

Português e espanhol em contato: revisitando conceitos sobre a educação linguística com e para crianças

Portugués y español en contacto:
revisitando conceptos sobre la educación lingüística con y para niños

Cristina Pureza Duarte Boéssio¹

Isabella Mozzillo²

Resumo: Este texto nasce a partir de um estudo de caso sobre a atividade docente de uma das autoras e busca apresentar uma revisão e atualização de conceitos, ideias e paradigmas, de uma experiência que já vem sendo desenvolvida há mais de dezesseis anos em sua atuação profissional: espanhol para crianças brasileiras e formação de professores para isso. A ideia de revisar os documentos que sustentavam sua prática se origina da leitura de Tonelli (2023) e aponta a uma necessidade de atualização teórica de tais documentos. Dentre as reflexões realizadas, entender o bilingüismo, por exemplo, tornou-se fundamental para compreender o que ocorre com essas crianças no contexto fronteiriço, percebendo, a partir daí, que são bilíngues, e que a premissa de que deveria usar somente o espanhol com elas se desfez. É oportuno que se utilizem os idiomas de forma adequada nas diferentes situações, o que, de fato, sempre aconteceu, mas que tentava evitar. Uma didática integrada de línguas (Rombaldi; Mozzillo, 2021) pode contribuir nesse processo. Tendo tido a oportunidade de afastamento para um estágio pós-doutoral e com as reflexões a partir dos componentes curriculares cursados, apresentamos, então, o texto resultante desse processo.

Palavras-chave: Didática integrada; Educação linguística com crianças; Português e espanhol em contato.

Resumen: Este texto nace a partir de un estudio de caso sobre la actividad docente de una de las autoras y busca presentar una revisión y actualización de conceptos, ideas y paradigmas, de una experiencia que ya se desarrolla hace más de dieciséis años, en su actuación profesional: español para niños brasileños y formación de profesores para eso. La idea de revisar los documentos que sostenían su práctica se origina de la lectura de Tonelli (2023) y muestra una necesidad de actualización teórica de tales documentos. Entre las reflexiones realizadas, entender el bilingüismo, por ejemplo, se tornó fundamental para comprender qué ocurre con esos niños en el contexto fronterizo, al percibir que son bilingües, y que la premisa de que debería usar solamente el español con ellos se derrumba. Es oportuno que se usen los idiomas de forma adecuada en las diferentes situaciones, lo que, de hecho, siempre sucedió, pero que intentaba evitar. Una didáctica integrada de lenguas (Rombaldi; Mozzillo, 2021) puede contribuir en ese proceso. Después de haber tenido la oportunidad para una licencia postdoctoral y con las reflexiones derivadas de los componentes curriculares cursados, presentamos, entonces, el texto resultante de ese proceso.

Palabras-clave: Didáctica integrada; Educación lingüística con niños; Portugués y español en contacto.

1 Introdução

¹Doutora em Educação no PPGE/FaE/UFPel (2010), atualmente é professora associada da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA/Jaguarão. Pesquisa sobre a aprendizagem e a aquisição de línguas próximas e sobre o trabalho com o idioma espanhol para crianças brasileiras. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7739-2095> Email: cristinaboessio@unipampa.edu.br

²Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002), é Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas e líder do Grupo de pesquisa do CNPq Línguas em Contato. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8445-9174> Email: isbellamozzillo@gmail.com

O ensino de espanhol para crianças é tema de meus estudos desde o ano de 2004, quando ingressei como docente em uma escola particular de uma cidade na Região Sul do país. A partir de minha, então, ingenuidade, acreditando que seria fácil trabalhar com crianças do terceiro ano do fundamental, comecei a estudar sobre o assunto. No ano de 2006, como professora efetiva em uma Universidade Federal, também no Sul, intensifiquei minhas investigações e criei um componente curricular que, inicialmente, foi eletivo e, mais adiante, obrigatório – “Metodologia do Ensino de Espanhol para crianças”. Propus, também, um projeto de pesquisa e, no ano de 2008, o “Projeto de Extensão Español Básico para niños”, em três módulos, isto é, três semestres de 40h cada. Tanto as pesquisas como o Projeto de Extensão se estendem até os dias atuais.

Cabe destacar que os estudos são contextualizados, inseridos na região em que me encontro, uma região de fronteira, na qual Brasil e Uruguai estão unidos por uma ponte e que o português e o espanhol são línguas em permanente contato, em que o portunhol é a forma de comunicação mais frequente.

De acordo com Sturza (2019), o portunhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o português e o espanhol, mas, dentro disso, pode ser identificada e não classificada em quatro tipos, dependendo de aspectos sociais, políticos e identitários. São eles: Portunhol como língua étnica; Portunhol como interlíngua; Portunhol Selvagem e Portunhol como língua de interação social.

Brevemente, apresentaremos o que propõe a autora quanto a esses tipos, para definirmos a qual deles nos remetemos neste texto, quando falamos em Portunhol.

Portunhol como língua étnica marca uma posição política para destacar o território; o nome se impõe como o de uma língua própria do lugar. Para Sturza, (2019, p. 109) “o nome de uma língua como Portunhol não é apenas uma referência a qual remetemos invariavelmente à mistura de duas línguas, mas é sobretudo a significação política e histórica de uma língua”. Cabe destacar ainda, segundo Sturza (2019, p. 109), que “a língua tem valor identitário para a sua comunidade de fala, a qual busca reconhecimento social e político via o reconhecimento do seu patrimônio cultural. Falar portunhol é reivindicar um código, mas também um lugar/um território.” Cabe lembrar que a base desse código, em alguns casos, é a portuguesa, já que nas terras do norte do Uruguai, por exemplo, viviam portugueses e brasileiros, até a chegada dos espanhóis.

Portunhol como interlíngua trata apenas do contato entre gramáticas de duas línguas; reduz a abordagem a uma visão formalista. Para Sturza,

[...] significa uma relação com o processo de aprendizagem, remete a uma fase instável do aprendiz na qual ele ainda mistura as duas línguas, português e/ou espanhol como línguas estrangeiras. Muitos aprendizes costumam nomear o seu mal falar a língua espanhola, por exemplo, como Portunhol, inclusive referido, em textos acadêmicos, como modo de nomear um estágio no processo de aprendizagem de uma ou outra dessas duas línguas como línguas estrangeiras (Sturza, 2019, p. 109).

É oportuno lembrar que aprender idiomas é um processo, e este caminho não é visto como algo depreciativo, como já postulado desde que se deixou de perceber o erro como algo a ser evitado e passou a ser valorizado como construção de hipóteses sobre o novo idioma que, em grande parte das vezes, apoia-se nas línguas de origem do estudante.

Portunhol Selvagem é usado como recurso estético em textos literários, quando, por exemplo, os autores se reconhecem como fronteiriços e fazem questão de marcar essa identidade, utilizando o Portunhol. Podemos mencionar aqui o escritor Fabián Severo que acaba de lançar seu livro “Costuras” (2024) com poemas nessa língua. Nascido em Artigas, Uruguai, traz à baila importantes elementos como a língua, a ideia de nação, de comunidade, e de território nacional.

Por fim, o Portunhol como língua de interação social que é ao qual nos referimos neste texto. Sturza (2019, p. 110) esclarece que esse “também significa a mistura particular que cada falante faz quando em contato com uma das duas línguas, usando-a, antes de tudo, para interagir, da maneira mais eficiente possível, em situações de necessária comunicação, ainda que seja apenas imediata...”

