infantis já não cumpram exatamente a mesma função que cumpririam para agrupamentos de crianças mais novas, poderíamos nos valer desses textos para ensinar língua espanhola, porque entendemos serem válidas duas teses específicas:

1. os primeiros contatos com uma língua estrangeira devem partir da compreensão oral e, principalmente, apoiados em conhecimentos prévios das crianças (consideramos que seja muito difícil encontrar uma criança que não conheça, por exemplo, algum conto de fadas); e
2. sendo a língua portuguesa (língua materna) e a língua espanhola (língua estrangeira foco do nosso trabalho) idiomas irmãos, (HOYOS ANDRADE, 1993 *apud* ALMEIDA FILHO, 1995), opinamos que o ensino desse idioma estrangeiro deve ser iniciado pela compreensão e produção oral, para não interferir no processo de alfabetização/letramento que se faz presente nesse período (FERRO, 1995).

Ainda segundo anotações de aula¹³⁶, Kishimoto (2007) defende a ideia de que “a arte nos propicia trabalhar com o lúdico”. Ao entendermos a literatura como uma das artes, admitimos que seu contexto sempre será o da imaginação, do irreal, como o é nas histórias infantis que são elaboradas com linguagem considerada tipicamente poética ou literária (CAMERON, 2002, p.163).

Duas das três obras citadas anteriormente, neste texto, sobre o ensino de língua estrangeira para crianças por meio da literatura infantil apresentam sugestões para práticas de sala de aula. Apenas Cameron (2002) inclui um tratamento teórico desse tema, baseada em outros autores (BETTELHEIM, 1980; GARVIE, 1990 e WRIGHT, 1997, por citar alguns exemplos). Em sua obra, ela afirma haver padrões recorrentes nas histórias que auxiliam no aprendizado de uma língua estrangeira (CAMERON, 2002, p.163). São eles:

- *paralelismo*, quando há uma repetição de estrutura em que a mudança ocorre em somente um dos fatores. Ela cita como exemplo a cena de Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau, quando a criança vai descrevendo as características

¹³⁶ Ver nota 134.

- exorbitantes do animal. Podemos exemplificar com o conto dos três porquinhos, em que o lobo anuncia que vai derrubar as casinhas de sapé, madeira e tijolos: “Vou bufar, vou assoprar e a sua casa eu vou derrubar”;
- *vocabulário rico*, para atrair e manter a atenção dos pequenos ouvintes, por isso é possível encontrar rimas, onomatopeias e outras palavras que raramente apareceriam em outros contextos, mas a compreensão desse vocabulário desconhecido é feita com ajuda de ilustrações e descrição do ambiente por meio de palavras conhecidas;
 - *aliteração*, palavras que têm a mesma consoante inicial podem ser oferecidas como recurso para desenvolver a capacidade de reconhecimento de certos fonemas para, depois, poder produzi-los;
 - *contraste*, ou seja, oposição binária (EGAN, 2002, p.59), relação essa que pode representar o bem e o mal, a inocência e a esperteza, o belo e o feio, a juventude e a velhice;
 - *metáfora*, teóricos como Bettelheim (1980) sugerem, por exemplo, que a floresta de Chapeuzinho Vermelho representaria a vida no subconsciente da criança;
 - *intertextualidade*, particularidades de um texto podem ser reconhecidas em outro, como o exemplo clássico de Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (1997), que faz referência direta ao Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 1972);
 - *narrativa/diálogo*, num conto temos dois usos principais da linguagem: a narrativa – que descreve uma série de eventos – e o diálogo – que representa a fala das personagens –, embora existam, também, histórias que são narrativas somente e outras em que há apenas diálogos.

Essas características, segundo Cameron (2002, p.166), são essenciais para a aquisição da língua estrangeira. Acrescenta ela que as simplificações de linguagem, ou seja, a apresentação de histórias com linguagem simplificada (alteração de tempo verbal, por exemplo) priva as crianças de um contato real com o idioma estudado. Veem-se muitas histórias simplificadas (didatizadas) com o intuito de aproximar o ensino da língua estrangeira a um currículo pré-estabelecido, no qual há sempre uma progressão linear de conteúdos. Porém opinamos que, num contato natural com a língua estrangeira, essa simplificação não acontece. Provavelmente seja essa não didatização um dos fatores que tenha levado Krashen (1995) a propor a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Então, como utilizar a literatura infantil no ambiente escolar com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental sem didatizá-la?

Quando falamos em atuação, referimo-nos à prática de sala de aula. Nossa dissertação de mestrado (RINALDI, 2006) trata, além da formação de professores de língua espanhola para crianças, da prática que os educadores com os quais tivemos contato adotavam durante suas aulas.

Naquela pesquisa vimos que, por falta de formação específica, direcionada a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, os docentes ofereciam para as crianças o mesmo tipo de aula e as mesmas atividades propostas a adolescentes e a adultos. Daí que percebiam as mesmas dificuldades (desinteresse dos alunos pelo estudo da língua espanhola, indisciplina – decorrente, certamente, daquele desinteresse, para citar alguns exemplos), independentemente de sua formação inicial (Magistério e Superior em Letras, Magistério Superior e conhecimento linguístico pela família, Licenciatura em Língua Espanhola, Pedagogia mais Especialização em Educação Infantil e conhecimento linguístico por haver residido em país de fala hispânica), como vimos no capítulo 1.

Talvez aqueles professores, principalmente os que tiveram alguma formação acadêmica direcionada à educação de crianças de seis a dez ou onze anos, não tivessem notado a riqueza de possibilidades que poderiam encontrar na literatura infantil por não a terem relacionado ao ensino da língua espanhola.

Segundo Tatar¹³⁷ (apud LAURENTI, 2006, p.24) “parecem ser as narrativas de histórias e de contos excelentes recursos para o processo de aprendizagem”. Podem os professores de língua estrangeira usar esses recursos em sua sala de aula? Julgamos que sim, e vamos além: consideramos a narrativa não só um excelente recurso, mas uma das possíveis soluções para eliminar o desinteresse pela língua espanhola. Contudo insistimos em que a literatura infantil só poderá ser uma das soluções se os educadores souberem como utilizá-la.

Uma das estratégias para a inclusão da literatura infantil em sala de aula pode ser ouvir histórias, ou seja, o professor pode oferecer os primeiros contatos dos alunos com a língua espanhola partindo de histórias conhecidas, contos de fadas, por exemplo, como já propusemos anteriormente. Dessa forma, não haveria necessidade de didatizar as narrativas em língua estrangeira, pois os alunos seriam capazes de identificá-las por meio dos vocábulos transparentes (DURÃO, 2004) existentes no texto escutado e, tomando-os como apoio, inferir o significado das palavras opacas (DURÃO, 2004).

¹³⁷ TATAR, M. **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Nesse sentido, muitos autores estudam a arte de contar histórias (BUSATTO, 2003; COELHO, 2002; MATOS, 2005; RODARI, 1982, entre outros). Alguns desses textos tratam da prática de se contar histórias e outros trazem a história dessa atividade. Em comum, todos os autores indicam a importância de escutar os alunos, de permitir o fluxo da criatividade tanto do narrador quanto dos ouvintes infantis. Além disso, é importante ter em conta algumas questões:

1. por que contamos histórias e não propomos outra atividade?
2. para quem contamos histórias?
3. que histórias contamos?
4. como contamos histórias?

Para a primeira pergunta, nas páginas anteriores encontra-se a resposta: propomos contar histórias como um dos primeiros contatos com a língua espanhola em sala de aula.

Quanto à segunda questão, em princípio a proposta é que contemos histórias para crianças de seis a dez ou onze anos, que estão tendo os primeiros contatos com a língua espanhola em ambiente escolar. Mais profundamente, precisamos considerar quem são efetivamente nossos alunos, que expectativas eles trazem a respeito de estudar uma nova língua, quais são suas crenças sobre os povos hispânicos e suas culturas, o que eles sabem sobre os países hispânicos, quais são seus gostos e, principalmente, do que não gostam, entre outros aspectos. De posse dessas informações será possível aproximá-los de textos que considerem de modo mais adequado seus conhecimentos prévios, seus anseios e suas necessidades o que, por sua vez, também contribui para o incremento da motivação e do interesse do aluno pelo novo idioma.

Para obtermos uma resposta satisfatória para a terceira pergunta é imprescindível que tenhamos claras todas as nuances que envolvem a pergunta anterior e, conseqüentemente, as respostas dadas. Outra prática que deveríamos incorporar em nosso dia-a-dia é ouvir nossos alunos. O que eles têm para nos dizer ajuda-nos a elaborar nossas aulas e, principalmente, a direcionar nossas opções, com base nas preferências, facilidades e dificuldades deles. Temos de levar em consideração suas idades, seu desenvolvimento psicológico, suas interações sociais, seus interesses como grupo e como indivíduos que são, pois, só assim, poderemos propor um curso que, efetivamente, atenda aos seus anseios e necessidades, ou seja, trata-se de oferecer um curso “para” os alunos e não apenas um curso de língua estrangeira.

Por fim, a quarta questão nos traz um dos principais componentes de uma aula: como

atuar. A diversidade de possibilidades, de obras (há livros, artigos, capítulos de livros...) que tratam desse assunto, torna a área tão abrangente que ultrapassa os limites e propósitos desta pesquisa. Entretanto entendemos que podemos oferecer algumas sugestões.

Considerando que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental ainda não estão alfabetizados completamente, Eres Fernández e Rinaldi (2009, p.362) sugerem que o professor pode lançar mão das seguintes atividades, após a leitura de uma história: “jogos de personagens (teatro) [e] atividades manuais que tenham como inspiração o conto (desenho espontâneo, pintura, modelagem)...” Essas produções podem ser aproveitadas para se verificar a compreensão das crianças sobre o que ouviram, por exemplo.

Contudo existem outras possibilidades lúdicas úteis para as aulas de LE. Entre elas estão as músicas e as canções, que tratamos no próximo item.

b) Músicas e canções

Cabe iniciarmos esse tema pela conceituação dos dois termos indicados no título do item: música e canção. Priolli (1987, p.6) define assim a música:

Música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo sua duração e ordenados sob as leis da estética. São três elementos fundamentais de que se compõe a música: melodia, ritmo e harmonia. Melodia consiste na sucessão dos sons formando sentido musical. Ritmo é o movimento dos sons regulados pela sua maior ou menor duração. Harmonia consiste na execução de vários sons ouvidos ao mesmo tempo, observadas as leis que regem os agrupamentos dos sons simultâneos. Melodia e ritmo combinados já encerram um sentido expressivo musical. Para exprimir profundamente qualquer sentimento, ou descrever por meio da música qualquer quadro da natureza, torna-se imprescindível a participação em comum desses três elementos: melodia, ritmo e harmonia.

