

# REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO *ESPAÑOL* *BÁSICO PARA NIÑOS* A PARTIR DO OLHAR DO DISCENTE DO CURSO DE LETRAS

Cristina Pureza Duarte Boéssio<sup>1</sup>  
Bento Selau<sup>2</sup>  
Critiane Capozzi Pavani<sup>3</sup>

## RESUMO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é a única universidade brasileira que se preocupa com a formação do licenciado em Letras Português/Espanhol para também atuar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo o Espanhol como segunda língua. Localizada em uma região de fronteira Brasil/Uruguai, as questões sobre ensino de línguas devem ser constantemente repensadas. Nessa perspectiva, a Universidade oferece o *Curso de Espanhol Básico para Niños* que possibilita aos alunos de Letras atuarem com os pequenos no ensino de língua espanhola. Nesse sentido, este texto propõe uma reflexão sobre as contribuições na formação docente, a partir de manifestações escritas pelos acadêmicos do curso.

**Palavras-chave:** espanhol, ensino, UNIPAMPA, curso, crianças.

## Introdução

Refletir a partir do nosso cotidiano, da nossa rotina diária, e, portanto, daquilo que nos inquieta, avaliando constantemente nossa prática e inovando-a de modo a se tornar significativa para crianças e futuros docentes de língua espanhola, é imprescindível. Para tanto, buscamos, a partir do olhar dos discentes do Curso de Letras que cursam o componente curricular obrigatório Metodologia do Ensino de Espanhol para Crianças conhecer suas percepções e reflexões sobre as aulas ministradas no Curso de extensão *Español básico para niños*. Isto é que nos moveu a escrever este texto.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – campus Jaguarão). Doutorado em Educação (UFPel). E-mail: cristinapdb@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – campus Jaguarão). Doutorado em Educação (UFPel). E-mail: bentoselau@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Literaturas (UNIPAMPA – campus Jaguarão). E-mail: criscapozzi@hotmail.com

O contexto motivador dessa reflexão é o Laboratório de Ensino de Espanhol para Crianças e Formação Docente, na Universidade Federal do Pampa, – UNIPAMPA – Campus Jaguarão, no qual são ministrados os Cursos de Extensão *Español Básico para Niños* (módulos I, II e III). A partir da prática realizada nesse espaço e das discussões levantadas no componente obrigatório do Curso de Letras, “Metodologia do ensino de espanhol para crianças”, vamos refletir sobre o olhar desses discentes sobre as aulas ministradas no referido Curso.

No referido componente, oferecido no primeiro semestre de 2015, uma das propostas era que os alunos observassem, pelo menos, uma atividade do Curso de Extensão *Español Básico para Niños* que ocorre aos sábados, das 14h às 16h30min, com uma média de 15 a 20 participantes, tomando, como parâmetro, as discussões realizadas em sala de aula. Após essa observação, deveriam refletir por escrito, com base nas discussões teóricas da disciplina.

A base teórica em que ancoramos nosso trabalho com as crianças é basicamente Krashen (1982, 1985), com suas hipóteses, principalmente as que se dedicam a discutir a distinção entre a aprendizagem e a aquisição<sup>4</sup>, o filtro afetivo e a do input compreensível; e Johnson (2008), com as propostas de que tanto a aprendizagem pode se tornar aquisição quanto vice e versa e que há duas vias para tal, ou seja, partir do conhecimento declarativo, ou do procedimental. No componente de Metodologia, discutimos a obra de Paiva (2014), que resume todas, ou quase todas, as teorias que se dedicaram à aquisição de segunda língua, com suas vantagens e críticas.

Ainda que Krashen tenha sofrido diversas críticas, acreditamos que, em um primeiro momento, a criança deva ser exposta à língua, em um contexto de imersão, no qual receberá muito input de qualidade, como acontece em sua primeira língua, uma vez que, quando ainda bebê, ou criança muito pequena, já compreende o input recebido, mesmo que não consiga produzi-lo. A crítica a essa hipótese, apresentada por Paiva (2014), argumenta que Krashen (1982, 1985) não teria se preocupado com o output, que

---

<sup>4</sup> Essas reflexões teóricas já foram apresentadas em outros textos, pois são a base com que elaboramos as práticas docentes que realizamos nos cursos de Extensão *Español Básico para Niños* (módulos I, II e III), como, por exemplo, em BOÉSSIO, 2010, SELAU, ALBANAZ e BOÉSSIO, 2014.

também seria essencial para a aquisição. Entendemos que o autor não desconsiderou o output, só não deu a ele a atenção reivindicada por seus críticos, justamente por acreditar que existe o período do silêncio. Cada indivíduo tem o seu tempo para a produção. Ainda que fique em silêncio, apenas exposto ao input, não quer dizer que não vai produzir a língua meta, apenas está usando o seu tempo e deve ser respeitado. Talvez por esse motivo ele tenha dedicado mais importância ao input do que ao output.

