

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ANDREIA SEBASTIANA DE REZENDE FERNANDES

**APRENDIZAGEM DE *ELE* NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ASPECTOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS**

**Alfenas/ MG
2020**

ANDREIA SEBASTIANA DE REZENDE FERNANDES

APRENDIZAGEM DE *ELE* NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ASPECTOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Dr. Celso Ferrarezi Júnior.

Alfenas/ MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfnas

F363a Fernandes, Andreia Sebastiana de Rezende
Aprendizagem de *ELE* nos anos iniciais do ensino fundamental:
aspectos cognitivos e emocionais / Andreia Sebastiana de Rezende
Fernandes -- Alfnas/MG, 2020.
108f. il. --

Orientador: Celso Ferrarezi Júnior
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfnas, 2020.
Bibliografia.

1. Língua espanhola (Ensino fundamental). 2. Educação básica. 3.
Política Linguística. I. Ferrarezi Júnior, Celso. II. Título.

CDD-370

ANDREIA SEBASTIANA DE REZENDE FERNANDES**ASPECTOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE ELE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, recomendando, expressamente, a publicação do trabalho em forma de livro e ressaltando o mérito, a qualidade e a pertinência do trabalho.

Aprovada em: **01 de julho de 2020**

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández
Instituição: Universidade de São Paulo - USP-SP

Profa. Dra. Kátia Aparecida da Silva Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 01/07/2020, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátia Aparecida da Silva Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 01/07/2020, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Gretel María Eres Fernández, Usuário Externo**, em 01/07/2020, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0319800** e o código CRC **7F2989F9**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao professor Celso Ferrarezi Júnior pela confiança e por aceitar orientar esta dissertação. Foi um caminho de muito aprendizado.

Escrever este trabalho não teria sido possível sem a contribuição de algumas pessoas. Quero agradecer particularmente

Às professoras e pesquisadoras

Isabel Gretel María Eres Fernández e Kátia Aparecida da Silva Oliveira, pela orientação preciosa na qualificação e defesa deste trabalho.

E aos professores e pesquisadores Ítalo Oscar Riccardi León, Rosângela Rodrigues Borges e Isis Milreu, obrigada por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e defesa como suplentes.

Aos colegas da EE Dr. Arlindo Silveira Filho, especialmente à diretora e amiga Rosemeire Maria Correia, obrigada pelo apoio e motivação. Agradeço também aos alunos e professores dessa escola, sem os quais não teria tido a experiência com o ensino de LEC, ponto de partida deste trabalho.

À CAPES e à UNIFAL-MG pela oportunidade de ser Supervisora do PIBID e desenvolver um projeto de ensino de espanhol para crianças na EE Dr. Arlindo Silveira Filho.

Às amigas,

Maria de Los Angeles de Castro Ballesteros, pelos materiais, conversas e insights valiosos, Andreia de Fátima Tomé, Iara Rabelo, Livânia Neves Duarte e Mariane Moreira, obrigada pelo ombro amigo nos momentos mais difíceis!

Para cada um de vocês, minha gratidão e meu carinho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação é constituída a partir de uma pesquisa bibliográfica (LIMA, 2007) com o objetivo de organizar informações sobre o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) no Ensino Fundamental - Anos iniciais. Buscamos compreender como é o processo de aprendizagem das crianças por meio dos conceitos de *vivência*, *internalização* e *emoção* de Vigotski e pensar como a oferta de LEC, principalmente de espanhol, pode contribuir com o desenvolvimento das crianças e com a valorização do ensino de Língua Estrangeira (LE) na educação básica. O referencial teórico que embasou nosso trabalho compôs-se por estudos voltados à aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir da teoria de Vigotski (1998, 2008, 2010) e autores que interpretaram sua obra (OLIVEIRA, 1992, 1993; PINO, 2000, 2010; REGO, 2007; REY, 2007, 2009; SAWAIA, 2000, entre outros); ao ensino de espanhol no Brasil (GOETTENAUER, 2005; LAGARES, 2013; PARAQUETT, 2009, 2010, 2014; entre outros) e ao ensino de LE para crianças (BOÉSSIO, 2010, 2011; CARMO, 2016; CHAGURI, 2011; RINALDI, 2006, 2011; RINALDI; ERES FERNÁNDEZ, 2009, 2011; ROCHA, 2006; SILVA, 2013, entre outros). Também analisamos alguns documentos que regem o Ensino Fundamental brasileiro a partir da perspectiva da política linguística (RAJAGOPALAN, 2009, 2013; CALVET, 2007) e acreditamos que uma política linguística séria e comprometida com o sucesso do aprendizado de LE na escola regular desde os anos iniciais pode mudar os rumos desse ensino no Brasil. Sugerimos que o professor de LEC busque atividades que deem voz ao aluno na sala de aula e permitam que a criança contribua ativamente com o seu próprio desenvolvimento, recuperando o sujeito que pensa, integrando as emoções, a fantasia e a imaginação a fim de colaborar com a formação integral da criança e favorecer o sentimento de pertencimento e gosto pelo aprendizado de línguas e culturas estrangeiras.

Palavras-chave: Ensino de espanhol para crianças. Valorização da LE na Educação Básica. Política linguística.

RESUMEN

Esta tesina se constituye a partir de una investigación bibliográfica (LIMA, 2007) con el objetivo de organizar informaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para niños (LEC) en los años iniciales de la educación básica brasileña. Buscamos entender cómo es el proceso de aprendizaje de los niños desde los conceptos de *experiencia*, *internalización* y *emoción* de Vigotski y pensar cómo el ofrecimiento de LEC, especialmente el español, puede contribuir al desarrollo de los niños y a la mejora de la enseñanza de Lengua Extranjera (LE) en la escuela. El marco teórico que apoyó nuestro trabajo está compuesto por estudios centrados en el aprendizaje y el desarrollo infantil desde la teoría de Vigotski (1998, 2008, 2010) y autores que interpretaron su obra (OLIVEIRA, 1992, 1993; PINO, 2000, 2010; REGO, 2007; REY, 2007, 2009; SAWAIA, 2000, entre otros); en la enseñanza de español en Brasil (GOETTENAUER, 2005; LAGARES, 2013; PARAQUETT, 2009, 2010, 2014; entre otros) y la enseñanza de LE para niños (BOÉSSIO, 2010, 2011; CARMO, 2016; CHAGURI, 2011; RINALDI, 2006, 2011; RINALDI; ERES FERNÁNDEZ, 2009, 2011; ROCHA, 2006; SILVA, 2013, entre otros). También analizamos algunos de los documentos que rigen la educación elemental brasileña desde la perspectiva de la política lingüística (RAJAGOPALAN, 2009, 2013; CALVET, 2007) y creemos que una política lingüística seria y comprometida con el éxito del aprendizaje de LE en la escuela desde los años iniciales de la educación básica brasileña puede cambiar la historia de esa enseñanza en Brasil. Sugerimos que el profesor de LEC realice actividades que le den voz al alumno en el aula de clase y le permita contribuir activamente en su propio desarrollo, recuperando el sujeto que piensa, integrando emociones, fantasía e imaginación a fin de auxiliar a la formación integral del niño y favorecer el sentido de pertenencia y gusto por el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

Palabras clave: Enseñanza de español a niños. Valoración de la LE en la Educación Básica. Política lingüística.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	12
2.1	ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS	16
2.2	SELEÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO	20
3	O ENSINO DE LE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
3.1	POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	23
3.2	AS LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE LEC.....	32
3.3	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	34
3.4	A CRIANÇA TEM O DIREITO DE APRENDER UMA LE	39
3.5	O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	41
3.6	BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LEC	47
4	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	50
4.1	CONCEITOS BÁSICOS	50
4.2	VIGOTSKI E O CONCEITO DE VIVÊNCIA.....	54
4.3	INTERNALIZAÇÃO: PERCEPÇÃO DE MUNDO	60
4.4	AS FUNÇÕES AFETIVAS: SUPORTE PARA O CONHECIMENTO.....	67
5	SUGESTÕES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NOS ANOS INICIAIS	74
5.1	ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE AQUISIÇÃO	74
5.2	A PERSPECTIVA INTERCULTURAL	80
5.3	ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS: REVISÃO E SUGESTÕES.....	88
6	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)¹ dispõe que o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) deve ser oferecido, obrigatoriamente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, não há nenhum impedimento para que a língua inglesa ou outra LE faça parte do currículo dos anos iniciais, tanto por sua pertinência quanto pelo fato dos redatores da LDB incluírem a LE entre os conteúdos curriculares da Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a)², afirmam que a LE contribui com a formação educativa, social e cultural dos estudantes, ou seja, com o processo educacional como um todo, sendo uma disciplina importante para a formação do cidadão.

Conhecer outras línguas, povos e culturas e estudar as relações existentes entre a língua materna e a cultura do indivíduo é uma estratégia para combater o preconceito linguístico e cultural, seja com estrangeiros ou com o vizinho que veio de outra cidade ou estado e fala uma variante diferente do português brasileiro. O professor de LE pode dar à criança uma nova “lente” para ver os mundos que nos rodeiam (Goettenauer, 2005) por meio de atividades que ajudem a criança a perceber como o “outro” chega até nós com a sua forma de ser e agir a partir de sua língua e cultura, e como isso pode se refletir na nossa maneira de compreender o mundo (GALELLI, 2015) e a nossa língua e cultura.

Entendemos que o ensino de LE para crianças é essencial para a formação integral do aluno e pode ser visto como um direito adquirido (ROCHA, 2006). Nesse sentido, os alunos das escolas públicas são prejudicados com a ausência desse conteúdo nos anos iniciais da Educação Básica, pois negamos a eles o direito de ter assegurada “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e [...] para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22), conforme manda a LDB.

Ademais, é importante despertar o interesse dos alunos por outros idiomas, estimular atitudes favoráveis a essa aprendizagem, promover a motivação e a

¹ Alterada pela Lei Nº 13.415/17.

² Ambos os documentos pensados para o ensino de inglês a partir do 6º ano.

intenção de conhecer uma LE. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental uma série de novos conhecimentos são apresentados à criança e nessa etapa ela tem uma capacidade de internalização de vivências (VIGOTSKI, 2010) mais aguçada, ou seja, geralmente é mais fácil despertar o gosto, o desejo, a curiosidade pelas mais variadas áreas de conhecimento, inclusive a aprendizagem de línguas.

A LE precisa ser mais valorizada no currículo escolar brasileiro e, conforme afirma Rajagopalan (2009), essa é uma questão política, pois o ensino de línguas faz parte da política linguística em desenvolvimento no país. Além disso, “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade”, sempre existiu alguém que quisesse “legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua” (CALVET, 2007, p. 11). Calvet (2007) se refere principalmente à língua materna de um país, mas, se pensamos no ensino de LE, seguramente, também há um interesse pela manutenção ou não do ensino de uma LE ou nenhuma. Essa reflexão nos faz pensar que uma política linguística séria e comprometida com o sucesso do aprendizado de LE na escola regular pode mudar os rumos desse ensino no Brasil.

Sendo assim, cabe perguntar: Queremos formar cidadãos que possam estabelecer relações entre as diferentes culturas que são apresentadas a eles? É importante ajudar as crianças a compreenderem que cada indivíduo organiza seu mundo a partir da sua identidade cultural e linguística e de suas vivências? Acreditamos que é cada vez mais urgente formar cidadãos conscientes de que atitudes preconceituosas e intolerantes para com aqueles que veem e analisam o mundo de outras maneiras não podem ser aceitas numa sociedade cada vez mais plural e globalizada? E, talvez a pergunta mais importante: Queremos valorizar o ensino de LE na Educação Básica, principalmente nas escolas públicas? Queremos dar direitos e oportunidades iguais a todos? Ter no nosso país uma política linguística que responda positivamente a essas questões seria fundamental para a concretização das reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Portanto, pesquisamos, selecionamos e organizamos informações pertinentes sobre a aprendizagem de LEC no Ensino Fundamental - Anos iniciais como objetivo de auxiliar o professor de línguas que deseja trabalhar com crianças e motivar a inclusão da LE nas escolas de 1º a 5º anos. Buscamos compreender como é o processo de aprendizagem das crianças por meio dos conceitos de *vivência*, *internalização* e *emoção* de Vigotski e pensar como a oferta de LEC, principalmente

de espanhol, pode contribuir com o desenvolvimento das crianças e com a valorização do ensino de LE na educação básica.

Acreditamos que uma experiência positiva com a língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser uma estratégia para motivar o aprendizado de LE nos anos posteriores. Nesse sentido, pensamos que o ensino a partir de uma perspectiva de aquisição natural da língua (BOESSIO, 2010) e da perspectiva intercultural podem contribuir com a aprendizagem das crianças e propiciar uma vivência (VIGOTSKI, 2010) de qualidade semelhante ao que acontece na aquisição da língua materna. Por meio da oralidade, assim como aprendemos o português e a nossa cultura, espera-se que o professor apresente a seus alunos outros mundos possíveis.

Refletimos sobre a aprendizagem de espanhol nas séries iniciais do Ensino Fundamental pelo fato do espanhol ser falado em praticamente todos os países vizinhos do Brasil, portanto o conhecimento dessa língua e suas culturas é importante para uma melhor integração dos brasileiros na América Latina e pode nos ajudar a compreender melhor quem somos (PARAQUETT, 2009a).

Quando pensamos no ensino de Espanhol no Brasil, percebemos que esse idioma faz parte de uma “complexa política linguística” (LAGARES, 2013) e inevitavelmente recordamos as dificuldades de concretização no planejamento linguístico elaborado pela lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005), revogada pela lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017). Diferentes autores (LAGARES, 2013; RODRIGUES, 2010; PARAQUETT, 2009, entre outros) discutem algumas decisões equivocadas no planejamento dessa lei e suas consequências, das quais podemos destacar a negligência ao fato de que no imaginário dos brasileiros a LE pode ser um componente extracurricular.

Infelizmente a lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005) fortaleceu a ideia de que a LE não precisa fazer parte do cotidiano escolar e legitimou uma prática que já era comum em muitas instituições, principalmente particulares: a oferta da LE em parceria com escolas de idiomas e centros de línguas no contraturno (RODRIGUES, 2010). Sem dúvida, uma política linguística comprometida com a valorização do ensino de LE na Educação Básica deve buscar estratégias para mudar essa realidade.

De acordo com Calvet (2007, p. 86) o planejamento linguístico precisa levar em consideração os “sentimentos linguísticos, as relações que os falantes

estabelecem com as línguas”. Acreditamos que é fundamental o aluno reconhecer a importância do aprendizado de espanhol para a sua vida, pois além da pertinência para o mundo acadêmico e do trabalho, como é vendido pelas escolas de idiomas, também é “língua de acesso a bens culturais, língua de fruição, de deleite” (GONZÁLEZ, 2011, p. 148) e é essa visão da língua espanhola que queremos levar para as crianças brasileiras a partir de uma perspectiva intercultural de ensino e por meio do diálogo com as múltiplas culturas que ela representa.

Outra característica do espanhol que consideramos pertinente para o ensino de LEC no Brasil é a proximidade desse idioma com o português. Embora a discussão sobre a proximidade entre o português e o espanhol seja polêmica quanto à facilidade/dificuldade gerada por sua semelhança (FANJUL, 2002), acreditamos que a facilidade para compreender boa parte dos enunciados do professor desde a primeira aula tende a manter a curiosidade e a motivação do aluno, se o professor trabalhar numa perspectiva de aquisição natural da língua, valorizando a realidade da criança (suas necessidades e desejos) e a oralidade.

Vale a pena ressaltar que não estamos falando de uma suposta compreensão espontânea entre falantes de espanhol e português (CELADA; GONZÁLEZ, 2000; BRASIL, 2006). Propomos que o professor busque se comunicar com as crianças em espanhol, integrando atividades e brincadeiras oriundas de diferentes países hispânicos que demandem cada vez mais a compreensão da língua alvo pelo aluno.

Entretanto, é necessário que os professores tenham conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem de crianças entre 6 e 10 anos de idade. Sabemos que o professor de espanhol normalmente possui licenciatura em Letras³ (RINALDI, 2011), ou seja, não é formado para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que esse curso tem como objetivo formar professores para atuar a partir do 6º ano.

Esse cenário, de acordo com Rinaldi e Eres Fernández (2011, p. 43), “leva-nos a observar práticas pedagógicas inadequadas em sala de aula, o que acaba resultando, muitas vezes, numa resistência dos alunos ao estudo dessa [a língua espanhola] ou de qualquer outra língua estrangeira”. Assim, é imperativo o avanço das pesquisas sobre os diversos temas que englobam o ensino de espanhol para

³ Acreditamos que essa seria a formação mais adequada, embora seja possível encontrar outras realidades nas escolas: bacharéis sem complementação pedagógica, professores nativos sem formação específica, egressos de cursos livres de idiomas com variadas formações etc.

crianças, pois mais prejudicial que privá-las do contato com uma LE nos anos iniciais é dar-lhes uma experiência negativa que poderá prejudicar seu aprendizado por toda a vida.

Portanto, o ensino e aprendizagem de LEC no Brasil é uma área de estudo que precisa de mais atenção e a produção de trabalhos científicos sobre o assunto ainda é deficiente no Brasil, embora a demanda por professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental esteja crescendo.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, falamos sobre a metodologia usada no desenvolvimento do trabalho, a pesquisa bibliográfica, que permite o uso de dados dispersos em inúmeras publicações. A leitura foi a principal técnica e, por meio dela, identificamos as informações e dados no material selecionado, verificamos as relações existentes entre eles e construímos uma síntese integradora.

No segundo capítulo fazemos uma breve reflexão sobre o que é a política linguística e analisamos algumas leis e documentos oficiais que regem a educação básica brasileira com o objetivo de apontar caminhos para a inclusão do ensino de LEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, fazemos uma pequena revisão histórica sobre o espanhol no Brasil para refletir sobre a posição que esse idioma ocupa nas escolas brasileiras.

No terceiro capítulo discutimos alguns conceitos da teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, com atenção especial para os conceitos de *vivência*, *internalização* e *emoção*. Analisamos algumas relações entre as esferas afetiva e cognitiva no psiquismo humano conectadas à questão de aprendizagem e às normas e valores culturais do indivíduo. Buscamos compreender nesses conceitos como o sujeito modifica sua percepção de mundo, ou seja, suas funções psicológicas superiores e como essa teoria pode ajudar os professores de LEC e de espanhol na sua prática docente.

Finalmente, no quarto capítulo, com base nas informações e conhecimentos construídos ao longo dos capítulos anteriores, apresentamos sugestões metodológicas para o ensino de espanhol para crianças, com destaque para a perspectiva de aquisição natural da LE e a perspectiva intercultural, principalmente por meio de jogos. Também revisamos algumas propostas didáticas a título de exemplo de atividades que podem ser usadas/elaboradas pelos professores.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Usamos a pesquisa bibliográfica para obtenção de informações e construção de nosso trabalho. Este procedimento metodológico

possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Considerando que pretendemos explorar um tema ainda pouco discutido pelos pesquisadores brasileiros, o ensino de espanhol para crianças, e que os professores formados em Letras, muitas vezes, desconhecem o assunto, a pesquisa bibliográfica mostra-se ideal para reunir e organizar as informações que necessitamos.

Nossa pesquisa tem dois objetivos principais: compreender como é o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e pensar como o ensino de língua estrangeira, principalmente, o Espanhol, no Brasil, pode contribuir com o desenvolvimento das crianças nesse período. Assim, a pesquisa bibliográfica que fazemos abrange duas áreas correlacionadas, mas distintas: para o primeiro objetivo, teorias da aprendizagem; para o segundo, o ensino de Espanhol para crianças no Brasil.

Espera-se construir um quadro conceitual que possa contribuir com a formação dos professores de línguas estrangeiras para crianças e auxiliá-los na sua prática pedagógica. Ademais, acreditamos que a aprendizagem de LE interfere positivamente no desenvolvimento da criança e vamos procurar entender melhor essa relação a partir da teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski.

Lima e Miotto (2007) dividem a organização da pesquisa bibliográfica em três passos: 1) a exposição do método científico do qual parte o pesquisador; 2) as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos que permitem realizar a classificação do material e do conteúdo a ser pesquisado e 3) a exposição do percurso de pesquisa realizado. Com base nessa organização, definimos como método de pesquisa o levantamento de referências por meio das ferramentas de busca oferecidas nos principais bancos de dados digitais disponíveis para Linguística e Ensino de língua estrangeira na Internet e nas bibliotecas

presenciais disponíveis para o Programa, especialmente a Biblioteca Central da UNIFAL-MG.

Para fazer esse levantamento do material bibliográfico, consultamos livros impressos e materiais digitais, em português e espanhol, sem especificar, na busca, o período de produção das obras. Os textos disponíveis na internet foram coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD - <http://bdtd.ibict.br/>), nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – www.periodicos.capes.gov.br) e na Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha; Scielo - <http://www.scielo.org/php/index.php>).

Criamos três parâmetros temáticos para as buscas nos bancos de dados *online*: no primeiro combinamos as palavras chave “aprendizagem e desenvolvimento”, “internalização” e “Vigotski”, no segundo usamos as palavras “emoção, afeto e aprendizagem”, também relacionadas com “Vigotski” e, no terceiro, “ensino de língua estrangeira para crianças”, “ensino de espanhol para crianças”, “ensino de língua estrangeira no Brasil” e “ensino de espanhol no Brasil”, pesquisados individualmente.

No terceiro parâmetro temático, para as palavras chave “ensino de língua estrangeira para crianças” e “ensino de espanhol para crianças”, priorizamos a consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil para ter uma ideia de quanto esses temas estão sendo pesquisados nos programas de pós graduação do nosso país. Realizamos essa busca no dia 30 de abril de 2019 e criamos tabelas a partir das informações encontradas nos resumos e sumários dos arquivos.

Vemos que nas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras sobre o **ensino de língua estrangeira para crianças** predomina o estudo acerca do ensino de inglês, com 48 dissertações e 8 teses. O espanhol aparece em segundo lugar, com 7 dissertações e 2 teses. Também há trabalhos sobre o ensino de alemão (3 dissertações), francês (2 dissertações) e italiano (1 tese).

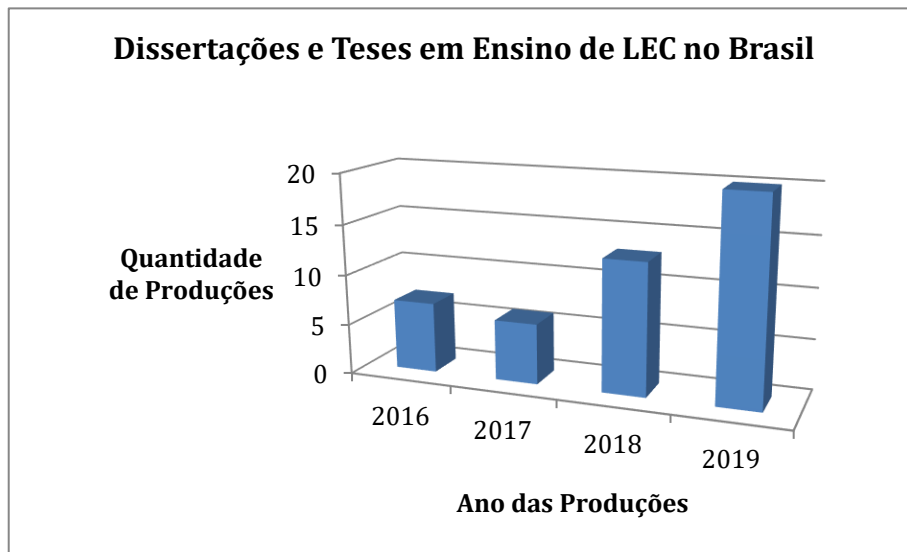
Quadro1 - Ensino de língua estrangeira para crianças.