Já, segundo um especialista em semiótica da canção,

o que faz uma música ser considerada uma canção, nas palavras de Tatit [2007] é a fala por trás da melodia. Tanto a letra quanto a melodia devem passar a mesma mensagem, como na época em que surgiram as primeiras canções, em que pareciam recados: amorosos, uma bronca ou até uma exaltação. Além disso, canção é diferente de música ou de poesia, pois “não adianta fazer poesia, porque, se ela não puder ser dita, não vira canção. E você pode ter também uma música extremamente elaborada, mas se ela não suscitar uma letra, não tiver entoação, também não é canção”. Por isso o termo “cancionista”, aplicado naqueles que não são músicos profissionais, mas que sabem compor canções. (Silva, 2007)¹³⁸,

¹³⁸ Primeira aula do curso de MPB do Espaço da Revista *Cult*, comentada no blog de Débora Costa e Silva, sob o título de “O que é canção, por Luiz Tatit”, que aconteceu em 07.08.2007 disponível em <<http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567>> acessado em 17 dez. 2010.

As canções são uma fonte riquíssima de possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente entre as crianças. Esse gênero textual traz um novo elemento ao texto: a musicalidade por meio de um ritmo, de uma melodia e de uma harmonia próprios. Esses elementos fazem da canção uma opção de fácil aceitação pelos alunos de língua estrangeira em qualquer idade, inclusive por aqueles que estudam os primeiros anos do ensino fundamental.

Por não requerer leitura, por ser passível de desenvolver a compreensão auditiva e produção oral, a canção é um elemento chave em cursos de línguas estrangeiras para crianças, pois conforme Boéssio (2009, p. 2) afirma, “as canções oferecem inúmeras possibilidades de exploração didática, muito atrativas e lúdicas, com as que o estudante pode ampliar seus conhecimentos, brincando com a língua, provando sua elasticidade e explorando seus limites. [...]”.

A pesquisadora segue descrevendo os aspectos positivos do uso das canções e afirma que “o fato de as canções em Espanhol terem sido escritas por e para falantes nativos, assegura a autenticidade do *input* e as convertem em materiais muito atrativos para qualquer estudante estrangeiro por ser o produto da cultura que estuda.” (BOÉSSIO, 2009, p.2).

Além de atrativo, o contato com material autêntico, ou seja, não didatizado, favorece a aprendizagem, como já comentado no item sobre literatura infantil e, assim,

As canções são retidas com facilidade pelas crianças e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo, aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais. Além de tudo isso, servem de elemento motivador à aprendizagem e/ou à aquisição da língua estrangeira. (BOÉSSIO, 2009, p.2)

Como atividades para trabalhar com esse material, sugerimos que os alunos sejam expostos a uma determinada canção até que todos saibam cantá-la. Para chegar a esse nível de conhecimento, o professor pode propor algumas técnicas, como cantarem todos os alunos junto com a gravação, depois metade do grupo canta uma parte e a outra metade canta a última; uma vez em trios, cada grupo pode cantar uma estrofe e, por fim, cada dupla canta um verso. Depois todos cantam sem o apoio da gravação.

É importante ressaltar, entretanto, a necessidade de as canções serem selecionadas de acordo com o planejamento que se faz do curso e com os objetivos a serem alcançados para evitarmos a inserção de canções desvinculadas dos conteúdos propostos, apenas como uma atividade de relaxamento ou descontração.

Considerada como um recurso a mais, que colabora para o processo de ensino e

aprendizagem, é imprescindível elaborar propostas didáticas consistentes. Assim, por exemplo, como certificar-se se os alunos estão discriminando palavras específicas da canção? Por meio da resposta física: estipula-se um gesto diferente para cada uma das palavras que se quer ensinar ou identificar. Quando essa palavra é escutada ou proferida durante a canção, os alunos devem se mover de acordo com o gesto estipulado. Essas técnicas podem ser utilizadas também com trava-línguas e parlendas, já que possuem rima e ritmo, como as canções.

Há outras atividades possíveis como produção dos alunos que tenham por base as canções. Se a letra da canção traz uma história, é possível pedir para que os alunos a ilustrem ou desenhem o que mais gostarem ou o que se lembrarem. Podem, ainda, recontar a canção em forma de história, em língua materna nas primeiras vezes e, aos poucos, chegar a narrá-la totalmente em língua espanhola.

Além de literatura infantil e canções, jogos e brincadeiras também podem se prestar ao ensino da língua espanhola e é sobre esses últimos que tratamos no item seguinte.

c) Jogos e brincadeiras

Sinônimo de lúdico segundo o senso comum, os jogos¹³⁹ e as brincadeiras também são utilizados no ensino de língua espanhola para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo Antunes (in: SANTOS, 2000, p.37),

o jogo ganha espaço [na escola], como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

São características do jogo: ser uma atividade livre e incerta na medida em que é irreal, ou seja, imaginária; ser delimitado pelo tempo e pelo espaço, melhor dizendo, tem início, meio e fim e ocorre num determinado espaço físico, fora do qual o jogo acaba; é um fenômeno cultural, pois carrega muitas vezes aspectos da tradição de um agrupamento social; possui regras bem definidas, muitas vezes acertadas entre os próprios jogadores e não traz em si nenhum interesse material, isto é, não é remunerado de nenhuma forma. (HUIZINGA, 2001, p.11-16)

Em sala de aula de língua espanhola muitos são os jogos possíveis. Desde um simples

¹³⁹ Ver definição de jogo no item 4.3.1.

jogo da memória até um elaborado jogo de tabuleiro, passando por jogos de movimento, nos quais os alunos devem sair de seu lugar e executar uma tarefa. Podem ser jogos cujos participantes atuem individualmente, em dupla ou em grupos maiores e ainda possibilita aos jogadores uma aprendizagem cujo foco não está na forma (língua em si), mas no conteúdo a ser manipulado (assunto abordado).

Recomendamos que os jogos apresentados aos alunos tenham caráter colaborativo mais do que competitivo, uma vez que devemos considerar o aspecto formador do educador especialista em língua espanhola. Entretanto, ressaltamos que o professor deve ter em mente a filosofia da escola na qual atua, para que sua prática seja coerente com as características da instituição e com o projeto político pedagógico no qual se insere seu planejamento de curso de LE.

Consideradas igualmente lúdicas, as artes plásticas e cênicas são excelentes colaboradoras no ensino de língua espanhola, como vemos no próximo item.

d) Artes plásticas e cênicas

Imbuídas, também, do aspecto lúdico por fazerem parte de uma representação do real, as artes plásticas e cênicas são excelentes instrumentos que propiciam a aquisição da língua espanhola pelos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, além de possibilitar trabalhos interdisciplinares com Artes, por exemplo.

As culturas¹⁴⁰, nas quais está inserida a língua espanhola, são ricas em tradições artísticas: literatura, dança, escultura, pintura, teatro, manifestações de grande valia não só para o estudo da língua espanhola, mas também para a formação integral do indivíduo desde os primeiros anos do ensino fundamental e, por que não dizer, antes inclusive. Ferreira e Sanches (2005, p. 4) corroboram essa visão ao afirmarem que

Conduzir o aluno de LE ao conhecimento do universo criativo (artístico) do povo falante da língua alvo, proporciona tolerância e compreensão de usos, costumes e procedimentos da cultura desse povo. A língua se nutre da cultura e por esta razão o estudo da arte/cultura não deve ser considerado apenas um acessório, mas sim parte integrante do conjunto de objetivos no processo de ensino/aprendizagem.

Uma vez que concordamos com a afirmação das autoras, julgamos que o uso de pinturas e esculturas, por exemplo, pode ser considerado como uma forma de aproximação desses alunos à língua espanhola e às culturas que a envolvem.

¹⁴⁰ Sobre cultura ver Ferreira e Sanches (2005) e Vieira (2010), entre outros.

Ao apresentarmos uma obra de arte aos alunos podemos mostrar-lhes não só a arte em si, mas também aspectos do autor em questão e outras obras dele ou outros artistas da mesma geração ou mesmo movimento artístico ou época. Ampliamos, assim, o nível cultural desses alunos, além de oferecermos contato com a língua estrangeira com foco no conteúdo (cultural) e não (apenas) na forma do idioma em si.

Já no que diz respeito às artes cênicas, compreendemos que dramatizações fazem parte das estratégias de ensino de línguas estrangeiras e podem ser utilizadas com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental de diversas maneiras, como vimos anteriormente. Uma delas refere-se aos alunos como plateia de encenações cujos atores são professores ou são fantoches e afins. Outra diz respeito ao aluno como ator, seja usando seu próprio corpo, seja dando voz aos bonecos.

Todos os casos elencados neste item apresentam o elemento lúdico de forma acentuada. Isso não significa que o trabalho do professor não seja sério, como pudemos comprovar em nossas considerações. Em cada forma de trabalho que propomos atentamos ao fato de que serão desenvolvidas a memória, a percepção, a interação, a compreensão, a aproximação e sensibilização ao idioma em estudo, muito mais do que a produção em língua estrangeira, visto que esses momentos devem ter como foco o despertar do aluno frente ao novo, à nova língua que deverá ser estudada sistematicamente a partir do 6º ano do ensino fundamental.

No próximo item tratamos da avaliação, vista muitas vezes como final do processo de ensino e aprendizagem, mas outras tantas consideradas elemento-chave para o ajuste do percurso feito pelo professor e pelo aluno. Nessa visão, a avaliação deixa de ser a última etapa do processo e passa a ser, se não intermediária, o início de um novo ciclo de planejamento.

4.4 Avaliação

Considerada imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é definida por Eres Fernández e Baptista (2010, p.11) como “uma ação educativa que supõe a coleta de informações para sua posterior análise e tomada de decisões, tanto por parte dos docentes quando dos discentes.”¹⁴¹ Já Bloom et al. (1983, p. 8) a veem como “um método de

¹⁴¹ “... una acción educativa que supone la recogida de información para su posterior análisis y toma de decisiones, tanto por parte de los docentes como de los discentes.”

coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.”

Os autores apresentam, também, a seguinte definição:

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. (BLOOM et al., 1983, p.8)

Com base nessas definições, vemos que a avaliação não tem um fim em si mesma, mas serve como norteadora e retificadora do percurso do professor e dos alunos durante seu caminho.

Segundo Haydt (2008, p.7), a avaliação é motivo de preocupação para o professor porque “faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino.” e, também, porque “o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino.”

Já Palencia de Burgos (In: BELLO, 1990, p.220) afirma que a avaliação serve para “proporcionar informação sobre o nível de cumprimento dos objetivos e a idoneidade da metodologia. [...], introduzir as correções necessárias durante o desenvolvimento do programa para alcançar os objetivos marcados.”¹⁴²

Podemos inferir, de acordo com os autores que mencionamos, que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem como reguladora do caminho escolhido pelo professor. Haydt (2008, p. 19) elaborou um quadro em que apresenta as modalidades e funções da avaliação. A pesquisadora classifica-a em três modalidades ou tipos: diagnóstica, cuja função é “verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens e para detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.” Sugere que a melhor época para sua aplicação é no “início do ano ou do semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.”