Também não desconsideramos que, para Krashen (1982, 1985), a aquisição se dá em contexto informal e que aprendizagem, ao contrário, se dá em contexto formal. Ainda que trabalhemos no Laboratório da Universidade, a proposta é que a língua seja usada em todos os momentos, inclusive nos momentos informais, para, assim, aproximar as crianças da língua/culturas meta, da forma mais natural possível, sem a obrigatoriedade de uma aula tradicional.

Quanto à hipótese do *input*, Krashen postula que deve ser de qualidade e compreensível, sempre avançando com algo novo; é o que ele chama de  $i + 1$  – o que a criança já sabe, mas acrescentando algo novo. Quanto à distinção feita pelo teórico entre aprendizagem e aquisição, parece-nos interessante que os docentes busquem trabalhar numa perspectiva de aquisição, já que a proposta é expor as crianças à língua de forma oral, sem focar a leitura e a escrita. Segundo Johnson, os melhores professores de idiomas são os “cuidadores de niños”, pois sabem exatamente em que nível linguístico se encontra a criança, dando input autêntico e compreensível, interagindo com ela e, assim, fornecendo o insumo de que ela precisa para adquirir o  $i + 1$ .

Johnson (2008) desconstrói a hipótese de Krashen (1982, 1985), afirmando que aquisição pode se tornar aprendizagem e aprendizagem pode se tornar aquisição; duas vias que podem chegar a um mesmo lugar. Para tanto, ele afirma que depende de onde se parte; podemos ensinar língua partindo do conhecimento declarativo, isto é, falar e pensar sobre a língua, ou partir do conhecimento procedimental, isto é, fazer coisas com a língua, através da língua. Este conhecimento procedimental, portanto, partindo de uma perspectiva de aquisição, é no qual acreditamos.

A hipótese de Krashen (1982, 1985) sobre o filtro afetivo deve ser considerada quando trabalhamos com crianças. Ele postula que, quando o filtro afetivo está baixo, é muito mais fácil adquirir/aprender um idioma, porque estamos sem barreiras afetivas para tal, e que, quando está alto, somos resistentes, e o processo é mais difícil. Johnson (2008), nessa mesma perspectiva, define como *sujo* e *limpo*; quando o filtro está limpo, a língua é adquirida com mais facilidade e, quando está sujo, com maior dificuldade.

## **Metodologia**

Como resultado da observação e reflexão realizadas, solicitamos aos alunos o relato, por escrito, do que estava sendo feito no Curso (com o respectivo embasamento teórico) e de como essa prática era recebida pelos participantes. Com base nesses relatos e nas concepções que nos movem para realizar esse trabalho com crianças, vamos, aqui, expor e refletir sobre os relatos. Um olhar de fora, isto é, dos alunos da disciplina de Metodologia do ensino de Espanhol para Crianças, sempre deve ser considerado para avaliarmos nosso trabalho.

Em um mundo plural e heterogêneo como o de hoje, é previsível que os processos de ensino e de aprendizagem não afetem os sujeitos da mesma forma. O que para uns pode funcionar, para outros pode ser um desgaste sem maiores aproveitamentos, por isso, nós, professores, temos que estar atentos ao que acontece no espaço em que queremos ensinar, ou, pelo menos, sensibilizar e motivar as crianças a quererem aprender outra língua e, portanto, outra(s) cultura(s).

Pensar em um método único, ou uma metodologia única para todos os alunos seria mais fácil, mas, talvez, não tão produtiva. Muitas vezes acreditamos que trabalhamos de uma forma, mas, quando essa prática é vista por outros olhos, surpreendemo-nos com aspectos para os quais não havíamos atentado.