Palavra chave: “ensino de língua estrangeira para crianças”			
	Quantidade	LE	Ano de defesa
Dissertações	76	Inglês (48)	2001 - 2018
		Espanhol (7)	2006 - 2018
		Alemão (3)	2014 - 2018
		Francês (2)	2014 - 2015
		Português LE (1)	2008
		Fronteira (4)	2010 - 2018
		Educação inclusiva e LE (3)	2005 - 2018
		Outros (8)	----
Teses	12	Inglês (8)	2009 - 2019
		Espanhol (2)	2011 e 2017
		Italiano (1)	2015
		Fronteira (1)	201

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A diferença entre o número de trabalhos desenvolvidos na área de inglês e espanhol, as duas primeiras LE que aparecem, se justifica pela predominância do ensino de inglês na educação básica brasileira. Atualmente a língua inglesa é a única LE obrigatória, mas sabemos que mesmo antes dessa obrigatoriedade, ela já era a principal LE oferecida pelas escolas. Podemos destacar também o fato de que o espanhol ganhou maior destaque no Brasil após a aprovação da lei 11.161 (BRASIL, 2005), que motivou a abertura de cursos de Letras-Espanhol para suprir a demanda por professores de língua espanhola e, por extensão, a ampliação de programas de pós graduação nessa área. Vemos que a primeira dissertação sobre o ensino de LEC Espanhol foi publicada em 2006 e a primeira tese em 2011.

Observemos o Gráfico 1 para visualizar melhor o crescimento no número de produções *stricto sensu* sobre o ensino de LEC no Brasil.

Gráfico 1: Produções *stricto sensu* sobre ensino de LEC no Brasil

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do Quadro 1.

O número de pesquisas sobre o tema, principalmente no mestrado, aumentou no último ano, se comparado com os anos anteriores. Em 2018, foram defendidas 11 dissertações e 1 tese, enquanto que em 2017 foram 4 dissertações e 2 teses e, em 2016, 5 dissertações e 2 teses. Vale destacar que no início de 2019, quando esta pesquisa foi realizada, já tinha sido publicada 1 tese sobre o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Uma justificativa possível para o aumento do número de trabalhos relacionados ao ensino de LEC seria o fato de que muitas escolas particulares estão oferecendo as aulas de LE na parte diversificada do currículo das crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Em Alfenas, sul de Minas Gerais, por exemplo, de acordo com uma pesquisa informal realizada em 2019, todas as escolas particulares consultadas (cinco instituições) declararam que ofereciam o inglês durante todo o Ensino Fundamental e duas instituições ofereciam inglês e espanhol⁴.

Sendo assim, os professores poderiam estar procurando os programas de pós graduação para aperfeiçoamento profissional, visto que na maioria das licenciaturas em Letras, eles não têm a oportunidade de estudar como ensinar LE para crianças.

⁴ As escolas particulares oferecem a LE desde a educação infantil, mas essa etapa da educação básica não será objeto de estudo deste trabalho.

Embora a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não tenha em seu acervo todos os trabalhos realizados no Brasil, é possível ter uma dimensão tanto do volume quanto dos temas pesquisados. Um trabalho importante que não aparece nesse portal, por exemplo, é a tese do doutorado em Educação da professora Cristina Boéssio, *Práticas docentes com o ensino de língua espanhola nas séries iniciais*, de 2010. Encontramos várias referências a esse trabalho na leitura do referencial bibliográfico das teses e dissertações analisadas, mas sua tese não está no banco de dados da BDTD.

2.1 ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Especificamente sobre o ensino de espanhol para crianças, destacamos nos Quadros 2, 3 e 4 os trabalhos que foram encontrados na BDTD com suas respectivas áreas de interesse vinculadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira. Para os outros parâmetros temáticos pesquisados não realizamos este registro quantitativo.

Quadro 2 - Ensino de espanhol para crianças

Palavra chave: “ensino de espanhol para crianças”		
	Área de interesse	Ano de defesa
Dissertações	Ensino de Espanhol (7)	2006 – 2018
	Contexto de Fronteira (4)	2011 – 2018
Teses	Ensino de Espanhol (2)	2011 e 2017
	Contexto de Fronteira (1)	2012

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Também pareceu-nos importante observar quais os principais temas abordados por cada autor para compreender melhor com que aspectos do ensino de espanhol para crianças os pesquisadores estão preocupados.

Quadro 3 – Temas abordados nas pesquisas sobre Ensino de Espanhol para crianças

Ensino de espanhol a crianças: Ensino de Espanhol				
Dissertações (7)				
<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano de defesa</i>	<i>IES</i>	<i>Principais temas abordados</i>
Matizes culturais nas aulas de língua espanhola para crianças : análise e complementação do livro Nuevo Recreo	Jorge Rafael Fuck	2018	UEL	Cultura e ensino; Análise de livros didático; Adaptação e/ou elaboração de atividades pedagógicas; Processo de ensino e aprendizagem.
As brincadeiras de imitação como ferramenta contribuidora no ensino de língua e cultura espanhola para crianças	Michele do Carmo	2016	UEL	Cultura e ensino; Lúdico: Brincadeiras de Imitação Processo de ensino e aprendizagem.
Consciência fonológica em língua estrangeira: um estudo acerca do processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros	Fabiana Soares da Silva	2014	UCPEL	Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; Consciência Fonológica; Representação Mental; Reconhecimento de sons.
Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol	Rafaela Giacomini Bueno	2013	UNESP	Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; Consciência Fonológica; Representação Mental; Reconhecimento de sons.
Possibilidades do ensino a língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: uma	Marta de Las Mercedes Contardo Jaramillo	2010	METOD ISTA	Possibilidades de introduzir o ensino de Espanhol nos anos iniciais do EF; Formação continuada de

proposta de formação docente				língua espanhola para professores que já atuam nos anos iniciais do EF.
Entrou por uma língua e saiu por outra: contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras	Maria Sílvia Rodrigues-Alves	2009	UNESP	Gêneros discursivos; Contação de histórias; Um estudo e caso.
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.	Simone Rinaldi	2006	USP	As teorias de aprendizagem e o ensino de LE a crianças; Abordagens e métodos de ensino de LE; Formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental.
Teses (2)				
O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro e em espanhol: subjetividade, jogo e gênero pedagógico	Rafaela Giacomini Bueno	2017	UNESP	Bilinguismo infantil; Subjetividade; Jogo pedagógico.
O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças	Simone Rinaldi	2011	USP	Legislação e dificuldades referentes ao ensino de LEC; Como as crianças aprendem e se desenvolvem; Aquisição da linguagem; Diretrizes gerais para a formação do professor de espanhol para crianças.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Todos os trabalhos são pertinentes e sem dúvida enriqueceram e inspiraram o desenvolvimento desta dissertação. Podemos destacar a preocupação dos pesquisadores com a questão do lúdico, da brincadeira, enfim, do prazer que a língua estrangeira pode despertar na criança desde o início da aprendizagem, afinal o lúdico e a brincadeira fazem parte do universo da criança e a LE deve ser encarada como algo intrínseco ao seu mundo.

A ideia de relacionar o ensino de espanhol com a cultura dos povos que falam esse idioma e pensar a formação dos professores são dois campos de pesquisa fundamentais para que possamos desenvolver um bom trabalho com o ensino de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nas outras etapas da Educação Básica.

Quadro 4 – Temas mais abordados nas pesquisas sobre o ensino de espanhol para crianças em contexto de fronteira.

Ensino de espanhol a crianças: Contexto de fronteira				
Dissertações (4)				
Título	Autor	Ano de defesa	IES	Principais temas abordados
Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol	Daniela Fonseca da Silva Salgado	2018	UNIOESTE	Alfabetização em contexto de fronteira; Variedades linguísticas Português/Espanhol na tríplice fronteira; Formação inicial e continuada de professores.
Eventos de letramento e em contextos de línguas em contato: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita	Silvana Soares da Silva Matuchaki	2015	UNIOESTE	Interferência da fala na escrita de alunos bilíngues no 7º ano; Variação linguística; Eventos de letramento; Língua e identidade.
Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do	Renata Alves de Oliveira	2011	UFSCAR	Programa Escolas Bilingues de Fronteira; Função

documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu				social das línguas; Representação dos alunos.
A ordem SV/VS no português como L2 na fronteira Brasil/Paraguai: uma investigação sociofuncionalista na interface variação/aquisição	Juliana Daher Sabatin	2010	UNESP	Aquisição de português como segunda língua por crianças na fronteira Brasil/Paraguai; Estados de interlíngua; Fatores linguísticos que interferem na ordenação de palavras.
Teses (1)				
Letramento e alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização em português e espanhol	Carmen Ângela Lazarotto	2012	UFRGS	Fronteira Brasil/ Argentina Educação linguística; Inter-relação entre línguas materna e adicional no letramento escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os principais temas desenvolvidos nesses trabalhos são alfabetização e letramento no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) com foco na aprendizagem de português (especialmente a habilidade escrita) na região de fronteira entre o Brasil e os países hispânicos. Embora as reflexões sejam pertinentes ao fazer pedagógico dos professores de língua materna e estrangeira, esse não é o foco desta pesquisa, portanto, no momento, esses trabalhos não serão utilizados.

2.2 SELEÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Selecionamos os textos por meio da leitura de reconhecimento do material, ou seja, a leitura dos títulos e palavras chave para ver se se relacionavam ao tema e,

também, da leitura exploratória, leitura dos resumos, sumários, parte dos textos etc., para observar se, de fato, o texto e suas informações eram relevantes de acordo com o objetivo desta pesquisa. Cabe informar que alguns materiais foram inseridos ao *corpus* da pesquisa a partir da leitura do referencial bibliográfico utilizado nos trabalhos que se destacaram após a leitura seletiva. Esses arquivos foram pesquisados diretamente no Google ou na biblioteca da Universidade. Após esse processo, as principais obras selecionadas foram:

- a) sobre aprendizagem e desenvolvimento, trabalhamos com os textos de Vigotski: *A formação social da mente* (1998), *Pensamento e linguagem* (2008) e *A questão do meio na pedagogia* (2010). Também selecionamos autores que interpretaram sua obra na educação: Machado; Facci; Barroco (2011), Oliveira, I. M. (2001), Oliveira, M. K. (1992, 1993), Pino (2000; 2010), Rego (2007), Rey (2007, 2009), Sawaia (2000) e Souza; Andrada (2013).
- b) contamos com Lefrançois (2018) que nos deu uma visão geral sobre os principais teóricos que estudaram a aprendizagem e o desenvolvimento.
- c) quanto ao ensino de língua estrangeira para crianças tivemos como base as reflexões feitas por Rocha (2006) e Silva (2013).
- d) sobre o ensino de espanhol para crianças contamos com Carmo (2016); Boéssio (2010, 2011), Rinaldi (2006, 2011), Rinaldi; Eres Fernández (2009, 2011) e Chaguri (2011).
- e) com relação ao ensino de espanhol no Brasil: Goettenauer (2005), Paraquett (2009, 2010, 2014), Lagares (2013), entre outros.

No segundo passo, uma vez selecionadas as obras de pesquisa, demos início à exploração de seu conteúdo. Realizamos as leituras e efetuamos fichamentos digitais para arquivamento. A leitura foi a principal técnica utilizada e, por meio dela, identificamos as informações necessárias no material escolhido e verificamos as relações existentes entre eles para analisar sua consistência. As diretrizes para a realização da leitura foram:

- a) leitura de reconhecimento;
- b) leitura exploratória, principalmente para selecionar o material bibliográfico;
- c) leitura seletiva. Nessa etapa realizamos fichamentos em arquivos no computador para registrar os dados coletados e confrontá-los posteriormente com outros fichamentos;

- d) leitura reflexiva ou crítica, que foi o estudo crítico do material escolhido orientado pelos objetivos propostos no projeto; e
- e) leitura interpretativa, a síntese final sobre o problema levantado na questão de pesquisa.

Após as sucessivas leituras do material, análises e reflexões, realizamos a redação final do trabalho a partir do conhecimento acumulado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de escolarização. Pensamos sobre como o ensino de LEC (de modo especial, o espanhol no Brasil) pode contribuir com o desenvolvimento e a formação básica do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a valorização do ensino de LE nas séries posteriores. Finalmente, analisamos alguns pressupostos teóricos dos pesquisadores da área e apresentamos algumas sugestões metodológicas para o ensino de Espanhol para crianças, com base nas informações e conhecimentos construídos durante a pesquisa, para contribuir com a prática pedagógica dos professores de LEC e de espanhol.

3 O ENSINO DE LE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Neste capítulo, buscaremos compreender o conceito de política linguística e faremos uma pequena revisão de alguns documentos que regulamentam o ensino brasileiro para ver como está a situação legal e política do ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) no Brasil.

O ensino de LEC “não costuma evidenciar-se como prática comum antes de ser oficialmente instituído” (ROCHA, 2006, p. 11). A afirmação de Rocha (2006) com base nos dados coletados na sua pesquisa sobre a aprendizagem de LEC em outros países, nos ajuda a pensar, conforme afirma Rajagopalan (2009), que o ensino de línguas faz parte da política linguística em desenvolvimento no país e é importante compreender como isso acontece.

Conforme afirma Lagares (2013, p. 185) “a própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos econômicos concretos”. De acordo com o autor, é importante entender como essas decisões são tomadas, quais são as propostas e motivações para a homologação de determinada lei, documento ou orientação educacional, quais são as relações de poder envolvidas, quem se beneficia, dentre outras questões vinculadas às políticas linguísticas que não podem ser ignoradas pelos professores exatamente porque interferem (ou deveriam interferir) no seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, Rajagopalan (2009) afirma que

os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos (RAJAGOPALAN, 2009, p. 17).

Para o autor, a Linguística Aplicada precisa libertar o ensino de línguas das teorias linguísticas hegemônicas para poder se preocupar também com os desdobramentos políticos e ideológicos desse ensino, assim como com suas implicações práticas.

No livro *As políticas linguísticas*, uma das principais referências sobre o tema, Louis-Jean Calvet afirma que “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade” (CALVET, 2007, p.11), pois o homem sempre adaptou a(s) língua(s) que fala às suas necessidades a partir de práticas espontâneas ou por meio de ações planejadas, fruto de políticas linguísticas do poder político, que escolhe e impõe determinada língua, ou de indivíduos que tentam “legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua” (CALVET, 2007, p.11).

Nesse sentido, “a política linguística pouco ou nada tem a ver com a Linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20), a ciência da linguagem. Rajagopalan (2013) esclarece que a palavra “linguística” presente no termo “é um adjetivo e significa ‘relativo à(s) línguas’”. Ademais afirma:

A política linguística é muito mais uma arte. Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua (s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p.21).

Portanto, a política linguística é um ato político que consiste, num primeiro momento, em refletir, discutir e tomar decisões sobre temas relativos a uma determinada língua, para, em seguida, traçar planos que possibilitem a concretização das decisões tomadas. Vale observar que em português o termo “política linguística” normalmente é usado para esses dois momentos (reflexão e ação), mas também pode ser compreendido a partir do binômio política linguística e planejamento linguístico.

De acordo com Calvet (2007, p. 15) os termos política e planejamento linguístico surgiram e se desenvolveram nas décadas de 1960 e 1970 e mantêm uma relação de subordinação, sendo o planejamento uma aplicação de determinada política linguística. Para o autor, o conceito “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p. 19). Embora os termos sejam interdependentes, o autor destaca que é pertinente diferenciá-los para observar que o processo é composto por pelo

menos dois momentos: “as decisões do poder (a política) e a passagem à ação (o planejamento)” (CALVET, 2007, p. 17).

Para Calvet (2007, p. 21) “efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística”, mas precisa de poder e de meios para passar ao próximo estágio, a implementação das decisões tomadas. Logo, “na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado”, que normalmente dispõe dos instrumentos necessários para pôr em prática determinada decisão. Assim, as políticas linguísticas costumam ser pensadas e implementadas de cima para baixo, embora seja possível o sentido inverso, de baixo para cima, ainda que de forma “silenciosa e muitas vezes desprezíveis” (RAJAGOPALAN, 2013, p.36).

Se existe a possibilidade, de modo esperançoso ou quixotesco, podemos dizer que o poder não está apenas com o Estado, ou seja, o professor de línguas pode realizar mudanças por meio das políticas de baixo para cima, pois também é um agente de transformação.

Para tanto, é fundamental que “tome consciência de que sua autonomia precisa estar associada aos interesses de sua comunidade escolar, mas sem perder o senso crítico, ao mesmo tempo em que o promove entre seus alunos” (PARAQUETT, 2014, p. 131). Ou seja, faz-se necessário considerar a especificidade sociocultural dos aprendizes para decidir qual LE é mais pertinente num determinado contexto e o que é necessário priorizar na elaboração do projeto do curso e no planejamento das aulas.

Vale destacar que a autonomia do professor deve ser respeitada e valorizada, ou seja, ele não é obrigado a aceitar passivamente (pelo menos, não numa democracia) a política linguística que chega na sua sala de aula, normalmente pensada por pessoas que não conhecem a realidade de seus alunos. Sabemos que ele deve lidar com as pressões da escola, do sistema (público ou particular), da legislação etc., mas sempre é possível assumir uma perspectiva mais branda ou severa com relação às ordens que chegam e escolher o melhor caminho para os estudantes de acordo com as suas necessidades.

Se pensamos no ensino de espanhol no Brasil vemos que há uma “complexa política linguística” (LAGARES, 2013) com diferentes objetivos e interesses e, principalmente, perspectivas de ensino, as quais influenciam o trabalho do professor. Esse tema foi abordado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), documento que traz um capítulo sobre

“Conhecimentos de Espanhol” e tece reflexões pertinentes sobre esse ensino no Brasil: o lugar do espanhol no sistema educativo, sua heterogeneidade linguística e cultural, a proximidade com o português e orientações pedagógicas sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins.

Sem dúvida, as OCEM (BRASIL, 2006) são o documento mais completo que temos sobre o ensino de espanhol no Brasil e conduzem o professor numa perspectiva mais ampla de trabalho docente e dos fatos relacionados à presença do espanhol no país. Mas essa não é a única percepção dos fatos presente nas discussões sobre o tema.

Quando analisamos o contexto político, econômico e ideológico que motivou a aprovação da lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005), por exemplo, vemos que a influência do governo espanhol foi determinante e sua política de ensino está mais relacionada com o seu próprio projeto de expansão linguística e cultural.

De acordo com Paraquett (2009) a publicação da *Gramática de la lengua castellana*, em 1492, por Elio Antonio de Nebrija

foi a primeira experiência de se pensar no ensino da língua como estrangeira. A ‘Gramática’ de Nebrija formaliza a língua castelhana, tenta unificar os diferentes falares e ainda garante aos castelhanos o lugar de imperadores (PARAQUETT, 2009, p.118).

A autora recorda a frase escrita no prólogo na mencionada gramática: “A língua sempre foi companheira do império” lembrando-nos de que nessa época o espanhol era uma língua de prestígio, visto que a Espanha emergia como império após a Reconquista. E é nesse clima de conquista e dominação que os espanhóis chegam à América e impõem sua língua aos conquistados.

Paraquett (2009, p. 122) também recorda os mais de 40 anos de ditadura do General Francisco Franco, quando o espanhol foi imposto como a única língua oficial do país. Para a autora a atitude de Franco “explica a postura de linguistas do século XX, que assumem a hegemonia do espanhol oficial, tentando eliminar outras variantes utilizadas na América” e, inclusive, na Espanha, em prol de um espanhol padrão, estândar ou algo assim.

Vale destacar que as demais línguas da Espanha (Catalão, Galego e Euskera) foram conservadas como forma de resistência, assim como muitas línguas indígenas na América (Guarani, Quechua, Aimara, entre outras) e que essas línguas influenciam o espanhol falado na região. Além disso, como vimos, as línguas se

modificam, de forma natural ou política, e cabe aos usuários de espanhol, nos seus respectivos países, discutirem as peculiaridades da sua língua.

De qualquer forma, é válido refletir sobre a hegemonia do espanhol peninsular no Brasil, pois de acordo com Irineu (2014, p. 38) “as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Letras tendem a silenciar a América Latina, em detrimento do mundo hispânico europeu, tomado como legítimo objeto de conhecimento”, o que, obviamente, prejudica ou, no mínimo, limita a formação do professor.

Lagares (2013) apresenta uma visão global do contexto de ensino de espanhol no Brasil após a aprovação da lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005), que determinava⁵ a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, abordando interesses políticos e econômicos implicados nessa ação, as ideologias linguísticas subjacentes e algumas dificuldades de concretização do planejamento linguístico elaborado.

O Quadro 5 destacamos algumas dessas reflexões de Lagares (2013) analisadas a partir do conceito de política linguística de Calvet (2007). Apresentamos apenas três percepções dos fatos que motivaram a discussão e aprovação da lei 11.161 com o objetivo de refletir sobre o processo de elaboração de uma política linguística e apontar algumas características da mencionada lei.

Quadro 5 – Tentativa de inserção do espanhol na escola por meio da lei 11.161/2005.

Abordagem científica das situações sociolinguísticas	Elaboração de um tipo de intervenção sobre a situação	Meios para se fazer essa intervenção	Dificuldades de concretização	O que poderia ser feito?
Dois argumentos destacaram-se: - os aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração do Brasil na América Latina e com certo imaginário do Brasil como	Inserir o espanhol no currículo obrigatório do Ensino Médio.	Aprovação da lei 11.161/2005, que pela primeira vez, após a LDB (1996) nomeava uma LE como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio	Estabeleceu a obrigatoriedade e da oferta de espanhol sem nenhuma medida adicional de implantação: formas de contratação e	Realizar o diagnóstico da situação real no que tange ao número de professores disponíveis e necessários; determinar o espaço, tanto

⁵ A lei 11.161/2005 foi revogada em 2017.

<p>“ilha linguística” entre seus vizinhos de língua espanhola. - importância do espanhol na comunicação global, relacionado ao aumento do investimento de capital espanhol no Brasil.</p>			<p>capacitação de professores, o modo como a disciplina seria inserida na grade curricular etc..</p>	<p>físico quanto no próprio currículo, que o espanhol deveria ocupar nas escolas; e, finalmente, incentivar, apoiar e promover a realização de concursos públicos.</p>
<p>Indeterminação da LE que deve ser estudada na escola regular e o direito de a comunidade escolar escolher a LE que deseja, de acordo com a LDB.</p>	<p>Decidiu trabalhar dentro das possibilidades já definidas na LDB.</p>	<p>Para não contrariar a LBD, a lei 11,116/2005 determinou que a oferta deveria ser obrigatória para a escola, mas a matrícula seria facultativa ao aluno.</p>	<p>No geral, os alunos se matriculavam na disciplina e abandonavam as aulas no meio do curso, o que gerou um grande problema para a administração escolar*⁶.</p>	<p>Alterar a LDB como fez a lei 13.415/2017, que nomeou o inglês como LE obrigatória a partir do 6º ano*.</p>
<p>Dívida externa do Brasil com a Espanha.</p>	<p>Acordo para converter a dívida em investimento social: negociação econômica com o governo espanhol para conversão de parte da dívida do Brasil em projetos de formação de professores de espanhol.</p>	<p>Tentou retirar das universidades a exclusividade pela formação dos professores para a educação básica mediante programas de ensino a distância com carga horária reduzida e uma formação desvinculada das outras disciplinas do currículo e da formação integral do aluno.</p>	<p>Provocou a reação imediata de associação de professores, universidades e pesquisadores que se organizaram para deter esse tipo de iniciativa.</p>	<p>Além da formação universitária por meio de bolsas de estudo em universidades particulares, também poderia financiar cursos de imersão linguística e cultural para estudantes e professores de espanhol*.</p>

⁶ * Observação nossa.

Fonte: Elaborado pela autora com informações de Lagares (2013).