Pelo contexto geográfico e cultural já mencionado, é esse Portunhol, explicado por Sturza (2019), a que nos referimos. Segundo ela,

[...] a proximidade das línguas, de origem comum e aparentadas, produz uma certa garantia no nível de intercompreensão entre os falantes, que se amplia de acordo com o grau de identificações de outra natureza, tais como: modo de vida; a base econômica do lugar; o reconhecimento de uma cultura similar; a história de migrações; os meios de comunicação que possibilitam a presença mais constante de uma e/ou outra língua. Reconhece-se esse Portunhol nos turistas, mas também nas fronteiras de maior fluxo de pessoas, com comércio voltado para interesses do país vizinho, pela dinâmica social e cultural que se acentua onde as chamadas cidades gêmeas formam um grande aglomerado urbano (Sturza, 2019, p. 110-111).

As crianças, as quais são mencionadas neste texto, têm, de forma majoritária, o Português de interação na vida real, já que vivem em uma fronteira, além de o vivenciarem, minoritariamente, nas aulas do projeto de extensão (devido a que, na escola, ainda não existe a oferta do idioma espanhol). Esse Português pode ou não ser o mesmo, pois os contextos são diferentes – caberia um estudo específico para melhor compreender a ocorrência desse fenômeno.

Após ter localizado o leitor de onde parto, cabe ressaltar que este texto se origina da certeza de que é preciso revisar constantemente nossos conceitos, práticas e experiências. Para isso me ancoro em Larrosa e Kohan, para quem

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (Larrosa; Kohan, 2017, p. 05).

Vínhamos discutindo, no grupo de estudos do “Projeto de Extensão Español Básico para niños”, questões de alfabetização e letramento (Soares, 2007), de ludicidade (Negrine, 2001, Fortuna 2001), uso de música canção (Gil-Toresano, 2000; Gonzalo Abio; Barandela, 2000) para aquisição do idioma (Krashen, 1982, 1985) como motivação (Alonso Tapia; Caturra Fita, 1999 e Cavenaghi, 2009), Turismo pedagógico e imersão (Ansarah, 2005; Nakamura e Machado 2016) e interação (Hatch; Long 1980) no contexto real de uso do idioma; saberes da experiência (Larrosa, 2002), entre muitos outros, mas, a partir da oportunidade de ingresso em um estágio pós-doutoral, cursando os componentes: “Tópicos avançados em Línguas em contato” e “Seminário de Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas”, percebo a diversidade de conceitos e reflexões que deveriam estar permeando minha prática. Nesse sentido, este texto nasce a partir de um estudo de caso sobre a minha atividade docente.

Aproveito este período de afastamento para estudos, para participar, também, de outros encontros de formação, como, o Curso de Extensão: “Princípios e Práticas para Educação Linguística na Infância sob perspectivas bi/multi/plurilíngues”. Mais especificamente, nesse curso, tive a oportunidade de ler o texto “Do ensino de Inglês para crianças à Educação Linguística em Língua Inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas”, de Juliana Reichert Assunção Tonelli (2023). Esse texto me instigou a

querer revisitar meu “Projeto de Extensão Español Básico para niños”, bem como o componente curricular obrigatório “Metodologias do ensino de espanhol para crianças”, atualizando, então, esses documentos, com os conceitos estudados.

Nesse sentido, o presente artigo busca apresentar uma revisão/atualização de conceitos, ideias e paradigmas, de uma experiência que já vem sendo desenvolvida há mais de dezesseis anos, em minha atuação profissional: espanhol para crianças brasileiras e formação de professores para isso.

As crianças que frequentam o projeto são, em sua maioria, nascidas na fronteira Brasil/Uruguai. Digo a maioria porque, em alguns casos, são oriundas de outros estados, uma vez que seus pais ou responsáveis se mudam para a cidade para trabalhar no exército, por exemplo. Muitas delas mantêm contato com o espanhol por terem algum parente que reside na cidade uruguaia, ou mesmo que tenha nascido lá. De menor ocorrência, acontece de o pai ou a mãe serem uruguaios, o que faz com que estas crianças, ainda que não de maneira equilibrada, tenham contato com os dois idiomas.

Após essa introdução, apresentamos o referencial teórico estudado, seguido de discussões a partir do texto inspirador das reflexões realizadas por Tonelli (2023) e, logo após, as pensadas por nós, as autoras. Finalizamos o trabalho com algumas considerações realizadas durante este percurso de escrita deste manuscrito.

2 Referencial teórico

2.1 Fazendo caminho ao andar

Desde que comecei a investigar sobre o ensino de espanhol para crianças brasileiras, eu me ancoro em Krashen (1982, 1985), que faz a distinção entre aprendizagem e aquisição. Dentre as cinco hipóteses³ propostas pelo teórico, duas me tocam muito: a primeira é essa distinção, e a

³A primeira hipótese é a *distinção entre aprendizagem e aquisição*. A aquisição é compreendida como um processo que ocorre no nível do subconsciente, em contexto natural, com ênfase na comunicação entre os sujeitos, não havendo, portanto, uma consciência enfocada nas formas linguísticas. Para Krashen, a condição mínima para que aconteça a aquisição é que haja a participação em situações naturais de comunicação. A segunda hipótese para a aquisição da L2 é a hipótese *da ordem natural*, que diz que de forma semelhante a que adquirimos as regras da língua materna,

segunda é a hipótese do filtro afetivo. Considerando que algumas crianças do terceiro ano do fundamental ainda não dominam o código linguístico escrito da língua de seu nascimento, acreditava que introduzir a leitura e a escrita de uma língua tão próxima, como é o espanhol em relação ao português, não seria algo realmente produtivo.

Além de Krashen (1982, 1985), ancorava-me em Soares (2007), que fazia a distinção entre *alfabetização* e *letramento*, buscando trabalhar com as crianças na perspectiva do *letramento*, evitando a alfabetização. Em leituras mais atuais, que vêm sendo oportunizadas pelo estágio pós-doutoral, encontro que Finger, Lemke e Cury (2023), além de *alfabetização* e *letramento*, incluem também o conceito de *literacia*, o que amplia o campo de estudos.

Brevemente apresento como as autoras compreendem esses termos:

A palavra “alfabetização” designa o processo através do qual a criança passa a estabelecer a relação entre os símbolos gráficos (grafemas), que correspondem às letras do alfabeto, e os elementos sonoros distintivos de sua língua (fonemas). É nessa etapa que a criança se apropria da “tecnologia da escrita” (Soares, 2020, p. 27), que envolve as habilidades básicas exigidas para a prática da leitura e da escrita (Finger; Lemke; Cury, 2023, p. 30-31).

Por *literacia*, entendem que

[...] é um conceito que engloba um conjunto de processos cognitivos e linguísticos relacionados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Esse termo também é utilizado para descrever processos mais abrangentes vinculados ao uso das habilidades de leitura e escrita na sociedade, em que os indivíduos fazem uso da língua escrita com o objetivo de adquirir e transmitir diversos tipos de informações, avaliar e criar novos conhecimentos, transmitir ideias etc.; enfim, agir em sociedade através da língua escrita (Morais, 2014) (Finger; Lemke; Cury, 2023, p. 31).

adquirimos as da língua estrangeira. Os sujeitos adquirem as regras de uma língua em uma ordem previsível, que não depende da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula. A terceira hipótese é a do *input*, para a aquisição da L2. Essa hipótese assinala que, para que a língua seja adquirida pelo aluno e para que se passe de um estágio para outro, é necessário, entre outras coisas, que o *input* esteja um pouco além do estágio atual (i) em que ele se encontra, e que o *input* deva conter informação linguística um grau além dessa competência (i + 1). Esse *input* deve ser *compreensível e suficiente* para auxiliar na aquisição de L2; que o importante está *no dizer* e não *no como dizer*, e que a produção oral, isto é, a fluência na fala não pode ser ensinada, por isso a importância de que o *input* seja *muito e correto*. A quarta hipótese para a aquisição de L2 é a *do monitor* que, ao contrário da hipótese do *input* que está para a aquisição, está para a aprendizagem. Ocorre quando o indivíduo, que já possui o conhecimento consciente das regras, atua como um fiscal de si mesmo (a ideia de um monitor), percebendo algum equívoco e corrigindo-se, se necessário. A quinta e última hipótese para a aquisição da L2, a hipótese *do filtro afetivo*, que está relacionada com o papel que a motivação intrínseca, a ansiedade e a autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Quanto mais positiva for a atitude em relação à língua, mais fácil será para aprender, e mais baixo será o filtro afetivo. Krashen diz que, dependendo se o filtro afetivo está alto ou baixo, maiores ou menores serão as chances de aquisição. O filtro afetivo pode funcionar como um bloqueador, impedindo, assim, a aquisição, ou como uma porta aberta para a aquisição.