Por isso, uma das surpresas encontradas nos relatos das observações, em uma primeira leitura, é que as aulas apresentam muito da teoria behaviorista... Estes relatos nos preocuparam. Será que são assim mesmo? Onde está a interação, o trabalho

colaborativo?; onde está o desenvolvimento da criatividade?, ou, como nos sugere Marina (2013), a aprendizagem da criatividade? Realizamos uma prática puramente de estímulo resposta e reforço, como sustentam os behavioristas? Tudo é formação de hábitos? Em que momentos e por quais motivos trabalhamos na perspectiva de estilo resposta e reforço? Se realmente fosse assim, todas as nossas crenças de que trabalhamos em uma perspectiva dialógica, comunicacional, interativa, buscando ampliar os horizontes dessas crianças, não se configurariam como verdadeiras.

Retomamos reflexões anteriores – Selau, Albanaz e Boéssio (2014) – nas quais mostramos, através de relato e análise das transcrições de alguns fragmentos das aulas ministradas em um primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade de Jaguarão, o trabalho realizado com o léxico. Acreditamos que para que uma criança produza, tem que ter interiorizado alguns vocábulos da língua em questão e, para isso, utilizamos o estímulo para a produção (através da repetição), a resposta e o reforço, o que não deixa de ter rasgos bastante behavioristas. Ainda que sujeita a críticas, essa abordagem vem nos mostrando, no decorrer dos anos, que é produtiva e favorece a aquisição/aprendizagem e uso da língua, desde que não seja a única forma de trabalho com o idioma.

Todas essas questões se ancoram na perspectiva de que trabalhar com campos semânticos lexicais é fundamental para que um aprendiz de idiomas possa comunicar-se. Tendo um considerável conhecimento lexical, há maior facilidade em expressar-se, e as estruturas da língua vão sendo automaticamente interiorizadas através da interação e do uso.

Para melhor compreender todo o processo, buscamos que os discentes observassem atentamente as aulas de espanhol para crianças no primeiro semestre de 2015, (módulo I – 40h – utilizamos somente duas, das quatro aulas observadas, as do dia 23 de maio, e as do dia 27 de junho, porque foram observadas por 8 e 7 alunos respectivamente; as aulas do dia 30 de maio e 11 de julho foram observadas por somente dois alunos cada – cabe salientar que o Laboratório é um espaço amplo, que permite este elevado número de observadores, ainda que não consideremos essa

situação ideal para as crianças), e ler com mais atenção as reflexões dos alunos da disciplina de Metodologia para perceber como eles haviam entendido o trabalho realizado com as crianças e como, efetivamente, nós percebíamos esse trabalho. Dos 25 textos solicitados, optamos por analisar somente 14, pois dois alunos não entregaram; três refletiram sobre sua própria prática porque trabalham, ou já haviam trabalhado no curso de extensão, o que não é nosso interesse neste texto. Quatro, como já referido, descartamos porque iríamos estender demasiado este texto relatando mais duas aulas, outro aluno não autorizou a utilização de seu relato e, um último, porque foi entregue impresso, devolvido e não recuperado por nós, autores. Para tanto, pedimos a autorização por escrito dos alunos do componente de Metodologia que serão referidos por números (observador 1, 2, etc.) e já temos, desde o ingresso no curso, a autorização dos pais, ou responsáveis, para uso de imagens e produções das crianças.

Depois, agrupamos por categorias, segundo Boéssio (2010) os escritos dos alunos, destacando as reflexões que se repetiam, ou que mais nos chamavam atenção. Analisamos esses escritos, buscando identificar, nas filmagens e nas transcrições, os momentos que estavam sendo narrados e analisados.

### **Relato das aulas**

Nesta seção, descreveremos resumidamente as aulas para melhor compreensão do trabalho que realizamos e de nossas análises.

### **Aula do dia 23 de maio**

A professora iniciou as atividades perguntando aos alunos o que haviam feito na aula anterior. Os alunos respondiam falando sobre as brincadeiras que haviam pesquisado com os pais. Em seguida, cantaram a música *Buenos días amiguitos*.