Conforme apontado por Lagares (2013) havia pelo menos dois projetos de política linguística para o ensino de espanhol no Brasil em conflito: a criação de um mercado para a ‘marca Espanha’ e um projeto de integração regional. Ambos “partem de pressupostos e almejam objetivos diametralmente opostos” (LAGARES, 2013, p.193), mas, juntos, foram a base sobre a qual a lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005) foi elaborada. Possivelmente, esse foi um dos motivos⁷ pelo qual a mencionada lei não chegou a ser efetivamente implantada e foi revogada em 2017 pela lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Se pensamos segundo a lógica de Calvet (2007) a lei 11.161 (BRASIL, 2005) tinha poucas chances de ser implementada, pois não conseguiu caminhar pelos princípios básicos de planejamento linguístico. Já na primeira etapa, na abordagem científica das situações sociolinguísticas, vemos que os decisores estavam em uma posição muito complicada: por um lado tinham um histórico de projetos de lei⁸ que objetivavam a integração regional e, de outro, o incentivo econômico do governo espanhol com a pretensão de vender seu espanhol e sua cultura, aparentemente a motivação maior para a criação da mencionada lei, visto que o governo brasileiro estava negociando sua dívida externa com a Espanha.

Realmente é um contexto bastante complexo e exatamente por isso deveria ter um planejamento mais elaborado, “é patente o pouco embasamento com que os agentes políticos tomam suas decisões em matéria de política linguística [...] sem medir as consequências de suas ações” (LAGARES, 2013, p. 187). Como se pode observar no Quadro 5, a lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005) apenas obrigou a oferta de espanhol sem especificar nenhuma orientação adicional e os governos brasileiro e espanhol firmaram acordos que não poderiam ser realizados por estar em discordância com as regulamentações do próprio Ministério da Educação do Brasil, tanto com relação à formação de professores para atuar na Educação Básica quanto às orientações para o ensino de espanhol publicadas posteriormente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

⁷ Sabemos que há mais interesses em jogo, afinal, a mesma lei que revogou a 11.161/2005, também alterou a LDB e dispôs que o Inglês deve ser a LE ofertada obrigatoriamente a partir do 6º ano.

⁸ Projeto de Lei (PL) Nº 4004/1993, do Poder Executivo, Presidente Itamar Franco; PL Nº35/1987, do Senador Fernando Henrique Cardoso e PL 4606/1958, do Poder Executivo. Presidente Juscelino Kubitschek (RODRIGUES,2010).

Uma das consequências dessa ação mal planejada foi o fortalecimento do imaginário dos brasileiros de que a LE pode ser um componente extracurricular, ou seja, não precisa ser estudada na escola. De acordo com Rodrigues (2010, p. 21) na rede particular a terceirização do ensino de idiomas é uma prática que se intensificou nos anos noventa e a lei 11.161 (BRASIL, 2005, Art. 4º) legitimou essa atitude ao estipular que “A rede privada poderá tornar disponível essa oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”.

Nas escolas públicas não foi diferente. Embora afirmasse que “Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005), obrigava as instituições de ensino a oferecerem a disciplina, mas deixava a matrícula facultativa aos alunos, o que gerou um transtorno para a administração escolar, que não tinha o que fazer com os alunos que não se matriculavam. A solução encontrada por muitos estabelecimentos foi oferecer o espanhol no contraturno, pois assim cumpria a lei e não prejudicava a oferta das outras disciplinas do currículo. Enfim, disponibilizaram cursos desvinculados do cotidiano escolar e das outras disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

Em nossa experiência como professora de espanhol no Ensino Médio de 2012 a 2015, os alunos nos relataram algumas dificuldades. Eles desistiam do curso no meio do ano por diferentes motivos: queriam ir para casa com os colegas ou estavam com fome, quando o Espanhol era oferecido num horário adicional à grade regular e só eles ficavam na escola; tinham preguiça de voltar para a aula quando o curso era oferecido no contraturno; ou simplesmente desanimavam porque viam que aquele curso não era valorizado pela instituição e poderiam abandonar, se quisessem.

De acordo com Calvet (2007, p. 86) o planejamento linguístico deve levar em consideração os “sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas”. No Brasil, a maioria dos alunos não convive com uma LE e não percebe a necessidade desse conhecimento para o seu futuro ou para a sua formação como ser humano e, infelizmente, deixar a matrícula facultativa para eles não os ajuda a perceber que a LE ou o espanhol é uma disciplina importante.

Assim, acreditamos que a relação do aluno com a LE é um aspecto fundamental para uma política linguística de valorização desse ensino na Educação Básica. Mas como melhorar a relação do aluno com a LE? Valorizando seu ensino desde o início de escolarização da criança.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental é o momento em que os principais conhecimentos são apresentados e quando aparecem os primeiros sentimentos das crianças com relação aos componentes curriculares.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2017a, p. 60).

Portanto, esse espaço escolar é mais propício para incentivar a motivação natural do aluno, despertar o gosto, a curiosidade, o interesse pela aprendizagem de línguas visto que as crianças estão mais abertas a novidades, são curiosas e mais suscetíveis de serem cativadas.

A partir da lógica de Calvet (2007, p. 19) pensamos que é urgente o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de LEC nas diferentes regiões do Brasil para que possamos ter uma abordagem científica consistente e dados suficientes para a elaboração de uma intervenção apropriada, de modo que nossas ações efetivamente contribuam com a valorização do ensino de LE no Brasil e com o desenvolvimento das nossas crianças.

Veremos no próximo capítulo que a legislação brasileira permite uma política linguística nesses moldes e alguns documentos, inclusive, aconselham essa iniciativa. Entretanto, parece que aqueles que detêm o poder não estão muito interessados no tema, razão pela qual cabe a nós, professores, conhecer melhor esse contexto e pensar uma política linguística de “baixo para cima” para lutar pelos direitos de nossos alunos.

3.2 AS LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE LEC

A Educação Básica nas escolas brasileiras compreende três etapas: a Educação Infantil (de 0-5 anos), o Ensino Fundamental (de 6-14 anos) e o Ensino Médio (de 15-17 anos), sendo que o Ensino Fundamental se subdivide em duas fases: anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano). Neste trabalho as ideias desenvolvidas sobre o ensino de LEC correspondem à primeira fase do Ensino Fundamental, com crianças entre 6 e 11 anos de idade.

De acordo com o sítio eletrônico do Ministério de Educação - MEC, os documentos que norteiam nossa educação básica são:

- a) a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)⁹, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013), que estabelecem uma base nacional curricular comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; e
- c) o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Desses documentos surgem outros mais específicos e complementares, dos quais destacamos dois de nosso interesse:

- a) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN, especificamente o caderno sobre o ensino de línguas estrangeiras - PCN-LE (BRASIL, 1998)¹⁰, que procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras; e

⁹ A LDB foi homologada em 1996, mas é constantemente reformulada. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, a Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) é a alteração mais recente.

¹⁰ Embora esse documento perca a vigência a partir de 2020, consideramos pertinente analisar as informações presentes nos PCN-LE, pois, até 2019, ele é o principal documento que orienta os professores de língua estrangeira do Ensino fundamental.

b) a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017a)¹¹, uma das estratégias estabelecidas pelo PNE para melhorar a educação básica. O documento define um conjunto de aprendizagens essenciais e substitui os PCN a partir de 2020.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017), dispõe que o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) faz parte do currículo do Ensino Fundamental a partir do 6º ano. Entretanto, não há nenhum impedimento para que a língua inglesa ou outra LE seja oferecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto por sua pertinência quanto pelo fato dos relatores da LDB incluírem a LE entre os conteúdos curriculares da Educação Básica.

Outros documentos mais específicos confirmam essa interpretação da LDB e demonstram que o ensino de língua estrangeira para crianças está presente em muitas escolas brasileiras. Citaremos três textos: a Resolução CNE/CBE nº 7/2010 (BRASIL, 2010)¹², que faz parte das DCN (BRASIL, 2013); o parecer CNE/CEB Nº 4/2008 (BRASIL, 2008) e o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

O parágrafo 1º, do Art. 31 da Resolução CNE/CBE nº 7/2010 deixa claro que a LE pode ser inserida nos anos iniciais se as escolas optarem por sua inclusão: “§ 1º - Nas escolas que **optarem** por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Ademais, destaca que o professor de LE deve ter formação específica no componente curricular, ou seja, não pode ser o regente de turma, normalmente licenciado em Pedagogia. A formação mais indicada atualmente seria a licenciatura em Letras, com habilitação na LE escolhida pela escola.

Essas informações são confirmadas no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação:

¹¹ Os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017. Já o documento da etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano 2018 e aprovado em dezembro desse mesmo ano.

¹² Consultamos, por email, a Superintendência Regional de Educação - SRE de Varginha sobre a legislação vigente. Informaram que as legislações bases para o ensino de Língua Estrangeira são a LDB 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Com relação à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, em razão de sua natureza multidisciplinar, foram considerados como adequadas as formações docentes de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em Pedagogia, para fins de cálculo dos indicadores 15A e 15B. Exceção a essa regra se aplica para o cálculo do indicador 15B, **no caso das disciplinas de Língua Estrangeira ofertadas nos anos iniciais do ensino fundamental, em que se considerou como adequada a formação docente de licenciatura específica para a área da disciplina** ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área (BRASIL, 2018, p. 431, grifo nosso).

O relatório confirma que a LE era oferecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2018 e ratifica o disposto no Art. 31 da Resolução CNE/CBE Nº 7/2010 com relação à formação específica do professor para trabalhar com esse componente curricular.

Além disso, o parecer CNE/CEB Nº 4/2008¹³ (BRASIL, 2008) afirma que a LE é uma opção do sistema de ensino ou da escola, que podem incluir essa disciplina no seu Projeto Político-Pedagógico, mais conhecido como PPP.

11 – Os professores desses três anos iniciais, 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 (BRASIL, 2008, p. 3).

Portanto, uma alternativa para a oferta de LEC nas escolas públicas poderia ser a motivação das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental para incluir uma LE no seu Projeto Político-Pedagógico, o que, infelizmente, ainda não garantiria a contratação de professores pelo poder público, mas seria um primeiro passo.

3.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Em conversa informal com a diretora de uma escola pública estadual de anos iniciais do Ensino Fundamental, ela relatou que o fato de inserir a disciplina de Língua Espanhola no Projeto Político-Pedagógico, mais conhecido como PPP, não garante a contratação do professor porque a escola depende do sistema de ensino

¹³ O parecer CNE/CEB nº 4/2008 orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

(no caso da escola onde a referida diretora trabalha, do estado de Minas Gerais) para contratar e pagar os professores.

Entretanto, pensamos que não deveria ser tão difícil, pois de acordo com a LDB,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)¹⁴.

Sendo assim, a palavra final sobre a inclusão da LE entre os componentes curriculares da parte diversificada do currículo é de “cada sistema de ensino” e de “cada estabelecimento escolar” a partir do que está disposto no seu PPP.

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), que é a principal referência a partir de 2020, também não impede a oferta da LE nos anos iniciais. O documento traz orientações para o ensino de inglês a partir do 6º ano e não faz nenhuma menção ao ensino de LEC.

Vale a pena registrar que em Minas Gerais, o processo de implantação da BNCC (BRASIL, 2017a) teve início em 2019. O documento nacional foi complementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) com a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG (MINAS GERAIS, 2018) e há um movimento de reestruturação de todos os PPP das escolas estaduais a partir das novas orientações. Ainda não sabemos qual será o resultado dessa iniciativa da SEEMG, mas pode ser relevante.

Em março de 2019 as escolas iniciaram uma caminhada pelos *Itinerários Avaliativos*, uma ferramenta para a elaboração do PPP das escolas da rede estadual de Minas Gerais. Os itinerários foram agrupados em quatro etapas: *Preparação, Avaliação interna, Plano de Ação e Avaliação e Monitoramento*.

Na etapa Preparação, os profissionais foram orientados quanto aos pressupostos e às etapas de aplicação dos itinerários avaliativos. O principal objetivo foi preparar o Diretor Escolar e o Especialista da Educação Básica¹⁵ para o processo de implementação dos Itinerários Avaliativos nas escolas.

¹⁴ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹⁵ Profissional que atua nas escolas como um suporte pedagógico para a gestão escolar, entre outras atividades.

A etapa Avaliação Interna apresentou uma série de itinerários separados em quatro eixos: 1- Direito à aprendizagem; 2- Gestão democrática e participativa; 3- Fortalecimento do trabalho coletivo; e 4- Relação da escola com a comunidade. Esses temas permitiram à escola conhecer os principais fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem e definir prioridades a serem trabalhadas.

A próxima etapa, Etapa 3, Plano de Ação, permitiu a definição de uma agenda de ações a serem implementadas para a melhoria da aprendizagem na escola. Nessa etapa, a comunidade escolar pôde se manifestar quanto aos conteúdos curriculares, pois no Itinerário 12, *Definição do Plano de Ação*, a escola definiu os profissionais envolvidos e algumas ações a serem implementadas. Entendemos que nessa etapa o governo de Minas Gerais dará um passo importante na construção do currículo das escolas, se puder considerar a decisão tomada por cada comunidade escolar, conforme previsto nos documentos que regem a educação básica.

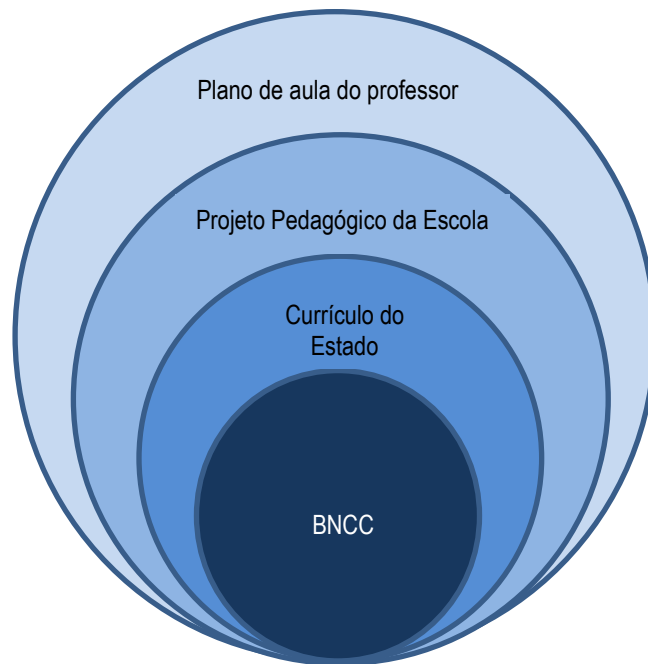
Na cidade de Alfenas, MG, sabemos que uma escola de anos iniciais incluiu aulas de língua espanhola no seu Plano de Ação. Nessa instituição as crianças têm aulas de espanhol desde 2016 por iniciativa do PIBID Letras/ Espanhol da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. No ano de 2018 eles conseguiram contratar uma professora de espanhol para atuar no Projeto Educação Integral e Integrada, mas em 2019, devido à reestruturação do projeto, isso já não foi mais possível¹⁶.

A Ilustração 1 esquematiza o ideal de organização curricular para a educação básica em Minas Gerais. A partir das informações registradas nos Itinerários Avaliativos, o governo de Minas Gerais está consolidando o terceiro nível de implementação da BNCC por meio da reestruturação dos PPP das escolas, o que até a revisão deste trabalho, meados de 2020, ainda estava em processo.

É possível notar que este esquema em implementação pelo estado de Minas Gerais parece dissonante em relação ao que determina a LDB (BRASIL, 1996) anteriormente citada, pois despreza o nível municipal e parte diretamente do nível estadual para o PPP da escola. Isso é estranho, pois embora a escola seja mantida pelo estado, ela se localiza no município e há conteúdos de interesse local que precisariam ser trabalhados obrigatoriamente.

¹⁶ Em 2019 os alunos continuaram estudando espanhol graças à parceria da escola com a UNIFAL por meio dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

Ilustração 1 - Ideal de organização curricular para a educação básica.



Fonte: Carta às escolas com orientações sobre os Itinerários Avaliativos.

Por outro lado, no final de 2019 a Superintendência Regional de Educação - SRE de Varginha realizou o I Encontro Formativo do Currículo Referência de Minas Gerais com quatro especialistas da educação básica de cada cidade, dois representantes das escolas estaduais e dois representantes das escolas municipais. O evento foi bem organizado e as oficinas desenvolvidas foram relevantes. Os organizadores do evento disponibilizaram todo o material utilizado e pediram para os especialistas do estado e da prefeitura trabalharem juntos nas suas respectivas cidades. Espera-se que as escolas da cidade possam dialogar e encontrar o melhor caminho para implementar as orientações dispostas no CRMG (MINAS GERAIS, 2018)¹⁷.

Vale acrescentar que as orientações CRMG (MINAS GERAIS, 2018) para o ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental se distancia da visão de

¹⁷ Devido à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia Covid-19, muitas atividades de implementação do CRMG e de aplicação do plano de ação elaborado para 2020 nos PPP das escolas foram parcialmente ou totalmente interrompidas.

ensino de LEC, pois ainda prioriza o ensino de leitura¹⁸, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), documento que perdeu vigência a partir da implantação da BNCC (BRASIL, 2017) em 2020.

Outra relevância válida, abordada nos PCNs (1998), sinaliza que não podemos considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Inglesa no Brasil e destaca a importância da competência leitora que atende às várias demandas como, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico e técnico, às exigências da educação formal, em relação a exames como o ENEM, pós-graduação, etc.. (MINAS GERAIS, 2018, p. 612)

Por outro lado, o CRMG (MINAS GERAIS, 2018, p. 611) afirma que “é imprescindível que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio da Língua Inglesa na Educação Básica” e traz um parágrafo sobre o ensino de LEC, no qual registra o desejo dos mineiros de estender o ensino de LE aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma grande demanda já constatada por todos e que foi confirmada pela consulta pública, é a de ampliar a oferta da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança é muito aberta à aquisição de uma língua estrangeira através de práticas de linguagem bem lúdicas, jogos etc., o que facilitaria também seu desempenho na língua materna (MINAS GERAIS, 2018, p. 629).

Provavelmente a preferência pelo inglês deve-se ao fato de que é a única LE obrigatória na BNCC (BRASIL, 2017). Por outro lado, para nós, o mais importante é a confirmação oficial de que existe uma demanda pela oferta de LEC em Minas Gerais “confirmada pela consulta pública”. Provavelmente seus autores se referem às contribuições para a escrita do CRMG (MINAS GERAIS, 2018), pois os mineiros tiveram a oportunidade de opinar e ajudar a escrever o documento por meio das consultas *online* e das reuniões regionais promovidas por seus responsáveis.

Sendo assim, concluímos que é possível oferecer uma LE nos anos iniciais, a qual pode ser o espanhol, já que a obrigatoriedade do ensino de inglês é a partir do 6º ano. Ademais, ficou claro que temos respaldo legal para essa ação. Portanto, cabe a cada comunidade escolar se organizar para assegurar esse direito da criança.

¹⁸ De acordo com Rocha (2006) a leitura não deve ser prioridade no ensino de crianças. Nessa fase o aluno pode desenvolver todas as habilidades, mas o destaque seria para a oralidade, como se fosse um processo de aquisição natural da língua (BOESSIO, 2006).

3.4 A CRIANÇA TEM O DIREITO DE APRENDER UMA LE

Nas escolas particulares, como a legislação não proíbe a oferta de LE desde o início da escolarização, é possível encontrar esse conteúdo na parte diversificada do currículo desde a educação infantil, pois este é um diferencial que atrai os pais. Em Alfenas, sul de Minas Gerais, por exemplo, de acordo com uma pesquisa informal realizada em 2019, todas as escolas particulares consultadas (cinco instituições) declararam que oferecem o inglês durante todo o Ensino Fundamental e duas instituições oferecem inglês e espanhol¹⁹. Por outro lado, nas escolas públicas, apenas uma escola estadual desenvolvia um projeto de ensino de espanhol para as crianças em parceria com a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, mas não tinha professores contratados ou concursados.

Após conhecer essa realidade, embora não seja assim em todas as regiões do Brasil, podemos afirmar que os alunos das escolas públicas são prejudicados, pois negamos a eles o direito de ter a mesma formação básica da criança que pode pagar por uma escola particular ou por aulas de idiomas. Concordamos com Rinaldi e Eres Fernández (2009, p. 355) que o fato de os relatores da LDB incluírem a LE entre os conteúdos curriculares da Educação Básica significa que “o conhecimento de pelo menos um idioma estrangeiro faz parte da formação integral do indivíduo ao mesmo tempo em que auxilia a sua capacitação para o mercado de trabalho” e, portanto, é um direito da criança poder desenvolver essa competência na idade mais indicada.

Em consonância com Rinaldi e Eres Fernández (2009), Rocha (2006) também afirma que

Sendo o papel do ensino da LE a formação global do aluno, o que inclui, além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores, asseveramos que o mesmo passa a ser fundamental para a formação básica da criança, podendo ser visto, desta forma, como um **direito adquirido**. Mediante tais premissas, entendemos que a inexistência do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Público), sem levar em consideração os possíveis “interesses e desejos” do aprendiz (PCN-LE, p. 65) frente à aprendizagem em questão, destitui o aluno de seu direito a um conhecimento fortemente valorizado na sociedade, capaz de contribuir para sua formação integral (ROCHA, 2006, p.18, grifo nosso).

¹⁹ As escolas particulares oferecem a LE desde a educação infantil, mas essa etapa da educação básica não será objeto de estudo deste trabalho.

Rocha (2007, p. 280) destaca que a não obrigatoriedade da oferta de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental prejudica o contato das crianças com outros idiomas e culturas, pois não há uma orientação específica com objetivos bem definidos para a atuação dos professores.

É pertinente mencionar que a inclusão facultativa de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo desenvolvido em inúmeras escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade (ROCHA, 2007, p. 280).

Assim, as escolas que optam pelo ensino de LEC, muitas vezes, não têm objetivos claros para esse ensino e acabam prejudicando o desenvolvimento linguístico da criança. Infelizmente até os dias de hoje ainda não temos nenhum documento de âmbito nacional com orientações para o ensino de LEC, o que faz com que muitos professores tentem aproveitar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), principal orientação legal para o ensino de LE no Ensino Fundamental até 2017²⁰, como um norte para o planejamento de suas aulas.

Entretanto, conforme explica Rocha (2006), o documento não ajuda muito o professor de LEC, pois se distancia do sociointeracionismo, perspectiva de língua e aprendizagem que privilegia, quando destaca o desenvolvimento da leitura, habilidade que de acordo com a pesquisadora não deve ser prioridade no ensino de crianças. Além disso, a autora explica que, na maioria das vezes, o ensino de leitura não se vincula às práticas críticas e cidadãos de letramento, conforme orientado pelo documento, mas ao ensino de gramática e vocabulário descontextualizados da realidade de uso da língua.

Rocha (2006) também observa que ao invés de enfatizar a necessidade de mudar o cenário da oferta de LE no Brasil e pensar possibilidades de transformações, o documento tenta justificar as dificuldades encontradas na escola regular, o que contribui com a desvalorização no ensino de LE no Brasil.

²⁰ Após o período de implantação da BNCC, a partir de 2020, os PCN deixam de ter validade, entretanto numa perspectiva histórica e de política linguística as reflexões de Rocha (2006) são importantes.

Faz-se necessário ressaltar, também, que a ênfase do Documento em afirmar que devemos nos orientar mediante o que é realizável no contexto de ensino de LE nas escolas, atualmente, é expressa ao longo do Documento através de variadas escolhas lexicais, tais como “daquilo que é possível” (p. 40), “visão mais realista” (p. 40), “objetivos realizáveis” (p. 21). Isto nos faz questionar, se este posicionamento, na realidade, da mesma forma que parece trabalhar a favor da manutenção do *status quo*, serve, igualmente, para perpetuar a crença recorrente (Moita Lopes, 1986) de que “não se aprende inglês (ou LE) na escola pública”. (ROCHA, 2006, p. 187)

A análise realizada por Rocha (2006) nos permite pensar que a oferta de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental público ainda não é obrigatória exatamente porque não interessa aos legisladores que esse ensino seja eficiente. Incluímos, portanto, como uma limitação inaceitável, dentre as muitas elencadas por Rocha (2006), a não obrigatoriedade desse ensino, pois acreditamos que essa seria uma estratégia para melhorar a aprendizagem de línguas.