Na mesma perspectiva de Soares (2007), elas consideram que “letramento tem origem em estudos que partem de uma perspectiva social da leitura (Soares, 2020), os quais focam no uso da linguagem escrita por indivíduos inseridos em práticas sociais” (Finger; Lemke; Cury, 2023, p.32). Isso não implica que o indivíduo seja, literalmente, alfabetizado. Elas fazem a distinção:

[...] concordamos com Alves e Finger (2023) que letramento não pode ser concebido como sinônimo de literacia, uma vez que a literacia se refere ao desenvolvimento de capacidades mais amplas, de natureza cognitiva e linguística, enquanto o letramento designa um processo mais relacionado às práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita em práticas sociais (Finger; Lemke; Cury, 2023, p. 32).

Alertam para a diferença sobre o que ocorre com a aquisição, ou melhor, o desenvolvimento da linguagem oral e da leitura, sendo esta apreendida através de instrução formal.

Nesse sentido, torna-se essencial compreendermos que, ao contrário do que ocorre no desenvolvimento da linguagem oral, presente em todos os grupos humanos, como veremos mais adiante, a leitura é um artefato cultural cujas habilidades devem ser ensinadas a partir de instrução sistemática, o que exige dos professores conhecimento sobre como conduzir esse processo (Dehaene, 2012) (Finger; Lemke; Cury, 2023, p. 33).

As referidas autoras (2023, p. 29) tratam de escolas com propostas bilíngues, mas afirmam que, independentemente do modelo adotado, “um questionamento parece estar latente entre professores que trabalham com crianças em escolas nas quais duas ou mais línguas fazem parte da rotina escolar: como – e se devemos – alfabetizar as crianças em duas línguas”. As discussões se ampliaram, mas, muitas das dúvidas seguem as mesmas.

Desde o ano de 2004, venho problematizando o que ainda se discute hoje, sobre quem seria o docente capaz de atuar nesse adiantamento escolar. Finger, Lemke e Cury (2023), nesse mesmo viés, afirmam que

[...] tendo em vista a formação de professores que ocorre atualmente no país e a falta de cursos de Graduação que atendam a essa demanda, não nos surpreende o fato de essa ser uma questão latente e que vem gerando muita discussão. De forma geral, professores que atuam nos anos iniciais têm formação em Pedagogia, a qual não os prepara para trabalhar com educação bilíngue. Da mesma forma, os professores de Língua Inglesa são formados em cursos de Graduação em Letras, cujos currículos os preparam para atuar no Ensino Fundamental 2, mas não no Ensino Fundamental 1. Percebe-se que não há consenso na área de como melhor atender as crianças, e professores e escolas necessitam de maior conhecimento e de pesquisas que possam embasar suas decisões pedagógicas (Finger, Lemke; Cury, 2023, p. 29-30).

Contrariando essa perspectiva, desde o ano de 2007 ofertamos, no Curso de Letras, um componente curricular, alvo de revisão neste texto, que discute essas questões, mesmo que não viesse discutindo sobre escolas bilíngues e alfabetização, já que o escopo das reflexões é um projeto de extensão, fora do contexto escolar. Ainda assim, é preciso estar atento à questão do bilinguismo. Segundo as autoras,

[...] primeiramente, é importante ressaltar que o bilinguismo infantil é comum e natural na maioria dos países e que muitos estudos têm demonstrado que ele traz benefícios às crianças em seu desenvolvimento cognitivo, cultural, comunicativo e acadêmico (para uma revisão, ver Baker; Wright, 2017). Conforme De Houwer (2009), as crianças têm uma capacidade inata para aprender mais de uma língua desde o nascimento e, principalmente, distinguir cada uma delas, interpretar pistas e entender qual língua é mais apropriada para cada contexto; portanto, no momento em que aprendem a ler em uma língua, não seria novidade que automaticamente fossem capazes de transferir pelo menos parte dessas habilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita na outra língua. De fato, hoje sabemos que crianças bilíngues não se alfabetizam duas vezes, pois transferem habilidades desenvolvidas de uma língua para a outra. [...]

Nesse contexto, faz sentido pensar que, se a criança bilíngue constrói conhecimentos e desenvolve habilidades utilizando todo seu repertório linguístico, ela não passa por processos separados em cada uma de suas línguas. Além disso, o que é aprendido em uma de suas línguas irá impactar sua outra língua, e esses efeitos são bidirecionais, conforme comprova a imensa gama de estudos na área (Alves; Finger, 2023). Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à língua escrita que ocorre na sua língua materna (L1) irá impactar a sua língua adicional (L2), e o que é aprendido na L2 traz consequências para a L1 (Alves; Finger, 2023, p. 33-34).

Em verdade, observando o que propõem Machry e Brisolara (2022), quando falam em aprender um idioma e se ancoram em Leffa (2016, p. 22), para quem “aprendizagem” remete ao “desenvolvimento formal e consciente da língua”, as discussões apresentadas, não obstante, podem também ser direcionadas a processos de aquisição, no entendimento mais abrangente do uso do termo “desenvolvimento”. Lendo este fragmento que dá início ao texto, me questiono se realmente estamos querendo que as crianças “aprendam” o espanhol, ou que apenas “tenham experiências” através dele. A primeira reflexão gerada a partir daí é o uso de dois vocábulos: ensino e aprendizagem.

Acreditava que as crianças deveriam, primeiramente, adquirir o espanhol, para, somente depois, realizar reflexões metalinguísticas, quer dizer, aprender a ler e a escrever em outro idioma. Além disso, para que essa aquisição fosse possível e frutífera, o ambiente ao qual a criança

estivesse exposta deveria ser o mais aconchegante e prazeroso, baixando, assim, seu filtro afetivo e facilitando a aquisição. Confesso que ainda acredito que possa ser dessa maneira, já que o contexto fronteiriço, no qual é desenvolvido o trabalho com crianças, oportuniza tantas possibilidades de interação oral, de experiências com o uso do idioma espanhol, que até o momento não me pareceu necessário “ensinar” a escrita e a leitura do espanhol. Talvez, por ser um projeto de extensão, diferente de uma sala de aula escolar tradicional, com conteúdos a serem “vencidos”, meu objetivo era diferente.

Outro teórico que embasa minhas ações é Larrosa (2002), quando reflete sobre a experiência e o saber da experiência. Para ele, “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, que não pode ser confundida com experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Larrosa 2002, p. 21).

Nesse sentido, minhas propostas de trabalho com as crianças buscavam sempre oportunizá-las a viverem experiências, muito mais do que enchê-las de informações, pois, na mesma percepção de Larrosa (2002),

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...]

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (Larrosa, 2002, p. 21-22).

A partir de agora, e da experiência de pós-doutoramento, das reflexões e discussões realizadas, outros conceitos terão que ser estudados e incorporados aos documentos revisados, bem como buscarei observar se o que era realizado na prática se distanciava, ou não, daquilo que estava escrito e do que deve ser, então, reformulado.