Buenas días (nombre de alguien) cómo estás?/ - Muy bien/Buenos días  
(...) cómo estás?/ - Muy bien/ Buenas tardes (...) Feliz de verte aquí,

buenas tardes/ Muy bien / Buenas tardes amiguitos cómo están? / Yo estoy muy feliz de verlos aquí, buenas tardes amiguitos cómo están? (Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3z3WIjdV\\_js](https://www.youtube.com/watch?v=3z3WIjdV_js)>, acesso em Ago.2015)

Essa música era cantada sempre ao início de cada encontro e neste foi usada, também, para que os que não estavam no primeiro entendessem o que havia acontecido. Num segundo momento, a professora convidou os alunos para montarem um mural com os nomes das brincadeiras brasileiras que haviam sido pesquisadas. Os nomes das brincadeiras foram colocados em uma cartolina, exposta no corredor da universidade.

A seguir, a professora lhes disse que assim como no Brasil, no Uruguai também havia brincadeiras tradicionais e que iriam aprender uma delas. Apresentando aos alunos a canção *Juguemos en el bosque*,

Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está/¿Lobo estás?/Me estoy poniendo los pantalones/Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está/ ¿Lobo estás?/Me estoy poniendo el chaleco/ Juguemos en el bosque,/ mientras el lobo no está/ ¿Lobo estás?/ Me estoy poniendo el saco./Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está./¿Lobo estás?/Me estoy poniendo el sombrero./ Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está./ ¿Lobo estás?/ ¡Si y salgo para comérmelos!  
(Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kVLgrmGBFM0>> , acesso em Jul.2015)

deixou que a escutassem até que conseguissem compreender bem o léxico. Explorou o vocabulário, fazendo perguntas sobre o que eles estavam escutando; parava a música e deixava que falassem as palavras que haviam entendido. Em seguida, mostrou-lhes um vídeo com a mesma canção, em que o lobo colocava as vestimentas referidas.

Explicou que era uma brincadeira de roda, na qual um aluno seria o lobo, enquanto os outros cantavam a canção. Ao cantar, o lobo respondia às perguntas e vestia as peças de roupas que foram colocadas pela professora no meio da roda. Quando o lobo colocasse a última vestimenta, saíria correndo para pegar os alunos, e o primeiro a ser pego seria o próximo lobo.

Para explorar mais o assunto, a professora perguntou se sabiam dizer o nome de outras vestimentas em espanhol e apresentou uma caixa com cartões de imagens de roupas para que os alunos dissessem o respectivo nome em espanhol.

Ao término dessa atividade, convidou os alunos para brincarem com um jogo criado por ela *Juego: encuentre las ropas y después vista el compañero*, que funcionava da seguinte maneira: a turma foi dividida em dois grupos. A professora colocou no quadro um jogo, confeccionado por ela como modelo. Então um aluno de cada grupo por vez escolhia um número e uma letra referente a um envelope que seria aberto, dentro deste envelope havia cartões com imagens de vestimentas. Ao sinal da professora os alunos, um de cada grupo, deveriam ir até uma caixa, que estava no centro da sala com diferentes vestimentas e encontrar a roupa referente a imagem que saísse no envelope. O primeiro a encontrar marcava ponto para sua equipe. Havia uma caixa em frente a cada grupo com diferentes peças de roupas. Após esta parte da brincadeira os alunos brincaram de vestir o companheiro. Dois alunos de cada grupo vestiam o companheiro em um determinado tempo. Quem colocasse o maior número de roupas pontuava para equipe. Depois deveriam tirar as roupas do companheiro e dizer o nome de cada peça em espanhol com a ajuda de todo o grupo.

Aula do dia 27 de junho: *Arroz con leche*

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos o que haviam feito durante a semana e prontamente abriu um espaço para que cada um que quisesse contasse sobre suas atividades. Em seguida, perguntou o que haviam aprendido na semana passada ao que os alunos responderam falando da música do *elefante*. A professora, então, perguntou se lembravam como era a música e como brincavam de roda com ela. Os alunos explicaram e cantaram a música juntamente com a professora.

Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña/como veía que resistía fue a buscar a otro elefante/Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña/como veían que resistía fueron a buscar a otro elefante/Tres elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña/como veían que resistía fueron a buscar a otro elefante [...]

(Disponível em  
<<https://www.youtube.com/watch?v=cO-zYMo9Fas>>).

Em seguida, perguntou sobre o que haviam aprendido depois da música, e eles falaram que haviam aprendido sobre os bichos. Então a professora perguntou se lembravam o nome de algum animal de estimação e pediu que cada um dissesse o nome de um animal em espanhol. Os alunos, um por vez, realizaram a proposta. Após, indagou sobre a atividade que deveriam ter feito em casa – trazer uma foto com seu mascote; mostrar as fotos e dizer o nome do mascote. Para aqueles alunos que não levaram as fotos para montar o mural, a professora disse que poderiam apresentar na aula seguinte.