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2017a) valoriza igualmente as quatro habilidades linguísticas básicas nos eixos organizadores Oralidade, Leitura e Escrita. Ademais, acrescenta mais dois eixos: Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, que complementam os primeiros e devem ser trabalhados em conjunto.

Embora não traga nenhuma orientação específica sobre o ensino de LEC, de modo geral, suas orientações sobre o ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental são pertinentes à visão de ensino de LE que consideramos necessária ao contexto brasileiro. E, quando somadas às reflexões que o mesmo documento traz sobre os anos iniciais, pode ser um instrumento útil para o professor de LEC, desde que esse não perca de vista as especificidades do ensino de crianças.

3.5 O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras cresceu nos últimos anos, principalmente após a publicação da lei 11.161 (BRASIL, 2005). Isso fez com que o idioma deixasse de ocupar uma posição secundária entre as LE estudadas no país desde a reforma de 1942²¹ e se convertesse na segunda LE mais importante.

Dentre as razões para o crescimento desse estudo, está o fato de que ao redor do Brasil estão localizados nove países que têm no espanhol sua língua oficial.

²¹ Reforma conhecida como Reforma Capanema, período em que mais se estudou idiomas modernos no Brasil e a primeira vez que o espanhol compôs o currículo obrigatório da escola secundária.

Sete desses países fazem fronteira com o Brasil: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela; e dois países estão próximos, Chile e Equador. De acordo com dados de 2017 do IPEA²² (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o Brasil tem aproximadamente 14.000 quilômetros de fronteira com países hispânicos.

Essa proximidade, que não se limita aos aspectos geográficos, é uma fonte inesgotável de temas relacionados à história, economia, sociedade, cultura, entre outras características identitárias que compartilhamos com nossos vizinhos e podem nos ajudar a compreender melhor quem somos (PARAQUETT, 2009a). Assim, aprender espanhol e conhecer as culturas hispânicas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir com uma significativa melhora na integração latino-americana.

Outra característica do espanhol que consideramos pertinente para o ensino de LEC no Brasil, é a proximidade desse idioma com o português. Embora a discussão sobre a proximidade entre o português e o espanhol seja polêmica quanto à facilidade/dificuldade gerada por sua semelhança (BRASIL, 2006; FANJUL, 2002; CELADA; GONZÁLEZ, 2000), acreditamos que a facilidade para compreender boa parte das palavras enunciadas pelo professor desde a primeira aula tende a manter a curiosidade e a motivação do aluno, se o professor trabalhar numa perspectiva de aquisição natural da língua, valorizando a realidade da criança (suas necessidades e desejos) e a oralidade.

Vale a pena ressaltar que não estamos falando de uma suposta compreensão espontânea entre falantes de espanhol e português, que caracteriza a posição de muitos brasileiros diante da língua espanhola (CELADA; GONZÁLEZ, 2000, p. 42). Temos consciência de que muitas das dificuldades relacionadas ao aprendizado de espanhol por brasileiros estão no nível discursivo (FANJUL, 2002) e não podem ser ignoradas.

Por outro lado, podemos usar a facilidade para compreender a maior parte do léxico a nosso favor e, aos poucos, conduzir os alunos à uma compreensão mais profunda da língua espanhola. Propomos que o professor busque se comunicar com as crianças em espanhol, integrando atividades e brincadeiras oriundas de

²²Disponível no *site* repositorio.ipea.gov.br.

diferentes países hispânicos que demandem cada vez mais a compreensão da língua alvo.

A língua espanhola ganhou algum destaque na Reforma Capanema - reformulação do sistema de ensino brasileiro que aconteceu em 1942 – e manteve uma presença minoritária, embora constante, nas décadas de quarenta e cinquenta, tempo de vigência dessa reforma. Na época “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (LEFFA, 1999, p.11), contudo, mesmo nesses anos, a LE não se consolidou em muitas escolas e, menos ainda o espanhol, que tinha a carga horária menor.

A partir de 1958 quinze projetos de lei foram apresentados na Câmara dos Deputados versando sobre o ensino de espanhol no Brasil.

Esses projetos nasceram e morreram sem assinatura da lei, mas é interessante observar que esse interesse político não é novo e que quase sempre foram levados à Câmara do Deputados em nome da integração com a América Latina (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Após a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971, o oferecimento de espanhol praticamente desapareceu, assim como o ensino da maioria das LE, com exceção do inglês e, em menor medida, do francês, pois as respectivas leis não especificavam a LE que deveria ser estudada nas escolas. Picanço (2003, p.45) diz que o MEC não tinha uma política clara de investimentos na formação de professores de LE e que, por isso, usou a precariedade do ensino de línguas como argumento para não tornar obrigatória a aprendizagem de idiomas no Brasil. Parece que a desculpa da precariedade do ensino de LE é antiga e até hoje pouco foi feito em termos de políticas linguísticas e de formação de professores de línguas para mudar esse fato.

A língua espanhola voltou a aparecer lentamente no ensino regular de alguns estados nos anos 80 com a criação das primeiras associações de professores de espanhol.

Essas associações tiveram um papel fundamental na organização de uma comunidade que passou a encontrar-se a cada dois anos, em congressos que serviram para definir questões de ordem política e científica de grande importância (PARAQUETT, 2009, p. 127).

A primeira associação, criada em 1981, foi a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). Nesse mesmo estado, por

influência dessa associação, ocorreu, em 1984, “a volta do espanhol às escolas de Segundo Grau, ao lado do francês e do inglês” (FREITAS, 2011, p. 11). Em 1985 realiza-se o primeiro concurso público para professor de espanhol do estado do Rio de Janeiro. Em 1998, um artigo na constituição estadual estabelece a obrigatoriedade da oferta de espanhol na rede estadual e em 1986, a CESGRANRIO inclui o espanhol entre as opções de LE no vestibular.

Segundo Freitas (2011, p. 11) o exemplo do estado do Rio de Janeiro se estendeu a outros estados do país e “foi um dos elementos fundamentais para que a língua espanhola passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas brasileiras, principalmente nas instituições privadas de Ensino Médio”. Notamos, assim, que o ensino de espanhol não desapareceu por completo do currículo escolar, mas foi limitado a alguns estados e escolas que tinham condições para ministrar e manter essa disciplina.

Outro acontecimento que contribuiu com a presença do espanhol nas escolas brasileiras foi a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que resultou no acordo do Mercosul, um mercado comum entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai (substituído pela Venezuela posteriormente) aos quais se uniram outros países como Estados Associados. Esse fato político chamou a atenção para a necessidade de conhecermos um pouco mais a língua e a cultura de nossos vizinhos hispano-falantes, embora a repercussão desse acordo seja mais econômica, visto que seus aspectos culturais, sociais e educativos não são divulgados (LIMA; SILVA; MACHADO, 2014).

Em 1996, foi publicada Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996)²³, uma nova LDB que trazia um discurso sobre a pluralidade linguística e cultural e a sugestão de acrescentar mais de uma LE, escolhida pela comunidade escolar, ao currículo do Ensino Médio. Essa LDB motivou muitas escolas, principalmente privadas, a incluírem o espanhol em seus programas (PARAQUETT, 2009, p. 129) junto com o inglês.

Para complementar a LDB (BRASIL, 1996) foram elaborados documentos com orientações específicas sobre o ensino das diferentes disciplinas e todos os documentos voltados para Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio, tinham um capítulo sobre o ensino de LE. Nesses documentos fica claro que

²³ Atualmente, após a assinatura da Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) que alterou a LDB (BRASIL, 1996), o ensino de inglês é obrigatório a partir do 6º ano.

o ensino de LE, além da função linguística (compreender, falar, ler e escrever) voltada para a formação profissional, também tem a função de contribuir com a formação integral do aluno, ou seja, o professor de LE deve preocupar-se com o desenvolvimento das potencialidades cognitiva, emocional, cultural e social do seu aluno.

Com relação ao interesse e o respeito pelas diferentes culturas existentes no Brasil, de acordo com Galelli (2015, p. 13), os documentos oficiais com orientações específicas sobre o ensino de LE, “demonstraram certa responsabilidade no reconhecimento da diversidade cultural” e destacaram o papel formador das LE dentro de uma sociedade marcada por diferenças linguísticas e culturais. Assim, na perspectiva educacional do PCN-LE (1998), por exemplo, lê-se que

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37)

Pode-se dizer que a valorização do conhecimento da língua e da cultura onde essa língua se desenvolve como forma de contribuir com a formação integral do aluno, seu relacionamento consigo mesmo e com a sua língua materna abriu caminho para o ensino de espanhol no Brasil dentro da América Latina e nossa relação com os vizinhos hispano falantes.

Em 2005, foi sancionada a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Essa lei não alterava a LDB e nem a ferida, pois estabelecia que a matrícula na disciplina deveria ser facultativa ao aluno. Entretanto, o que parecia ser a realização de um sonho para comunidade hispânica brasileira, gerou uma série de questões complicadas, conforme explica Paraquett (2009) e nossas reflexões realizadas no início deste capítulo.

Um documento que merece destaque quando falamos do ensino de espanhol no Brasil são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que em função da Lei 11.161 (BRASIL, 2005), além de um capítulo tratando de questões relacionadas ao ensino de LE em geral, também contemplam um capítulo dedicado ao ensino de espanhol no Brasil. Nele, suas consultoras propõem reflexões de caráter teórico-prático para orientar e ajudar o professor a compreender algumas características relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua no país.

Entre outras observações, lemos nas OCEM que uma língua está intimamente ligada a um contexto social e cultural e que o professor deve levar “o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (BRASIL, 2006, p.137) por meio do contato com algumas variedades do espanhol e com aspectos socioculturais dos países hispano-falantes. Essas orientações são um dos caminhos sinalizados nas OCEM para contribuir com a formação integral do aluno, como determinado pela LDB de 1996.

Em 2017, foi assinada a Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) que, entre outras ações, alterou a LDB (BRASIL, 1996) e revogou a Lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005). Com relação ao ensino de línguas, essa lei definiu o inglês como LE obrigatória a partir do 6º ano e eliminou o espanhol do currículo obrigatório do Ensino Médio, deixando-o apenas como uma opção preferencial de segunda LE, em caráter optativo.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 35).

A presença constante do espanhol entre as LE estudadas no Brasil indica a importância desse idioma no país. Embora ainda não tenhamos conseguido concretizar uma política linguística que consiga inserir seu estudo obrigatório na Educação Básica, avançamos nesse aspecto e já conseguimos formalizar uma política de ensino de acordo com a necessidade dos brasileiros, principalmente com a publicação das OCEM (BRASIL, 2006), que desenvolve reflexões importantes sobre o ensino de espanhol no Brasil, além de inspirar e respaldar trabalhos que aprofundam e atualizam os temas apontados no documento.

2.6 BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LEC

Sabemos que a formação do professor de LE sempre foi uma das dificuldades para o aprendizado dessa disciplina na escola regular brasileira (REZENDE, OLIVEIRA, 2013). De acordo com Leffa (2016, p. 90) desde 1996 temos uma lei que favorece o ensino de LE no Brasil, mas “o problema maior da LDB pode ser a falta de condições para que ela seja efetivamente implementada, o que nos coloca na estranha situação de não estarmos à altura da lei que temos”. O autor se refere principalmente à formação do professor, o que também é uma preocupação quando pensamos no ensino de LEC.

A formação do professor para trabalhar com o ensino de LEC preocupa, de maneira especial, “tendo em vista a inexistência de cursos destinados a formar e habilitar docentes de língua espanhola [e outras línguas] para atuarem com crianças” (RINALDI; ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 354), pois o curso de Letras, a licenciatura específica mencionada nos documentos citados, geralmente, não oferece nenhuma disciplina ou estágio sobre o ensino de LE para crianças dessa faixa etária.

Entretanto, normalmente o professor que leciona a LEC é formado em Letras. Dos treze professores de espanhol que participaram de pesquisa realizada por Rinaldi (2006), por exemplo, embora na época ainda não fosse obrigatória a formação específica no componente curricular LE, apenas dois professores não tinham a formação superior em Letras/ Espanhol: um possuía apenas o Magistério e sua língua materna era o espanhol e outro possuía formação inicial em Teologia e Magistério e Pós-graduação em Educação Infantil, o que os habilitava para trabalhar com as crianças. É conveniente notar que desses professores, oito fizeram o curso de Magistério e

afirmaram que nele [no Magistério] 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 (RINALDI, 2011, p.35).

De acordo com as dificuldades apontadas por eles nos questionários respondidos, “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” (RINALDI, 2011, p.41), visto que a maioria dos professores trabalhava tanto nos primeiros anos do ensino fundamental quanto nos outros níveis de ensino.

Com relação às atividades desenvolvidas nas aulas,

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 (RINALDI, 2011, p.45).

É possível observar que embora a maioria dos professores tenha buscado complementar a sua formação inicial com algo sobre o ensino de crianças, como o Magistério (oito casos) ou a pós-graduação em Educação Infantil (dois casos), parece que não foi o suficiente para suprir suas necessidades no caso do ensino de LE, pois nem sempre os professores conseguem adaptar o que aprendem nesses cursos a tal ensino. Assim, o ideal seria a formação desses profissionais nas Licenciaturas em Letras para que os professores não precisem trabalhar “intuitivamente” e na base de tentativa-e-erro.

Rinaldi (2011) sugere dois caminhos para a formação do professor de LEC: a especialização e a inclusão de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura em Letras. A especialização seria o caminho mais indicado para a formação continuada de professores em exercício, mas o ideal seria a habilitação específica, pois

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.” (Rinaldi, 2011, p. 190)

A autora destaca alguns saberes necessários que o profissional de LEC precisa adquirir para ter um respaldo teórico-prático:

a) aspectos teóricos sobre o desenvolvimento infantil;

- b) teorias sobre aquisição da linguagem;
- c) alfabetização/ letramento;
- d) análise e produção de material didático;
- e) literatura infantil;
- f) avaliação; e
- g) documentação (legal e oficial) específica para o ensino de crianças.

Podemos constatar, a partir da verificação dos programas de curso das licenciaturas em Letras disponíveis na internet, que ainda estamos distantes de oferecer todos esses conteúdos específicos e necessários para formar um professor de LEC, embora algumas licenciaturas tenham atividades voltadas para as crianças, como é o caso do PIBID Letras Espanhol da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, que desenvolve um trabalho com as crianças de 1º ao 5º anos de uma escola pública de Alfenas.

Ademais, cabe problematizar, seria possível incluir esses conteúdos na grade curricular dos cursos de Letras? Seria necessário/ possível criar uma nova habilitação?

4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

4.1 CONCEITOS BÁSICOS

Tradicionalmente, há dois conjuntos de abordagens principais sobre a teoria da aprendizagem: as behavioristas e as cognitivistas. Entretanto, suas ideias principais se renovam e se misturam nos diferentes autores, de modo que “esses rótulos são úteis apenas para indicar a orientação geral de um teórico e os tipos de assunto com os quais a teoria se ocupa” (LEFRANÇOIS, 2018, p.394).

Para Lefrançois (2018), de modo geral, os behavioristas se preocupam com a previsão e o controle do comportamento e investigam as relações entre o estímulo, a resposta e a consequência no comportamento. Isso não significa, como muitos creem, que as teorias behavioristas não contribuíram significativamente para o avanço da Psicologia da Aprendizagem. Pelo contrário, os trabalhos behavioristas, a despeito de suas limitações descritivas, contribuíram enormemente para que compreendêssemos questões importantes de aprendizagem e do comportamento humano em geral.

Por outro lado, de acordo com o autor, os cognitivistas e suas abordagens mais recentes se interessam primordialmente pelos processos intelectuais ou processos mentais superiores como, por exemplo: solução de problemas, tomada de decisão, percepção, processamento de informação, formação de conceitos, autoconsciência, memória etc.

Lefrançois (2018) apresenta um quadro, que reproduzimos no Quadro 6, com as principais divisões na teoria da aprendizagem. É válido observar esse quadro com atenção para se ter uma visão geral sobre os teóricos mais representativos e suas variáveis de interesse. O autor nos ajuda a analisar como um pensamento foi dando lugar a outros, mas sem deixar de existir por completo, pois “quando uma teoria envelhece e ameaça se tornar inútil, os teóricos não constroem uma novinha” (LEFRANÇOIS, 2018, p.392), eles reformam a antiga teoria, substituem algumas ideias, ampliam aspectos pouco desenvolvidos, dão espaço para novos pensamentos etc. Isso significa que não há uma nova teoria “pura”, sem influência das ideias anteriores, tampouco se pode afirmar que as formulações teóricas mais recentes são melhores ou que substituíram integralmente as antigas.

Quadro 6 - Principais divisões da teoria de aprendizagem

	Variáveis de interesse	Teóricos representativos
ABORDAGENS INICIAIS		
Estruturalismo	A Mente Sentimentos Sensações Experiência imediata “Elementos do pensamento”	Wundt Titchener
Funcionalismo	A Mente Propósito do comportamento Ajustamento ao meio ambiente Fluxo da consciência	James Dewey
ABORDAGENS POSTERIORES		
Behaviorismo	Estímulos Respostas Reforçamento Punição	Thorndike Pavlov Guthrie Watson Skinner Hull
A transição: o início do cognitivismo moderno	Psicologia evolucionista Sociobiologia Estímulos Respostas Reforçamento Propósito Objetivos Expectativa Representação	Rescorla-Wagner Wilson Hebb Tolman Koffka Kohler Wertheimer
Teorias cognitivistas	Representação Autoconsciência Processamento de informação Percepção Organização Tomada de decisão Resolução de problemas Atenção Memória, cultura e linguagem Modelos de computador Redes neurais Processamento de informação Modelos de memória e motivação Teoria da aprendizagem social	Bruner Piaget Vygotsky Bandura

Fonte: Lefrançois (2018, p.39).

Entendemos que é fundamental o professor saber em qual teoria apoia sua prática, pois suas escolhas didáticas, pedagógicas e metodológicas têm sempre uma teoria por trás, mesmo que ele não tenha consciência disso. É comum ouvir os professores falarem que o mais importante é a prática, que “a experiência faz um bom professor”. Entretanto, toda prática é balizada por ideias teóricas de fundo, mesmo que inconscientes.

Por exemplo, quando as antigas parteiras do interior do Brasil colocavam fuligem da chaminé dos fogões à lenha nos umbigos dos recém-nascidos, elas supunham que o fogo é um elemento esterilizante e, portanto, que a fuligem produzida pelo fogo era estéril e cicatrizante. Isso é uma explicação teórica. É um exemplo cabal de que mesmo uma prática equivocada traz em sua base uma visão teórica do mundo, uma explicação de seus fenômenos (vale lembrar que, etimologicamente, *fenômeno* é aquilo que está disponível para os sentidos, aquilo que se vê e que se acredita ser real). Porém, essa fuligem continha – e os antigos não sabiam – grande quantidade de bacilos do tétano e isso causava o chamado “mal de sete dias”, que resultou na morte de milhares de crianças saudáveis ao nascimento no Brasil. Então, mais uma vez, a “explicação teórica” veio à tona: o mal de sete dias era causado por mau-olhado e, assim, as crianças começaram a ser escondidas de todas as pessoas, menos da mãe e do pai, até que completassem sete dias de vida. Novamente, a teoria adotada era errada e pueril, justificando uma prática equivocada e danosa. As crianças continuavam morrendo, até que, muito tardiamente, se descobriu a *causa mortis* por meio da Ciência.

Entretanto, mesmo errada e pueril, a “teoria” estava lá: por trás das práticas estava uma explicação construída ao longo de décadas de interpretação fenomenológica, uma explicação do mundo e de seus fenômenos. Assim, esse professor que se justifica pela prática – e, conseqüentemente, por sua observação fenomenológica - seria muito mais completo e eficiente se tivesse consciência teórica do trabalho que desenvolve com os seus alunos desde o primeiro dia de aula. Parece incoerente, por exemplo, ensinar qualquer conteúdo aos alunos sem saber responder o que é a aprendizagem ou como uma criança aprende. E para essas perguntas há muitas respostas.

De modo geral, Lefrançois (2018, p.5) diz que “a aprendizagem é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado de uma experiência”. A experiência seria o estímulo que alguém recebe por meio do contato

com algo, participação ou exposição a eventos internos ou externos aos quais o organismo é sensível.

Para o autor as evidências de que a aprendizagem ocorreu podem ser observadas nas mudanças no comportamento, embora essas mudanças aconteçam no *potencial* para o comportamento, já que nem sempre são aparentes. Portanto, esse autor entende como sinônimas as designações *teoria da aprendizagem* e *teoria do comportamento*, visto que de alguma maneira se complementam.

Em função de sua relevância e reconhecimento no quadro geral das teorias da aprendizagem, neste trabalho vamos conhecer algumas ideias de Lev Semenovitch Vigotski²⁴, psicólogo russo que se dedicou à elaboração de uma teoria cognitiva social de aprendizagem. Vigotski enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da cognição²⁵.

Seu trabalho demonstra grande interesse pela linguagem e contribuiu consideravelmente com a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para esse autor, o ser humano não depende exclusivamente das suas características biológicas para se desenvolver e a aprendizagem, como característica tipicamente humana, deve ser estudada de modo mais amplo, inter-relacionada com todo o contexto social e histórico que envolve o sujeito em um determinado processo de mudança.

Vigotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2007, p.41).

Neste capítulo vamos estudar alguns pressupostos de Vigotski para entender como acontece essa relação do homem com seu meio sócio-cultural e como “transforma-se a si mesmo”, ou seja, como o sujeito modifica sua percepção de mundo, as suas funções psicológicas superiores. É importante pensar que sob esta

²⁴ Optamos pela grafia Vigotski, mas no caso de citações e referências bibliográficas respeitaremos as diferentes grafias adotadas nos textos originais.

²⁵ Oliveira (1992) diz que Vigotski nomeou de *funções mentais e consciência* o que chamamos de cognição. Salieta ainda que o termo *funções mentais* refere-se a processos como pensamentos, memória, percepção e atenção.

perspectiva a escola e o professor têm o papel fundamental de ajudar a criança a desenvolver suas potencialidades cognitivas e humanas para que ela possa intervir de forma competente no mundo e em si mesma durante cada estágio de desenvolvimento, pois o aluno é visto como um ser humano em processo de formação e o professor é uma “peça” chave para o seu desenvolvimento.

4.2 VIGOTSKI E O CONCEITO DE VIVÊNCIA

Vigotski inspirou-se no materialismo histórico dialético e nas ideias de Marx e Engels, que predominavam no cenário científico da sua época, com o objetivo de criar uma teoria na qual o homem pudesse ser estudado na sua totalidade, como ser biológico e social. De acordo com Rego (2007), na época de Vigotski havia duas tendências nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento: um grupo baseado na filosofia empirista (ciência natural) e outro inspirado pela filosofia idealista (ciência mental). Vigotski soube dialogar com as ideias dessas teorias que se destacavam para tentar criar uma abordagem alternativa que resolvesse o problema do antagonismo entre as tendências mais radicais.

Em “Pensamento e linguagem”, publicado em 1934, Vigotski afirma que o principal problema das pesquisas realizadas por seus contemporâneos eram os métodos utilizados, pois “trataram os processos psíquicos isoladamente” (VIGOTSKI, 2008, p.1). Ele sugere a “análise em unidades” para resolver este problema: “Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem perdê-las.” (VIGOTSKI, 2008, p.5). Desse modo, as análises das unidades devem ser realizadas dialeticamente entre as partes e o todo, sem que isso resulte na decomposição de cada unidade. Afinal, o desenvolvimento das características tipicamente humanas é resultado da interação dialética entre o sujeito e seu meio social, histórico e cultural (REGO, 2007, p.41).