A primeira questão que precisa ser discutida é sobre o bilinguismo. Para tanto, faz-se necessário conceituá-lo aqui, para, mais adiante, observar se estava ou não incorporado tanto nos documentos, como nas práticas realizadas, principalmente com as crianças. A reflexão sobre bilinguismo, por exemplo, tornou-se fundamental para compreender o que ocorre com essas crianças no contexto em questão. Passei a perceber que elas são bilíngues e que uma das premissas, a de que deveríamos usar somente o espanhol com elas, cai por terra. É oportuno que se use os idiomas da forma que nos pareça adequada nas diferentes situações, o que, de fato,

sempre aconteceu, mas que tentávamos evitar. Não há o menor problema com o fenômeno da translinguagem, ou com a alternância de códigos, ao contrário, esse uso dos idiomas pode facilitar a compreensão de muitas coisas, ao contrastarmos o espanhol com o português.

Como nos mostra Aires,

[...] na proposta de alternância raciocinada de línguas (Moore, 2003), a língua materna é vista em sua função de estimuladora da aprendizagem e, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, de facilitadora no desenvolvimento a partir da intercompreensão. A relação entre as línguas forma parte e deve ser aproveitada positivamente para a reflexão e a aprendizagem, e não como um obstáculo a ser superado (Aires, 2023, p. 57).

Utilizar todos os conhecimentos metalinguísticos que o discente traz de sua língua materna facilita a aprendizagem da língua que está buscando aprender, ainda mais quando estamos tratando de línguas próximas.

Aires comenta que

[...] ao tratar da Hipótese da Compreensão, Krashen (2004) postula que se adquire uma língua quando compreendemos mensagens, o que nos é dito e o que lemos. Por isso, o autor menciona que fazer uso da língua materna é um investimento para o desenvolvimento da LE, já que as informações fornecidas na LM situam os contextos e tornam as informações mais compreensíveis (Aires, 2019, p. 31).

É possível observar que Krashen (2004), o qual postulava anteriormente que quanto maior e melhor o *input*, mais exitosa seria a aquisição, percebe a importância do uso da língua materna do aluno para ajudar na compreensão.

A Hipótese de Compreensão prevê que a primeira língua ajuda quando é usada para tornar o input mais compreensível: isso acontece quando usamos a primeira língua para fornecer informações básicas. Isto poderia ser na forma de leituras curtas ou explicações dadas pelo professor antes que um tópico complexo seja apresentado (Krashen, 2004, p. 8 apud Aires, 2019, p. 31).

Percebemos, então, que é normal, esperado e necessário que haja alternância entre as línguas que estão em contato nas aulas de línguas; isso facilita a construção de hipóteses e estratégias para a aprendizagem do idioma.

Entendemos com Almeida e Flores que

[...] o termo 'bilíngue' passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas. Essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha

contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa (Almeida; Flores, 2017, p. 275).

Outro conceito que tem permeado minhas discussões atuais é o de translinguagem, que, segundo Leffa (2022), é a ação de produzir sentido usando duas ou mais linguagens e línguas ao mesmo tempo. Não de mudar ou alternar os códigos, mas usá-los de modo integrado. É mais do que a fusão de códigos linguísticos, vai além da linguagem verbal. É possível a inclusão de ruídos, gestos, onomatopéias, imagens e etc. Ela transita pela multimodalidade. É o deslocamento que fazemos entre diferentes linguagens, integrando-as em um evento único.

Para Krause-Lemke,

[...] os estudos na área da translinguagem, em que pese algumas críticas relacionadas à amplitude do termo, têm em comum a defesa por uma pedagogia multilíngue e que leve em conta as línguas presentes no entorno social, sobretudo, as línguas presentes no ambiente escolar. Ou seja, advogam que a escola deveria ser um espaço para o convívio entre as línguas e que o conhecimento de mais de uma língua não deveria ser empecilho para o processo de aprendizagem, mas sim um facilitador (Krause-Lemke, 2020, p. 2.083).

A autora busca esclarecer o que se entende por *code-switching* e translinguagem:

Parece haver uma correlação entre a troca de código e a translinguagem em sala de aula. Ou seja, professores e alunos poderiam usar duas línguas em uma mesma sentença. Os autores baseiam-se em Cook (2001), pesquisador que enquadra a troca de código como uma atividade altamente qualificada no “modo bilíngue”, no qual uma L1 e L2 poderiam ser usadas simultaneamente. No entanto, para García (2009), a translinguagem trata de uma troca de “código responsável”, que seria planejada pelo professor para melhorar habilidades cognitivas dos alunos ou reforçar uma lição. Porém, para Lewis, Jones & Baker (2012), existe claramente uma sobreposição de conceitos entre troca de código e translinguagem, sendo o primeiro termo mais presente na área da linguística, pois se encarrega de analisar práticas bilíngues. Por outro lado, a translinguagem seria essencialmente sociolinguística, ecológica e situada. García (2009) defende que a translinguagem é mais do que a simples troca de código, pois nesta estaria implícita uma separação entre as línguas, o que não ocorreria em um contexto de translinguagem, já que o uso das línguas envolve a flexibilidade no uso da linguagem e a permeabilidade da aprendizagem através de duas ou mais línguas (Krause-Lemke, 2020, p. 2.077).

Para compreender essas questões, ela também apresenta os estudos realizados por diversos teóricos como García e Wei (2014), que argumentam que o *code-switching* e a translinguagem são diferentes. Para eles, o *code-switching*, parte da ideia de gramáticas separadas para cada um dos idiomas e a translinguagem concentra-se nas práticas linguísticas usadas na comunicação bilíngue.

Nessa perspectiva, é importante levar em conta os falantes e seus repertórios, considerando todos como legítimos, sem hierarquizações, o contexto em que esses sujeitos estão inseridos e suas necessidades e desejos, percebendo, neste caso, que não só as fronteiras entre os idiomas estão se tornando mais suaves, como a fronteira geográfica, o que dinamiza o uso translíngue dos idiomas em questão. Finalizando, Krause-Lemke resume:

Em vista do exposto, podemos considerar que os estudos na área da translinguagem, em que pese algumas críticas relacionadas à amplitude do termo, têm em comum a defesa por uma pedagogia multilíngue e que leve em conta as línguas presentes no entorno social, sobretudo, as línguas presentes no ambiente escolar. Ou seja, advogam que a escola deveria ser um espaço para o convívio entre as línguas e que o conhecimento de mais de uma língua não deveria ser empecilho para o processo de aprendizagem, mas sim um facilitador (Krause-Lemke, 2020, p. 2.083)

Ao apresentar o que propõe, Wei diz:

[...] o autor ressalta que o conceito de translinguagem não deve ser concebido como um objeto ou um fenômeno linguístico passível de descrição e análise, mas como uma prática e um processo – uma prática que envolve uma dinâmica integrada de diferentes línguas e variedades linguísticas e que vai além disso: trata-se de um processo de construção do conhecimento que amplia a noção de língua/gem(s). Salienta, ainda, que a translinguagem nunca pretendeu substituir o que se consagrou como troca de código ou termos assemelhados, embora desafie a noção de código linguístico (Wei, 2018, p. 2.089).

Nesse sentido, buscando entender as concepções da translinguagem, observamos que há uma relação direta com a sala de aula, a escola, a formação de professores, pois em vários momentos do texto de Krause-Lemke é apontada como pedagogia de ensinar e aprender, recurso pedagógico, metodologia para ensinar línguas, teoria prática, pedagogia multilíngue, distanciando-se, assim, do que se entende por *code-switching*. Krause-Lemke, ainda buscando definir a translinguagem, afirma que

[...] em última instância, a translinguagem é uma perspectiva que desafia as abordagens ligadas ao multilinguismo. Wei (2018) define a translinguagem como uma Teoria Prática da Linguagem, situada no viés da Linguística Aplicada, e que tem como preocupação entender as criativas e dinâmicas práticas de linguagem. Neste sentido, o trabalho de Wei (2018) reforça que o termo translinguagem, mais do que um conceito, é uma forma pela qual se pode ensinar e aprender línguas (Krause-Lemke, 2020, p. 2.090).