Após a montagem do mural, realizada no corredor da universidade, as crianças retornaram à sala de aula e a professora chamou atenção para os observadores (alunos da disciplina Metodologia que iriam realizar as observações), tentando deixá-los mais à vontade com os “participantes novos” daquele dia. Disse aos alunos que os participantes não conheciam as músicas que eles já haviam aprendido e os convidou para ensinar-lhes. Os alunos cantaram as seguintes músicas *Buenos días amiguitos, juguemos en el bosque, la farolera*. Ao término de cada uma, a professora perguntava o que haviam aprendido com a música e, de pronto, eles respondiam.

E assim foi dado início ao tema desse encontro, explicando aos alunos que iriam aprender mais uma canção de roda popular uruguaia que se chamava *arroz con leche*. Perguntou se gostavam de *arroz con leche*; alguns disseram que sim, e outros não. Então os convidou para escutarem a música.

Arroz con leche me quiero casar/Con una señorita de San Nicolás/Que sepa coser/ Que sepa bordar/ Que sepa abrir la puerta para ir a jugar/ Yo soy la viudita/ del barrio del Rey/ me quiero casar/ y no sé con quién/ Con esta sí/ con esta no/ con esta señorita/ me caso yo.  
(Disponível em<<http://www.morellajimenez.com.do/letarrozconleche.htm>>).

Após escutar a música a professora explorou o léxico da canção. Colocou a música várias vezes até que os alunos compreendessem bem o que estavam ouvindo. Pediu para que cada um dissesse, pelo menos, uma palavra que havia percebido. Depois, perguntou o que era arroz com leite, ao que eles responderam que era um doce. Então indagou qual era o doce preferido de cada aluno e deixou que cada um falasse o seu.

Em seguida, perguntou aos alunos se sabiam quais eram os ingredientes utilizados para fazer arroz com leite ao que eles responderam afirmativamente. Então disse a eles que o outro ministrante do curso iria ensiná-los como fazer o arroz com leite. Primeiro o professor lhes chamou para lavar as mãos e, em seguida, colocaram os aventais e foram para a volta do fogão. Enquanto o arroz cozinhava, os alunos foram convidados a ver um vídeo com a música *las hamburguesas*.

A mí me gustan las hamburguesas/Con papas fritas, con mayonesa/Con mucho queso y mucho jamón/El que invento la hamburguesa es un campeón/Nada de acelga, ni de fideos/Esá comida es aburrída, no la quiero/No más polenta, ni ensalada/A mí todo eso me parece una pavada/No tanta fruta, menos verdura/La remolacha me parece una tortura/A ver si paran con el pescado/No se dan cuenta que me tienen cansado/A mí me gustan las hamburguesas/Con papas fritas, con mayonesa/Con mucho queso y mucho jamón/El que inventó la hamburguesa es un campeón/Yo ya no quiero comer más guiso/Porque me tienen la paciencia por el piso/La zanahoria y el zapallo/Cuando la ponen en la mesa, me desmayo. (Disponível em<<http://www.vagalume.com.br/los-pirata/a-mi-me-gustan-las-hamburguesas.html#ixzz3iT4Iu57C>>).

Depois de ouvir a música, a professora indagou dos alunos sobre os alimentos que apareciam na canção e conversou com eles sobre os dois tipos referidos, *los saludables y no saludables*. Convidou-os a montar um cartaz com alimentos saudáveis e não saudáveis. Dividiu a turma em dois grupos que deveriam recortar imagens de folhetos de supermercado e colar na cartolina. Esta atividade durou bastante tempo, pois os alunos discutiam entre si e perguntavam para os professores se o alimento era saudável ou não. Os professores orientavam no sentido de que eles teriam que decidir no grupo. Enquanto produziam o cartaz, continuavam escutando e cantando as músicas.

O arroz com leite ficou pronto, e o cartaz ficou para ser terminado na aula seguinte. Os alunos comeram o doce e foram para casa.

