

Ensino de espanhol para crianças: uma proposta intervencionista na cidade de Jaguarão/RS

VANESSA DAVID ACOSTA

Mestranda Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão-RS. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma universidade

CRISTINA PUREZA DUARTE BOÉSSIO

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (Universidade Federal de Pelotas, 1999) e em Licenciatura em Letras - Habilitação Língua Espanhola (Universidade Católica de Pelotas, 2004). Especialista em Língua Espanhola (Universidade Católica de Pelotas, 2004). Mestre em Linguística Aplicada (Universidade Católica de Pelotas, 2002). Doutora em Educação (PPGE/FaE/UFPel, 2010). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA/ Jaguarão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: espanhol, português, proximidade, flexão do infinitivo e transferências. Seu estudo atual centra-se na investigação do Ensino de Espanhol para crianças.



Este artigo tem o objetivo de descrever a proposta intervencionista vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão, a ser realizada com uma turma de 12 alunos, do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas, na cidade de Jaguarão/RS. A escola está situada em um bairro da periferia da cidade chamado Vencato, e, por estar próxima à Ponte Internacional Barão de Mauá, que liga o Brasil ao Uruguai, recebe alunos uruguaios para estudar, alguns deles residentes no Brasil. O objetivo da intervenção é que os alunos vivenciem experiências de aprendizagens significativas em língua espanhola, idioma do país vizinho – o Uruguai.

Barros e Costa (2010) apontam que, no ensino de uma língua estrangeira, é importante ampliar a leitura de mundo do aluno, sempre seguindo uma perspectiva crítica, favorecendo o contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 19) referem que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”.

A partir dessas constatações, percebemos a necessidade de fomentar o ensino de língua espanhola, no contexto fronteiriço, porque, a partir desse ensino, há um maior acesso à informação, à participação social, à possibilidade de os alunos obterem um crescimento social e cultural na sociedade em que estão inseridos e, além disso, é um direito que eles têm de aprenderem uma segunda língua (SL), juntamente com a língua materna, conforme destacado pelos PCN.

Nesse sentido, defendemos a ideia do ensino da língua espanhola ainda quando o aprendiz é criança. Schumann² (1978 apud PAIVA, 2014, p. 54) argumenta que as crianças veem divertimento e prazer e não têm as preocupações do adulto ao aprender uma segunda língua. Fernández e Rinaldi destacam que,

Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para

1 Atualmente, se discute também o conceito de língua adicional, não considerado neste trabalho. Porém, o nome “línguas adicionais” é dado para se referir à língua “em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 127).

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

se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 357).

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

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

Enquanto educadoras, acreditamos que temos um compromisso com os alunos que chegam para estudar. Eles estão dispostos a aprender tudo o que lhes é ensinado. A legislação, bem como os documentos que auxiliam a prática do professor em sala de aula (PCN, LDB, PPP, etc.) apontam para um ensino de qualidade, fazendo com que os alunos cresçam pessoal e intelectualmente, desenvolvendo-se, sabendo se posicionar criticamente na sociedade em que estão inseridos. O contato com outra língua, ainda no ensino fundamental, é um dos fatores que contribui para esse desenvolvimento, e a escola não pode se eximir dessa responsabilidade.

Em áreas de fronteira, como é o caso de Jaguarão / Rio Branco, temos um ambiente em que o espanhol está muito presente, tanto nas interações cotidianas de alguns alunos, bem como ao transitar livremente pelo país vizinho para fazer compras, visitar familiares e estudar. Então, é um compromisso não só de governantes, mas de toda a sociedade que aí vive fazer com que se privilegie o ensino de espanhol nas escolas públicas.

Pesquisas trazem a diferenciação de dois conceitos fundamentais quando tratam de segundas línguas: aquisição e aprendizagem. Carioni (1988, p. 51), baseada nas teorias de Krashen, aponta essa distinção mostrando que são “fenômenos diferentes, de origens diferentes, com

finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente”. Nessa perspectiva, Carioni define a aquisição como,

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

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

Difícilmente alguém corrige quando o sujeito está adquirindo a língua, isto é, tentando comunicar-se, e sim quando está em situação formal de sala de aula. Também quando está em processo de aquisição não há fragmentação da língua, partindo do mais fácil para o mais difícil. A língua é apresentada como um todo, e as regras serão adquiridas naturalmente (BOÉSSIO, 2010, p. 66).