O segundo tipo de avaliação, segundo a mesma autora, é a formativa, cuja função é controlar, ou seja, “constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.” Deve-se aplicar essa modalidade avaliativa durante o ano letivo, ou seja, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação somativa é a terceira modalidade descrita pela teórica. Sua função é

¹⁴² *proporcionar información sobre el nivel de cumplimiento de los objetivos y la idoneidad de la metodología. [...], introducir las correcciones necesarias durante el desarrollo del programa para alcanzar los objetivos marcados.*

“classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos”. Devemos aplicá-la “ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.”

Novamente vemos que há unanimidade entre os pesquisadores desse tema de que a avaliação é um processo contínuo, ainda que apresente uma diversidade de funções e propósitos e que faz parte da avaliação, mais do que medir ou quantificar o conhecimento, valorizá-lo, ou verificar sua qualidade.

As seguintes características devem fazer parte das avaliações, segundo o *Marco Común Europeo* (2002, p. 187)¹⁴³: a) validade, pois deve indicar o grau em que o instrumento de avaliação mede¹⁴⁴ corretamente o conhecimento ou as destrezas que pretende medir; b) confiabilidade, pois deve medir a consistência dos resultados que proporciona; e c) viabilidade, pois verifica a possibilidade de utilização, como tempo, disponibilidade de equipamento necessário, por exemplo.

As avaliações podem ser objetivas, quando apresentam respostas fechadas, únicas e são fáceis de ser corrigidas; ou subjetivas, quando proporcionam respostas abertas, diversas possibilidades de interpretação e são mais difíceis de ser corrigidas.

Quando pensamos em avaliação do aprendizado de espanhol como língua estrangeira para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, convém considerarmos a questão do processo de alfabetização em língua materna, como discutimos no capítulo 2. O próximo item trata desse tema.

4.4.1 Avaliação da aprendizagem

Como em todos os níveis de ensino e com todos os públicos, também com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental é necessário que a avaliação seja condizente com nossas concepções teóricas¹⁴⁵.

Além disso, vemos a necessidade de que as avaliações formativas e somativas estejam de acordo com as práticas de sala de aula, uma vez que propostas inovadoras de avaliação podem conduzir a resultados desfavoráveis aos alunos, não porque a aprendizagem não tenha

¹⁴³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación é um documento europeu que traça diretrizes para a metodologia de ensino de línguas no continente europeu.

¹⁴⁴ Haydt (2008) distingue testar, medir e avaliar.

¹⁴⁵ Ver capítulo 2 desta tese.

acontecido, mas porque os alunos podem não ter compreendido o que lhes foi pedido, ou seja, porque lhes faltaria familiarização com a forma de serem avaliados. Isso significa que, antes de sugerir uma avaliação diferenciada, é imprescindível que os alunos estejam à vontade com aquelas atividades que farão parte dela, ou seja, a prática de sala de aula deve ser modificada antes da aplicação de um novo tipo de avaliação.

Tomamos como exemplo nossa 3ª observação, descrita no capítulo 3, no qual acompanhamos P2. Naquele capítulo relatamos a seguinte situação:

“O último item apontado¹⁴⁶ pela informante foi utilizar-se de provas escritas. Entendemos que a forma de avaliar escolhida pela professora era coerente com suas aulas, pois os mesmos exercícios que propunha durante o curso eram usados nas provas. Porém, a docente reclamava do baixo desempenho dos alunos nessas avaliações. Procuramos mostrar a ela que não eram as avaliações que estavam inadequadas, mas como ela conduzia as aulas. Sugerimos a inclusão de atividades lúdicas, quando então a professora passou a levar o boneco ao qual foi dado o nome Manolo. Explicamos que as avaliações deveriam ser baseadas em compreensão auditiva, desde que a docente usasse as mesmas estratégias em sala de aula.”

Como estamos propondo ao longo deste trabalho que as práticas de sala de aula priorizem a compreensão e a produção oral, é lógico e coerente afirmar que as avaliações devam se pautar por essa premissa: julgar a capacidade de os alunos compreenderem a língua estrangeira em primeiro lugar e, depois, de se manifestarem nesse novo idioma.

Para isso, a avaliação, entendida como processual e não como um momento pontual de verificação de resultados, deveria estar voltada à observação dos alunos, mais do que direcionada a um instrumento de medição como uma prova e menos ainda com atividades em que os alunos devem ler e escrever, prática comum em salas de aula de espanhol para os primeiros anos do ensino fundamental, como pudemos registrar durante nossas observações¹⁴⁷ em escolas regulares.

As avaliações de aprendizagem, segundo vimos neste item, estão diretamente ligadas às avaliações de ensino. Sobre essas últimas tecemos alguns comentários a seguir.

¹⁴⁶ No QI2, dos apêndices desta tese.

¹⁴⁷ Ver o item 3.1.2.3, referente à 3ª observação (P2), no capítulo 3.

4.4.2 Avaliação do ensino

Como vimos na definição de Bloom e outros (1983, p. 8) no início do item 4.4, a avaliação do ensino e da aprendizagem estão intimamente ligadas. Para que essa afirmação, além de verdadeira, seja real, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, observe o desempenho de seus alunos de modo a, por meio da avaliação formativa, reconduzir seu percurso para que os estudantes possam alcançar os objetivos propostos no início do curso. É conveniente que essa observação seja registrada de algum modo: por escrito após cada aula, com o auxílio de gravação de comentários ao longo das aulas ou logo após o fim de cada uma delas ou ao final do dia.

Entendemos que a carga horária de trabalho dos professores brasileiros é maior do que deveria ser e, por isso, esses profissionais utilizam esse argumento para justificar a ausência de registros, deficiência nas observações e falta de reflexão sobre sua atuação. Porém, de acordo com os PCN-EF (p.109),

acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora.

Vemos, assim, nossas ideias e propostas apoiadas pelo documento oficial. A avaliação da prática docente constitui o passo inicial para uma reflexão pessoal que pode levar a uma mudança de atitudes se o professor observar essa necessidade. Apenas mediante a observação e análise daquilo que é feito e da maneira como é feito é possível verificar se as metas propostas estão sendo alcançadas e, conseqüentemente, proceder a ajustes sempre que essas reflexões sugerirem tal procedimento.

Neste capítulo procuramos delinear algumas diretrizes que merecem, a nosso ver, integrar a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Tratamos, então, de sugerir uma viabilidade de inclusão disciplinar quer no curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol, quer em curso de pós-graduação que contemple tais aspectos. Estipulamos quais conhecimentos teórico-práticos os professores devem ter para ensinar espanhol para crianças, compreendendo o contexto de atuação, tempo disponível, delimitação dos objetivos,

determinação dos conteúdos e os recursos disponíveis. Propusemos, ainda, uma metodologia de ensino baseada em estratégias de que o professor poderá lançar mão, a fim de melhor desenvolver seu curso. Por fim, sugerimos critérios de avaliação tanto da aprendizagem quanto do ensino para que o professor possa ajustar seu percurso, caso encontre necessidade.

Nas considerações finais, que seguem este capítulo, mencionamos alguns temas importantes que, embora tratados neste trabalho como secundários por não integrarem nossos objetivos centrais, merecem estudos específicos assim como mais espaço e tempo de pesquisa, pois não era nossa proposta aqui investigá-los à exaustão. Desse modo, elencamos assuntos que, julgamos, possam ser de interesse aos investigadores para futuro aprofundamento.

Considerações finais

Quando decidimos dar continuidade à nossa pesquisa de Mestrado, agora mediante estudos doutorais, propusemo-nos, entre outros objetivos, o desafio de delinear diretrizes para um curso de formação de professores de espanhol para crianças.

Ao chegarmos ao fim desta nova investigação temos a convicção de que alcançamos nossos propósitos: encontram-se nas páginas precedentes algumas diretrizes voltadas à formação de professores de espanhol para que possam atuar, com melhores condições, com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Para alcançarmos tal meta, caminhamos por algumas veredas ao longo de 4 capítulos, como sintetizamos a seguir.

Iniciamos nosso trabalho com a apresentação de justificativas para a incorporação do ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC) dos primeiros anos do ensino fundamental, baseadas na aprendizagem dessa língua como elemento de inclusão social. Defendemos que a oferta de aulas de ELE nivelaria, em termos de oportunidades, crianças de escolas privadas e públicas, uma vez que cresce entre as primeiras a oferta de cursos desse idioma, sendo que tal procedimento ainda não se verifica na rede pública de ensino. Um segundo motivo encontra respaldo na exigência da LDBEN de 1996, de que todas as disciplinas, entre elas as línguas estrangeiras – espanhol no nosso caso – façam parte de um conjunto de matérias que visam à formação integral do aluno, de todas as idades.

Ainda na busca por subsídios que proporcionassem sustentação à nossa proposta, revisitamos a legislação vigente à procura de apoio legal para a extensão da oferta de aulas de ELE às etapas iniciais do EF; porém os documentos localizados não preveem essa inclusão, embora não a proibam. Somente quase ao término da elaboração de nosso estudo foi publicado um texto – Resolução CNE/CEB 7/2010, de 14/12/10 – que, entre outras determinações, menciona a possibilidade de que o ensino de LE seja contemplado também nos primeiros anos do EF sendo que, nesse caso, a docência deve ficar sob a responsabilidade de profissional com licenciatura específica. Mesmo sendo uma breve menção, o mencionado documento representa um avanço significativo para a área, ao mesmo tempo em que justifica, agora oficialmente, a pertinência de nosso empenho e insistência por defender tal ensino.

Apesar dos benefícios que tal inclusão representa, ainda no capítulo 1 arrolamos algumas dificuldades para que o ensino de língua espanhola aconteça. Entre elas destacam-se a inexistência de diretrizes para que essa proposta se dê a contento e, igualmente, a ausência de cursos de formação de professores para atuar nesse nível escolar. Entendemos ser

procedente conhecer alguns dos principais e atuais problemas vinculados ao tema para podermos, por fim, retomar do Mestrado alguns dados referentes à formação de professores de espanhol que já atuam com crianças. Essas informações foram, a seguir, atualizadas por meio da colaboração de professores participantes do curso de extensão que ministramos em 2008, na FE-USP e que, entre outros, tinha o propósito de aproximar-nos da realidade vivida por docentes que lecionam ELE nos primeiros anos da educação básica. Confirmamos, então, a necessidade de contar com um curso de formação de professores de espanhol para crianças e, a partir do capítulo 2, passamos a delinear suas diretrizes gerais.

Tendo em vista a ausência, até este momento, de orientações oficiais específicas que norteiem o ensino de línguas estrangeiras em geral, e de espanhol em particular, para o nível de ensino em foco, havemos por bem aproximar-nos às teorias que julgamos devam incluir-se no rol dos temas a serem abordados durante a formação de professores de espanhol para crianças, já que certos conhecimentos são, a nosso ver, imprescindíveis aos docentes e nem sempre constam dos programas curriculares da licenciatura posto voltar-se, este curso, à habilitação de docentes para o exercício da profissão com alunos maiores (últimos anos do EF e EM).