### **Dados e análises**

O dado que nos chamou atenção, citado pela maioria dos alunos que observaram as aulas do Curso de extensão *Español Básico para niños*, foi relativo às canções. Todas as aulas do curso apresentam uma canção, e, quando possível, o respectivo vídeo. Os observadores perceberam as canções como um input de língua autêntico, motivador e importante para o trabalho com a língua espanhola com as crianças e reconheceram a importância de compreender a relação teoria e prática. Como assinala o observador 14,

creo que el Laboratorio sea bueno para percibir las teorías estudiadas en las clases, visto que difícilmente una teoría sola sea suficiente en el proceso de aprendizaje [...] los alumnos cantaron también la música que acabaron de conocer, lo que prueba que el trabajo con músicas ayuda en el proceso de aprendizaje. (Observador 14, aula do dia 23 de maio)

Também o observador 1 percebeu a importância, tanto da observação como do uso de canções, quando menciona que

pude reflexionar sobre aspectos de la enseñanza para niños que no había pensado. Ejemplo de eso es la importancia del trabajo con canciones para los niños. La maestra además de presentar la música como estímulo para aprendizaje también analizaba juntamente con los alumnos sobre el contenido de la música y la utilizaba como motivación para el aprendizaje (Observador 1, aula do dia 23/05/2015).

O observador 1 percebe que o trabalho com as canções é significativo para a aquisição/aprendizagem das crianças, quando menciona “a importância do trabalho com canções”. Essa proposta não visa, meramente, à memorização do léxico, pois como o observador relata, a professora busca a compreensão textual, refletindo sobre o

conteúdo da letra. Nessa mesma perspectiva, o observador 2, relatando a aula do dia 27 de junho, menciona que

ellos escucharon la música del arroz con leche, después la profesora preguntó qué comprendieron y cuáles palabras escucharon, no comprendieron algunas palabras, por eso escucharon algunas veces más hasta que comprendieron todo para cantarla, la profesora no dio la respuesta. Las músicas son una de las mejores propuestas de trabajo para la enseñanza de una segunda lengua, a través de ellas los niños tienen contacto con muestras de la lengua meta de forma dinámica y agradable. No fue necesario el trabajo con la letra escrita de la música ellos aprendieron cantando, repitiendo y haciendo relaciones con la ayuda de la profesora (Observador 2, aula do dia 27 de junho)

Tanto o observador 1 como o observador 2 percebem que há uma reflexão sobre o conteúdo, isto é, sobre a letra da canção, além da repetição, que, de certa forma, é uma das maneiras de adquirir o léxico de língua espanhola (SELAU, ALBANAZ e BOÉSSIO 2014). Para o observador 2, as crianças aprenderam *cantando, repitiendo y haciendo relaciones*, e essa é a forma, acreditamos, que as canções devem ser trabalhadas. Cabe ressaltar que os observadores tratam como sinônimos *música* e *canção*. A *canção* é a letra, e a *música* seria a melodia, o ritmo, a parte instrumental que é capaz de motivar e entusiasmar os alunos para cantarem, mas, neste texto, consideramos os dois vocábulos como sinônimos.

No mesmo sentido de perceber que as canções favorecem o trabalho com a língua espanhola com as crianças, o observador 3 mostra sua surpresa sobre o resultado com tal trabalho, quando relata que as crianças

escucharon una canción, en que la profesora Thais los cuestionó preguntando qué comprendieron de la canción, todos hablaron lo que habían escuchado, miré que ellos prestaron atención porque dijeron todo correcto, me volví asombrada por percibir que ellos son tan chicos y saben todo (Observador 3, aula do dia 23 de maio de 2015)

A música é pegadiça e desperta a motivação dos alunos, como já discutido em Boéssio (2010, p. 85). Ruiz García (2005) reivindica o uso da música nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) não só como veículo para a prática linguística, mas também como um autêntico descobrimento cultural. Sendo assim, percebemos que não somos apenas nós, ao trabalharmos com este recurso, que temos certeza do quanto ele ajuda na aprendizagem/aquisição da língua. Muitos autores reconhecem essa prática, e os observadores também a compreenderam dessa forma.