Já a aprendizagem de uma segunda língua é consciente e se manifesta através do foco na forma e conhecimento das regras. Nesse sentido, “significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente” (CARIONI, 1988, p. 51-52); implica “saber ‘sobre’ a língua”, defende a autora.

Para Leffa (1988, p. 03), “na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua”.

A aquisição ocorre em uma situação real de comunicação, em um ambiente informal; o indivíduo adquire de forma inconsciente e implica saber usar a língua. Já a aprendizagem ocorre em contexto formal, com o sujeito agindo de forma consciente; implica conhecer as regras da língua, e o foco está na gramática.

Mesmo trabalhando dentro de um ambiente formal – a escola –, na intervenção pretendemos enfocar a língua em uma perspectiva de aquisição. Ou seja, durante as aulas vamos buscar situações reais de comunicação, privilegiando a oralidade, sem foco nas formas gramaticais, valendo-nos de canções para explorar as temáticas abordadas.

Proporcionamos uma perspectiva de aquisição, quando fazemos um ambiente de imersão na língua meta, isto é, quando, a partir de situações reais, a partir do trabalho com materiais autênticos, fazemos com que os alunos se comuniquem na língua alvo. Com isso, não vamos copiar textos, observar as regras ortográficas das palavras, analisar a estrutura das frases. E, sim, vamos, a partir das canções, trabalhar com diversos temas, oportunizando que os alunos se comuniquem oralmente em espanhol.

O professor, ao atuar com o ensino de segunda língua, tem um papel a desempenhar. Segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 169), “o papel do professor em sala de aula é o de um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional”. Primeiramente, o professor é mais experiente porque possui o conhecimento teórico e a formação para atuar com esses alunos; em segundo lugar, a partir de suas experiências, proporciona um trabalho com materiais autênticos, isto é, que circulam na sociedade, que têm situações reais de comunicação fazendo com que eles sejam participantes dessas interações.

Para que a aquisição ocorra, Carioni (1988, p. 57), baseada na teoria de Krashen, aponta duas condições essenciais: (1) “exposição suficiente a input compreensível, contendo $i + 1$ ”³; e (2) “uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do input compreendido”. A hipótese do filtro afetivo “está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua” (CARIONI, 1988, p. 56). Além disso, para autora, indivíduos com filtro afetivo baixo buscam mais *input*, e ele ficará na parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem.

Nesta proposta, pretendemos trabalhar com canções porque acreditamos que elas promovem um *input* autêntico. Nobre-Oliveira (2008, p. 113, grifo da autora) destaca que “o uso de músicas como fontes de *input* autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras”. Além disso, para Rocha e Larrosa (2013, p. 101), “a música no

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

estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos”. Ainda, “o aspecto lúdico e até sentimental que envolve o uso didático da música angaria simpatias rápidas e constantes”, enfatizam as autoras (2013, p. 103). Então, as músicas, além de serem um atrativo para os alunos, envolvendo os alunos de forma mais rápida e prazerosa, promovem um *input* autêntico.

O método⁴ da proposta consiste em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. É pertinente pelo seu caráter aplicado, ou seja, porque contribui na solução de problemas práticos, conforme apontam Damiani et al. (2013). Segundo os autores, as pesquisas desse tipo

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

Como são interferências que envolvem todo um processo – planejamento, implementação e avaliação – é necessária uma divisão metodológica: o método da intervenção e o método da avaliação. Damiani et al. (2013, p. 62) destacam que o método da intervenção “deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico”. Já o método de avaliação da intervenção “tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (idem, idem).

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o processo desta pesquisa, apresentamos, na sequência, primeiramente, o método da intervenção e, após, o método da avaliação.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos da turma, a qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Escolhemos realizar a entrevista para saber a realidade de cada aluno que estudava no 3º ano.