Na obra citada, a unidade destacada por Vigotski para analisar as relações entre o pensamento e a linguagem foi o significado das palavras, visto que “uma palavra sem significado é um som vazio”, o que faz do significado um componente indispensável da palavra e, conseqüentemente, um fenômeno da fala. Por outro lado, “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” (VIGOTSKI, 2008, p. 150) e, portanto, é também um ato do pensamento para a

psicologia. Assim, a união da palavra e do pensamento é considerada um fenômeno do pensamento verbal cuja unidade de análise deve ser o significado das palavras.

Para facilitar a compreensão das ideias de Vigotski que apresentaremos neste trabalho é importante compreender o conceito de “significar” para o autor. Vigotski (2008, p. 156) diz que o significado das palavras é uma formação dinâmica e se modifica de acordo com o desenvolvimento da criança e do pensamento. Destaca que para haver comunicação é fundamental que o significado das palavras seja generalizado:

A partir de generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível de conceitos mais abstratos. Não é somente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual uma realidade é generalizada e refletida em uma palavra. (VIGOTSKI, 2008, p. 152).

Assim, para Vigotski, o significado de uma palavra se relaciona com o processo de criação e desenvolvimento da palavra e deve ser compartilhado por todas as pessoas que a utilizam para haver uma comunicação satisfatória, pois se os interlocutores não consideram o mesmo significado para uma determinada palavra, podem não compartilhar a mesma realidade nos seus pensamentos, o que poderá prejudicar, ou mesmo inviabilizar a comunicação entre eles.

Vigotski (2008, p. 188) conclui que o desenvolvimento do pensamento verbal para a palavra pode seguir o seguinte caminho: “primeiro na fala interior, depois nos significados das palavras e, finalmente, nas palavras”. Embora afirme que este não é o único movimento possível, dada a complexidade de relações estabelecidas, dedicou boa parte de “Pensamento e linguagem” para traçá-lo: desde a análise da fala interior, que seria o primeiro estágio de uma série de planos, ou seja, desde o motivo que gera o pensamento até a configuração e manifestação desse pensamento em palavras.

E foi ao analisar a fala interior que o autor pensou algumas peculiaridades semânticas importantes, como a diferença entre sentido e significado e o predomínio do sentido sobre o significado na fala interior. Vigotski define sentido e significado com base em Paulhan²⁶:

O sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O

²⁶ Psicólogo francês Frederic Paulhan (1856-1931).

significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTSKI, 2008, p. 181)

A partir dessa definição podemos dizer que o sentido é mais complexo que o significado, pois ele é diferente para cada consciência. Oliveira (1992, p. 81) analisa, por exemplo, a palavra “carro”: O significado objetivo é “Veículo com motor próprio, geralmente com quatro rodas, destinado a transporte de passageiros ou de carga²⁷”. Mas o sentido pode variar infinitamente de acordo com o contexto em que a palavra é aplicada e a pessoa que a utiliza:

Para o motorista de taxi significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Vigotski (2008, p. 6) também afirma que “a generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção”. Podemos entender que a generalização é o significado dicionarizado e objetivo enquanto a sensação e a percepção se relacionam com o sentido. Portanto, “o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários” (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Rey (2007) diz que a relação entre o intelecto e o afeto é fundamental para compreender o conceito de “significar” para Vigotski e que o autor, a partir da análise de sentido de Paulhan, “vai enfatizando, cada vez mais, a relação do sentido com a personalidade e com a vida psíquica como um todo”. Rey (2007) destaca que Vigotski define o sentido como uma formação: “O sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2008, p. 181) e que a ideia de sentido como uma formação

[...] já aponta a sua análise dentro de uma organização da psique como um todo, e não apenas a uma função da linguagem. Essa ideia se faz mais forte pela afirmação, também contida na citação, de que o sentido é “o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem

²⁷ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <https://dicionario.priberam.org/carros>, acesso em 01 jul. 2019.

na consciência como resultado da palavra”. Nessa afirmação, Vygotsky desloca a categoria sentido da fala para a consciência, e a apresenta como o conjunto de todos os elementos psicológicos que aparecem na consciência como resultado do uso da palavra, o que leva implícita a presença das emoções e dos motivos no sentido (REY, 2007, p. 158).

Para Rey (2007), embora Vigotski não tenha desenvolvido o conceito de *sentido*, após analisar sua obra é possível pensar que ele aplica a ideia de *sentido*, encontrada na análise da fala interior, a todas as funções internas da consciência humana e à formação da personalidade do sujeito. O autor afirma que

[...] o sentido e o significado são processos diferentes, capazes de se articularem de formas diferentes no funcionamento psíquico do sujeito. Os significados, mesmo que com grande frequência representem vias de expressão dos sentidos, não expressam de forma direta nem linear o sentido associado ao conteúdo significado. Por essa razão, o significado desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos (REY, 2007, p. 163).

Assim, o caminho de desenvolvimento do pensamento verbal para a palavra pensado por Vigotski “primeiro na fala interior, depois nos significados das palavras e, finalmente, nas palavras” (VIGOTSKI, 2008, p. 188), pode ser entendido de forma circular da seguinte maneira: primeiro o sujeito tem um sentido, motivado por um conjunto de elementos psicológicos, que se transforma em significado, uma via de expressão do sentido, e, finalmente, se converte em palavras. Essas palavras chegam ao seu interlocutor, que as interpreta de acordo com o seu meio interior e encontra um sentido, esse sentido se transforma em significado e se converte em palavras e assim sucessivamente. O mesmo pode ser aplicado às experiências e acontecimentos que são significados de maneira diferente por cada sujeito de acordo com o seu meio interior.

Como vimos no Capítulo 2 deste trabalho precisamos mudar os rumos do ensino de LE e de espanhol na educação básica brasileira, em outras palavras, precisamos mudar o sentido atribuído ao ensino e aprendizado de LE na escola. E, a princípio, pensamos que será mais fácil concretizar essa ação nos anos iniciais, pois as crianças ainda estão desenvolvendo suas percepções, seus sentidos e significados por meio de variadas vivências.

Com relação ao conceito de *vivência*, encontramos uma explicação detalhada em “A questão do meio em Pedologia”, publicado pela primeira vez em 1935²⁸. Nesse texto, Vigotski retoma a discussão sobre o método e apresenta o conceito de *vivência* para explicar como a análise em unidades é aplicada: “na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p.686). O autor explica que não é possível compreender esse conceito sem pensar em todo o processo, pois há dois lados que precisamos analisar.

Primeiro, a vivência se liga a uma experiência do meio, que está localizada fora da pessoa. Segundo, a vivência está representada na maneira como o sujeito vivencia e significa essa experiência internamente, de modo que é a interação dialética entre os dois lados, a criança e o meio, que oferece dados sobre o papel e a influência do meio no desenvolvimento da personalidade e da cognição humanas.

Para Vigotski, o desenvolvimento da personalidade do sujeito e das qualidades específicas do homem tem uma relação específica com o meio.

Deve-se considerar em primeiro lugar que o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

O autor cita o exemplo da língua materna, habilidade aprendida na relação com o meio desde os primeiros dias de vida da criança, pois é parte do cotidiano de qualquer pessoa. Destaca o fato de que a criança tem contato com esse desenvolvimento em *fase final* (uma forma ideal, completa, suficiente), o que influencia positivamente sua aprendizagem. Cita também o caso hipotético de uma criança ouvinte que cresce entre pessoas surdas: se ela não tiver contato com falantes, não desenvolverá a fala, pois falta a forma final ideal para interagir com a forma inicial que nasceu com essa criança. Portanto,

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

²⁸ Esse texto faz parte de uma série de conferências proferidas por Vigotski em 1933/1934 e foi publicado pela primeira vez em 1935 pela editora do Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado.

Ou seja, o ser humano não desenvolve suas propriedades superiores específicas por conta própria, mas a partir da vivência de *condições ideais* de aprendizagem. Aqui, como *condição ideal*, não devemos imaginar uma condição “perfeita”. Não é disso que Vigotski está falando. Por *ideal*, precisamos compreender uma condição suficiente para despertar na criança o processo dialético de desenvolvimento e aprendizado. É claro que, quanto mais completa, ou seja, quanto mais “ideal” for essa condição externa, mais a criança poderá dela tirar proveito para seu desenvolvimento.

Pino (2010) faz uma reflexão importante sobre o conceito de *meio*, termo bastante usado por Vigotski e, muitas vezes, confuso do ponto de vista teórico. De acordo com o autor, Vigotski tinha uma ideia própria de meio, diferente do conceito dominante na Psicologia da sua época, quando “predominava a ideia genérica de meio como o conjunto de condições externas aos organismos, animais ou humanos, em que ocorre o seu desenvolvimento” (PINO, 2010, p. 745). Essa ideia não tem relação com a concepção dinâmica de desenvolvimento defendida por Vigotski, para quem “o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária” (VIGOTSKI, 2010, p.683), pois à medida que a criança aprende, ela intervém no seu mundo e em si mesma, o que conseqüentemente muda o seu meio a cada estágio de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski, uma mesma experiência produz efeitos diferentes em diferentes sujeitos, portanto, não é apenas o meio externo que interfere na apropriação das experiências. Vigotski cita o exemplo de três irmãos com idades diferentes que foram criados nas mesmas condições, mas cada um significou a realidade vivida de uma maneira, de acordo com o seu meio interior, o que certamente influenciou o desenvolvimento dessas crianças. Pino (2010), conclui que:

Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo

cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relacione a vivência com a significação que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio (PINO, 2010, p. 753).

Assim, a vivência integra o meio externo e interno da criança de forma dinâmica e o desenvolvimento depende das condições do meio externo às quais a criança está exposta desde o nascimento e, também, de como ela internaliza suas experiências do meio externo para o meio interno, em outras palavras, como ela significa subjetivamente o mundo social e cultural que a rodeia.

É importante recordar que a relação do sujeito com o meio é dialética, de modo que a criança não absorve simplesmente aquilo que lhe é apresentado (meio externo): ela significa e ressignifica as informações e o mundo constantemente de acordo com as suas vivências.

La idea de que los sentidos subjetivos son una producción y no un reflejo, no va contra el carácter histórico, social y cultural de la psique, sino contra la idea mimética y mecanicista de que lo externo determina lo interno, idea que todavía gira con fuerza alrededor del concepto de interiorización (REY, 2009, p.17).²⁹

Rey (2009) afirma que os sentidos subjetivos são produções individuais determinadas pela relação entre o meio externo e interno de cada sujeito e destaca que esses sentidos não são reflexos exatos da realidade, nem contrários à ideia de que o cognitivo é formado pelas características históricas, sociais e culturais da sociedade onde a criança nasce e cresce. O autor também adverte que a crença na determinação do interno a partir do externo ainda gira ao redor do conceito de internalização, outro conceito elaborado por Vigotski e que nos ajuda a compreender a relação externo-interno-externo por meio da qual o indivíduo aprende, transforma os processos psicológicos superiores e interfere na cultura do seu grupo social.

4.3 INTERNALIZAÇÃO: PERCEPÇÃO DE MUNDO

Vigotski (1998)³⁰ compara a aprendizagem animal com a aprendizagem humana e afirma que os animais não aprendem como os seres humanos: “o

²⁹ A ideia de que os sentidos subjetivos são uma produção e não um reflexo, não é contrária ao caráter histórico, social e cultural da psique, mas contrária à ideia mimética e mecanicista de que o externo determina o interno, uma ideia que ainda gira com força ao redor do conceito de internalização (tradução da autora).

³⁰ Seleção de ensaios de Vigotski publicada postumamente. No Brasil a primeira edição foi em 1984.

aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Na perspectiva do autor a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança não está pré-determinada desde o seu nascimento (como acontece com os animais), mas é um processo dialético entre fatores biológicos e o ambiente sociocultural em que a criança está inserida. A relação natureza/cultura

[...] é um problema de fundo nas análises que Vigotski faz das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa. [...] As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p. 51).

Para Pino (2000) a matriz de referência das análises de Vigotski é o materialismo dialético, o que o torna um pensador da história do desenvolvimento humano, tanto filogenético (desenvolvimento da espécie humana) como ontogenético (desenvolvimento do indivíduo), pois analisar uma função humana dialeticamente implica analisá-la em movimento, em processo de mudança. Para o materialismo dialético “O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (PINO, 2000, p. 51).

O homem internaliza e transforma os elementos da natureza em cultura humana durante sua história evolutiva e, mais do que isso, é capaz de acumular a cultura produzida por ele e de transmiti-la de uma geração a outra. Portanto, na visão de Vigotski, o indivíduo nasce com funções biológicas elementares e à medida que vai internalizando a cultura acumulada pela sociedade desenvolve as funções superiores tipicamente humanas.

Para compreender melhor como acontece esse processo de internalização e aprendizagem podemos pensar na ideia de Vigotski sobre o uso dos signos pelos seres humanos. O autor faz uma analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho usados para transformar a natureza e o papel dos signos como instrumentos psicológicos que auxiliam na transformação e autorregulação dos

processos psicológicos superiores: “E é justamente em sua analogia com os instrumentos de trabalho que os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 34).

A apropriação de signos externos como reguladores psicológicos destaca-se nos estudos de Vigotski sobre os processos de internalização da língua. Em *Pensamento e Linguagem*, o autor explica como a criança se apropria dos signos externos da língua e internaliza esse sistema gradativamente até que se torne um instrumento do pensamento capaz de interferir no seu meio externo.

Para ele, a fala egocêntrica da criança é uma transição entre o uso social/comunicativo da fala e o pensamento intelectual/ planejamento para um discurso.

Nossas descobertas indicam que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de liberação de tensão, torna-se logo um instrumento de pensamento, no sentido próprio do termo - a busca e o planejamento da solução de um problema (VIGOTSKI, 2008, p. 20).

Seus experimentos com crianças permitem observar que a princípio a fala egocêntrica mantém uma relação com a natureza comunicativa das situações, pois ela acontece com maior frequência quando a criança está na presença de um potencial interlocutor. No entanto, em um segundo momento, parece que a criança deixa de se preocupar com o interlocutor e volta a sua atenção para a complexidade da tarefa que pretende resolver.

Como consequência, a fala é utilizada privilegiadamente como um instrumento para regular o próprio comportamento e não para a comunicação, como no início do processo, portanto, torna-se menos abundante e mais incompreensível para um eventual interlocutor, pois se aproxima do pensamento e, quando pensamos não formamos as frases exatamente como quando falamos com alguém, já que muita informação pode ser omitida sem comprometer o nosso entendimento.

Podemos inferir que assim como a criança internaliza a língua, a princípio apenas um instrumento de comunicação externo, e faz dela um instrumento do pensamento interno, acontece com todas as outras funções superiores, o indivíduo se apropria do material cultural e o torna seu, ou seja, usa o que aprendeu como “instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo” (OLIVEIRA, 1992. p.80).

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da própria criança (intrapsicológica). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos (VIGOTSKI, 1998, p.75).

Este excerto representa, para Vigotski e seus colaboradores, uma lei geral que serve de base para analisar diferentes domínios do desenvolvimento humano. Embora Vigotski tenha priorizado o estudo das relações entre o pensamento e a linguagem, ele sinaliza que por meio do estudo da gênese de qualquer função psicológica, chegaremos à conclusão de que “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1993. p.36).

Assim, a relação do sujeito com o mundo é mediada por instrumentos psicológicos que o próprio sujeito constrói ao longo da vida a partir das suas vivências na sociedade. Na vivência a criança observa um determinado comportamento e absorve características que chamam a sua atenção. Mas o processo não acaba nesse instante, no seu interior, a característica observada se transforma a partir de novas vivências e novos processos de internalização, de modo que o desenvolvimento cognitivo acontece durante toda a vida do sujeito, pois não existe um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, o sujeito é ativo no mundo e transforma a sua cultura constantemente por meio dos processos de vivência e internalização.

Vale a pena destacar que para Vigotski, a cultura é

uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação das informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Nesse movimento, tanto a cultura influencia a criança, como a criança pode interferir na cultura do seu grupo, pois o sujeito internaliza as informações de maneira subjetiva e, normalmente, compartilha com o grupo a sua interpretação da realidade e do mundo.

É precisamente de acordo com esse pensamento que acreditamos na transformação do ensino de LE na educação básica por meio de um projeto linguístico a partir dos primeiros anos de escolarização, tanto pela aceitação da LE na vida escolar, quanto pela valorização da cultura do outro e ampliação das perspectivas de mundo dos estudantes.

Além da mediação simbólica (signos e instrumentos), Vigotski destaca também a mediação do outro (relações interpessoais) como fundamental no desenvolvimento das funções superiores:

É em relação com o outro – relação real e relação com o outro internalizado – que o homem se torna um ser humano, pertencente a uma determinada cultura, com a linguagem, os conhecimentos, os valores e afetos próprios a esta cultura. Nessa perspectiva, não somente a produção de conhecimento, como todo o desenvolvimento psíquico se constitui e é atravessado pela relação eu-outro (OLIVEIRA, 2001. p.19).

A relação com o outro acontece no plano interpsicológico, ou seja, no campo das relações estabelecidas com outras pessoas. Nesse aspecto chama a atenção o papel do outro na elaboração da consciência do eu: “Aos poucos, o outro (os muitos outros) é incorporado pelo eu, constituindo-se em seu companheiro inseparável” (OLIVEIRA, 2001, p.50). Em outras palavras, por meio do outro nos constituímos como sujeitos e mediamos a nossa relação com o mundo.

Se olharmos para a nossa vida não é difícil perceber a influência das pessoas sobre o nosso comportamento. Sempre que alguém convive com uma pessoa, de alguma forma, essa exerce influência sobre esse alguém e este tende a internalizar inconscientemente características dessa pessoa e a realizar ações que a recordam, desde expressões faciais até ações mais complexas como a emissão de opiniões a respeito de algo. É bastante comum, por exemplo, a criança falar e se comportar imitando o pai ou a mãe. É claro que há o fator genético envolvido também, mas mesmo entre crianças adotivas é possível observar semelhanças de comportamento desse tipo, provavelmente devido à convivência.

Na escola, o plano interpsicológico é o plano em que as interações do professor (e demais funcionários da escola) com o aluno e dos alunos entre si são planejadas e trabalhadas de forma intencional para motivar a aprendizagem. É importante lembrar que, no ambiente escolar, o professor é o principal exemplo da cultura acumulada, ou seja, é o modelo de linguagem, conhecimentos, valores e

afetos próprios da cultura que o aluno tentará imitar.

Vigotski desenvolveu um conceito que pode auxiliar o professor no planejamento de suas ações em sala de aula: é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), provavelmente o conceito mais conhecido do autor.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1998, p.117-118).

Vigotski determina dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal ou potencial. O nível de desenvolvimento real é o que a criança já aprendeu, o que já está internalizado. Na prática, é quando ela é capaz de resolver um determinado problema sozinha, o que indica que ela já possui conhecimento internalizado suficiente para dar conta da questão em foco. Já o nível de desenvolvimento potencial é aquilo que por pouco a criança não é capaz de fazer sozinha. Ela já teve uma vivência que serve de base para realizar determinada atividade, mas ainda não internalizou todos os conhecimentos necessários. Entretanto, como já tem uma disposição para realizar a atividade, consegue solucionar o problema com a ajuda de alguém. Entre um nível e outro está a zona de desenvolvimento proximal.

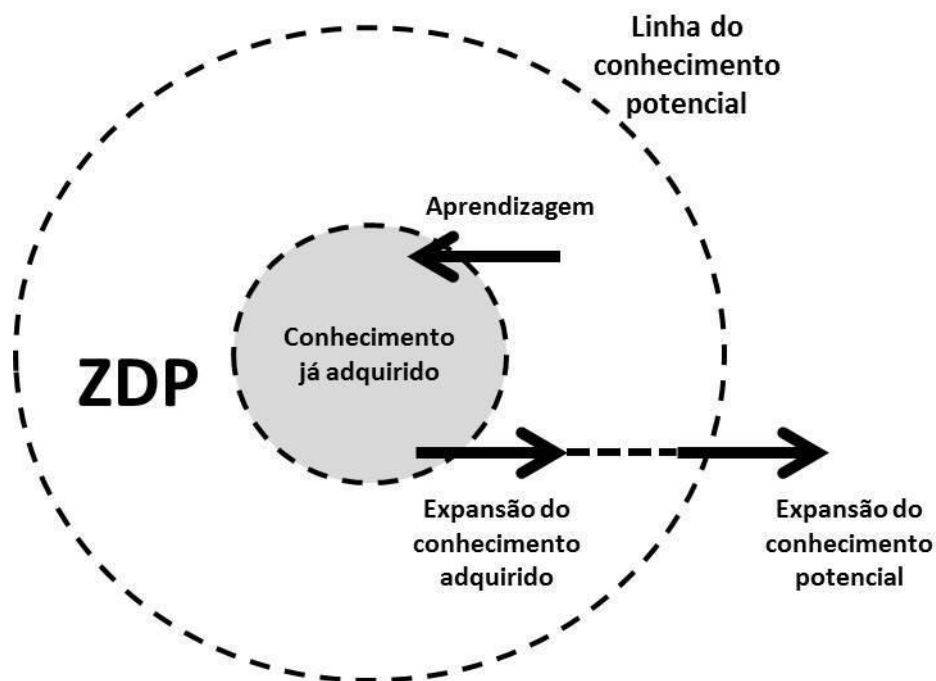
[a zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p.112).

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal e aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal da criança hoje será seu desenvolvimento real amanhã. O autor destaca que o estado de desenvolvimento da criança deve ser determinado a partir desses dois níveis de desenvolvimento para ser útil a psicólogos e educadores, pois, “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do

desenvolvimento global da criança” (VIGOTSKI, 1998, p.116), que é motivado pela aprendizagem e por novos processos de vivência e internalização.

Para melhor visualizar o conceito de Vigotski, podemos esquematizar a ZDP da seguinte forma (note que, na ilustração, as linhas limítrofes são pontilhadas, significando que não tratamos com valores absolutos, mas com valores potenciais que se intercomunicam):

Ilustração 2 – Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: Ilustração da autora.

Para Vigotski o aprendizado possibilita, orienta e estimula processos de desenvolvimento, principalmente na escola: “Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra” (VIGOTSKI, 1988, p. 116-117). Nesse processo é fundamental que o professor tenha consciência de que é um mediador entre a cultura socialmente valorizada e o aluno e que sua tarefa é ajudar o aluno a se apropriar dessa cultura de modo a impulsionar o seu desenvolvimento. Isso nos permite pensar que o contato com diferentes culturas, principalmente num período mais sensível de desenvolvimento da criança, contribui com o

desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

4.4 AS FUNÇÕES AFETIVAS: SUPORTE PARA O CONHECIMENTO

Vimos que o ser humano aprende e se desenvolve desde o seu primeiro dia de vida por meio das interações com as pessoas que o rodeiam, e são essas interações com o ambiente e o aprendizado a partir das experiências que impulsionam o desenvolvimento cognitivo da criança e transformam os processos psicológicos superiores por meio da internalização das vivências. Nesse sentido, Vigotski analisa a relação entre o afetivo e o intelectual e afirma que o método de análise por unidades

demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 9).

Viana e Murça (2010, p. 16) fazem uma reflexão sobre como a dicotomia entre razão e emoção que é discutida desde Aristóteles e ainda hoje está presente no nosso cotidiano: frases como "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar", "seja mais racional", "se a cabeça não pensa, o corpo padece", por exemplo, são usadas para incentivar o sujeito a usar a razão para tomar uma decisão e deixar de lado os aspectos emocionais, positivos ou negativos, que influenciam a situação, mas, demonstram, também, o fato de que a razão e a emoção estão intimamente relacionadas, visto que é necessário um esforço do sujeito para privilegiar a razão em detrimento da emoção. Resta saber se essa dicotomia é possível na prática.

Se pensamos no contexto escolar, a ideia da dicotomia entre razão e emoção é bastante prejudicial, pois se o cognitivo não tem relação com as emoções, o professor não precisa se preocupar com a subjetividade do seu aluno: sua função se limita a desenvolver a inteligência racional da criança e "acaba por eximir a educação escolar da sua responsabilidade pela formação da personalidade humana"

(GOMES, 2014, p. 162). Além disso, como já vimos, cabe ao professor motivar e orientar a aprendizagem do aluno e nesse desafio os afetos não devem ser observados como um problema, mas sim como um suporte para o conhecimento.