Com essa mesma compreensão, o observador 4 afirma que

es importante que para la adquisición de una segunda lengua, los profesores adopten canciones. Las canciones son más fáciles para que los niños graben los nombres al repetirlas (Observador 4, aula do dia 23 de maio)

Ressaltando, ainda, a importância do uso de canções para o ensino de espanhol para crianças, o observador 6 reitera que

las canciones fueron importantísimas en el aprendizaje, pues la escuchaban y la profesora les preguntaba qué habían comprendido y después escuchaban nuevamente, siempre conversando sobre lo que habían escuchado o no, si comprendían o no aquellas palabras. Entonces, vemos que la repetición es una estrategia efectiva, pues corrobora con el almacenamiento de las informaciones en la memoria. (Observador 6, aula do dia 27 de junho)

Ainda que perceba a importância das canções, o observador 6 faz relação de sua utilização com o behaviorismo, como se fossem apenas para a repetição e memorização. Refletindo sobre isso, depois da surpresa de tal reflexão, não nos parece mal, já que, em Boéssio (2010), apontávamos, segundo nossa experiência, que a repetição favorece sim a aquisição da língua, desde que não seja o único recurso utilizado.

Não foi esse o único observador a perceber o trabalho com canções realizado em uma perspectiva behaviorista, como assinala o observador 11

la Teoría Behaviorista estuvo presente en la clase en los momentos en que la profesora les preguntaba y esperaba que ellos le contestasen, hablando muchas veces el mismo léxico, hasta que ellos lograsen hablar el léxico correctamente (Observador 11, aula do dia 27 de junho)

O mesmo observador 11, na aula do dia 27 de junho, ainda encontra aspectos que não têm relação com formação de hábitos, estímulo, resposta e reforço, ao relatar que

otro método que encontré en la clase fue la Hipótesis de la Interacción. En verdad toda la clase fue interactiva, la participación e interés de los alumnos con las actividades auditivas. Al escuchar una canción ellos hablaban sin miedo de errar, y en la mayoría de las veces lo que hablaban estaba totalmente correcto (Observador 11, aula do dia 27 de junho de 2015).

Além de perceber uma perspectiva behaviorista no trabalho realizado, a interação também foi notada, tanto entre as crianças e os docentes, como entre as crianças entre si, como podemos ver no relato do observador 6;

otro punto, fue el caso de la interacción entre ellos [crianças], fue rico porque percibimos lo cuanto se ayudan, por ejemplo en la actividad en que tenían que recortar imágenes de alimentos que fuesen saludables o no y pegar en un cartel, ellos tuvieron que trabajar en grupo y fue bueno (Observador 6).

Refletindo sobre a mesma aula e a mesma atividade, o observador 15 expressa sua impressão, dizendo que

me pareció muy linda la clase, porque hasta cuando ellos entregaron delantales para cocinar y no ensuciar su ropa, los alumnos se ponían unos a los otros y les encantaba, les encantaba poner los alimentos en la olla para hacer el dulce. Entonces miro que la forma de interacción se da en varios momentos, mientras cocinaban y hacían carteles ellos estaban aprendiendo la lengua, la motivación que ellos tenían para hacer un dulce fue increíble, de acuerdo con Krashen el filtro afectivo

debe estar bajo para tener una adquisición automática y también dice que los juegos son una manera de aprender la lengua. (Observador 15, aula do dia 27 de junho)

Além de perceber a interação entre as crianças, remete ao fato de o filtro afetivo das crianças estar baixo, possibilitando, assim, a vontade por aprender e por estarem ali, realizando as atividades, partindo, portanto, do conhecimento procedimental, sem reflexões metalinguísticas; somente usando a língua e interagindo a partir dela. O mesmo sujeito complementa:

Long (1980) en la hipótesis de la interacción de Hatch, dice que los aprendices de lengua precisan ser participantes cuando reciben el input, y eso es lo que observamos en la clase de los niños, ellos participan, ellos hablan, ellos preguntan y no se quedan encabullados. (Observador 15, aula do dia 27 de junho)

Na mesma ideia de trabalhar a partir do uso efetivo da língua, partindo do conhecimento procedimental, o observador 12 refere que

También fue importante la práctica de hacer el arroz con leche, pues los alumnos aprendieron en la práctica lo que estaban mirando (Observador 12)

Novamente a ideia de que é preciso fazer realizar atividades usando a língua e não falar sobre a língua; o conhecimento procedimental em oposição ao conhecimento declarativo.

### **Considerações finais**

Atentando para tudo o que foi realizado e para as manifestações dos observadores, algumas questões se colocam para reflexão. A primeira é que a disciplina “Metodologia do Ensino de Espanhol para Crianças” precisa, obrigatoriamente, do aporte teórico que a embasa, mas, também, da parte prática. Só é possível refletir

teoricamente se transferimos para a prática esse conhecimento. Esta proposta com ensino de espanhol para crianças deve ser refletida, teorizada e socializada, pois, apesar de não ser algo totalmente novo, ainda não existe embasamento teórico suficiente para o trabalho com línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, sendo necessário conhecermos possibilidades e experiências já realizadas.