As vantagens de realizar uma entrevista semiestruturada com os sujeitos ocorrem por diversos fatores: demonstra o “caráter de interação que permeia a entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33); “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

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

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 34); “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”, destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 198).

Na aplicação de entrevistas, há algumas desvantagens. Uma delas é a “disposição do entrevistado em dar as informações necessárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 198). Esse fato foi observado quando das entrevistas preparatórias para a intervenção. Ao entrevistar um aluno, ele apenas fazia sinal de afirmativo ou negativo com a cabeça e, nesses momentos, pedíamos que respondesse com voz, já que o meio para registro das entrevistas era a gravação direta. Mesmo assim, escolhemos esse meio de registro porque ele “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Também realizamos entrevista semiestruturada com a professora titular da turma, pois, ao aplicar as entrevistas com os alunos, percebemos que a professora, mesmo sem a necessidade explícita do currículo do terceiro ano, ministra aulas de espanhol como forma de complemento para os alunos. Esse fator nos surpreendeu positivamente, pois percebemos que ela tem uma preocupação com o ensino da língua. A entrevista foi realizada para saber quais são as suas motivações, o que de fato a leva a trabalhar nessa perspectiva, o que já trabalhou, de que maneira, quais conteúdos foram abordados, como são as aulas, se têm dia e hora certos para ocorrerem e sua formação.

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

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

Além de entrevistas, também utilizamos um questionário aplicado à supervisora da escola, para saber de alguns aspectos referentes à estrutura da escola: quantidade de alunos, quantidade de alunos uruguaios, participação da escola em projetos que envolvem a língua espanhola, importância de a escola se envolver com esse tipo de projeto. Esses dados serviram de apoio para o planejamento do projeto de intervenção a que se refere o presente artigo. Sem a aplicação desse questionário, não teríamos essas informações e, talvez, não as levássemos em consideração na elaboração da proposta.

Por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114). Além disso, as questões, previamente formuladas pelo pesquisador, “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). A opção pelo questionário foi feita porque o cargo de supervisora da escola exige da pessoa que o ocupa tempo para as mais variadas demandas que há no cotidiano escolar e ela poderia respondê-lo em outro momento e não durante as atividades nas quais está envolvida durante o dia. Nessa direção, algumas vantagens foram observadas: na aplicação do questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o pesquisador “obtem respostas mais rápidas e mais precisas”; “há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador”; “há mais tempo para responder e em hora mais favorável”. Além disso, o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal” (GIL, 2002, p. 115).

Quanto à elaboração desse instrumento, atentamos para alguns aspectos apontados por Gil (2002, p. 116) e que devem ser observados a esse respeito: as perguntas foram “formuladas de maneira clara, concreta e precisa”, levando em consideração “o sistema de referência do

entrevistado, bem como seu nível de informação”. As perguntas possibilitaram “uma única interpretação” e não sugeriram respostas; o questionário foi iniciado com “perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas”.

Além dos instrumentos supracitados utilizamos notas de campo durante as entrevistas com os alunos e com a professora e também quando da observação do espaço físico da escola. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) destacam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic] sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesse sentido, ao utilizar esse instrumento, pudemos coletar algumas informações obtidas antes ou depois de cada gravação, como foi o caso das canções trabalhadas pela professora nas aulas de espanhol que ministrou. A vantagem de utilizar as notas é que “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista”, apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 150).

Na intervenção propriamente dita, serão ministradas sete aulas. Os encontros serão de duas horas cada, totalizando quatorze horas/aula. Os alunos receberam a notícia da intervenção informalmente, antes de começarmos a gravar a entrevista realizada e se mostraram bastante interessados e motivados para o seu início. Queriam gravar logo para começar a trabalhar.