De acordo com Gomes (2014) precisamos romper a ideia de que o sujeito tem disposições intrínsecas para o aprendizado e recuperar “o papel dos mediadores sociais (as relações interpessoais, os signos, os instrumentos, o conhecimento socialmente elaborado) como elementos transformadores dos afetos” (GOMES, 2014, p.162). Na escola, o principal mediador no processo de aprendizado dos alunos é o professor e, portanto, na prática docente ele precisa apresentar os conteúdos de modo que seus alunos sejam afetados positivamente.

Vigotski não tem uma obra na qual fundamenta sua teoria sobre os afetos e isso faz com que muitos autores não considerem os afetos como um tema desenvolvido por ele, o que prejudica a compreensão da importância das emoções para o autor. Sawaia (2000) salienta que

a preocupação de Vygotsky com as emoções faz parte da sua intenção de provocar uma revolução ontológica e epistemológica na Psicologia da época, criando uma Psicologia Geral capaz de superar as cisões provocadas pela teorias dominantes, abrindo-as ao diálogo para que substituíssem a causalidade monista pela dialética. Este objetivo explica por que suas reflexões sobre emoção estão espalhadas em toda sua obra. Elas compõem o subtexto de suas reflexões mais importantes como: significado, educação, linguagem, pedagogia e defectologia (SAWAIA 2000, p.4).

Vigotski pretendia superar a epistemologia dualista que separava a mente do corpo e, portanto, o intelecto da emoção. Então, mesmo que ele não fale especificamente sobre as emoções em um trabalho exclusivo para tratar do tema, é possível encontrar essa reflexão no subtexto dos seus principais trabalhos, onde o tema é tratado com profundidade, embora sem exclusividade.

Sawaia (2000) desenvolve seus argumentos sobre a importância dos afetos em Vigotski a partir das obras *Significado Histórico da Crise da Psicologia*, de 1927; *Psicologia da Arte*, de 1925; *Sobre os Sistemas Psicológicos*, 1930; *El problema y el Método de Investigación*, de 1934; *El Problema del Retraso Mental*, de 1935; *Pensamento e Linguagem*, de 1934; *Las Emociones y su Desarrollo en la Edad Infantil*, de 1932 e, principalmente, *A teoria das emoções*³¹, que, para a autora,

³¹ Manuscrito incompleto, escrito entre 1931-1933 e publicado pela primeira vez em 1960, no sexto volume das Obras Escolhidas. No texto, Vigotski estabelece um “diálogo com o filósofo holandês

“ocupa lugar de alicerce na sua obra, tanto da crítica arrasadora que faz às teorias da época, quanto da Psicologia Geral que empenha-se em criar” (Sawaia, 2000, p.3).

Machado, Facci e Barroco (2011) também realizam um estudo da emoção na obra de Vigotski e têm como obra central *A teoria das emoções*. Além dessa obra, falam sobre duas conferências, *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* (1930) e *As emoções e seu desenvolvimento na criança* (1932), com o objetivo de demonstrar que a concepção de emoção já estava presente nos escritos de Vigotski anteriores ao texto *A teoria das emoções*. Em *A imaginação e seu desenvolvimento na infância*, destacam a ideia de que a emoção aparece como mediadora entre a realidade imediata e a imaginação, portanto assume papel ativo no desencadeamento das ações. Nessa perspectiva, a emoção influencia e motiva o pensamento, tanto na criação literária quanto na resolução de problemas reais.

Na conferência *As emoções e seu desenvolvimento na criança*, as autoras supracitadas afirmam que Vigotski critica as concepções tradicionais sobre a emoção na Psicologia e antecipa algumas ideias desenvolvidas em *A teoria das emoções*. “As emoções são definidas como “funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651). De acordo com as reflexões das autoras, pode-se afirmar que as emoções são aprendidas a partir das condições históricas, sociais e culturais do indivíduo, assim como as outras funções psicológicas superiores, ou seja, não se trata de um campo isolado das demais funções tipicamente humanas e, portanto, também pode adquirir novos significados com os passar dos anos.

Antes de falar sobre as implicações dessas ideias na educação, vamos definir o significado da palavra “emoção” para Vigotski. Embora ele não conceitue explicitamente “emoção”, seus seguidores e estudiosos costumam entendê-la a partir da filosofia de Espinosa³² e das discussões realizadas por Vigotski em *A teoria das emoções*.

Baruch de Espinosa, do século XVII, em contraposição ao filósofo René Descartes, o autor procura demonstrar que as psicologias de seu contexto, que se diziam espinosistas em suas teorias das emoções, eram, fundamentalmente, cartesianas e dualistas” (Machado; Facci e Barroco, 2011, p. 648).

³² Baruch de Espinosa (1632-1677) foi um dos representantes da nova atitude filosófica inaugurada no século XVII pelos racionalistas, gênese de outra compreensão quanto ao sujeito e quanto ao

Sawaia (2000, p. 14) inspira-se na distinção de Espinosa entre *afección* (efeito imediato, estado instantâneo) e *afecto* (efeito que varia em tempo e intensidade, essência) para distinguir dois tipos de afetos: *emoção* e *sentimento*.

A emoção é o afeto que irrompe na relação imediata e é momentânea, breve, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais, facilmente constatáveis. [...] Sentimento é a emoção sem prazo, com longa duração, que não se refere a coisas (objetos ou ideias) específicas. É o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo (SAWAIA, 2000, p. 15).

Aproveitando nossa reflexão sobre vivência e internalização, a emoção está ligada à forma como o indivíduo vivencia uma situação e o sentimento é a vivência internalizada, é uma elaboração social da emoção. Nesse sentido, “afetividade é o nome atribuído à capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio dos significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação” (SAWAIA, 2000, p. 15). Logo, estudar a afetividade é ter consciência do significado social e da influência que as emoções e os sentimentos exercem na nossa relação com o mundo e com a sociedade.

De acordo com Vigotski, para examinar as emoções, devemos pensar em dois momentos: a relação entre o intelecto e o afeto em questão e a relação desses com os signos sociais, ou seja, o significado que adquirem numa sociedade específica.

Portanto, os nossos sentimentos não são criados por nós mesmos, eles são mediados pelos significados e signos sociais da comunidade cultural onde nascemos e adquirem sentido nas relações específicas e na história individual e social do sujeito. O que se reflete também na maneira como a sociedade se organiza e nos sentimentos morais, éticos e estéticos dos sujeitos, pois estas características dependem “das relações estabelecidas durante o desenvolvimento emocional da criança, o qual, em maior ou menor grau, enriquecerá suas experiências emocionais” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 652). Assim, falar sobre afetividade na escola é estudar os valores morais e éticos da sociedade,

objeto do conhecimento. “Espinosa é o filósofo predileto de Vygotsky e o mais citado em sua obra” (SAWAIA, 2000. p. 5).

não como leis impostas, mas como uma forma de organização pensada historicamente e necessária para a vida da comunidade. Nesse sentido, não deveria ser algo apenas falado, mas vivenciado de alguma maneira.

Vigotski cita o exemplo da diferença de significado do ciúme em sociedades monogâmicas e poligâmicas, onde provavelmente a manifestação desse sentimento será diferente, visto que cada sociedade elabora o conceito de casamento e da relação entre marido e mulher de maneiras diferentes. Se compreendermos que os sentimentos são de origem social, embora tenham, também, uma manifestação biológica nos seres humanos, essa reflexão pode estender-se a todos os sentimentos.

Pensando no mundo hispânico, por exemplo, o professor poderia falar sobre as diferentes formas de ritualizar a morte no Brasil e em algumas regiões do México, país conhecido dos brasileiros pelos filmes, comida, futebol, música, novela etc., mas que guarda características bastante particulares como a celebração do dia dos mortos, que pode despertar reflexões profundas nos alunos sobre a origem dos nossos sentimentos e crenças.

Ainda de acordo com Sawaia (2000), inspirado pela filosofia de Espinosa, Vigotski transfere as emoções do campo dos instintos para o campo do conhecimento, mas mantém sua relação dialética com o corpo, “criando a ideia fértil de sistema de nexos dialéticos entre as ‘funções psicológicas superiores’ e delas com o corpo biológico e social” (SAWAIA, 2000, p.7). Assim, as emoções devem ser analisadas pela conexão dialética que estabelecem com as demais funções.

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar de as estruturas das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357).

A ideia da dialética entre as funções cognitivas e o “corpo biológico e social” está presente em toda a obra de Vigotski e não poderia ser diferente com relação à emoção. Souza e Andrada (2013) dizem que para Vigotski as funções elementares e superiores realizam combinações complexas e formam uma rede de combinações e

sínteses entre elas que são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e da personalidade do sujeito.

Essa teoria permite afirmar que o ser humano não tem limites objetivos que não os biológicos³³ para o seu desenvolvimento, pois cada vez que uma função é mobilizada novas conexões e sínteses são geradas. O que nos leva a afirmar novamente que todas as potencialidades humanas devem ser trabalhadas na criança, inclusive a emoção. Aliás, pode ser que a dificuldade de aprendizagem do aluno esteja relacionada exatamente com a dificuldade dele para estabelecer uma conexão com essa função.

Rey (2009) também concorda que a teoria das emoções de Vigotski está dispersa por toda sua obra e tem lugar central em algumas das categorias mais importantes que o autor desenvolveu. Rey (2009) destaca que as ideias relacionadas à questão das emoções são importantes para analisar o legado de Vigotski para a educação e discute a questão da subjetividade e sua relevância para esta área. Fala sobre a obra *Pensamento e Linguagem* e afirma que “la recuperación del sujeto que piensa implica la integración de las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual”³⁴ (REY, 2009, p.4). Para o autor, recuperar o sujeito que pensa é dar voz ao aluno na sala de aula, é ver o aluno como um ser humano em formação, mas que contribui ativamente com o seu próprio desenvolvimento.

Gomes (2014) compara as funções cognitivas com as funções afetivas e conclui que:

as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude e que as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação da imagem do objeto, porém constroem a imagem da relação do sujeito com aquele objeto; portanto, o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo (GOMES, 2014, p. 165).

Nesse sentido, as funções cognitivas captam a imagem do meio externo da vivência, enquanto as funções afetivas são responsáveis pela construção dessa

³³ Quando falamos de limites biológicos objetivos, nos referimos, por exemplo, ao fato de que um ser humano não pode desenvolver uma tarefa como tocar piano sozinho a quatro mãos simplesmente porque só possui duas. Por outro lado, estamos longe de compreender plenamente a plasticidade do sistema nervoso humano e os limites biológicos de seu potencial cognitivo.

³⁴ A recuperação do sujeito que pensa implica a integração das emoções, fantasia e imaginação no desenvolvimento intelectual (tradução nossa).

imagem no meio interno do sujeito, de modo que não podem ser separadas se consideramos o conceito de vivência, que inclui o meio externo e interno do sujeito dialogicamente. Além disso, se a emoção constrói a imagem da relação do sujeito com o objeto, é ela que determina como acontecerá (ou não) o processo de internalização desse objeto.

Sabemos pela nossa vivência nas escolas que o aprendizado de LE não é valorizado pela comunidade escolar. Soma-se a isso o fato do aluno se deparar com esse conteúdo apenas no 6º ano e, muitas vezes, reduzido ao ensino da gramática pela gramática. Nesse contexto dificilmente o estudante construirá uma imagem agradável dessa aprendizagem e, conseqüentemente, não estabelecerá um nexo positivo com as demais funções superiores, gerando, muitas vezes um bloqueio a esse estudo.

Num plano ideal, se tivéssemos uma política séria de ensino de LE desde o início da escolarização, a criança seria apresentada gradativamente à LE, assim como acontece com os outros conteúdos, e teria mais oportunidades de vivência para internalizar e transformar os afetos relacionados a esse conhecimento, pois os afetos são funções psicológicas superiores, portanto móveis e passíveis de mediação.

Em termos gerais concluímos que os afetos formam uma unidade que não pode ser quebrada sem que a criança perca a oportunidade de ser um ser humano melhor e precisam ser desenvolvidos na escola junto com os processos cognitivos. Afinal “no hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona”³⁵ (REY, 2009. p.4).

Portanto, podemos afirmar que a vivência possibilita a aprendizagem - que pode ser potencializada com o desenvolvimento das funções emotivas - e a aprendizagem internalizada possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a formação da personalidade humana.

³⁵ Não há desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento da pessoa (tradução nossa).

5 SUGESTÕES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NOS ANOS INICIAIS

5.1 ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE AQUISIÇÃO

Rocha (2006) diz que a teoria postulada por Vigotski pode propiciar a construção de embasamentos teóricos apropriados para o ensino de LEC, pois Vigotski concebe as crianças como indivíduos sociais, que aprendem por meio da interação com o outro, normalmente um par mais experiente. No caso do ensino de LEC, pode ser o professor que planeja suas atividades com o objetivo de mediar o aprendizado da criança, os colegas da sala de aula a partir das interações promovidas na LE e, inclusive, um interlocutor do mundo hispânico a quem o professor pode dar voz numa determinada atividade.

É importante destacar que “uma nova língua deve ser, primeiramente, usada de forma significativa pelo professor e pelos alunos, para que a mesma possa, posteriormente, ser transformada e internalizada pela criança” (ROCHA, 2006, p. 129).

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

Nessa perspectiva, o ensino de LE tem como ponto alto a participação ativa dos aprendizes: o professor precisa planejar atividades que mobilizem a participação de todos e incentivem a interação entre os pares. Assim, ao elaborar uma atividade, deve-se ter o cuidado de não apresentar a LE como um conjunto de palavras isoladas, extraídas de seu contexto social e cultural.

Boéssio (2011) se apoia na teoria do linguista estadunidense Stephen Krashen para sustentar uma proposta de ensino de espanhol para crianças brasileiras numa perspectiva de aquisição. Das cinco hipóteses de Krashen: 1) a da distinção entre aprendizagem e aquisição; 2) a da ordem natural; 3) a do input; 4) a do monitor e 5) a do filtro afetivo; a autora acredita que a primeira e a última,

distinção entre aprendizagem e aquisição e filtro afetivo, são as bases para o ensino de espanhol para crianças.

Sobre a distinção entre *aprendizagem e aquisição*, Boéssio (2011) afirma que a LE deve ser apresentada da maneira mais natural possível e com ênfase na comunicação entre os sujeitos. Em consonância com Rinaldi (2006), acredita que a aprendizagem pode ser transformada em aquisição e vice-versa, mas que é importante para o professor saber a distinção entre esses dois termos, pois:

Mesmo tendo claro que o trabalho de língua espanhola com as séries iniciais do fundamental deva ter um enfoque baseado na aquisição, o contexto em que se dá, a sala de aula, é um contexto formal. A proposta para esse tipo de ensino é que não sejam trabalhadas regras da LE, nem uma sistematização dos conteúdos, apenas uma exposição à língua meta, tentando “aproximar” de um contexto que propicie a aquisição da língua numa ordem natural, como propõe Krashen em sua segunda hipótese, a de ordem natural. (BOÉSSIO, 2011, p. 160)

Costuma-se definir a aprendizagem como o estudo sistemático da LE, enquanto a aquisição seria a aprendizagem espontânea, natural, um elemento do ambiente onde a criança vive. Entretanto, acreditamos que a escola pode criar um ambiente de aquisição e promover vivências significativas com a LE, ainda que o contexto escolar seja de aprendizagem.

A autora recorda que a criança adquire a língua materna naturalmente a partir do contato com os pais ou com seus cuidadores e que os professores de espanhol como LE deveriam aprender com essas pessoas: “ensinar, em uma perspectiva de propiciar a aquisição, mais do que enfatizar a aprendizagem requer atuar como o fazem os ‘cuidadores’, dando subsídios para a criança comunicar-se, enfatizando a mensagem e a interação, e não a forma” (BOÉSSIO, 2011, p. 161).

Isso significa que a criança precisa ser exposta a contextos de uso real da língua por meio de diferentes meios e nos mais variados momentos e contextos presentes no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, se possível. Pois quanto mais significativa for a vivência³⁶, mais facilidade a criança terá com a aquisição da língua.

Vale destacar que a aquisição de espanhol nos anos iniciais do Ensino Fundamental não vai prejudicar o desenvolvimento da leitura e da escrita em

³⁶ Usamos a palavra “vivência” conforme definição de Vigotski e a reflexão realizada no Capítulo 3 deste trabalho: interação dialética entre a criança e o meio.

português, pois essas habilidades não devem ser o foco do ensino de LEC. Nos primeiros anos de escolarização deve-se privilegiar a oralidade e a exposição da criança à variadas vivências na LE.

Além disso, a criança naturalmente cria mecanismos psicológicos para separar as diferentes línguas que aprende de acordo com a sua intenção e o contexto de uso de cada idioma. Sobre esse assunto, podemos tomar como referência os trabalhos de Salgado (2018) e Bueno (2017).

Salgado (2018) fala sobre o ensino de espanhol nas regiões de fronteira e constrói algumas reflexões importantes sobre o plurilinguismo presente nessas salas de aulas. Embora não seja tema deste trabalho o contexto de bilinguismo, a autora nos ajuda a desmistificar a ideia de que o aprendizado de LEC pode interferir no aprendizado de língua materna. Ela afirma que “o mito do monolinguismo ainda impede que sejam tomadas ações neste sentido [valorização do plurilinguismo] nas escolas públicas, o que é especialmente danoso em um país de riqueza linguística como o Brasil (SALGADO, 2018, p. 36).

Bueno (2017) coleta dados orais de duas crianças bilíngues português-espanhol no ambiente familiar de cada uma delas: uma criança brasileira de 5 anos de idade (F) que aprende espanhol em um colégio bilíngue em São Paulo e uma criança brasileira de 6 anos, filha de pai argentino e mãe brasileira (C), residentes em Araraquara, que fala espanhol com o pai e a família dele e português com a mãe e sua família. A autora reflete sobre a subjetividade em constituição nessas crianças por meio das línguas que falam e faz algumas ponderações relevantes sobre o processo de aquisição/aprendizagem do espanhol pelo qual as crianças passam.

De acordo com Bueno (2017), as crianças ativam o conhecimento de cada uma de suas línguas com mais ou menos força dependendo do interesse delas e do contexto de uso, o que inclui quem é o seu interlocutor. A pesquisadora comprova a teoria da especificidade do contexto de uso das línguas em vários momentos da sua coleta de dados, pois as crianças recusam-se a falar com ela em espanhol no ambiente familiar. Isso acontece porque sabem que tanto a mãe quanto a pesquisadora-observadora falam português, ou seja, a criança tem consciência de que, nesse contexto, pode escolher uma das línguas para conversar.

Fica claro que cada criança tem um contexto específico preestabelecido para o uso do espanhol: C usa a língua para falar com o pai e F entende que o espanhol

é uma das línguas da escola³⁷. A criança C, inclusive, afirma que o espanhol é a língua do pai. Vejamos isso no exemplo seguinte:

Fragmento 14 (C_03; 7;02)³⁸

964³⁹ *C.: só (es)to(u) colocando a roupa nessa.

(C. *está com uma roupa e o corpo de uma bonequinha nas mãos*)

965 *MÃE: ¿quién sacó la cabecita?

966 *MÃE: ¿vos?

967 *C.: eu.

976 *MÃE: ¿estás viendo bien?

978 *C.: humhum.

(C. *responde afirmativamente*)

980 *MÃE: ¡muy bien!

981 *C. com você eu não preciso falar em espanhol.

(C. *olha para MÃE*)

983 *MÃE: eu não preciso?

984 *OBS: ¿y por qué no?

985 *C. porque ela é minha mãe:e!

(OBS *ri*)

987 *OBS: é a minha mãe!

988 *MÃE: porque é a mamãe!

989 *OBS: bonitinha!

990 *MÃE: e mamãe fala que idioma?

991 *C.: português!

992 *OBS: ¿y papá, qué habla?

993 *C.: espanhol!

994 *MÃE: sabe, conoce bien la diferencia.

(BUENO, 2017, p. 211, grifo do texto).

Vimos com Vigotski que a criança constrói o seu conhecimento por meio da internalização das suas experiências, um processo ativo de significação do meio externo e interno que interagem continuamente. Nesse e em outros fragmentos apresentados por Bueno (2017) podemos observar como C é ativa e faz escolhas o tempo todo: ela domina as duas línguas, português e espanhol, tem consciência da especificidade de cada uma, analisa suas interlocutoras e escolhe qual língua usar. Ainda que suas interlocutoras, mediadoras da atividade que realizam, tentem motivá-la a falar em espanhol, ela sabe que não precisa e se recusa a aceitar a sugestão delas.

A solução encontrada pela observadora-participante para motivar a expressão das crianças em espanhol foi elaborar atividades lúdicas, principalmente jogos, com

³⁷ O pai de C. não participou de nenhuma gravação.

³⁸ C_03: Sessão 3 com a criança C; 7;02: Sequência das gravações.

³⁹ Linhas de transcrição.

o objetivo de criar um contexto para o uso do espanhol no ambiente familiar. Ela se inspira em Vigotski, pois este afirma que na idade pré-escolar a motivação do brinquedo é essencial para criar uma situação imaginária com regras de comportamento sociais que podem ser comparadas a uma vivência real.

Bueno (2017, p. 143) destaca a relevância do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança e a importância do mediador, o professor de LE, que facilita a entrada do aluno no jogo por meio da linguagem, papel que coincide com o do adulto no processo de aquisição da língua materna: “É por meio dele no jogo que a criança se relaciona e que a competição, que lhe atrai para realizar a atividade, é incitada” (BUENO, 2017, p.226).

Fragmento 21 (C_04, 7;03)

36 *C.: equilibrio con tar[^]je[^]ta entre ta[^]lones⁴⁰.

(C. lê o que está na carta)

37 *OBS: ¿sí?

38 *OBS: entonces, ¡mira!

39 *OBS: yo te doy una carta y tú tienes que hacer lo que pide la carta.

(OBS mostra a carta para C. e, depois, aponta para C.)

40 *OBS: después tú: agarras una carta y pide que yo: haga lo mismo, ¿sí?

(OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma)

41 *OBS: ¡a ver cómo nos salimos!

42 *OBS: ¿sí?

43 *C: humhum.

(C. responde afirmativamente)

44 *OBS: ¡a ver!

45 *C.: ¿yo tengo [pausa] que hacer toda la carta que esté escrito así...?

(C. olha para o objeto (carta))

46 *OBS: sí, tienes que hacer lo que está escrito en la carta.

47 *C.: ¡ah!

48 *OBS: ¿sí?

49 *OBS: si no, ¡no es posible!

50 *OBS: ¿puedes bajar un poquito la tele?

(OBS olha para a TV e, com o uso das mãos, imita o gesto de diminuir o volume com o controle remoto)

51 *OBS: gracias.

(C. diminui o volume da televisão)

52 *OBS: bueno, Clari...

53 *OBS: ¿tú empiezas o empiezo yo?

(OBS olha para C. e, depois, toca a si mesma)

54 *C.: ¡yo!

(C. dirige o olhar para OBS)

55 *OBS: bueno...

56 *OBS: entonces yo te pido, ¿cierto?

⁴⁰ ^ Pausa entre sílabas.

57 *OBS: ¿o tú quieres pedirme?

(OBS aponta, com o uso das cartas em suas mãos para C. e, depois, para ela mesma)

58 *C.: ¡yo voy a pedirte!

(C. toca e segura as cartas que estavam na mão de OBS)

(BUENO, 2017, p.226)

Vemos que a pesquisadora se coloca como parceira efetiva de C no jogo, desperta a atenção da criança e consegue fazer com que ela use o espanhol para se comunicar, provavelmente, porque se interessou pela atividade, compreendeu as regras do jogo e percebeu que se quisesse jogar com a pesquisadora teria que falar espanhol.