Mas a autora também aponta críticas ao conceito, realizadas por Jaspers (2017) e por Conthe (2018): “[...] existem questionamentos em relação à translinguagem, tendo em vista a

necessidade de um novo conceito quando os familiares já existentes, nomeados como troca de código e mistura de código, já fornecem uma estrutura com a qual é possível entender o uso da linguagem multilíngue” (Krause-Lemke, 2020, p. 2.080). Essa é uma, entre outras críticas, como a de a translíngua não considerar o sujeito monolíngue, por exemplo.

Além de compreender o conceito de translíngua, foram encontradas outras questões para serem estudadas, mais pontualmente o CLIL – Content and Language Integrated Learner, ou em português, “Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua”. Discussões sobre CLIL vêm sendo realizadas no âmbito de escolas bilíngues. Leffa (2022), em um vídeo em seu canal do YouTube, explica de maneira bem didática o que vem a ser o CLIL, que tem como um de seus idealizadores David Marsh.

Segundo Leffa (2024), não é uma novidade, já que isso acontece em outras propostas de ensino de línguas, como, por exemplo, nos programas de imersão, no ensino de línguas baseado em conteúdo, na Educação Bilíngue, entre outros, mas que a diferença estaria na palavra *integrada*. Essa diferença reside no fato de não se priorizar a língua ou o conteúdo em detrimento do outro, mas tendo-se os dois com o mesmo peso, com a mesma importância numa sala de aula.

Ele aponta, a aprendizagem significativa como benefício do CLIL, isto é, não se aprende a língua para se usar depois, usa-se no momento; a motivação seria outro benefício, já que o discente percebe que há uma conexão e maior variedade de atividades; a internacionalização, já que expande o horizonte do aluno neste mundo globalizado e o pensamento crítico, visto que existe a relação de causa e efeito na conexão língua e conteúdo.

Como desvantagens, Leffa (2024) aponta que não é barato colocar dois professores em sala de aula; existe uma falta de preparo para isso; que seria algo elitista, sendo ofertado para a classe média alta, gerando mais desigualdade de oportunidades. Ele afirma que vai depender do que realmente se quer.

Também os conceitos de didática integrada de línguas nos mostram, segundo Rombaldi e Mozzillo (2021, p.02), que, colocadas em contato as línguas, através da comparação entre tendências, apresentam resultados como “a transferência de saberes de uma língua a outra, bem como a possibilidade de dirimir preconceitos linguísticos”.

Destacam, ainda, que um trabalho intercomunicativo irá “fortalecer as conexões entre as línguas e auxiliar nas transferências. Semelhantemente a uma via de mão dupla, mutuamente, uma língua poderá ajudar a outra, em uma espécie de retroalimentação linguística” (ibid). As autoras

defendem um trabalho de aproximações linguísticas entre o português coloquial e/ou não padrão e o francês padrão a partir de um trabalho intercomunicativo em aulas de LE, afirmando que

[...] explicitar e sobrepor vocábulos e expressões do português em variação sociolinguística, que fazem parte do cotidiano dos falantes, e que, por ocasiões, são desprovidas de prestígio social, àqueles, já consolidados no francês, tende a levar à compreensão de que algumas formas no português, além de se realizarem de maneira idêntica, já se encontram firmadas no francês pela gramática – o que virá a fortalecer as conexões entre as línguas e a auxiliar nas transferências (Rombaldi; Mozzillo, 2021, p. 03).

Observo um olhar mais atual no ensino de línguas, que mostra o contraste entre os idiomas como algo a ser estimulado e não negado, e que a comparação e as transferências, tão evitadas em algum momento da história, agora são vistas como produtivas.

Na mesma perspectiva, Seccato assevera que

[...] a educação linguística responsiva aborda aspectos da LAC⁴ no que tange à validação da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua adicional criando possibilidades de aprendizagem de ambas, em que as crianças consigam estabelecer vínculos de uso e de valor entre as duas ou mais línguas. Assim, torna-se possível a construção de pontes entre a língua, a cultura em casa, na escola e na comunidade, dando vida à socialização da linguagem. (Seccato, 2021, p. 15).

Seccato (2021) também nos mostra o quão produtivo pode ser o uso dos dois idiomas em aula, sem aquele discurso que me parecia o mais adequado, que deveríamos utilizar somente o espanhol com as crianças, já que pela proximidade, elas entenderiam. O discurso era esse, mas na prática, percebo que utilizávamos o português com frequência com elas e elas conosco, o que, certamente, facilitava a compreensão de muitos temas desenvolvidos.

2.1 O texto inspirador

No texto de Tonelli, “Do ensino de Inglês para crianças à Educação Linguística em Língua Inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas” (2023), a autora, entre outros objetivos, busca

[...] trazer algumas reflexões sobre até que ponto, no Brasil, o ensino de inglês tem sido *para* ou *com* crianças e se este vem assumindo outras posturas e

⁴ Linguística Aplicada Crítica.

encontrando espaços na constituição de profissionais da área, assim como, ao longo do tempo, venho reorientando meu olhar para esse contexto. Compreendo que ao analisar os dados, almejo identificar não somente o que pensam outros e outras docentes, mas “olho para dentro” no ensejo de identificar sentidos para assumir diferentes posturas e razões para o ensino de LIC⁵ ou de uma educação linguística *na* e *para* a infância (Tonelli, 2023, p. 59).

E ela analisa dados advindos de duas fontes: uma disciplina ofertada em um curso de graduação e um curso de extensão, ambos concernentes ao ensino de línguas adicionais na infância.

Além de buscar nas marcas linguísticas o que pensam os docentes de LIC, a autora afirma:

Olho também para os modos de organização de uma disciplina optativa ofertada em um curso de graduação em letras-ínglês, conforme explícito mais adiante, pois compreendo que modificações realizadas em seu programa podem colaborar para melhor visualizar necessidades que foram emergindo no decorrer do tempo, no que tange a discussões que façam mais sentido ao que temos vivenciado nas aulas de LIC (Tonelli, 2023, p. 59).

Foi justamente neste fragmento do texto que fixei minha atenção, pensando em observar tanto o “Projeto de Extensão Español Básico para niños”, como o componente curricular obrigatório “Metodologias do Ensino de espanhol para crianças”, almejando uma reflexão e atualização das discussões. Essa iniciativa já me fez repensar o nome do componente, que será modificado certamente após todas as reflexões e discussões que o estágio pós-doutoral tem instigado. A autora enfatiza que

[...] as temáticas pesquisadas até 2018, conforme Tonelli e Padua (2017), sob visões até então centradas majoritariamente no ensino da língua, não perderam o seu valor. Todavia, essa mudança de perspectivas assumidas nos últimos anos pode ser reveladora, pois sugere não apenas um amadurecimento do ponto de vista de produção acadêmico-científica, mas demonstra, em especial, que estas emergem de práticas de sala de aula, visto que a grande maioria das pesquisas identificadas é fruto de investigações centradas no fazer pedagógico de suas autoras, conforme exposto por Tonelli, Selbach e Seccato (2022) e como foi o meu caso (Tonelli, 2005, p. 61) (Tonelli, 2023, p. 65).

E, para isso, a autora levanta as seguintes questões: 1) Qual o papel de uma língua adicional na vida da criança brasileira? e; 2) Qual o papel *do* e *da* docente no contexto sob análise? (Tonelli, 2023, p. 65)

Por fim, conclui

⁵ Língua Inglesa para Crianças.

[...] que o termo “educação linguística na infância com crianças” vem sendo preferido no lugar de “ensino de inglês para crianças”, uma vez que reflexões promovidas no referido campo constroem entendimento de que educar por meio da língua amplia as possibilidades de ensino amparado em uma abordagem linguística sensível e ampliada (Tonelli, 2023, p. 59).