Assim, reportamo-nos às teorias vinculadas ao desenvolvimento infantil, entre as quais destacamos a maturacionista, as comportamentais, as psicodinâmicas, as psicogenéticas e a ecológica. Em seguida descrevemos aquelas referentes à aquisição da linguagem, mais estreitamente relacionadas às de desenvolvimento, quais sejam a comportamentalista, a inatista e a interacionista. De idêntica maneira, procuramos descrever mais detidamente, ainda no capítulo 2, alguns detalhes acerca do desenvolvimento linguístico infantil, inclusive quando as crianças estão em contato direto com profissionais da educação. Abordamos, na sequência, alguns aspectos de letramento e alfabetização, temas que julgamos imprescindíveis para a formação de professores de espanhol dos primeiros anos do ensino fundamental. Por fim, comentamos algumas das teorias de aquisição de línguas estrangeiras, entre elas o modelo de aculturação, a teoria da acomodação, a teoria do discurso, o modelo do monitor, a teoria da competência variada, a hipótese universal, a teoria neurofuncional e o modelo fractal.

A resenha feita dos pressupostos teóricos citados permitiu-nos defender nosso ponto de vista central, a saber, a importância de que - ao pensar no ensino de LE a crianças - o docente leve sempre em consideração aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, seja psíquico, motor, afetivo, cognitivo, linguístico entre outros e, nesse sentido, entendemos que

nosso trabalho oferece uma visão panorâmica útil a esses profissionais, visto ter sido enfocada por nós tendo em mente especificamente o ensino e aprendizagem de idiomas.

Embora fundamental tal arcabouço teórico, era igualmente importante aproximar-nos à realidade das escolas a fim de verificar, *in loco*, como acontece o ensino e aprendizagem de espanhol. Assim, no capítulo seguinte expusemos detalhadamente o componente empírico do nosso trabalho.

Composto pela exposição da parte prática de nossa investigação, o capítulo 3 apresenta a descrição metodológica de nossos estudos, da qual constou a coleta e análise de dados feita por meio de questionários aplicados a professores participantes do minicurso ministrado por nós em 2008 na FE-USP, a professores cujas aulas foram observadas em 2009 e 2010, ao coordenador pedagógico de uma das instituições colaboradoras, a pais de alunos e a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, aprendizes de espanhol dessa mesma escola.

Além das informações coletadas por meio dos questionários citados, também optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas com esses mesmos parceiros. Ademais, pudemos observar algumas aulas de duas professoras de escolas regulares da rede privada de ensino, ambas em cidades do interior paulista e de uma estagiária, aluna da disciplina Metodologia do ensino de espanhol, na FE-USP, sob responsabilidade da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández.

Como é comum acontecer com as pesquisas de campo, nós também enfrentamos várias dificuldades nesse momento. Se, por um lado, é crescente o número de escolas que oferecem aulas de ELE às crianças que iniciam o EF, por outro, muitas instituições de ensino, seus dirigentes e/ou os docentes não se sentem confortáveis com a presença de um pesquisador e, assim, impedem ou dificultam a coleta de dados nesses estabelecimentos educativos. Felizmente, pudemos contar com a colaboração de alguns profissionais e, assim, as informações coletadas e as correspondentes análises feitas nos levaram a sugerir um caminho para a formação de professores de espanhol para crianças, cuja proposta está descrita no capítulo 4.

O percurso anterior levou-nos, no último capítulo deste trabalho, a discutir a viabilidade de se criar uma disciplina para o curso de licenciatura em espanhol, com respaldo na mencionada Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e/ou um curso de formação continuada que aborde os conhecimentos, as competências e as habilidades necessários aos professores de espanhol que queiram ensinar o idioma a crianças. Entre os conhecimentos teórico-práticos que julgamos imprescindíveis estão o contexto de atuação do professor, como as

características do público a quem se destina o curso, por exemplo, a organização e distribuição do tempo disponível que o professor deve considerar para estruturar e desenvolver suas aulas com as crianças, a definição dos objetivos do referido curso, a delimitação dos conteúdos e o conhecimento de quais são os recursos disponíveis para levar a cabo suas aulas. Outro conteúdo que entendemos deva estar presente na formação inicial ou continuada dos professores que atuarão com crianças diz respeito à metodologia de ensino. Nesse aspecto estão incluídos os conhecimentos sobre as estratégias de ensino (uso do lúdico, por exemplo). Terminamos o capítulo tratando da questão da avaliação, tanto da aprendizagem quanto do ensino, tema também de fundamental relevância.

Embora tenhamos alcançado nossos objetivos (apontar diretrizes para a criação de uma disciplina para a licenciatura ou um curso de formação continuada para professores de espanhol para crianças), entendemos que há ainda algumas considerações a serem feitas, no que diz respeito à atuação que se espera de um professor de espanhol que vá lecionar a crianças.

Temos a convicção de que o docente em questão deve acolher seus alunos de um modo positivo, preparando adequadamente o ambiente para que o processo de ensino e aprendizagem ou aquisição da língua estrangeira aconteça de maneira agradável, sem exigências formais, como sugerimos no capítulo 4, já que a sistematização da língua estrangeira ocorrerá, obrigatoriamente, a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Ao longo do nosso trabalho pudemos avaliar a importância de alguns temas que foram abordados brevemente por não constituírem a essência do presente estudo. Entre eles, o papel do lúdico no ensino de língua espanhola para crianças pode ser considerado um exemplo de matéria ainda não explorada suficientemente pelos pesquisadores da área. Outro objeto merecedor de mais atenção é, a nosso ver, como o uso das canções, das quadrinhas, das parlendas e outros recursos orais podem contribuir para o processo de aquisição da língua espanhola por crianças não alfabetizadas ou em fase de alfabetização. A questão do papel do livro didático é, sem dúvida, um item relevante quando mencionamos o ensino de língua espanhola em escolas regulares, porém não há estudos a respeito que tenhamos encontrado durante nossa pesquisa. Há muitos outros temas cujas investigações são mínimas ou inexistentes como, por exemplo, as crenças de professores sobre como e/ou quando deve ocorrer o ensino de LE a crianças; as relações entre língua oral e a língua escrita no ensino de LE a crianças; as estratégias mais indicadas para trabalhar com alunos dos anos iniciais da educação básica; a língua estrangeira como meio de socialização desses aprendizes, entre outros.

Vemos, assim, que este trabalho é apenas mais uma contribuição para os incipientes estudos sobre o tema em questão. Esperamos que muitos outros sejam engendrados, pois essa área está se configurando como rica em possibilidades de investigação. De nossa parte, entendemos que demos nossos primeiros passos ao realizar a pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, que caminhamos um pouco mais com este trabalho doutoral, assim como ao oferecermos dois cursos diferentes, em caráter experimental, aos docentes da área; e, como dissemos, ao apresentarmos as diretrizes gerais para um curso de capacitação de professores de ELE. Somos conscientes de que a estrada é longa, pois ainda há muito a ser feito.

Neste momento em que ainda esboçamos algumas de nossas reflexões sobre o assunto, retomamos parte das considerações finais tecidas em nossa investigação anterior:

Temos de contar com apoio governamental, também, em relação à alteração da lei que habilita professores a lecionarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como suporte quanto à formação continuada e apoio a que se amplie em quantidade e em qualidade o número de pesquisadores que possam alargar seu campo de trabalho com investigações mais profundas e abrangentes. O mundo está em constante alteração o que requer, conseqüentemente, cidadãos capazes de adaptar-se às novas situações e exigências. As leis, ao serem sancionadas, visam a atender às necessidades de determinado momento histórico, político e social. Daí que precisem ser periodicamente revistas e, não raro, modificadas para que continuem cumprindo seu papel. A legislação educacional não é diferente: ela deve ser alvo de análises e reformulações permanentes, de forma a não se tornar obsoleta e a permitir que os educandos, em qualquer nível, ao concluírem seus estudos, estejam aptos a fazer frente às exigências igualmente históricas, políticas e sociais. (RINALDI, 2006, p.151)

Verificamos, com satisfação, que o apoio governamental que solicitávamos naquele momento já começa a surgir. Sem dúvida, a menção na Resolução CNE/CEB 7/2010 ao ensino de LE nos primeiros anos do EF abre várias portas para a área, o que nos confirma que estamos na direção certa, ao mesmo tempo em que nos incentiva – e esperamos que a outros especialistas – a prosseguir neste caminho.

Referências

ABRAHÃO, M.H.V.; ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BOHN, H.I. (Comissão de redação). **Carta de Pelotas**. Florianópolis: Ipol, 2000.

ABUD, M.J.M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para estrangeiros**. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca**. A criança, o adulto e o lúdico. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 2000. cap.4, p.37-42.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.181-204, jul./dez. 1998.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 5, p. 11-26. 2001.

BAPTISTA, L.M.T.R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros**: contribuições para a formação de professores. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 2.ed, Madrid: Arco/Libros, 2004.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3. ed., São Paulo: Harper & Row, 1984.

BELLO, P. et all. **Didáctica de las segundas lenguas**. Madrid: Santillana, 1990.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOÉSSIO, C.P.D. **Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais**, disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc>, acessado em 02 maio 2005.

_____. **Enseñanza de lengua española a niños brasileños de una región de frontera Brasil/Uruguay**, disponível em <http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/memorias2009/trabajos/sociedad_territorio/ensenanza_de_lengua_espanola_para_ninos_brasilenos_de_una_region_de_frontera_brasil_uruguay.pdf>, acessado em 19 dez. 2010.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. In: BOHN, H.I. & VANDRESSEN, P. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988. p.292-313.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1978.

BOWLBY, J. **Vínculos afetivos: formación, desarrollo y pérdida**. Madrid: Morata, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 7**, de 14 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGERE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Ed.Nacional, 1978.

_____. **Actos de significado**. Más Allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

BRUNO, F.T.C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

BUARQUE DE HOLANDA, F. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.

BUENO, D.T. **A música e o desejo de aprender uma língua estrangeira**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/451-4.pdf>, acesso em: 03 set. 2009.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**. Pequenos segredos da narrativa. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

CAETANO, V.B.M. O ensino de alemão como língua estrangeira para crianças. In: **CÍRCULO Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Cadernos do CNFL, no. 9. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-09.html>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CALLEGARI, M.O.V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol:** caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners.** Cambridge: Cambridge United Press, 2001.

CARNICERO, P.G. et al. O papel da interação adulto-criança no desenvolvimento: um enfoque longitudinal. In: **Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.15-39.

CARRANZA, M.G. **Lenguas extranjeras en Educación Infantil.** Manual Didáctico. s/l, Calipso, 2002.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas.** 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2006. p.23-43.

CELIA, L.S. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança.** 2003. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/17486693/AQUISICAO-E-DESENVOLVIMENTO-DA-LINGUAGEM-DA-CRIANCA>>, acesso em 11 fev. 2011.

CICERONE, P.E. Em ritmo musical. **A mente do bebê.** O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 3, p.36-41, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias.** Uma arte sem idade. 10.ed., São Paulo: Ática, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto/Lisboa: Edições Asa, 2001.

COSTA, D.N.M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage.** Paris: Clé International, 1998. p. 29-63. Tradução (capítulos 3 e 4) de Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer. Depto. de LEM / UEL.