Para o planejamento das aulas, foram considerados alguns dados das entrevistas com os alunos e com a professora, tais como: que eles já tinham o ensino de língua espanhola, que gostavam de trabalhar com músicas, que alguns já tinham contato diário com a língua e que um deles é uruguaio. Nesse sentido, procuramos propor aulas que contemplassem esses aspectos, retomando alguns conteúdos trabalhados pela professora.

As canções foram retiradas do *YouTube* e são todas em língua espanhola. A escolha das temáticas foi dada pensando em abordar o maior número de assuntos possíveis, tentando sempre relacionar o que se aprende naquela aula com a aula anterior. Conforme Boéssio,

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

Ao trabalhar com canções e com materiais autênticos provenientes do Uruguai, pretendemos proporcionar esse *input* para que os alunos desenvolvam a oralidade de uma forma prazerosa e natural, cantando o que aprenderam com facilidade e memorizando as letras por bastante tempo, facilitando a pronúncia das palavras.

Após o término das aulas, a intervenção será avaliada. A avaliação é o momento em que “chegou a hora de reunir a teoria com os dados⁵ coletados” (GOLDENBERG, 2011, p. 94). Para isso, “deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as idéias [sic] novas que aparecem, [...], o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla” (p. 94). Os dados coletados, tanto no momento da construção da proposta interventiva, quanto na coleta para avaliá-la, serão analisados e observados “o que foi dito como o ‘não-dito’ pelos pesquisados. É preciso interpretar este ‘não-dito’, buscar uma lógica da ‘não-resposta’” (GOLDENBERG, 2011, p. 95, grifos da autora). A análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen,

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

Primeiramente, serão realizadas novas entrevistas semiestruturadas (gravadas) com os alunos como uma forma de avaliar o que eles destacam como positivo e negativo; do que mais gostaram; quais pontos merecem atenção em relação às aulas; o que aprenderam; o que acreditam que ficou faltando. Após, será realizado um levantamento dos dados dessas entrevistas. As respostas obtidas serão transcritas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172, grifos dos autores), “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista”.

Quanto às aulas, elas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Os aspectos que serão observados durante a análise dos dados serão a participação e o envolvimento dos alunos: se utilizam a língua espanhola em momentos que não são da atividade desenvolvida na aula, como por exemplo, para ir ao banheiro, para falar com colegas.

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

Depois de realizada a intervenção, coletados os dados e avaliada a intervenção, será realizada a escrita do relatório crítico reflexivo. Segundo Goldenberg (2011, p. 96), o “objetivo do relatório é permitir a comunicação da pesquisa para um público mais amplo”. Os relatórios devem ser elaborados “de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo” (DAMIANI et al., 2013, p. 60).

Para elaborá-lo, será seguido o roteiro proposto por Damiani et al. (2013, p. 62, grifos dos autores): “apresentação do **método da pesquisa** e dos seus **achados**”, além de os outros componentes que envolvem um relatório: introdução, fundamentação teórica, objetivos, etc. O método da pesquisa “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI et al., 2013, p. 62). Além disso, será identificado e separado em: método da intervenção e método da avaliação da intervenção, conforme propõem os autores.

Quanto aos achados da intervenção, também serão elaborados conforme roteiro proposto por Damiani et al. (2013, p. 63): (1) “análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes”, e (2) “análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes”. Nesse segundo aspecto os autores indicam que também são discutidos os pontos fortes e fracos, com relação aos objetivos que o pesquisador tinha traçado, bem como as possíveis modificações introduzidas durante a sua realização.

A partir das considerações discutidas ao longo deste trabalho, destacamos a importância do ensino de língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em regiões de fronteira, como é o caso de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. A proposta interventiva descrita tem a finalidade de fomentar esse ensino, mostrando, a partir da elaboração do relatório, as experiências vividas pelos alunos no decorrer da intervenção.

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

Referências

- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord.). (2010). **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.
- BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: _____ (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>> Acesso em 26 de ago. de 2015.
- FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2009, vol.48, n.2, pp. 353-365. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/11.pdf>> Acesso em 15 de set. de 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. ed. 12. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- JOHNSON, Keith. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción**. Trad. Beatriz

Álvarez Klein. México: FCE, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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