Refletindo sobre a conclusão da autora, passo a observar como eram, ou não, utilizados esses vocábulos. Na verdade, tratava-se de ensino de espanhol para crianças, mas cabe a indagação se realmente é ensino, ou se este uso já ficou marcado e carente de reflexão. Não ensinamos o idioma, colocamos as crianças em situação de uso desse idioma. Ou será que ensinamos? Tratamos de Turismo Pedagógico e imersão⁶, sem um ensino de língua por trás disso. Ou será que sim, que há um ensino? Em grande parte das vezes, contrastávamos os idiomas sem ao menos perceber e refletir sobre isso. Isso é inerente ao contexto e à forma com que atuamos com as crianças.

Tonelli (2023, p. 64) relata que a primeira oferta da disciplina ocorreu em 2008, e que o programa atual da disciplina data de 2015, quando foi reformulada. Ela afirma que “aspectos apresentados na ementa já não se alinham a discussões mais contemporâneas do que poderia ser priorizado na disciplina”, e acrescenta que até o presente momento, estes não foram modificados. Apresenta como ementa: “A melhor idade para aprender uma língua estrangeira. A importância do aprendizado precoce. O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças. O papel do professor/educador de língua estrangeira para crianças”.

No que se refere ao conteúdo a ser abordado, este possui flexibilidade e pode ser adequado mais frequentemente, de acordo com as necessidades dos e das discentes e também da ou do docente ministrante. No Quadro 2 estão dispostos os conteúdos da referida disciplina em dois momentos: por ocasião da sua oferta primeira em 2015 e em 2021 (Tonelli, 2021, p. 64).

Quadro 1. Conteúdos da disciplina em 2015 e em 2021.

Conteúdo em 2015	Conteúdo em 2021
- O que é a infância? - Os papéis do educador, do professor e do instrutor.	- O que é a infância? - Qual a importância da formação linguística

⁶ Turismo pedagógico e imersão: para Ansarah, (2005, p. 293), “na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu censo analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim, de pesquisa.” Levamos as crianças ao país vizinho para que elas estejam imersas na cultura e no idioma espanhol.

- Teorias do desenvolvimento infantil. - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a criança como aluno. - Avaliação nos primeiros anos do ensino fundamental.	(crítica) na e para a infância? - O que é educação linguística (crítica) em línguas adicionais e qual a sua importância na e para a infância? - A formação docente para a educação (crítica) em línguas adicionais na e para a infância. - Educação linguística (crítica) na e para a infância: a criança como aluno. - O papel docente na avaliação para a aprendizagem nos anos iniciais. - O papel e a importância do(a) docente na avaliação para a aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental.
---	---

Fonte: Tonelli (2023).

Pode ser observado, no quadro acima, uma ampliação dos conteúdos propostos, com a intenção de serem bem mais reflexivos, ao que parece. A inclusão da palavra *crítica* que ocorre três vezes após a palavra *linguística* e uma vez após a palavra *educação*, portanto, quatro usos do vocábulo, mostra uma preocupação em questionar, discutir, quem sabe avaliar.

Tonelli, refletindo sobre a escritura de seu texto, afirma que “no decorrer do artigo, reconheci que minha trajetória profissional enquanto professora formadora e pesquisadora da área me permitiu ponderar e acolher pressupostos teóricos sob um olhar mais atencioso para as mudanças de concepções, antes um tanto quanto afastadas de minhas reflexões iniciais” (2021, p. 69). Talvez a palavra *crítica* seja uma marca de que a própria autora tenha se tornado mais crítica.

Na verdade, este texto vem a ser uma reflexão sobre todas as atividades realizadas na disciplina e no projeto, pois, ainda que não tenham como resultado muitas publicações, parece que o caminho seguido não se distancia demasiado das discussões atuais.

Nessa perspectiva, foram revisitados dois documentos, o primeiro, que traz o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Letras Espanhol sobre o componente curricular obrigatório “Metodologias de ensino de Espanhol para crianças”, e o segundo, o “Projeto de Extensão Español Básico para niños”.

3. O componente curricular “metodologias do ensino de língua espanhola para crianças”

O componente curricular obrigatório, cujo nome inicial estava no singular “Metodologia do ensino de língua espanhola para crianças”, passa, em 2023, ao plural: “Metodologias do ensino de língua espanhola para crianças” e tem como ementa

O Ensino da língua espanhola para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental com ênfase na oralidade a partir de recursos audiovisuais (canções, vídeos). Uma perspectiva de aquisição de forma lúdica e interacional, tratando de temas transversais como: estudos culturais, meio ambiente, direitos humanos, inclusão, entre outros (PPC do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica – Licenciatura – janeiro de 2023, n.p.).

Essa ementa entrou em vigor no PPC do curso de janeiro de 2023, ao qual foram incorporados os estudos culturais, meio ambiente, direitos humanos, inclusão, entre outros. Cabe ressaltar que esses temas sempre foram abordados no componente curricular, apesar de não aparecerem explicitamente. Apesar de essa ementa ter sido ampliada recentemente, observo que ainda faltariam alguns elementos, já que ela não dá conta de todas as reflexões realizadas.

Após as reflexões, muitas delas apresentadas neste texto, pareceu-nos oportuno uma reescrita da ementa, na qual pudessem constar discussões mais atuais. Nesse sentido, a proposta de uma nova emenda para o componente curricular que também deverá ter seu nome alterado, se aprovado pela área, na atualização do PPC, passaria de “Metodologias de ensino de espanhol para crianças”, para “Educação linguística com e para crianças: o espanhol em foco” e, como ementa:

Educação linguística *com e para* crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva bilíngue, considerando o contexto fronteiriço em que vivemos, no qual o Português e o Espanhol são línguas em constante contato, valorizando o repertório linguístico dos sujeitos. Uma perspectiva lúdica e interacional, tratando de temas transversais como: estudos culturais, meio ambiente, direitos humanos, inclusão, entre outros (PPC, 2023, n.p.)

Com a proposição dessa nova ementa, acreditamos que atualizaremos tanto os documentos, quanto as discussões, no Curso, dando mais protagonismo e visibilidade às crianças, considerando toda a sua bagagem linguística. Tonelli (2023) apresentou a ementa e os conteúdos. Aqui, é ampliada a discussão dos documentos propostos, observando, também, os objetivos. Como objetivo geral: “Refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola para crianças dos anos iniciais com ênfase na oralidade, privilegiando o uso de recursos audiovisuais”. Agora, com um olhar mais “crítico”, como propõe a autora, esse objetivo geral é muito mais do que consta no documento. É preciso ampliar, considerando uma Educação linguística *com e para*

crianças, como sugere Tonelli, (2023). A proposta, então, de um novo objetivo seria: “refletir sobre a educação linguística *com e para* crianças dos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva bilíngue, considerando todo seu repertório linguístico, com foco na língua espanhola”.

Como objetivos específicos, ainda no PPC do Curso:

- Conhecer as diversas teorias de aquisição de língua.
- Analisar documentos oficiais sobre o ensino de língua espanhola para crianças.
- Avaliar materiais didáticos já existentes que trabalham com recursos audiovisuais para o ensino-aprendizagem de espanhol (para os anos iniciais).
- Avaliar a importância do trabalho com Língua Espanhola a partir dos primeiros anos do fundamental.
- Realizar oficinas/aulas ou observações em curso de extensão ou em escola, aplicando o uso de recursos audiovisuais para a aprendizagem/aquisição da língua espanhola.
- Avaliar e refletir sobre a relevância dessa abordagem no ensino de língua espanhola para crianças.
- Refletir sobre temas transversais como: estudos culturais, meio ambiente, direitos humanos, inclusão, entre outros (PPC do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica – Licenciatura, 2023, p. 137).