Da mesma forma a criança brasileira, que estuda espanhol na escola, vai entender muito cedo que o espanhol e o português são línguas diferentes e saberá escolher qual língua usar em cada contexto. Ou seja, continuará usando o português nos contextos em que essa língua for solicitada, como nas aulas de português ou nas suas atividades fora da escola.

A estratégia da pesquisadora para motivar o uso do espanhol pelas crianças também é um exemplo de como professores e alunos podem usar a língua de forma significativa, de modo a gerar uma identificação da criança com a LE. O espanhol pode ser visto pela criança como a língua usada para brincar, jogar, contar histórias, cantar etc., visto que, no interior do Brasil, a criança não tem muitas oportunidades de usar esse idioma fora da escola⁴¹.

Voltando às hipóteses de Krashen apontadas por Boessio (2011), a quinta hipótese, a do filtro afetivo, é importante porque se o filtro afetivo estiver alto, ou seja, se a criança tiver uma atitude negativa com relação à nova língua e cultura, a vivência fornecida pelo meio não será significativa, pois estará bloqueada ou parcialmente bloqueada pela atitude do aprendiz, o que prejudicará o processo de aquisição da língua. Por outro lado, se o professor consegue manter o filtro afetivo da criança baixo, se a atitude da criança for positiva com relação à nova língua e cultura, a porta para a aquisição estará aberta, pois “se estamos afetivamente comprometidos, tudo se torna mais fácil” (BOÉSSIO, 2011, p. 162).

⁴¹ Essa realidade tende a mudar, pois é cada vez mais comum encontrar crianças falantes de espanhol nas mais variadas regiões do Brasil. Em Alfenas, interior de MG, por exemplo, esta pesquisadora teve contato com crianças venezuelanas e peruanas que ainda não sabiam falar português e tinham dificuldade para se comunicar na escola quando chegaram na cidade.

Vemos que as hipóteses se complementam, pois se a criança tem uma vivência significativa e se identifica com a língua de alguma maneira, dificilmente terá um filtro afetivo alto. Entretanto, se a experiência com a língua for negativa, poderá criar um filtro afetivo que dificultará ou impedirá o aprendizado do idioma durante todo o seu percurso escolar. Também podemos pensar, em tese, que é mais fácil construir um filtro afetivo positivo com uma criança dos anos iniciais que com um adolescente dos anos finais do ensino fundamental, pois o adolescente já experimentou uma série de vivências que podem dificultar a ação do professor.

Ainda de acordo com Boessio (2011), Krashen ressalta três variáveis afetivas relacionadas à aprendizagem de LE: 1) alto nível de motivação, principalmente a motivação integrativa, que se refere ao desejo de se parecer e de se integrar com os nativos da língua alvo; 2) confiança em si próprio; e 3) baixa ansiedade. Nesse sentido, o professor pode se apoiar em atividades lúdicas para garantir a motivação dos alunos, a autoestima elevada e a ansiedade baixa. Além disso, o ensino numa perspectiva intercultural vai contribuir com a motivação integrativa e o autoconhecimento do aluno e sua cultura.

5.2 A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Partimos da hipótese de que o contato da criança com uma LE na infância, se bem feito, contribui com a aprendizagem de forma geral, motiva a consolidação dos conhecimentos linguísticos adquiridos nos anos escolares seguintes e pode incentivar a aprendizagem de línguas, pois a motivação e a experiência positiva ajudam a criança a internalizar um pensamento receptivo ao novo idioma, o que pode favorecer a aquisição da LE durante todo o percurso escolar até o ensino médio e posteriormente.

Portanto, ao proporcionar o primeiro contato da criança com um idioma estrangeiro, pais e professores devem estar conscientes de que essa experiência pode determinar como será a relação da criança com as LE durante todo seu período de escolarização e no seu futuro profissional (RINALDI, 2006). Nesse sentido, o professor tem o papel de “incentivar a motivação natural do aluno, de despertar o gosto, a curiosidade, o interesse, mantendo-os em todo processo de aprendizagem/aquisição de LE” (BOÉSSIO, 2011, p.162).

Embora neste trabalho façamos alguns apontamentos sobre os benefícios da aprendizagem de espanhol nos anos iniciais de escolarização, os conceitos e sugestões apontados também podem ser aplicados a outras LE, mesmo que seja uma língua indígena ou o próprio português, se estudado em uma comunidade falante de outro idioma.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança deve começar a entender as relações existentes entre a língua materna e a cultura do indivíduo, entre a sua língua materna e a sua cultura, bem como entre a língua materna de um chileno, boliviano ou argentino e a cultura dele, para estabelecer relações entre essas culturas e compreender como cada um organiza seu mundo a partir da sua identidade cultural e linguística.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), a escola tem o compromisso de formação integral do estudante e precisa

considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017a, p.61).

O documento destaca que nos anos iniciais do Fundamental “esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar” (BRASIL, 2017a, p.61). Portanto, “é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BRASIL, 2017a, p.62). Nesse sentido, a aula de LE pode ser um espaço privilegiado para refletir sobre os aspectos linguísticos, culturais, sociais e históricos das línguas no intuito de valorizar todas as culturas e identidades presentes na sala de aula.

Lazarotto (2011) analisa eventos de letramento em uma escola de Santa Helena, no estado de Santa Catarina, que oferece aulas de português e espanhol desde o 1º ano do Ensino Fundamental e

como interpretação central dos dados recolhidos, fica a questão de que nas aulas em que o letramento em português está em curso, há variadas interpretações do letramento sendo negociadas, mas a alfabetização se coloca muitas vezes como repertório escolar

valorizado e construído como condição para a participação. Contrariamente a isso, no (bi)letramento produzido nas aulas de espanhol, essa agenda ligada à alfabetização não é construída conjuntamente em nenhuma das interações observadas (LAZAROTTO, 2011, p. 229).

Aparentemente, nas aulas de espanhol as crianças não se preocupam em falar ou escrever de uma forma única e compulsória, visto que todos estão aprendendo uma nova língua, uma nova leitura de mundo. Isso faz com que participem das atividades desenvolvidas nessas aulas com mais liberdade e autonomia.

Para a autora, o ensino de LE é “um recurso necessário para a formação de cidadãos mais participativos da sociedade” (LAZAROTTO, 2011, p.75) e deve oferecer atividades que promovam o letramento, pois o (bi)letramento em português e espanhol desperta o interesse do aluno para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais situadas e promove a comparação e reflexão sobre essas práticas na língua materna.

Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas não deve ser o único foco do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças na educação básica. Esse processo também deve ser capaz de despertar o interesse do aluno pelo estudo de uma LE e pelos diferentes povos e culturas que usam essa língua, bem como contribuir com o seu desenvolvimento integral.

O ensino de LEC deve contribuir, além do desenvolvimento linguístico, para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural da criança, preparando terreno para a aprendizagem futura. Dentro desta perspectiva, o objetivo central do ensino de LE nas séries iniciais do ensino formal deve recair sobre o desenvolvimento da competência intercultural do aluno (ROCHA, 2006, p.78).

Afinal, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, frase conhecida de Paulo Freire e citada por Paraquett (2009a, p. 3) para afirmar que o professor de espanhol precisa considerar os conhecimentos e experiências dos seus alunos, assim como a importância da realidade sociocultural de cada um. E mais, devemos considerar não apenas o mundo dos nossos alunos, mas também daqueles que falam a língua que estamos ensinando: “Paulo Freire nos ha enseñado desde la mitad del siglo XX, que en Brasil y en América Latina, hay gente que mucho tiene

que decir y que hemos de darles voz en lugar de silenciarlos”⁴² (PARAQUETT, 2009a, p. 4).

Paraquett (2009a) chama a atenção para a necessidade das aulas de espanhol não se limitarem a aspectos formais do ensino, mas preocupar-se com a formação cidadã do aluno brasileiro, que precisa ter contato com a diversidade linguística e cultural de diferentes países hispânicos por meio de práticas e atitudes que o exponham a essas realidades socioculturais, “pero sin perder la referencia de su contexto”⁴³ (PARAQUETT, 2009a, p. 5).

Para conquistar esses objetivos não precisamos fazer com que as crianças sejam alfabetizadas (saibam ler e escrever) na língua espanhola, pelo menos não nos anos dedicados à alfabetização (1º e 2º anos). Precisamos, sim, despertar seu interesse pelo conhecimento de si mesma e do seu entorno social e cultural a partir da vivência daquilo que lhe é estrangeiro, diferente.

De esa forma, aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de auto-conocimiento, de autocrítica. Conocer lo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo, de lo que, en principio, es global⁴⁴ (PARAQUETT, 2009a, p. 6).

Esse sentimento de inclusão social e cultural relacionado ao aprendizado de uma LE pode motivar o aluno durante o aprendizado de línguas nos anos posteriores e, inclusive, no estudo do português brasileiro, pois a primeira competência específica da área de linguagens para o Ensino Fundamental, proposta pela BNCC (BRASIL, 2017a, p. 65) é

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

⁴² Paulo Freire nos ensinou desde a metade do século XX, que no Brasil e na América Latina, há pessoas que têm muito para dizer e que devemos dar voz a elas em vez de silenciá-las (tradução nossa).

⁴³ Mas sem perder a referência do seu contexto (tradução nossa).

⁴⁴ Dessa forma, aprender línguas estrangeiras passou a ser uma oportunidade de crescimento, de reflexão, de autoconhecimento, de autocrítica. Conhecer o que é diferente para conhecer-me. E, quando me conheço, quando me reconheço no discurso do outro, posso empreender mudanças que me permitam fazer parte do coletivo, daquilo que, a princípio, é global (tradução nossa).

Aprender uma LE desde os anos iniciais do Fundamental pode ajudar a criança a compreender e a respeitar as diferentes formas de falar o português no Brasil, pois quando analisamos a língua do outro fica mais fácil enxergar que a linguagem se desenvolve por meio da interação social e é constituída culturalmente (Vigotski, 1998, 2001). Ou seja, quando nos despimos do nosso preconceito linguístico e estudamos/ analisamos uma língua que é novidade para todos os alunos, podemos tecer reflexões sobre os diferentes usos da língua e suas constituições culturais com um pouco mais de tranquilidade e, aos poucos, trazer essas reflexões para nossa língua.

A palavra “cultura” pode ser empregada com diferentes significados. Neste trabalho adotamos a definição de cultura a partir da Etnologia, de acordo com a definição dada por Edvard Burnett Tylor, em *A ciência da Cultura* (1871) presente na coletânea de textos organizada por Celso Castro:

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (CASTRO, 2005, p. 69).

Nesse sentido, ensinar espanhol nos anos iniciais do Fundamental significa apresentar às crianças diferentes comunidades que falam espanhol e suas respectivas manifestações culturais (brincadeiras, músicas, lendas, histórias, literatura, arte etc.) para que conheçam a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, enfim, a cultura que fundamenta o mundo do outro e possam refletir sobre o seu próprio mundo e sua cultura a partir de uma visão mais crítica da realidade.

A BNCC (BRASIL, 2017a) orienta que no Ensino Fundamental – Anos Iniciais as crianças passam por mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, o que inclui a sua relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo, portanto

A afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017a, p. 58).

O conhecimento sobre as diferentes formas de organização social em outros países e suas múltiplas manifestações culturais, que se aproximam e se distanciam

da forma como as crianças veem o mundo, contribuem com o acolhimento da diferença e a tolerância recíproca na sala de aula, na família e na sociedade como um todo. Conhecer outras línguas e culturas ajuda as crianças a entenderem que nossos valores, crenças e comportamentos não são, necessariamente, as únicas formas possíveis e verdadeiras de ver e organizar o mundo, embora sejam extremamente importantes, pois são esses valores e crenças que definem a nossa identidade.

É a partir da sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 37).

Estudando espanhol, as crianças poderão aprender que não existe apenas um mundo ou apenas uma maneira de decifrar o mundo. Conforme aprendemos com Vigotski (cf. Capítulo 3), cada indivíduo constrói a sua personalidade a partir de suas vivências, que são múltiplas e diferentes para cada pessoa. O mesmo evento, um vídeo com um episódio do Chaves⁴⁵, por exemplo, pode ser internalizado e significado de formas muito diferentes por cada aluno presente na sala de aula.

Após ver o episódio, se o professor perguntar às crianças qual é o personagem que elas mais gostam e por que se identificam com ele, provavelmente cada criança escolherá um personagem e terá uma explicação diferente para sua preferência. Se ela não conhece o seriado, poderá escolher pelo vídeo que acabou de assistir; se já conhece, terá outros elementos presentes na sua escolha. Se tem mais afinidade com a mãe, pode se identificar com o Quico, se com o pai, a Chiquinha. Se se sente sozinha ou prefere a companhia dos amigos, com o Chaves. Ou escolherá o personagem por qualquer outro motivo que não sabemos.

O mais importante é que a partir dos comentários das crianças o professor pode conduzir uma reflexão sobre os diferentes tipos de família que aparecem no seriado mexicano e perguntar se no Brasil temos famílias com as mesmas configurações. Ou sobre o bairro e os vizinhos, a escola, enfim, sobre uma série de situações cotidianas e “universais” que são apresentadas no seriado, sempre com o objetivo de que as crianças se identifiquem e, ao mesmo tempo, pensem sobre a

⁴⁵ O seriado mexicano Chaves fez muito sucesso no Brasil e ainda hoje é assistido por crianças e adultos.

sua realidade local, pois o material aplicado em sala deve ser explorado culturalmente e não apenas linguisticamente.

O desafio do professor, portanto, é apresentar a heterogeneidade da cultura hispânica de modo que o aprendiz possa reconhecer a diversidade presente na sala de aula e vivenciar uma atividade que contribuirá com o desenvolvimento da sua personalidade. Goettenauer (2005, p. 66) diz que os professores devem recuperar o sentido da palavra “formar” e compreender o ensino de espanhol como uma oportunidade de contribuir com a formação do caráter do aprendiz:

Formar, dentro da área da qual estamos falando é despertar no aprendiz o interesse por conhecimentos mais abrangentes, é ir além da “gramática” e do “vocabulário” e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar essa ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas, [...]. É sensibilizá-lo para captar especificidades, não como aspectos “estranhos” ou “engraçados”, mas como traços inerentes do outro, indissociáveis de sua forma de viver e, conseqüentemente, de comunicar-se.

A autora deixa claro que a ideia não é transformar as aulas de espanhol em “aulas de cultura hispânica”. Ir além da gramática e do vocabulário significa que esses também devem ser trabalhados, mas de forma contextualizada e crítica. Aproveitando o mesmo exemplo sobre o possível uso de um vídeo do Chaves, nessa aula seria possível trabalhar com apresentações, descrições de pessoas e lugares, nomes dos membros da família, tipos de casa e objetos, expressão de gostos, adjetivos etc.. Enfim, o conteúdo gramatical, lexical e comunicativo pode ser selecionado de acordo com a temática da aula ou do material escolhido.

Essa perspectiva intercultural de ensino de línguas foi amplamente discutida nos últimos anos em dissertações, teses, artigos, livros etc. e, provavelmente, devido à repercussão desses estudos, a “Dimensão intercultural” é um dos eixos organizadores do componente Língua Inglesa da BNCC (BRASIL, 2017a) para o Ensino Fundamental. O documento defende:

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017a, p. 242).

A proposição do eixo Dimensão Intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. (BRASIL, 2017a, p. 245). Os indivíduos se transformam continuamente a partir dos processos de vivência e internalização, o ser humano se reconstrói e ressignifica o mundo todos os dias por meio da interação com novos conhecimentos, pessoas, objetos... Como diz a música “Movimiento”, do uruguaio Jorge Drexler, “Estamos vivos porque estamos en movimiento”. Nada no ser humano é estático, tudo muda, tudo se transforma: a cultura, a sociedade, a língua, as pessoas.

A conscientização desse fato é importante para formar um cidadão reflexivo e crítico. E mais do que conscientização, o cidadão precisa aprender a lidar com essas situações, respeitando as diferentes manifestações culturais e linguísticas presentes no seu entorno social.

Portanto, a interculturalidade

[...] abrange as esferas teóricas e práticas de maneira **reflexiva e crítica** e não se restringe ao ensino de línguas estrutural ou tradicional; ela pretende envolver uma **formação humana**. No sentido teórico e prático, a partir do seu diálogo com a antropologia, com os estudos culturais e com a linguística, a dimensão intercultural amplia os sentidos tradicionais da palavra cultura; não prescreve conteúdos fixos em relação à cultura-alvo; não homogeneiza uma cultura com o rótulo de “a cultura nativa”; não trata as outras por um viés etnocêntrico; procura **relativizar sentidos e valores atribuídos a outras culturas**. Ela procura, enfim, desenvolver uma **sensibilização** nos aprendentes em relação a diferentes formas de ver e viver a realidade (GALELLI, 2015, p. 14, grifo nosso).

Paraquett (2014, p.132) diz que o interculturalismo é uma concepção de aprendizagem que se preocupa com a aprendizagem de línguas para a interação social e cultural e que “como são muitos os elementos culturais a serem trazidos à discussão em contexto formal de aprendizagem, [costuma] sugerir aos alunos que deem atenção aos mais relevantes para o público com o qual estão trabalhando” (PARAQUETT, 2014, p.132). No nosso caso, seria pertinente levar para a aulas de LEC brincadeiras, canções, lendas, textos literários, entre outros elementos do mundo infantil que podemos encontrar nos diferentes países hispânicos.

5.3 ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS: REVISÃO E SUGESTÕES

No prefácio do livro *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, lançado em 1938, Johan Huizinga retoma brevemente as designações usadas para se referir ao ser humano, *Homo sapiens* e *Homo faber*, e diz que ambas são inadequadas. Embora a racionalidade e a fabricação de objetos sejam funções importantes da nossa espécie, para o autor a expressão *Homo ludens* merece um destaque, pois “é no jogo e pelo jogo que a civilização cresce e se desenvolve” (HUIZINGA, 2010) e também produz cultura. Seu objetivo é determinar até que ponto a cultura possui um caráter lúdico e procurar integrar o conceito de jogo no de cultura. Portanto, o jogo é analisado por ele como um fenômeno cultural.

O autor esclarece que em latim, a palavra *ludus*, de *ludere*, da qual derivou-se a palavra lúdico, é um termo equivalente a jogo em geral, conforme entendemos hoje. O curioso é que embora no latim *ludus* não fosse sinônimo de *jocus*, *jocari*, da qual derivou-se a palavra jogo, por alguma razão *ludus* deixou de aparecer nas línguas românicas e foi substituída por um derivado de *jocus*, cujo sentido foi ampliado para o de jogo em geral (HUIZINGA, 2010, p. 41-42). Sendo assim, usaremos as palavras lúdico e jogo como sinônimos.

Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise dos argumentos desenvolvidos por Huizinga (2010), tomaremos apenas algumas características e funções do jogo apontadas pelo autor:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2010, p. 16).

Para facilitar nossa análise podemos resumir as principais características do jogo em seis tópicos:

- 1) É uma atividade voluntária, não pode ser imposta;

- 2) Não é vida real, está relacionado com a imaginação, mas tende a absorver o jogador da sua vida quotidiana.
- 3) É desinteressado, a satisfação consiste na sua própria realização;
- 4) Obedece a certos limites de tempo e espaço;
- 5) Cria ordem por meio de regras. Quem desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha-prazeres”;
- 6) O indivíduo pode ser outra pessoa dentro do mundo temporário do jogo.

Uma característica, ou melhor, um efeito do jogo, não apontado por Huizinga nessa citação, mas analisado em diferentes partes da sua obra é a tensão. Esse elemento desempenha um papel importante: há tensão (incerteza, acaso) para ganhar o jogo e é isso que encanta e mantém o jogador enfeitiçado.

Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade”. Porque apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo (HUIZINGA, 2010, p. 14).

Além da tensão, o autor também cita outros elementos, todos eles pertencentes à estética: “equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (HUIZINGA, 2010, p. 13). Cabe informar que o autor se refere aos aspectos fundamentais das formas mais elevadas de jogo social, a saber, “aos concursos e às corridas, às representações e aos espetáculos, à dança e à música, às mascaradas e aos torneios” (HUIZINGA, 2010, p. 10).

Vale destacar também que não podemos opor o jogo à não seriedade, pois um jogo pode ser muito sério.

Nunca há um contraste bem nítido entre ele [jogo] e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade (HUIZINGA, 2010, p. 11).

Essa reflexão é de extrema importância, pois na maioria das vezes os jogos são usados na escola apenas nos momentos de distração e lazer, como parte de atividades que servem para distrair. Obviamente podem e devem ser usados para

isso também, sem problema. Entretanto, a proposta deste trabalho é olhar o jogo a partir de uma perspectiva mais séria, como uma metodologia de ensino e aprendizagem.

Quanto à função do jogo, Huizinga (2010, p. 16) destaca dois aspectos fundamentais: “uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa” (itálico do texto original).

Quando pensamos em competição (luta) e representação recordamos e imaginamos uma grande variedade de atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de LE e de LEC. Neste trabalho partilhamos apenas algumas sugestões como a contação de histórias, os gêneros musicais, as dramatizações e jogos diversos, a imitação e os diálogos, mas há muitas outras possibilidades de acordo com a criatividade do professor.

Contar e recontar histórias com as crianças é uma atividade atraente que envolve a ludicidade e o uso significativo da língua. Ademais é algo que elas gostam na língua materna e, seguramente, despertará seu interesse em espanhol.

Por meio da contação de histórias, as crianças têm várias oportunidades: interagir com os interlocutores; envolver-se com as histórias e se posicionar sobre elas; vivenciar experiências; encontrar soluções para transpor obstáculos; apoiarem-se umas às outras para compreender e enriquecer as narrativas e, por fim, construir suas próprias histórias (SILVA, 2013, p. 31).

Silva (2013) elenca, a partir de diferentes autores, uma série de contribuições da atividade de contar histórias e da leitura de narrativas para a formação da criança. Seguem, resumidamente, algumas ideias apontadas pela autora:

- desperta nas crianças o desejo de fazer perguntas e ser curiosas;
- possibilita à criança pensar de forma divergente e criativa e indagar sobre as fontes e as razões, enfim, ser ativa no seu próprio processo de aprendizagem;
- desenvolve-se na criança um pensamento mais crítico e ideias mais elaboradas porque ela aprende a se posicionar diante das situações vivenciadas nas histórias;
- ensina e mantém valores, costumes e crenças que caracterizam a cultura em que a criança está socializada ou a cultura estrangeira, no caso de narrativas de outros países;

- propicia a construção de valores e princípios sociais diversos como a ajuda mútua e o respeito ao próximo;
- ensina a enfrentar os problemas acreditando que o obstáculo enfrentado e vencido nos fortalece para enfrentar novos obstáculos;
- permite que a criança trabalhe suas emoções, ressignifique e reinterprete o mundo a seu redor.

Acrescentaria ou resumiria, dizendo que transporta a criança para um mundo imaginário onde ela tem liberdade para sonhar, criar e satisfazer seus desejos dentro de diferentes mundos segundo cada história. Mundos esses que obedecem a regras e a limites espaciais e temporais específicos, conforme aponta Huizinga.

Com relação ao desenvolvimento de uma aula de contação de histórias, a autora apresenta algumas sugestões de atividades auxiliares:

- 1) antes de contar a história, o professor pode apresentar algumas palavras-chaves ou conceitos importantes para a compreensão da narrativa por meio de um jogo de dominó, adivinhação, jogo da memória, entre outros. A ideia é envolver a criança e despertar seu interesse pela atividade.

Talvez essa seja a parte mais importante, seria o momento de arrebatá-la a criança para o mundo temporário da fantasia e ela não pode ser levada à força, deve ir por conta própria. Vemos que Silva (2013) recorre a outros jogos, o que poderia facilitar esse caminho, mas cabe ao professor de acordo com cada turma, descobrir como abrir esse portal para o mundo do “faz de conta”.

- 2) a história pode ser contada com o auxílio de fantoches e outros objetos que chamem a atenção das crianças, algumas partes podem ser dialogadas, complementadas pelas crianças etc.