O “Laboratório de ensino de espanhol para crianças e formação docente”, ainda que não oportunize a todos os discentes do Curso de Letras a possibilidade de atuar diretamente com as crianças, é um espaço de reflexão, vivência, como afirmaram alguns observadores. Olhando diretamente a prática realizada, puderam pensar em questões anteriormente ignoradas, havendo relatos até de que se soubessem o quão interessante é essa experiência, teriam participado desde o começo, pois ajudou muito em seu estágio curricular obrigatório, o que nos deixa, de certa forma, realizados, por percebermos que nosso trabalho se espria para além das paredes do laboratório.

Uma terceira reflexão que nos surge é que, como já apontado em estudos anteriores, não existe uma abordagem ou metodologia única, capaz de satisfazer todos os estilos cognitivos de nossas crianças. O que seve para uns, pode não ser significativo para outros, portanto, uma mescla de abordagens, desde que pensadas e analisadas, não nos parece equivocada.

Nesta investigação, nos preocupamos mais em observar como os alunos da disciplina “Metodologia do Ensino de Espanhol para Crianças” percebiam o trabalho realizado no laboratório e se, realmente, nós, os idealizadores de tal proposta, percebíamos da mesma forma. Devido ao aparecimento inicial, em muitos dos relatos, de que era um trabalho behaviorista, decidimos aprofundar as leituras das manifestações, refletindo, então, sobre elas, o que resultou neste texto. Vimos que as perspectivas de análise se aproximam e que não existe um método, e sim, diferentes maneiras de abordar um conteúdo, o que envolve as crianças, tornando-as participativas e receptivas ao novo idioma.

Ainda que o cenário e a base teórica do desenvolvimento das atividades no laboratório sejam os mesmos, as reflexões e os novos olhares devem ser respeitados

para que sempre se busque qualificar o trabalho e ampliar as possibilidades de atuação e reflexão.

## Referências

BOÉSSIO, C. P. D. *Ensino de Espanhol a crianças brasileiras: uma experiência reflexiva*. Caderno de Resumos do III FILE, Pelotas, UCPel, p.64. 2004 (a).

\_\_\_\_\_. *Ensino de línguas próximas para crianças – necessidade de reflexão*. Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, ed. 10, v.1, 2004 (b).

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

JOHNSON, K. *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. México: Fundación de Cultura Económica – FCE, 1997.

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

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

\_\_\_\_\_. *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman, 1985.

MARINA, J. A. *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona, Editorial ANAGRAMA, 2004.

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

RUIZ GARCIA, R. *De los baúles de la piquer a las maracas de machín: la canción como contenido cultural en clase de ELE*. 2005. Memoria de Máster (Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

SANTOS ASENSI, J. *Música, maestro... Trabajando com música y canciones en el aula de español*. Revista Carabela, Madrid, n. 41, p.129-152, 2000. (Sociedad General Española de Librería).

SELAU, B.; ALBANAZ, J. e BOÉSSIO, C. “Espanhol através do léxico – primeiro ano do ensino fundamental”. In: LEFFA, V. J. e IRALA V. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*. Pelotas, EDUCAT, 2014.

## **REFLECTIONS CONCERNING AN EXTENSION BASIC SPANISH COURSE FOR CHILDREN BASED ON THE UNIVERSITY LANGUAGE COURSE STUDENT'S VIEW**

### **ABSTRACT**

The Federal University of the Pampa (UNIPAMPA) is the only Brazilian university concerned with the graduate's training in Portuguese/Spanish Languages to also work with children in the early years of Elementary School, having Spanish as a second language. Located in a border region of Brazil/Uruguay, the issues concerning language teaching should be often reconsidered. In this perspective, the University offers the *Curso de Espanhol Básico para Niños* (Basic Spanish Course for Children) which enables Languages college students to work with children in the teaching of the Spanish language. Thus, this text proposes a reflection on the contributions in teacher training based on the written comments from the course students.

**Keywords:** Spanish, teaching, UNIPAMPA, course, children.

Recebido em 16/05/2017

Aprovado em 09 /08/2017