DICCIONARIO de términos clave de ELE, disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeseundas.htm>, acesso em 29 jan. 2011.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

DUNKER, C.I.L. O nascimento do sujeito. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 2, p. 16-25, 2006.

DURÃO, A.B.A.B.(org.) **Lingüística contrastiva**: teoria e prática. Londrina: EDUEL, 2004.

EDUCAÇÃO Infantil: construindo o presente. **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Campo Grande: UFMS, 2002.

EGAN, K. **A mente educada**. Os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

EGUSKIZA G., M.J.; PISONERO Del Amo, I. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: tipología de actividades dirigidas a niños y niñas. **Carabela**, Madrid: SGEL, nº 47, p. 87-110, 2000.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 1985.

ERES FERNÁNDEZ, G. Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileño. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 8., São Paulo, 2000. **Actas...** São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 2000. p.273-295.

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M.; BAPTISTA, L.M.T.R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

ERES FERNÁNDEZ, G.; REIS, M.A.O.B. Planejamento de ensino de espanhol como LE no Brasil: necessidade pedagógica ou mera burocracia? In: STURZA, E.R.; FERNANDES, I.C.S; IRALA, V.B. (Org.). **Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios**. Santa Maria: PPGLetras/UFSM, 2011. No prelo.

ERES FERNANDEZ, G.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Apl.** Campinas, v. 48, n. 2, p.353-365, jul/dez. 2009.

FALLUH, H.M. **O fator idade e o início do aprendizado de primeira língua estrangeira** – estado atual das pesquisas. 1978. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.

FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. D. ¿Qué cambia al pensar en “problemas de enseñanza” en vez de “problemas de aprendizaje”? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1., 2000, Granada. **Alas para volar**. Granada: Ediciones Adhara, 2000. (v.2)

FERRARIS, A.O. Dinâmicas do apego. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 1, p.52-59, 2006.

FERREIRA, C.C.; SANCHES, G. M.M.B. A pintura espanhola na aula de E/LE: uma proposta de ensino. In: EPLE, 13. e CONVENÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DOS ESTADOS DO SUL, 8., 2005, Maringá. **Anais...** Maringá: APLIEPAR, 2005. Disponível em <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2005/pdf/07.pdf>, acesso em 21 dez. 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRO, G.D.M. A escrita pode até atrapalhar. **Nova Escola**, São Paulo: Fundação Victor Civita, v.10, n.88, p.52, 1995.

FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Cia das Letras. 2010. (vol.10 e 12)

GASPARINI, D. **Direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2002.

GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOODMAN, Y.M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRIMM, I. **Chapeuzinho vermelho**. s./l: Record, 1972.

HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE, 1982.

HAYDT, R.C. **Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem**. 6.ed., São Paulo: Ática, 2008.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

JERUSALINSKY, J. Um olhar que faz diferença. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 3, p. 30-35, 2006.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1054/956>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

KATO, M. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 6.ed., São Paulo: Ática, 1998.

KISHIMOTO, T.M (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KLAUS, M.H. e KENNELL, J.H. **Pais/bebê: a formação do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

KUHL, P. et al. **Língua, cultura, mente, cérebro: progresso nas fronteiras entre disciplinas**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LAURENTI, R.B. **Aprendizagem por meio da narrativa**. São Paulo: Vetor, 2006.

LENNEBERG, E.H. **Fundamentos biológicos del lenguaje**. 2 ed., Madrid: Alianza, 1981.

LESSMÖLLMANN, A. A magia da fala. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 3, p. 14-19, 2006.

LINARES R., E. **Español para niños [extranjeros]**. Madrid: [s.n.], 1963. (mimeo)

MARTINS, L e ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A. e MARTINS, L. (org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. cap.2, p.37-62.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, G.A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MIQUEL, L; SANS, N. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 511-530.

_____. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **RedELE**, no. 0, Mar. 2004. Disponível em <http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/miquel_sans.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, D.R. & YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco Libros, 2000. p.7-15.

MOYA GUIJARRO, A.J.; ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. **La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

NICOLAU, M.L.M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Rev. Fac. Educ.**, Jan 1997, vol.23, no.1-2. cited 2007-12-13. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551997000100014, acesso em 14 dez. 2007.

NOVELO, G. **Conozcamos a nuestros niños**. Ciudad de México: Paidós, 2002.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 44-46.

OLIVEIRA, A.C.B. **Qual a sua formação, professor?** Campinas: Papirus, 1994.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAUEN, S. Primeiras vivências. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo, Duetto, fascículo 3, p. 6-13, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.23-36.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. **Psicologia da inteligência**. 2.ed, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

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

POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem**. Que história é essa...? São Paulo: Vetor, 2002.

PRIOLLI, M.L.M. **Princípios básicos da música para a juventude**. 29.ed., Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música, 1987. (vol.1)

RICHARDS, J.C; LOCKHART, C. **Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RINALDI, S. **As estratégias de ensino de espanhol em sala de aula para alunos de Ensino Fundamental I – 8-9 anos**. 2000. 29 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura, disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

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

ROCHA, C.H. **Provisões para Ensinar LE (Inglês) no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROCHA, C.H., TONELLI, J.R.A., SILVA, K.A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. 10 ed., São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2005. 172 f. 2 v. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2005.

SÁNCHEZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolución histórica y análisis didáctico. 2.ed., Madrid: SGEL, 2000.

SANNTOMÉ, J.T. El juego en las instituciones escolares. Discursos explícitos y ocultos. In: JORNADAS SOBRE DESAFÍOS DEL JUGUETE EN EL SIGLO XXI. La escuela, el juego y el juguete. 1., 1999, Valencia. **Actas...** Valencia: FEJU/AIJU/AEFJ, 1999. p. 31-45.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera** Madrid: Arco Libros, 1999.

SANTOS, S.M.P. (Org.) **Brinquedoteca**. A criança, o adulto e o lúdico. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estud. av.**, v. 10, n.26, .71-87, Jan./Abr. 1996.

SEGANFREDO SANTOS, L.I. e BENEDETTI, A.M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, D.C. **O que é canção**, por Luiz Tatit. 08.08.2007. Disponível em <<http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567>>, acesso em 17 dez. 2010.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Ed.UnB, 1970.

_____. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <www.revel.inf.br>, acesso em: 27 nov. 2010.

SPODEK, B e SARACHO, O.N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Harvard: Harvard University Press, 2003.

VERNY, T.R. Psicologia pré e perinatal. Fatores decisivos. **A mente do bebê**. O fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. São Paulo: Duetto, fascículo 2, p.78-81, 2006.

VIEIRA, M.E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo**. Uma aproximação sociocultural. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, E. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário inicial (QI1)

Questionario Inicial – Información

Estimado(a) profesor(a):

Este cuestionario forma parte de una investigación de post-gradado realizada en la Faculdade de Educação da USP bajo la orientación de la Profa. Dra. Gretel Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Solicito su colaboración al contestar con sinceridad a las cuestiones propuestas.

De acuerdo con las normas seguidas en trabajos académico-científicos, todos los datos son confidenciales y su identidad se mantendrá en sigilo. Las informaciones prestadas se utilizarán solamente para el análisis cuantitativo y cualitativo de la presente investigación.

Gracias.
Simone Rinaldi

1. Nombre: _____

2. Nacionalidad: _____

Si Vd. es extranjero, informe cuánto tiempo lleva en Brasil _____

3. Edad: _____.

4. Sexo: _____

5. Formación: (si es necesario, marque más de una opción)

a.1.) secundaria: regular “suplência” técnico: Magisterio
 Otra. ¿Cuál? _____

a.2.) Tipo de institución: pública privada

b) superior: exactas
 biológicas
 humanas Letras – Idioma: _____
 Pedagogía
 Otra. ¿Cuál? _____

c) licenciatura: sí no
área _____

d) post-gradado sí
 no

En caso afirmativo:

especialización (*latu senso*) área: _____ concluido: sí no
 “mestrado” área: _____ concluido: sí no
 doctorado área: _____ concluido: sí no

6. Los conocimientos acerca de la lengua española los obtuvo por: (si es necesario, marque más de una opción)

- curso libre. ¿Cuál? _____
- curso universitario.
- familia. ¿Origen? _____
- vivencia en país extranjero. ¿Cuál? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____
- otros. ¿Cuál? _____

7. Tiempo de actuación docente:

- A) GENERAL (EN CUALQUIER CONTEXTO Y NIVEL Y DE CUALQUIER ASIGNATURA) _____
- B) DE 1º. A 5º. GRADO (EN CLASES QUE NO SEAN DE ELE) _____
- C) DE ELE EN GENERAL (EN CUALQUIER CONTEXTO Y NIVEL) _____
- D) DE ELE DE 1º. A 5º. GRADO (EN ESCUELAS REGULARES - NO EN INSTITUTO DE IDIOMAS)

8. Tipo de institución en la que trabaja: (si es necesario, marque más de una opción)

- pública privada ONG academia de idiomas
- clases particulares

9. ¿Por qué se inscribió en este curso?

- Por curiosidad.
- Porque trabajo con ELE a niños y busco la teoría sobre el tema.
- Porque quiero trabajar con ELE a niños y no sé por dónde empezar.
- Porque necesito créditos para mi curso de post-grado.
- otros. ¿Cuál? _____

10. ¿Cuáles son sus expectativas para este curso?

- Altas, pretendo aprender mucho en él.
- Medianas, pretendo intercambiar experiencias con colegas.
- Bajas, pretendo seleccionar lo que me interesa y deshechar lo que creo que no es importante.