O primeiro objetivo específico – “Conhecer as diversas teorias de aquisição de língua” talvez pudesse ser mantido ou ampliado, englobando algo de bilinguismo. O segundo objetivo: – “Analisar documentos oficiais sobre o ensino de língua espanhola para crianças”, seguramente pode ser retirado, pois é sabido que não existem esses documentos. O terceiro, “Avaliar materiais didáticos já existentes que trabalham com recursos audiovisuais para o ensino-aprendizagem de espanhol (para os anos iniciais)”, também pode ser excluído, já que os poucos materiais que estão disponíveis muitas vezes não correspondem ao contexto em questão. O mesmo se aplica ao quarto objetivo – “Avaliar a importância do trabalho com Língua Espanhola a partir dos primeiros anos do fundamental”, pois já sabemos de sua importância. Quanto ao quinto objetivo – “Realizar oficinas/aulas ou observações em curso de extensão ou em escola, aplicando o uso de recursos audiovisuais para a aprendizagem/aquisição da língua espanhola”, pode ser mantido, mas reduzido, suprimindo os recursos audiovisuais, ficando, então: “Realizar oficinas/aulas ou observações em curso de extensão ou em escola”. O sexto objetivo – “Avaliar e refletir sobre a relevância dessa abordagem no ensino de língua espanhola para crianças”, também poderá ser suprimido. E o sétimo e último – “Refletir sobre temas transversais como: estudos culturais, meio ambiente, direitos humanos, inclusão, entre outros” deverá ser mantido.

Como conteúdos, ainda que eles não apareçam no PCC, e sim, somente nos planos de ensino, encontram-se:

- Materiais audiovisuais
- Teorias de Aquisição
- Turismo Pedagógico e imersão
- Interação
- Saberes da experiência
- Compreensão e produção oral
- Teoria sociocultural
- Ludicidade. O lúdico no ensino/aprendizagem de E/LE
- Formación de profesores de español para niños
- Motivação
- Temas transversais (Planos de Ensino)

Percebemos que os conteúdos propostos até então foram satisfatórios para o tipo de trabalho que vínhamos realizando, mas que talvez, outros, também, devam ser privilegiados, como por exemplo: Línguas em contato; Bilinguismo; Didática integrada de línguas; Translinguagem e O uso da língua materna como auxiliar na construção das competências na língua meta, entre outros.

A inclusão de outras discussões ampliou nossas perspectivas de estudos, que estão sendo incorporadas a esse repertório e nos fazendo perceber quanto podemos atualizar nossas reflexões.

4. O projeto de extensão espanhol básico para niños⁷

Inicialmente, apresentamos o resumo do projeto dos últimos dois módulos que foram oferecidos no período de 14/11/2022 a 29/06/2024. Cabe ressaltar que, por dois motivos, o número de módulos oferecidos foi reduzido de três para dois, conforme previsto no projeto original, com término em dezembro de 2023. O primeiro motivo é que concomitantemente ao crescimento das crianças, seus interesses e perspectivas vêm se transformando ao longo dos anos. Inicialmente, o curso abrangia crianças entre 7 e 9 anos, depois foi modificado para 7 e 8, devido aos diferentes interesses dos participantes. São situações que vão sendo percebidas durante o desenvolvimento do projeto que já dura 16 anos. As alterações vão ocorrendo a partir das observações, mas carentes de reflexão teórica.

⁷ Optamos em deixar o nome do projeto em espanhol pois é assim que ele é conhecido. As pessoas se referem tanto ao projeto, como ao laboratório onde ele acontece, por somente “niños”. Em português seria, espanhol para crianças.

O segundo motivo foi o afastamento da coordenadora para pós-doutorado a partir do primeiro semestre de 2024, o que configurou o momento ideal para propor reflexões e uma reconfiguração do projeto.

Como resumo do projeto:

Este projeto objetiva ensinar língua espanhola para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma perspectiva aquisitiva de língua. As aulas são ministradas por discentes do Curso de Letras – Espanhol e Literatura Hispânica e do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, totalizando 40h por módulo. Além de possibilitar o contato com a língua e culturas de língua espanhola às crianças, oportuniza uma formação inicial contextualizada e qualifica as práticas docentes dos estudantes do Curso de Letras, e demais cursos, havendo interesse dos discentes (Projeto Español para niños, 2022, p. 01)

Começando a leitura do resumo do projeto, percebemos “objetiva ensinar língua espanhola para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva aquisitiva de língua”. O que seria ensinar em uma perspectiva aquisitiva? Voltamos ao questionamento sobre ensinar, aprender e adquirir. Acredito que, ainda que em um viés muito diferente de uma sala de aula escolar (para não dizer tradicional), há, de certa forma, ensino. Como já mencionado, buscava colocar as crianças em experiências reais utilizando os idiomas, mas quando contrastamos os sons e o léxico, principalmente, não deixa de ser uma forma de ensinar. E ensinar a partir de uma didática integrada de línguas (Rombaldi e Mozzillo, 2021).

Durante muito tempo, como vários docentes de idiomas, evitávamos a língua materna dos alunos acreditando que isso seria prejudicial ao aprendizado, o mesmo sentido é relatado por Aires, (2003) e corroborado por autores que ela apresenta:

Rodrigues (2012, p. 89) relata que os resultados de pesquisas “apontam que muitos professores veem o uso da LM⁸ como uma ameaça ao aprendizado da LE⁹. Eles utilizam a LM e se sentem culpados por isso”. Nas pesquisas descritas por Cunha e Maneschy (2011, p. 141), também foi verificado que um número considerável de alunos de cursos de francês e de inglês, de diferentes níveis, ainda trazem “arraigada a noção de que o uso da LM deve ser evitado por ser um aspecto nocivo à aprendizagem de uma LE” (Aires 2023, p. 43).

A partir dos estudos atuais, concebemos essa crença como uma visão ultrapassada, já que está mais do que evidenciado que a língua materna contribui no aprendizado do outro idioma.

⁸ Língua Materna.

⁹ Língua Estrangeira.

Nesse sentido, um novo resumo para o projeto será sugerido: este projeto objetiva propor uma Educação linguística com e *para* crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a língua espanhola como foco. Os encontros serão conduzidos por discentes do Curso de Letras – Espanhol e Literatura Hispânica e do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo, totalizando 40h por módulo. Além de possibilitar o contato com a língua e culturas de língua espanhola às crianças, o projeto oportuniza uma formação inicial contextualizada e qualifica as práticas docentes dos estudantes do Curso de Letras, e demais cursos, havendo interesse dos discentes.

Como objetivos gerais: Instaurar e dar continuidade a um processo de imersão em língua espanhola, considerando-o fundamental, já que a cidade – alvo deste Projeto – está situada numa região de fronteira, e promover a aprendizagem/aquisição da língua estrangeira através do uso de canções, vídeos, jogos e brincadeiras pedagógicas.

Analisando os objetivos gerais, penso que poderia ser suprimido o segundo e ampliado o primeiro, “instaurar e dar continuidade a um processo de imersão em língua espanhola, considerando-o fundamental, já que a cidade – alvo deste Projeto – está situada numa região de fronteira, considerando o repertório linguístico dos sujeitos envolvidos nesse processo”.

Também nos objetivos gerais aparecem como sinônimos “aprendizagem/aquisição”, o que considerava, dessa forma, o contexto e como o grupo atuava com as crianças. Cabe destacar que o segundo objetivo trata de canções, vídeos, jogos e brincadeiras pedagógicas, mas não abarca o leque de instrumentos, recursos e atividades que eram utilizados.

E como objetivos específicos: possibilitar maior exposição de crianças residentes em zona de fronteira ao sistema oral da língua espanhola, de forma lúdica e prazerosa, e melhorar o desempenho das crianças em situações bilíngues, típicas de regiões de fronteira.