Aqui a ideia é manter a tensão durante toda a narrativa, pois como vimos é a tensão que faz o jogador ficar preso no jogo, nesse caso, no mundo criado pela história que está sendo contada.

- 3) após ouvir a história, as crianças podem (re)contá-la por meio de desenhos e frases que podem ser transformados em minilivros ou murais. Também é

possível dramatizar algumas cenas, fazer um jogo de imitação com os personagens, entre muitas outras ideias de acordo com o público alvo.

Conforme refletimos, contar histórias nas aulas de LE não deve servir apenas como lazer, essa atividade precisa ser planejada pelo professor para aproveitar ao máximo as potencialidades de seus alunos. Novamente a autora recorre a outro jogo, a imitação, o que pode ser uma estratégia pertinente se os alunos se identificaram com os personagens.

É importante que as histórias sejam contadas em espanhol, assim como a comunicação do professor com as crianças também seja na língua alvo, para que tenham uma vivência que possibilite a familiarização e a assimilação dos sons dessa língua. Entretanto, não podemos esquecer que “aprendizes de língua, especialmente iniciantes, entendem mais do que conseguem falar” (SANTOS, 2009, p. 36). Portanto, o professor pode permitir que a criança se comunique em português para que participe da atividade e ganhe confiança em si mesma, para depois, gradativamente, propor a mudança para o espanhol.

De acordo com Rocha (2006, p. 139) o papel mediador da linguagem oral é central para o aprendizado de uma LE pela criança e desempenha um papel primário no aprendizado de uma nova língua. Ela sugere que, principalmente nos dois primeiros anos da alfabetização, o professor priorize atividades orais, pois a oportunidade de aprendizagem da LE nessa etapa não pode sofrer restrições devido às exigências de ler e escrever, habilidades mais complexas e que a criança ainda está em fase de desenvolvimento na língua materna.

Na verdade, é necessário conhecer os alunos e, de preferência, manter um diálogo constante com o(a) professor(a) alfabetizador(a) para poder definir com maior precisão a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) das crianças e quais atividades são mais adequadas.

Seria conveniente, por exemplo, se o professor entender que deve trabalhar com uma atividade de leitura, apresentar um texto na LE semelhante ao estudado nas aulas de leitura na língua materna, pois assim o aluno poderá revisar e usar os procedimentos interpretativos que já fazem parte de seus conhecimentos em língua materna para ler o texto na LE. A mesma ideia pode ser aplicada a qualquer conteúdo que o professor queira trabalhar, inclusive aspectos gramaticais, se necessário.

Aproveitar o conhecimento que o aluno já possui da língua materna parece uma excelente estratégia, pois, possivelmente, estaremos trabalhando na ZDP da criança.

Nesse sentido, valorizar o ensino de habilidades orais também seria trabalhar na ZDP das crianças, pois, normalmente, elas chegam à escola com diferentes níveis de conhecimentos sobre sua língua, mas sabem se comunicar oralmente em português brasileiro e, em tese, com potencial para aprender a falar uma segunda língua.

Desenvolver atividades interdisciplinares e fazer planejamentos em parceria com os professores de outras disciplinas deveria ser uma prática comum nas escolas, pois essa orientação está presente nos documentos que norteiam a Educação Básica há muitos anos e, a princípio, parece mais fácil concretizar essa ação nos anos iniciais que nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Normalmente, do 1º ao 5º anos não há muitos professores envolvidos no cotidiano escolar de cada turma: há um regente de turma, que é responsável pelas disciplinas de português, matemática, ciências, história, geografia, artes e ensino religioso e um professor de educação física. A dificuldade pode ser o fato de o professor de LE trabalhar com todas as turmas da escola, o que envolve um número maior de regentes de turma. Mas, pelo menos, a elaboração de alguns projetos coletivos durante o ano - com certeza - é possível.

Outro gênero que contribui com o desenvolvimento da oralidade e pode ser considerado um *input*⁴⁶ autêntico é o musical: as canções, cantigas e rimas.

[...] 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).

O professor pode aproveitar as canções para praticar pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação. Uma grande vantagem desse gênero é que ele pode ser usado em diferentes momentos da aula: aquecimento, atividades transitórias, introdução de

⁴⁶ Refere-se às amostras da língua-alvo, oral ou escrita, que o aluno encontra durante seu processo de aprendizado.

alguma prática linguística, entre outros. As canções também são bastante utilizadas em atividades lúdicas como dramatizações e jogos diversos, que divertem, motivam a aprendizagem, ensinam e têm o potencial de ampliar a ZDP da criança.

Contudo, segundo Baquero (1998), nem toda a atividade lúdica gera ZDP, do mesmo modo que nem toda aprendizagem ou ensino o faz. Para que isso ocorra, de acordo com o autor, é necessário que a brincadeira cumpra as duas funções essenciais atribuídas a ela no desenvolvimento da criança, a saber, **exercitar no campo imaginário** a capacidade de planejar, imaginar e representar papéis do cotidiano, bem como **explorar o caráter social** do jogo, ou seja, a adequação da criança às regras sociais e culturais (ROCHA, 2006, p.149, grifos nossos).

Para ampliar a ZDP, portanto, o jogo não pode ser apenas prazeroso, precisa trabalhar com o imaginário da criança e ter um caráter social. Isso porque, quando a criança participa de um jogo no qual ela utiliza sua imaginação ativamente - faz de conta que é outra pessoa ou que faz parte de outro contexto social, por exemplo - ela atua além da sua capacidade real, o que pode motivá-la a desenvolver diferentes habilidades.

Nesse sentido, Carmo (2016, p. 17) propõe algumas atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa e sociocultural por meio de jogos de imitação visto que o jogo “possibilita que uma pessoa, adulta ou criança, represente distintos cenários e vivencie o lugar/ papel social de outros em um espaço descontraído e livre de julgamentos”. A ideia é que a criança possa interpretar diferentes papéis sociais e experimentar outras identidades, pois

[uma vez que] [...] o sociocultural está implícito no comportamento durante os diálogos e intenções contidas nas conversações em alguns momentos expressos na fala (tom de voz/ melodia) ou ausência desta, em outros no atitudinal (gestos), pensamos que uma das maneiras mais proveitosas e criativas de apropriação e desenvolvimento da competência sociocultural seria uma oportuna interpretação de diferentes papéis de atuação. (CARMO, 2016, p. 18).

Esta seria uma alternativa para o aluno vivenciar a cultura que está sendo apresentada a ele e refletir sobre os diferentes comportamentos possíveis numa determinada cultura e sua relação com os aspectos linguísticos da língua utilizada nas atividades. Na obra citada, a autora apresenta quatro planos de aula que privilegiam a interação, a comunicação e o desenvolvimento sociocultural. Os dois

primeiros são adaptações de livros didáticos e os dois últimos foram elaborados pela pesquisadora.

No primeiro, “Qué dices?” pretende-se trabalhar com a cortesia verbal e não verbal. Os alunos precisam adivinhar qual é a emoção que o colega está tentando expressar por meio de palavras e expressões pré-determinadas pelo professor e elaboradas com a intencionalidade e criatividade da criança. O objetivo é orientar que a intencionalidade com as expressões faciais e o tom de voz são tão importantes quanto as palavras usadas em uma comunicação.

No segundo plano de aula, “Háblame más”, a ideia é trabalhar com diálogos e narrativas curtas. A partir de um diálogo adaptado da cantiga infantil “El auto de papá”, pede-se que os alunos interpretem o diálogo com diferentes entonações e gestos. A turma que assiste deverá descobrir qual é a intenção contida na conversação. Sobre essa atividade, a autora diz que observou “uma massiva participação por parte dos alunos e o gosto por representar distintos papéis, pois ora queriam ser o menino com pressa, ora o menino com raiva” (CARMO, 2016, p. 32).

O terceiro plano de aula, “No te vayas amigo”, trabalha com saudações/despedidas e formalidade/informalidade, a partir de diálogos situados em diferentes espaços sociais e com intencionalidades diferentes (“con alegría, en lágrimas, en serio, chistoso etc.”). A autora sugere a canção popular “Don Pepito” como introdução ou complementação da atividade.

Por último, o quarto plano de aula, “Fue sin querer”, tem como objetivo comunicativo pedir e apresentar desculpas e também propõe a atuação das crianças a partir de diálogos em diferentes situações sociais.

Conforme a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski (cf. Capítulo 3), a relação com o outro é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Atividades como as descritas por Carmo (2016), tanto a ideia da imitação e representação de emoções, quanto os diálogos em diferentes situações sociais, valorizam as relações estabelecidas com as outras pessoas e chama a atenção da criança para o papel do outro na elaboração da consciência do eu na medida em que os colegas precisam observar características específicas da criança que está representando um papel, assim como esta criança precisa pensar nas possibilidades que tem para se fazer entender a partir da linguagem, conhecimentos, valores e afetos próprios da cultura que deseja representar.

Essas atividades trabalham uma característica fundamental do jogo, as regras e os limites espaciais e temporais (HUIZINGA, 2010), que também estão presentes na nossa sociedade. Aos poucos as crianças compreenderão que viver em sociedade é observar e respeitar determinadas regras de convivência social e cultural, regras que podem variar de uma cultura a outra, no todo ou em parte. É importante ressaltar isso porque nem sempre há coincidência (total ou parcial) entre as regras, o que pode gerar mal-entendidos, mal estar, ruídos, situações embaraçosas, desagradáveis etc.

Este tipo de atividade também dá voz ao aluno na sala de aula e permite que ele contribua ativamente com o seu próprio desenvolvimento, ou seja, recupera o sujeito que pensa, integrando as emoções, a fantasia e a imaginação (REY, 2009) para a formação integral da criança. Sugerimos que este pensamento esteja sempre presente durante o planejamento das aulas, independente do jogo ou do tipo de atividade escolhida.

Finalmente, vale ressaltar que as interações com as crianças e delas entre si devem ser planejadas e trabalhadas de forma intencional para motivar a aprendizagem e que no ambiente escolar o professor é o principal exemplo da cultura alvo, ou seja, é o principal modelo de linguagem, conhecimentos, valores e afetos próprios da cultura que o aluno tentará imitar para, posteriormente, uma vez assimilados, incorporar à sua performance no novo idioma.

6 CONCLUSÃO

As coisas não mudam porque pensamos nelas, numa relação direta, como se o pensamento comandasse as funções psicológicas superiores e as coisas fossem da ordem das ideias, apenas. Elas mudam quando os afetos ligados a elas mudam ou quando se tornam conscientes. (SAWAIA, 2000)

Esse é um trecho da conferência sobre Vigotski proferida pela professora Bader Burihan Sawaia, em 2000. Suas palavras nos ajudam a pensar que para mudar uma realidade precisamos encontrar a raiz do problema e agir de alguma forma sobre ela. Ou seja, não basta descrever a situação e pensar a respeito: é necessária uma ação.

A partir de um pequeno percurso histórico pelo ensino de línguas no Brasil e da análise dos documentos que regem a Educação Básica até 2020⁴⁷, demonstramos que o ensino de LE nunca se consolidou neste país. O principal documento orientador para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), aponta uma série de dificuldades, como salas superlotadas, falta de recursos ou a formação deficiente do professor. Entretanto, afirma que devemos nos orientar mediante o que é realizável no contexto de ensino de LE nas escolas.

Nesse sentido e infelizmente, o documento parece trabalhar a favor da manutenção do *status quo*, além de servir para perpetuar a crença recorrente de que não se aprende LE na escola pública, pois não encontramos reflexões ou caminhos possíveis para melhorar esse cenário. Pelo contrário, os PCN (BRASIL, 1998) parecem tentar convencer o professor a fazer o mínimo (ROCHA, 2006). Portanto, não restam dúvidas de que o ensino de LE precisa ser valorizado na Educação Básica e esse é um desafio enfrentado por professores e pesquisadores da área há anos. Devemos pensar caminhos para mudar os rumos desse ensino no país.

A leitura do texto de Sawaia transcrito acima: “Elas mudam quando os afetos ligados a elas mudam” nos fez pensar que, para mudar a realidade descrita nos PCN (BRASIL, 1998) e em outros documentos oficiais semelhantes, precisamos mudar os afetos ligados ao ensino de LE no Brasil.

⁴⁷ De 2017, data de publicação da BNCC, até 2020 estamos num período de implantação das orientações da BNCC, portanto os PCN ainda têm validade em 2019.

Um dos caminhos apontados para mudar esses afetos é a inclusão da língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental - Anos Iniciais urgentemente. Consideramos que essa inclusão e a obrigatoriedade desse ensino na legislação brasileira são fundamentais para que as escolas e as universidades possam se organizar e implementar um ensino de qualidade, ou seja, para que seja possível formar adequadamente os professores de LE para esse segmento educacional, bem como elaborar diretrizes específicas para o ensino de LE a alunos dos anos iniciais.

Para as escolas particulares, a oferta de LEC não é um problema, pois não há tanta burocracia para contratar os professores, embora, algumas vezes, tenham dificuldades para encontrar um professor com a formação desejada. Entretanto, nas escolas públicas, mesmo quando a oferta de LE está prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, muitas vezes o sistema de ensino não libera a contratação do professor, visto que na legislação vigente esse ensino não é obrigatório.

A não obrigatoriedade prejudica a formação do professor que deseja trabalhar com crianças entre seis e dez anos de idade e, nesse aspecto também prejudica o ensino nas escolas particulares, pois nenhum curso superior assume o compromisso ou se preocupa, de maneira especial, com essa formação (RINALDI, 2011). Embora o curso de Letras seja a licenciatura específica mencionada na Resolução CNE/CBE nº 7/2010 (BRASIL, 2010), entre outros documentos, conforme revisamos no Capítulo 2, geralmente, a licenciatura em Letras não oferece nenhuma disciplina ou estágio referente ao ensino de LEC para essa faixa etária, justamente porque tal ensino não é obrigatório.

Com relação aos afetos negativos historicamente ligados ao ensino de LE no Brasil, entendemos que uma das estratégias para concretizar um ensino de qualidade na Educação Básica seria desenvolver vivências significativas e prazerosas nos anos iniciais de escolarização.

De acordo com Vigotiski (1998, 2010), os nossos sentimentos não são criados por nós mesmos, eles são mediados pelos significados e signos sociais da comunidade cultural onde nascemos e adquirem sentido nas relações específicas e na história individual e social do sujeito. Proporcionar uma experiência prazerosa nos anos iniciais de escolarização, despertar o gosto e o prazer de estudar outras línguas e culturas parece ser um ótimo caminho para mudar os sentimentos e o

significado que o estudo de LE possui na Educação Básica, principalmente nas escolas públicas.

Além disso, o estudo de uma LE tem o potencial de proporcionar novas conexões entre o cognitivo e o afetivo para ampliar a capacidade cognitiva da criança e formar um cidadão mais humano, crítico e reflexivo a partir do contato com diferentes culturas.

Assim, com o objetivo de contribuir com a formação do professor de LEC, apontamos algumas discussões importantes sobre os objetivos desse ensino no Brasil e sobre a metodologia que pode ser usada na prática docente com crianças. Propusemos o ensino de LEC com base na teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski e a partir da perspectiva intercultural e de aquisição natural da LE. Ademais sugerimos que o professor trabalhe com atividades lúdicas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades linguísticas não é o único foco do processo de ensino/aprendizagem. Esse estudo deve ser capaz de despertar o interesse do aluno pelo aprendizado de uma LE e pelos diferentes povos e culturas que usam essa língua, bem como contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação integral da criança.

Assim, ensinar espanhol, LE destacada neste trabalho, significa apresentar às crianças, mesmo que virtualmente, por meio de vídeos e outros materiais disponíveis, amostras de diferentes comunidades que falam espanhol e suas respectivas manifestações culturais (brincadeiras, músicas, lendas, histórias, literatura, arte etc.) para que conheçam as crenças, as artes, as morais, as leis, os costumes, enfim, a cultura que fundamenta o mundo do outro e possam refletir sobre o seu mundo e sua cultura a partir de uma visão mais crítica da realidade. Espera-se que as crianças entendam que sua cultura não é a única forma possível de ver e organizar o mundo, embora seja extremamente importante, pois são seus valores e crenças que definem a sua identidade.

Nesse aspecto chama a atenção o papel do outro na elaboração da consciência do eu, conforme os estudos de Vigotski: “Aos poucos, o outro (os muitos outros) é incorporado pelo eu, constituindo-se em seu companheiro inseparável” (OLIVEIRA, 2001, p.50). Em outras palavras, por meio do outro nos constituímos como sujeitos e mediamos a nossa relação com o mundo. Para Vigotski, o desenvolvimento da personalidade do sujeito e das qualidades específicas do homem têm uma relação específica com o outro.

O homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades, que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697)

Na visão do autor, o indivíduo nasce com funções biológicas elementares e à medida que vai internalizando a cultura acumulada pela sociedade desenvolve as funções superiores tipicamente humanas. Dessa forma, assim como nossa língua materna e as características da nossa cultura são aprendidas na relação com a sociedade na qual nascemos, o contato com a LE pode ajudar a criança a internalizar ideias e concepções da cultura estrangeira importantes para o seu desenvolvimento.

Ademais, os processos de vivência e internalização (cf. Capítulo 3) são constantes, de modo que o desenvolvimento cognitivo acontece interna e continuamente durante toda a vida do sujeito. Não existe um sistema estático ao qual o indivíduo se submete: o sujeito é ativo no mundo e pode transformar a sua cultura na mesma medida em que é por ela transformado. Ou melhor, nesse movimento, tanto a cultura influencia a criança, como a criança pode interferir na cultura do seu grupo, já que o sujeito internaliza as informações de maneira subjetiva e, normalmente, compartilha com o grupo a sua interpretação da realidade e do mundo.

Podemos inferir, assim, que tanto a criança se beneficia do aprendizado de LE, visto que ampliará seu conhecimento de mundo, quanto pode ela mesma contribuir com a valorização do ensino de LE na Educação Básica, pois à medida que transforma a sua concepção de aprendizagem de LE influencia a cultura das pessoas que convivem com ela.

Aqui cabe um exemplo histórico aparentemente dissonante do ensino de línguas, mas que é muito elucidativo em relação ao que temos defendido. Em todos os países que adotaram a escravidão sistemática e legalmente, esse sistema hediondo de exploração humana mantinha a distância entre os escravizadores e os escravos de forma definitiva. Assim, o sistema subsistia. Porém, com o tempo, as mulheres dos escravizadores acabavam descobrindo que as mulheres escravas eram ótimas amas-de-leite e podiam cuidar de seus filhos, deixando mais tempo para a vida social da mãe. A partir desse momento crucial de aproximação das

mulheres escravas e das crianças “escravagistas”, a História nos prova que todas as nações que iniciaram a prática de deixar seus filhos serem amamentados por mulheres escravas e receber delas os afetos iniciais na primeira infância acabaram por abolir a escravidão em até três gerações. Isso é muito significativo! As crianças desenvolveram afeto em relação às escravas enquanto pequenas e, ao assumir o comando do país, trabalharam por eliminar o sistema que fazia suas mães de leite sofrerem. *Mutatis mutandis*, uma vivência que altere os afetos das crianças em relação ao ensino de LEC já na primeira infância, certamente terá o mesmo poder positivo em relação ao ensino de LE.

É importante destacar que a LE deve ser usada de forma significativa para ser internalizada pelos alunos. Nesse sentido, recordamos com Boéssio (2011) que a criança adquire a língua materna naturalmente a partir do contato com os pais ou com seus cuidadores e os professores de LE podem aprender com essas pessoas. A autora enfatiza que a interação com as crianças deve acontecer numa perspectiva de aquisição natural da língua, ou seja, o estudante precisa ser exposto a contextos de uso real do espanhol nos mais variados meios e momentos, pois quanto mais significativa for a vivência, mais facilidade ele terá com a aquisição do novo idioma.

Sugerimos, finalmente, que o professor busque atividades que deem voz ao aluno na sala de aula e permitam que a criança contribua ativamente com o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, é importante recuperar o sujeito que pensa, integrando as emoções, a fantasia e a imaginação (REY, 2009) para a formação integral da criança e para favorecer o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, destacamos as atividades lúdicas e analisamos algumas propostas, como a contação de histórias, os gêneros musicais, as dramatizações e jogos diversos, a imitação, os diálogos, entre outras muitas possibilidades de acordo com a criatividade do professor e os interesses e preferências das crianças.

Considerando os benefícios gerais que o ensino de LEC pode oferecer às crianças e ao contexto de aprendizagem de LE no Brasil, conforme apontamos neste trabalho, podemos pensar que esse ensino ainda não é obrigatório de forma proposital, afinal, a não oferta de LEC também pode ser considerada uma opção de política linguística.

Portanto, sugerimos que cada professor, de acordo com a suas especificidades, busque o melhor caminho para valorizar o ensino de LE no Brasil e o ensino de LEC. De modo esperançoso ou quixotesco, podemos dizer que o poder

não está apenas com o Estado, ou seja, o professor de línguas pode realizar mudanças por meio de políticas de baixo para cima (cf. Capítulo 2) pois também é um agente de transformação.

REFERÊNCIAS

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. Reflexões sobre a formação do professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/ anos iniciais do fundamental. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula (org.) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...] revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; [...]. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola na educação fundamental e média. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BUENO, Giacomini Rafaela. **O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro e em espanhol: subjetividade, jogo e gênero pedagógico**. 2017. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.

CALVET, Louis - Jean. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARMO, M. **As brincadeiras de imitação como ferramenta contribuidora no ensino de língua e cultura espanhola para crianças**. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Seleção, apresentação e revisão, Celso Castro; tradução Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CELADA, María Tereza; GONZÁLEZ, Neide Maia. Los estudios de lengua española en Brasil. **Anuario Brasileño e Estudios Hispánicos**, p. 35-58, 2000.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, 2018.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para criança? In: TONELLI, J. R.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

CHAGURI, Jonathas de Paula. O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**, Curitiba, v.2, n.8, p. 73-89, 2009.

DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. [em linha], 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português e espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro. **HISPANISTA**, v.12, n. 46, 2011.

GALELLI, Cinthia Yuri. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2015.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2014.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Org.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: Gráfica ASSOESTE, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

IRINEU, Lucineudo Machado. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L.M. (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de Política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

LAZAROTTO, Carmen Ângela. **Letramento e alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1º ano do Ciclo de alfabetização em português e espanhol**. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias de aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Lucilena Mendonça de; SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça; MACHADO, Patricia Roberta de Almeida Castro. MERCOSUL: um ilustre desconhecido entre alunos e professores de espanhol. In: LIMA, L.M. (Org.). **A (In)Visibilidade da**

América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, Ivone M. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 2001. 190 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: Katia Mota; Denise Scheyerl (Org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2009. 444 p.

PARAQUETT, Márcia. Lingüística aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, v. 6, n.3, p. 1-23, 2009a.

PARAQUETT, Márcia. Projetos e ações na formação inicial de professores de espanhol. In: LIMA, L.M. (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: SEB, 2010.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, jan. 2010.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Katia; SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

REZENDE, Andreia Sebastiana de; OLIVEIRA, Katia Aparecida da Silva. Ensino de espanhol e formação de professores: caminhos que se entrecruzam. In: RIBEIRO, F. A. et. al. (Org.). **Educação e processos de formação interdisciplinar: diálogos entre docência e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2013.

REY, Fernando Luis González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 2007.

REY, Fernando Luis González. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 9, n. esp. 2009.

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

RINALDI, Simone; ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalho de Linguística Aplicada** [online], v. 48, n. 2, 2009.

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

RINALDI, Simone. **Um relato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira par crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE 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, Campinas, 2006.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord.). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: SEB, 2010.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de Português/ Espanhol**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Língua Inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SAWAIA, Bader Burihan. **A emoção como lócus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa**. [S.l.:s.n.], 2000.

SILVA, Thaiza Aparecida da. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 355-365, jul/set. 2013.

VIANA, Paula Gomes Torres; MURÇA, Rosiane Lodá. **A Afetividade na formação da criança na educação infantil**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010.