11. En su experiencia con ELE a niños, usted: (si es necesario, marque más de una opción)

- usa material didáctico comercial cuyo título es _____
- usa material didáctico elaborado por usted a partir del uso de fragmentos extraídos de libros editados.
- usa material didáctico original elaborado por usted.
- usa material no didáctico con fines didácticos
- no usa material didáctico

12. Durante las clases de ELE a niños usted:

- habla todo el tiempo con sus alumnos en español porque _____
- habla todo el tiempo con sus alumnos en portugués porque _____
- habla parte del tiempo en español y parte en portugués porque _____
- habla sólo en portugués para aclararles puntos específicos porque _____
- habla todo en los dos idiomas primero en español y enseguida en portugués porque _____
- habla todo en los dos idiomas primero en portugués y enseguida en español porque _____

13. En relación a la preparación de las clases de ELE a niños:

- Vd. es el responsable directo y exclusivo por su preparación.
- las prepara de común acuerdo con otros profesores y/o coordinación del centro escolar.
- las prepara la coordinación sin su intervención. (Salte la pregunta 14)

14. Numere, de mayor (1) a menor (9), los objetivos que considera a la hora de preparar las clases.
- Ofrecerles momentos divertidos a los alumnos.
 - Ofrecerles conocimientos sobre el idioma.
 - Ofrecerles conocimientos sobre la cultura española.
 - Ofrecerles conocimientos sobre las culturas hispánicas.
 - Integrar a los alumnos por medio de la lengua extranjera.
 - Enseñarles a los alumnos a hablar esa lengua extranjera.
 - Enseñarles a los alumnos a comprender la lengua extranjera.
 - Aproximarlos a esa nueva lengua.
 - Otro. ¿Cuál? _____
15. ¿Usted cree que en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental se debe:
- enseñarles a los niños una lengua extranjera?
 - solamente sensibilizar a los niños a otras lenguas y culturas.?
 - Otra posibilidad? ¿Cuál? _____
16. ¿Para qué sirve, en su opinión, la lengua extranjera a niños en ese nivel escolar?
- Para comunicación en su nivel.
 - Para desarrollar actitudes favorables en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - Para conocer y comprender mejor diferencias culturales.
 - Otro motivo. ¿Cuál? _____
17. ¿Cree que hay una edad ideal para que se inicie el aprendizaje de una lengua extranjera?
- Sí. ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____
 - No. La edad es indiferente. ¿Por qué? _____
18. ¿Qué lengua extranjera se debe elegir para empezar el contacto con lo extranjero?
- Una lengua próxima de su lengua materna, porque _____
 - Una lengua más lejana de su lengua materna, porque _____
19. ¿Quién debe ser el profesor de lengua extranjera en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental?
- El profesor 'generalista' que debe tener formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera, porque _____
 - El profesor que tiene formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera a los otros niveles de enseñanza, porque _____
20. ¿Qué conocimientos usted cree que debe tener un profesor de ELE para niños?
- _____
- _____
- _____
- _____
21. ¿Hay algo que considera importante y que no haya sido contemplado en este cuestionario? Coméntelo.
- _____
- _____

Muchas gracias,

Simone

APÊNDICE B – Questionário final (QF1)

Questionario Final – Información

Estimado(a) profesor(a):

Este cuestionario forma parte de una investigación de post-grado realizada en la Faculdade de Educação da USP bajo la orientación de la Profa. Dra. Gretel Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Solicito su colaboración al contestar con sinceridad a las cuestiones propuestas.

De acuerdo con las normas seguidas en trabajos académico-científicos, todos los datos son confidenciales y su identidad se mantendrá en sigilo. Las informaciones prestadas se utilizarán solamente para el análisis cuantitativo y cualitativo de la presente investigación.

Gracias.

Simone Rinaldi

1. Nombre: _____

2. Después de terminado el curso sus expectativas fueron atendidas

de modo muy satisfactorio, pues obtuve mucha información y conocimientos nuevos.

de modo satisfactorio, pues pude intercambiar experiencias con colegas, y obtuve algunas informaciones y conocimientos.

de modo insatisfactorio, pues las informaciones y contenidos no fueron suficientes para mis necesidades/intereses.

3. Piense otra vez sobre los objetivos que considera a la hora de preparar las clases y numérelos, de mayor (1) a menor (9).

Ofrecerles momentos divertidos a los alumnos.

Ofrecerles conocimientos sobre el idioma.

Ofrecerles conocimientos sobre la cultura española.

Ofrecerles conocimientos sobre las culturas hispánicas.

Integrar a los alumnos por medio de la lengua extranjera.

Enseñarles a los alumnos a hablar esa lengua extranjera.

Enseñarles a los alumnos a comprender la lengua extranjera.

Aproximarlos a esa nueva lengua.

Otro. ¿Cuál? _____

4. ¿Usted cree que en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental se debe:

- enseñarles a los niños una lengua extranjera?
 solamente sensibilizar a los niños a otras lenguas y culturas?
 Otra posibilidad? ¿Cuál? _____
5. ¿Para qué sirve, en su opinión, la lengua extranjera a niños en ese nivel escolar?
- Para comunicación en su nivel.
 Para desarrollar actitudes favorables en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.
 Para conocer y comprender mejor diferencias culturales.
 Otro motivo. ¿Cuál? _____
6. ¿Cree que hay una edad ideal para que se inicie el aprendizaje de una lengua extranjera?
- Sí. ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____

 No. La edad es indiferente. ¿Por qué? _____

7. ¿Qué lengua extranjera se debe elegir para empezar el contacto con lo extranjero?
- Una lengua próxima de su lengua materna, porque _____
 Una lengua más lejana de su lengua materna, porque _____
8. ¿Quién debe ser el profesor de lengua extranjera en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental?
- El profesor 'generalista' que debe tener formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera, porque _____
 El profesor que tiene formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera a los otros niveles de enseñanza, porque _____
9. ¿Qué conocimientos usted cree que debe tener un profesor de ELE para niños?
- _____

10. ¿Hay algo que considera importante y que no haya sido contemplado en este cuestionario?

Coméntelo.

APÊNDICE C – Questionário inicial (QI2)**Questionário 3 – Professor****outubro de 2008.**

Prezado(a) professor(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação realizada na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre a formação de professores de língua estrangeira.

Solicito sua colaboração respondendo com sinceridade as questões.

De acordo com as normas seguidas em trabalhos acadêmico-científicos, todos os dados são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo. As informações prestadas serão utilizadas apenas para a análise quantitativa e qualitativa da pesquisa em andamento.

Obrigada.

Simone Rinaldi

1. NOME: _____

2 NACIONALIDADE: _____

SE VOCÊ É ESTRANGEIRO, INFORME HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NO BRASIL _____

3. IDADE: _____.

4. SEXO: _____

5. FORMAÇÃO: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

A.1.) SECUNDÁRIO: [] REGULAR [] SUPLÊNCIA [] TÉCNICO: [] MAGISTÉRIO
[] Outra. Qual? _____

A.2.) TIPO DE INSTITUIÇÃO: [] PÚBLICA [] PRIVADA

B) SUPERIOR: [] EXATAS

[] BIOLÓGICAS

[] HUMANAS [] LETRAS – IDIOMA(S): _____

[] PEDAGOGIA

[] OUTRA. QUAL? _____

B.1.) TIPO DE INSTITUIÇÃO: [] PÚBLICA [] PRIVADA

C) LICENCIATURA: [] SIM ÁREA _____

[] não

C.1.) TIPO DE INSTITUIÇÃO: [] PÚBLICA [] PRIVADA

D) PÓS-GRADUAÇÃO: [] SIM

[] não

Em caso afirmativo:

especialização (*lato sensu*) área: _____ concluído: sim não

mestrado área: _____ concluído: sim não

doutorado área: _____ concluído: sim não

D.1.) TIPO DE INSTITUIÇÃO: PÚBLICA PRIVADA

6. VOCÊ OBTVE CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DE: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

curso livre. Qual? _____

curso universitário.

família. Origem? _____

vivência em país estrangeiro. Qual? _____ Por quanto tempo? _____

outros. Qual? _____

7. TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE:

A) GERAL (EM QUALQUER CONTEXTO E NÍVEL E DE QUALQUER DISCIPLINA) _____

B) DE 10. A 50. ANO (EM DISCIPLINAS QUE NÃO SEJAM DE ELE) _____

C) DE ELE EM GERAL (EM QUALQUER CONTEXTO E NÍVEL) _____

D) DE ELE DE 1°. A 5°. ANO (EM ESCOLAS REGULARES PÚBLICAS OU PRIVADAS - NÃO EM INSTITUTO DE IDIOMAS) __

8. TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

PÚBLICA PRIVADA ONG INSTITUTO DE IDIOMAS

AULAS PARTICULARES NÃO TRABALHO ATUALMENTE

9. NA ESCOLA EM QUE LECIONA ESPANHOL, ESSA LÍNGUA É OFERECIDA NO: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

ENSINO FUNDAMENTAL

1º ANO

5º ANO

2º ANO

6º ANO

3º ANO

7º ANO

4º ANO

8º ANO

9º ANO

ENSINO MÉDIO

1º ANO

2º ANO

3º ANO

10. SÉRIES EM QUE LECIONA ESPANHOL OU JÁ LECIONOU: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

- | | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL | <input type="checkbox"/> 1º ANO | <input type="checkbox"/> 5º ANO | |
| | <input type="checkbox"/> 2º ANO | <input type="checkbox"/> 6º ANO | |
| | <input type="checkbox"/> 3º ANO | <input type="checkbox"/> 7º ANO | |
| | <input type="checkbox"/> 4º ANO | <input type="checkbox"/> 8º ANO | <input type="checkbox"/> [...] 9º ANO |
-
- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO | <input type="checkbox"/> 1º ANO |
| | <input type="checkbox"/> 2º ANO |
| | <input type="checkbox"/> 3º ANO |

11. EM SUA EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRIANÇAS, VOCÊ: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

- usa material didático comercial cujo título é _____
- usa material didático elaborado por você a partir do uso de fragmentos extraídos de livros editados.
- usa material didático original elaborado por você.
- usa material não didático com fins didáticos
- não usa material didático
- usa material didático elaborado pela escola / por outros professores que atuam ou atuaram na escola.

12. DURANTE AS AULAS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS VOCÊ (ASSINALE A ALTERNATIVA QUE SE APLICA NO SEU CASO E COMPLETE A FRASE)

- fala todo o tempo com seus alunos em espanhol porque _____

- fala todo o tempo com seus alunos em português porque _____

- fala parte do tempo em espanhol e parte em português porque _____

- fala só em português para esclarecer pontos específicos porque _____

- fala tudo nos dois idiomas, primeiro em espanhol e depois em português porque _____

- fala tudo nos dois idiomas, primeiro em português e depois em espanhol porque _____

13. EM RELAÇÃO À PREPARAÇÃO DAS AULAS DE ELE PARA CRIANÇAS:

- você é o responsável direto e exclusivo pela sua preparação.
- sua preparação é feita de comum acordo com outros professores e/ou com a coordenação da escola.
- sua preparação é feita pela coordenação da escola, sem sua intervenção. (Pule a pergunta 14)

14. NUMERE, DE MAIOR (1) A MENOR (9), OS OBJETIVOS QUE VOCÊ CONSIDERA NA HORA DE PREPARAR AS AULAS.

- Oferecer momentos divertidos aos alunos.
- Oferecer conhecimento sobre o idioma.
- Oferecer conhecimento sobre a cultura espanhola.
- Oferecer conhecimento sobre as culturas hispânicas.
- Integrar os alunos por meio da língua estrangeira.
- Ensinar os alunos a falar essa língua estrangeira.
- Ensinar os alunos a compreender a língua estrangeira.
- Aproximar os alunos dessa nova língua.
- Outro. Qual? _____

15. VOCÊ ACREDITA QUE NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DEVE-SE:

- ensinar aos alunos uma língua estrangeira?
- somente sensibilizar os alunos para outras línguas e culturas.?
- Outra possibilidade? Qual? _____

16. PARA QUE SERVE, NA SUA OPINIÃO, A LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NESSE NÍVEL ESCOLAR?

- Para comunicação em seu nível.
- Para desenvolver atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Para conhecer e compreender melhor as diferenças culturais.
- Outro motivo. Qual? _____

17. VOCÊ ACREDITA QUE EXISTA UMA IDADE IDEAL PARA QUE COMEÇAR A APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

- Sim. Qual? _____ porque _____

- Não, a idade é indiferente porque _____

18. COM QUAL LÍNGUA ESTRANGEIRA OS ALUNOS DEVEM COMEÇAR SEU CONTATO? (ASSINALE A ALTERNATIVA QUE SE APLICA NA SUA OPINIÃO E COMPLETE A FRASE)