Observando os objetivos específicos, reflito sobre o verbo “melhorar”. Não seria muita pretensão? Como sei que é preciso melhorar? Cabe assinalar que aparece a expressão “situações bilíngues, típicas de regiões de fronteira”, mas se dissemos anteriormente, com base em Sturza (2019) que existe nesse contexto um Portunhol como língua de interação social e está tudo certo com isso, qual a necessidade de querer melhorar o desempenho? E será que essas pessoas interagem realmente? São questões que se originaram dos estudos realizados até o momento e que podem e devem ser observadas com mais atenção, a partir de agora e que abrem espaços para novas pesquisas.

A verdade é que quanto mais refletimos, quanto mais estudamos, mais dúvidas vão nascendo, e a vontade de fazer as coisas da melhor maneira possível vai aumentando, respeitando os sujeitos envolvidos, seus gostos, vontades e necessidades. Também, talvez, entendendo melhor o que vem a ser esse Portunhol e as práticas translíngues, possamos olhar com outras lentes o trabalho com crianças.

Para a consecução deste artigo, primeiramente foi realizada a leitura do texto de Tonelli, o qual despertou em uma das autoras o desejo de rever sua prática e os documentos que a constituem, como já mencionados: o componente curricular obrigatório “Metodologias do ensino de espanhol para crianças” e o “Projeto de Extensão Español Básico para niños”. A partir daí, leituras e discussões com a orientadora do pós-doutorado foram construindo o que agora apresentamos.

5 Considerações atuais

Esta escrita é finalizada com alegria, pois, dentre as percepções que este processo proporcionou, a que mais se destacou é que, ainda que os documentos – o plano de ensino do componente curricular “Metodologias do Ensino de Espanhol para crianças” e o “Projeto de Extensão Español Básico para niños” que foram o objeto de estudo para a construção deste texto – estejam com a nomenclatura desatualizada, as práticas e reflexões que vinham sendo realizadas nesses espaços estão bastante atualizadas e contextualizadas.

Talvez a maior contribuição desses estudos, principalmente a partir da leitura e discussão dos textos do componente curricular “Línguas em contato”, seja a tomada de consciência de que as crianças são bilíngues e que, é fundamental o uso de todo o seu repertório linguístico, terminando com a ideia de que é importante que só se utilize o idioma espanhol nos encontros do projeto de extensão, já que, na prática, o português e o espanhol estavam sempre em contato.

Revisitar esses documentos possibilitou ganhar novo ânimo que está sendo ativado pelos estudos em andamento e muito importantes neste período. É como uma limpeza, uma renovação. Repensando, então, a partir do que nos mostra Tonelli (2023, p. 59) “que o termo ‘educação linguística na infância com crianças’ vem sendo preferido no lugar de ‘ensino de inglês para crianças’”, alteramos o nome do componente curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol para “Educação linguística com e para crianças: o espanhol em foco”, ao invés de

“Metodologias do ensino de espanhol para crianças”. Parece-nos que é mais adequado, considerando que, agora, a discussão deverá ser levada para a área, para a revisão do PPC do Curso.

Cabe ressaltar que o doutorado de uma das autoras foi na Educação, o que fez com que muitos dos conceitos utilizados tenham sido ali originados. Essa possibilidade de realização de um pós-doutorado na área de Letras ampliou o leque de concepções, aproximando as duas áreas e fortalecendo o que já vinha sendo desenvolvido.

Alteramos também, como proposta para a revisão futura tanto do PPC do curso, quanto do Projeto de Extensão, a ementa, os objetivos, os conteúdos, bem como o resumo e os objetivos do Projeto, atualizando os conceitos, e observando as discussões atuais da Linguística Aplicada e da Sociolinguística.

Finalizando este texto, destacamos que o projeto foi um marco para que novos estudos sejam realizados, buscando revigorar o projeto de extensão, incluindo a leitura e a escrita no trabalho realizado e levando em consideração uma didática integrada de línguas, na qual o contraste entre elas possa contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, considerando, também, o que de certa forma já era realizado e tem aproximação com o que é nomeado de CLIL, trabalhando línguas e conteúdo integrados.

Referências

AIRES, D. M. R. *Ideologias linguísticas no ensino de língua estrangeira: relações entre português (LM) e espanhol (LE)*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

AIRES, D. M. R. *Ideologemas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na formação de professores: ideologias linguísticas acerca do contato entre português e espanhol*. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

ALMEIDA, L.; FLORES, C. Bilinguismo. In: FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia (Eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275-304.

ALONSO TAPIA, J.; CATURLA FITA, E. *La motivación en el aula*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ANSARAH, M. G. Turismo e segmentação de mercado: novos segmentos. In: TRIGO, Luiz. *Análises regionais e globais do turismo brasileiro*. São Paulo: Roca, 2005.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciência & Cognição*, v. 14, p. 248-261. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, jul. 2009. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf. Acesso em: 12 mar. 2013.

FINGER, I.; LEMKE, C. E.; CURY, L. S. Bilinguagem e alfabetização em duas línguas: expandindo as relações entre L1 e L2. In: LIMBERGER, B. K.; TOASSI, P. F. P.; KLEIN, A. I. (Orgs.) *Bilinguismo e leitura: contribuições da psicolinguística*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 29-56.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL-TORESANO, M. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión aditiva en el aula de E/LE. *Revista Carabela*, n. 49, p. 39-45, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2000.

GONZALO, A. B. I. O.; BARANDELA, A. M. La música en la clase de E/LE. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTE, 8., 2000, São Paulo. *Actas [...]*. São Paulo: Embajada de España en Brasil, 2000. p. 245-261.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman, 1985.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trab. Ling. Aplic.*, n. 59.3, p. 2.071-2.101. Campinas: [s.n.], set./dez. 2020

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28. [S.l.]: [s.n.], 2002.

LARROSA, J. B.; KOHAN, W. Apresentação da coleção Educação: Experiência e Sentido. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas*, v. 4, n. 4, p. 13-24. São Paulo: [s.n.], 1999.

LEFFA, V. J. Epifanias em Linguística Aplicada – ELA – O que é translinguagem. *YouTube* (9m), 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ei9zu7iq9-Y>. Acesso em: 10 set. 2024.

LEFFA, V. J. Epifanias em Linguística Aplicada – ELA – CLIL: operação ganha-ganha no ensino de línguas, Educação Bilíngue, Programas de Imersão. *YouTube* (9min), 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Epifanias-em-LA/search?query=clil>. Acesso em: 10 set. 2024.

LIMBERGER, B. K.; TOASSI, P. F. P.; KLEIN, A. I. (Orgs.). *Bilinguismo e leitura: contribuições da psicolinguística*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B. Proposta para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG4. [S.l.]: [s.n.], 2022.

NAKAMURA, G. K. Y; MACHADO, A. B. Turismo Pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: roteiro pedagógico na cidade de Santo Inácio-PR. In: MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6., 2012. *Anais [...]*. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/gleisy_kelly_yasuko_nakamura.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROMBALDI, C.; MOZZILLO, I. Intercomunicação do Português coloquial e/ou não padrão e do Francês padrão em aula de Francês língua estrangeira. *Alfa*, v. 65, p. 137-140. São Paulo: [s.n.], 2021.

SECCATO, M. G. Transgressão e mudança de um currículo inexistente para ensino de línguas adicionais para crianças. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 47, p. 103-120. [S.l.]: [s.n.], ago. 2021.

SEVERO, F. *Costuras*. [S.l.]: Lanzamiento Editorial. 2024.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STURZA, E. 'Portunhol': língua, história e política. *Gragoatá, Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF*, v. 24, n. 48, p. 95-116. Niterói: [s.n.], 2019.

TONELLI, J. R. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trab. Ling. Aplic.*, n. 62.1, p. 58-73. Campinas: [s.n.], jan./abr. 2023.