UMA LÍNGUA PRÓXIMA DA SUA LÍNGUA MATERNA PORQUE _____

Uma língua mais distante de sua língua materna porque _____

é indiferente porque _____

19. VOCÊ ACREDITA QUE O ENSINO DE ESPANHOL PARA AS CRIANÇAS BRASILEIRAS DEVE COMEÇAR: (ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONSIDERAR ADEQUADA E JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA)

NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO 4º ANO DO EF

NO 1º ANO DO EF NO 5º ANO DO EF

NO 2º ANO DO EF NO 6º ANO DO EF

NO 3º ANO DO EF NO 1º ANO DO EM

POR QUE? _____

20. QUEM DEVERIA SER O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

O professor com curso de Pedagogia ou Magistério Superior que deve se especializar na língua meta e no ensino dessa língua, porque _____

O professor de língua estrangeira licenciado que deve se especializar no ensino da língua meta para crianças, porque _____

21. QUE CONHECIMENTOS VOCÊ ACREDITA QUE DEVA TER UM PROFESSOR DE ELE PARA CRIANÇAS?

22. INDIQUE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA NAS AULAS DE EF DE 1º A 5º ANO: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

falta de atenção dos alunos

falta de concentração dos alunos

falta de interesse dos alunos

indisciplina dos alunos

material didático do professor (inadequado/insuficiente)

material didático do aluno (não o levam à sala de aula/não compram)

relação língua materna/língua estrangeira (mesclas/confusões/interferências por parte dos alunos)

processo de alfabetização em Língua Portuguesa (interfere no aprendizado do Espanhol)

- ansiedade dos alunos pela língua espanhola escrita
- vergonha dos alunos de se expressarem oralmente na língua espanhola
- antipatia dos alunos pela língua estrangeira
- domínio precário dos alunos da metalinguagem
- poucas horas de aula semanais
- falta / precariedade de reuniões pedagógicas específicas de língua estrangeira
- falta / precariedade de coordenador pedagógico de língua estrangeira
- falta de oportunidades/condições para que eu conheça o idioma mais a fundo.
- não ter tido aulas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras ou terem sido insuficientes as que tive.
- não ter tido aulas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras para crianças ou terem sido insuficientes as que tive.
- outros. Quais? _____

23. INDIQUE AS ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES QUE VOCÊ USA NOS CURSOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DE EF DE 1º AO 5º ANO DO EFI: (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO)

- EXERCÍCIOS ORAIS ATIVIDADES INDIVIDUAIS OUTRAS
- _____
- EXERCÍCIOS ESCRITOS ATIVIDADES EM DUPLAS
- EXPLICAÇÕES GRAMATICAIAS ATIVIDADES EM GRUPOS
- JOGOS / BRINCADEIRAS AULAS EXPOSITIVAS
- AULAS DE CONVERSACÃO USO DA ESCRITA NA LOUSA
- LEITURA AUDIÇÃO DE DIÁLOGOS
- MEMORIZAÇÃO DE DIÁLOGOS PESQUISA SOBRE TEMAS VARIADOS
- MÚSICAS PROVA ESCRITA
- PROVA ORAL REDAÇÃO

24. Mencione estratégias e atividades que não foram contempladas na questão 23 e que você usa com alguma frequência.

25. Existe algo que você considera importante e que não tenha sido contemplado neste questionário? Comente.

APÊNDICE D – Questionário final (QF2)

Cuestionario Final – Información de profesores

Estimado(a) profesor(a):

Este cuestionario forma parte de una investigación de postgrado realizada en la Faculdade de Educação da USP bajo la orientación de la Profa. Dra. Gretel Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Solicito su colaboración al contestar con sinceridad a las cuestiones propuestas.

De acuerdo con las normas éticas de la FACULDADE DE EDUCAÇÃO de la UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO todos los datos son confidenciales y su identidad se mantendrá en sigilo. Las informaciones prestadas se utilizarán solamente con fines académico-científicos.

Gracias.

Simone Rinaldi

1. Nombre: _____

2. ¿Cómo evalúa la calidad de los textos leídos y las discusiones sobre ellos?

- De modo muy satisfactorio, pues obtuve mucha información y conocimientos nuevos.
- De modo satisfactorio, pues pude intercambiar experiencias y obtuve algunas informaciones y conocimientos.
- De modo insatisfactorio, pues las informaciones y contenidos no fueron suficientes para mis necesidades/intereses.

3. Piense otra vez sobre los objetivos que considera a la hora de preparar las clases y numérelos, de mayor (1) a menor (9), según la importancia que Vd. le atribuye a cada uno.

- Ofrecerles momentos divertidos a los alumnos.
- Ofrecerles conocimientos sobre el idioma.
- Ofrecerles conocimientos sobre la cultura española.
- Ofrecerles conocimientos sobre las culturas hispánicas.
- Integrar a los alumnos por medio de la lengua extranjera.
- Enseñarles a los alumnos a hablar esa lengua extranjera.
- Enseñarles a los alumnos a comprender la lengua extranjera.
- Aproximarlos a esa nueva lengua.
- Otro. ¿Cuál? _____

4. ¿Usted cree que en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental se debe:

- enseñarles a los niños una lengua extranjera?
 solamente sensibilizar a los niños a otras lenguas y culturas?
 otra posibilidad? ¿Cuál? _____

5. ¿Para qué sirve, en su opinión, la lengua extranjera a niños en ese nivel escolar?

- Para comunicación en su nivel.
 Para desarrollar actitudes favorables en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.
 Para conocer y comprender mejor diferencias culturales.
 Otro motivo. ¿Cuál? _____

6. ¿Cree que hay una edad ideal para que se inicie el aprendizaje de una lengua extranjera?

- Sí. ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____

 No. La edad es indiferente. ¿Por qué? _____

7. ¿Qué lengua extranjera se debe elegir para empezar el contacto con lo extranjero?

- Una lengua próxima de su lengua materna, porque _____
 Una lengua más lejana de su lengua materna, porque _____

8. Cree que la enseñanza de español a niños brasileños debe empezar: (apunte la alternativa que considere adecuada y justifique su respuesta)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> en la Educación Infantil | <input type="checkbox"/> en el 4º año del EF |
| <input type="checkbox"/> en el 1er año del EF | <input type="checkbox"/> en el 5º año del EF |
| <input type="checkbox"/> en el 2º año del EF | <input type="checkbox"/> en el 6º año del EF |
| <input type="checkbox"/> en el 3er año del EF | <input type="checkbox"/> en el 1er año del EM |

¿Por qué?

9. ¿Quién debe ser el profesor de lengua extranjera en los primeros cursos de la Enseñanza Fundamental?

- El profesor 'generalista' que debe tener formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera, porque _____
 El profesor que tiene formación en la lengua meta y en enseñanza de lengua extranjera a los otros niveles de enseñanza, porque _____

10. ¿Qué conocimientos usted cree que debe tener un profesor de ELE para niños?

11. ¿Hay algo que considera importante y que no haya sido contemplado en este cuestionario?
Coméntelo.

APÊNDICE E - Entrevista aos coordenadores (Q3)

1. Desde quando a escola oferece o curso de espanhol para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental?
2. Por que a escola decidiu oferecer o curso de espanhol para crianças nesses anos escolares?
3. Por que espanhol e não outro idioma?
4. O que a escola espera do professor de espanhol para crianças?
5. O que a escola espera dos alunos dos primeiros anos do EF que estudam espanhol? (objetivo desse curso)
6. O planejamento do curso de espanhol para crianças segue diretrizes estabelecidas pela coordenação, são definidas em conjunto com outra(s) língua(s) estrangeira ou apenas pelo professor de espanhol?
7. Como o/a Sr.(a) avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de espanhol?
8. Qual foi/é a principal dificuldade para oferecer o curso de espanhol para essa faixa etária? Como foi/está sendo resolvida?

APÊNDICE F - Questionário aos pais dos alunos que estudam espanhol nos primeiros três anos do Ensino Fundamental. (Q4)

1. Quando seu (sua) filho(a) entrou nesta escola, já existia o curso de espanhol nos primeiros anos do Ensino Fundamental?
2. A existência do curso de espanhol na escola influenciou sua opção por esse estabelecimento de ensino?
3. Qual sua opinião sobre a existência do curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental na escola em que seu (sua) filho(a) estuda?
4. Na sua opinião, para que serve o curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental?
5. Ainda na sua opinião, para que deveria servir esse curso de espanhol nos primeiros anos do ensino fundamental?
6. Quais são suas expectativas em relação ao curso de espanhol que seu(sua) filho(a) tem nos primeiros anos do ensino fundamental?
7. Seu(Sua) filho(a) gosta das aulas de espanhol?
8. Seu(Sua) filho(a) mostra alguma dificuldade significativa relacionada ao espanhol? Qual?
9. Seu(Sua) filho(a) tem alguma dificuldade significativa relacionada ao português? Em caso afirmativo, essa dificuldade é anterior ao contato com a língua espanhola ou começou depois das aulas de espanhol?
10. Alguém em sua família usa o espanhol em conversas com a criança? Quem? Com qual frequência?

APÊNDICE G - Entrevista dirigida aos alunos (Q5)

1. Por que você estuda espanhol na escola?
2. O que você acha de estudar espanhol na escola?
3. O que você acha das aulas de espanhol?
4. Do que você mais gosta nas aulas?
5. Do que você não gosta nas aulas?
6. O que você gostaria que tivesse nas aulas?
7. O que você tiraria das aulas?
8. O que você acha que pode fazer sabendo espanhol?

APÊNDICE H – Termo de autorização – professores participantes do curso de extensão universitária

Eu, _____
professor(a) de língua espanhola e participante do curso *A importância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental: necessidades e desafios para o professor*, oferecido pela Faculdade de Educação da USP, autorizo a Profa. Simone Rinaldi, ministrante do mencionado curso e aluna regular do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br – 3091-3099 – R.293) a utilizar dados coletados e informações por mim prestadas durante as aulas para sua pesquisa doutoral. Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que os dados obtidos serão usados pela interessada apenas para fins acadêmico-científicos. Estou ciente, também, de que não haverá pagamento de qualquer espécie pela minha participação.

São Paulo,/...../.....

Assinatura

Nome do professor: _____

RG _____

APÊNDICE I – Termo de autorização – professores observados

Eu, _____
professor(a) de língua espanhola, autorizo a Profa. Simone Rinaldi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br – 3091-3099 – R.293) a utilizar dados coletados e informações por mim prestadas durante sua observação para sua pesquisa doutoral.

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que os dados obtidos serão usados pela interessada apenas para fins acadêmico-científicos. Estou ciente, também, de que não haverá pagamento de qualquer espécie pela minha participação.

São Paulo,/...../.....

Assinatura

Nome do professor: _____

RG _____

APÊNDICE J – Termo de autorização - coordenação

Eu,

_____ coordenadora
da escola _____, autorizo a Profa.Ms. Simone Rinaldi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br – 11-30918293) a utilizar dados coletados e informações por mim prestadas durante entrevistas e conversas informais para sua pesquisa doutoral sobre ensino e aprendizagem de espanhol a crianças.

Estou ciente de que minha identidade e a da instituição serão mantidas em sigilo e que os dados obtidos serão usados pela interessada apenas para fins acadêmico-científicos. Estou ciente, também, de que não haverá pagamento de qualquer espécie pela minha participação.

_____,/...../.....

Assinatura

Nome do coordenador: _____

RG _____

APÊNDICE K – Termo de autorização – Responsável por aluno menor de idade

Eu, _____
responsável pelo aluno _____ da escola
_____, autorizo a Profa.Ms.
Simone Rinaldi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M.
Eres Fernández (igmefern@usp.br – 11-30918293) a utilizar dados coletados e informações
por mim prestadas durante entrevistas e conversas informais para sua pesquisa doutoral sobre
ensino e aprendizagem de espanhol a crianças.

Estou ciente de que minha identidade, a do menor sob minha responsabilidade e a da
instituição escolar serão mantidas em sigilo e que os dados obtidos serão usados pela
interessada apenas para fins acadêmico-científicos. Estou ciente, também, de que não haverá
pagamento de qualquer espécie por essa participação.

_____,/...../.....

Assinatura

Nome do responsável: _____

RG _____

APÊNDICE L – Termo de autorização – filho(a)

Eu, _____
 responsável pelo(a) aluno (a) _____ da escola
 _____,

() **autorizo** a Profa.Ms. Simone Rinaldi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br – 11-30918293) a utilizar dados coletados e informações prestadas por meu(minha) filho(a) durante entrevistas e conversas informais para sua pesquisa doutoral sobre ensino e aprendizagem de espanhol a crianças. Estou ciente de que minha identidade, a do menor sob minha responsabilidade assim como a da instituição escolar serão mantidas em sigilo e que os dados obtidos serão usados pela interessada apenas para fins acadêmico-científicos. Estou ciente, também, de que não haverá pagamento de qualquer espécie pela minha participação.

() **não autorizo** a Profa.Ms. Simone Rinaldi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nível de doutorado, sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br – 11-30918293) a entrevista meu(minha) filho(a) e/ou a utilizar dados coletados e informações prestadas por ele(ela) durante entrevistas e conversas informais para sua pesquisa doutoral.

_____,/...../.....

 Assinatura

Nome do responsável: _____

RG _____

ANEXOS

ANEXO A – Proposta de atividades de formação profissional, educação continuada e curso de difusão



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
**PROPOSTA DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL,
EDUCAÇÃO CONTINUADA E CURSOS DE DIFUSÃO**
Caracterização Acadêmica

1. Promoção	Unidade(s) /Órgão(s)/USP	Faculdade de Educação	
	Departamento*	EDM - Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada	
	Instituição(ões) Co-Participante(s)	_____	
* No caso de Unidades de Ensino.			
2. Título "A importância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental: necessidades e desafios para o professor."			
3. Natureza da Formação Profissional		<input type="checkbox"/> Prática Profissionalizante	<input type="checkbox"/> Residência
		<input checked="" type="checkbox"/> Programa de Atualização	
4. Natureza da Educação Continuada ou Curso de Difusão		<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento
		<input checked="" type="checkbox"/> Curso de Difusão	
5. Forma		<input checked="" type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> a Distância
6. Área Temática _____		Área de conhecimento _____	
7. Nº do Credenciamento junto ao Mec _____			
8. Público-alvo Professores de Espanhol como Língua Estrangeira, com licenciatura plena, com experiência no ensino de ELE para crianças. Professores de Espanhol como Língua Estrangeira, com licenciatura plena, sem experiência no ensino de ELE para crianças.		Pré-requisito Graduado	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
9. Coordenador(es)/ Responsável(is) Institucional(is) Profa.Dra.Isabel Gretel M.Eres Fernández		Regime de Trabalho RDIDP Parecer CERT nº 1810/06 Credenciado de 07-10-06 a 07-10-08 Protocolo no. 98.1.890.48.0	
10. Vice-Coordenador(es) ou Adjunto(s)		Regime de Trabalho _____ Parecer CERT nº _____ Credenciado de ___ a ___	
11. Professor(es) Ministrante(s)		Regime de Trabalho _____ Parecer CERT nº _____ Credenciado de ___ a ___	
Da carga horária ministrada (item 11), indicar a porcentagem que corresponde a cada um dos professores.			

Professores não pertencentes à USP devem ter seus currículos anexados. (Professores fora da USP ou Especialistas Convidados)

12. Nome do(s) monitor(es) participante(s):
Simone Rinaldi – Doutoranda pela FE-USP, Área de Linguagem e Educação. N. USP 1733181

13. Nome do(s) servidor(es) não-docente(s) participante(s)

14. Objetivo

A partir de leituras sobre teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras e de debates entre os assistentes, levar à reflexão sobre o papel do professor-educador de Espanhol como Língua Estrangeira para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de maneira a não só buscar caracterizá-lo mas, principalmente, discutir a importância do aprendizado precoce dessa língua estrangeira assim como da importância da formação adequada e específica desses profissionais.

15. Programa completo, com referência bibliográfica atualizada (em anexo).

16. Carga horária dos cursos presenciais	Carga horária dos cursos a distância
Carga horária ministrada 20 h/a	Atividades a distância ministradas _____
Aulas formais em sala de aula _____	Atividades a distância supervisionadas _____
Monografia _____	Atividades presenciais ministradas _____
Seminários _____	Atividades presenciais supervisionadas _____
Aulas Práticas ou de campo _____	
Carga horária supervisionada _____	
TOTAL 20 h/a	TOTAL _____
Duração em meses _____	

Informações, Inscrição, Seleção e Realização

17. Informações

Tel.(s) / ramal(is) 11-3091-3574 Fax _____
Contato Neide / Marisa Site na Internet _____ E-mail _____

18. Inscrição

Período de 02 a 06-06-2008 Horário das 9h às 17h e das 18h30 às 20h30
Local (endereço completo) Av. da Universidade, 308, Bloco B, sala 19. CEP 05508-900
Procedimentos de inscrição Apresentação de cópia de Diploma, RG, CPF

19. Total de vagas oferecidas _30_ 20. N° mínimo de participantes para realização do curso _10_

21. Critério de Seleção

Ordem de chegada

22. Realização

Local de realização do curso (endereço completo) Av. da Universidade, 308, Bloco B

Data de Início 07-07-2008 Término 1-07-2008
o _____

Dias da semana: de segunda à sexta feira
Horário: das 8h30 às 12h

23. Curso	<input type="checkbox"/> Pago	<input type="checkbox"/> Fora da USP	
	<input checked="" type="checkbox"/> Gratuito	<input type="checkbox"/> In Company	
Nº mínimo de vagas gratuitas	Docente ____	Discente ____	Funcionário ____
	Terceira Idade ____	Outros/Comunidade ____	

24. Política de Isenções:

25. Critérios de aprovação
 Freqüência mínima de 75%;
 Realização das leituras;
 Participação nos debates;
 Entrega de 100% das atividades escritas.

Caracterização Financeira

26. Proposta Financeira

Preencher Formulário próprio.

Aprovação dos Colegiados

Aprovado pelo Conselho Deliberativo ou instância equivalente* na reunião de: _____

Data _____

Dirigente _____

*No caso dos Museus, Institutos Especializados e demais Órgãos da USP

Aprovado pelo Conselho do Departamento* na reunião de _____

Encaminhe-se à Comissão de Cultura e Extensão Universitária (CCEX) ou Órgão competente.

Data _____

Chefe do Departamento _____

* No caso das Unidades de Ensino

Aprovado pela Comissão de Cultura e Extensão Universitária (CCEX)* na reunião de: _____

Ao senhor Diretor para encaminhamento à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária.

Data _____

Presidente da CCEX _____

* No caso das Unidades de Ensino

À Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária.

Data _____

Diretor _____

Anexo B – Programa completo, com referência bibliográfica atualizada

15. Programa completo, com referência bibliográfica atualizada - Anexo

Programa completo

- Os papéis do educador, do professor e do instrutor;
- Desenvolvimento infantil;
- Teorias de aquisição da linguagem
- Teorias de aquisição de língua estrangeira;
- Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a criança como aluno;
- Avaliação de materiais.

Bibliografia atualizada

ABREU e LIMA, D. M. O Processo de Aquisição de Língua Estrangeira por Crianças Brasileiras em Sala de Aula: Reflexões sobre a Teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D.C. (org). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A. & GONÇALVES, M. O. C. Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 5, 11-26. 2001.

BOÉSSIO, C.P.D. Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais, http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc, acessado em 02.05.2005.

BRUNO, F.T.C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz. 2005.

CALLEGARI, M.O.V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. In: **Trab.Ling.Aplic.**, Campinas, 45(1):87-101, jan/jun, 2006.

CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge United Press, 2001.

CARRANZA, M.G. **Lenguas extranjeras en Educación Infantil**. Manual Didactico. s/l, Calipso, 2002.

FERNÁNDEZ, I.G.M.E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Madrid: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministério de Educación, Cultura y Deporte de España. 2000.

FERRO, G.D.M. A escrita pode até atrapalhar. In: **Nova Escola**, São Paulo: Fundação Victor Civita, v.10, n.88, p.52, 1995.

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

KUHL, P. et al. **Língua, cultura, mente, cérebro: progresso nas fronteiras entre disciplinas**. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.

LARA, S.M.S.R. **Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares** – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. São Paulo: FE-USP, 2003 (Tese de doutoramento). Orientador: Profa. Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau.

LOZANO, G. y CAMPILLO, J.P.R. Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre. Págs. 127-155. 1996.

MOYA GUIJARRO, A.J.; ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. **La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

NOVELO, G. **Conozcamos a nuestros niños**. Del nacimiento a los 6 años. Manual para padres y maestros. Ciudad de México: Paidós, 2002.

- PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 2.ed., Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1972.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**., Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- PIRES, S.S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (Dissertação de Mestrado).
- RAPPAPORT, C.R. et al. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. (vol.1, 3, 4)
- RINALDI, S. ¿Qué material didáctico adoptar? **Anais da III Jornadas de Estudos Hispânicos**. Londrina: UEL, 2004. (CD-ROM).
- 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**. São Paulo, FE-USP, 2006. (Dissertação de mestrado).
- ROCHA, C.H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ÁLVARES, M.L.O e SILVA, K.A (org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.
- RODRIGUES, L. A. D **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2005.
- SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá: Instituto de Linguagens da UFMT, 2005. (Dissertação de mestrado)
- SOLLA, M.L. **Uma prenda de Natal ou o ‘Papai Noel entrou pela porta dos fundos’**. http://www.ese.ips.pt/ese/Opinioao/2005/op27_01_2005.htm, acessado em 18.04.2005.
- SPODEK, B e SARACHO, O.N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKI L.S **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKI L.S. **A formação social da mente**. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VYGOTSKY et al. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: VYGOTSKY et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.