

IMAGENS, SONHOS E FANTASIAS: UMA VIAGEM AO MUNDO MÁGICO INFANTIL ATRAVÉS DE CONTOS E FÁBULAS EM UMA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA.

Lorena Gois de Lima Cavalcante
Universidade Federal de Campina Grande

O campo de investigação do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) para crianças cresceu muito nos últimos anos. Hoje é possível encontrar materiais didáticos direcionados ao público infantil, com muita variedade, que vai desde jogos até histórias em língua espanhola. Isso se deve a oferta do idioma nas escolas e centros de línguas que tem formado, com frequência, turmas para o público infantil.

As escolas privadas têm investindo cada vez mais em profissionais qualificados, que possam atender a essa nova demanda. Um exemplo disso é o crescente número de escolas que passaram a oferecer a língua espanhola, desde níveis iniciais. Diante dessa realidade, os estudos realizados sobre aquisição de língua estrangeira são fundamentais para se compreender que tipo de material pode ser empregado no ensino de ELE para crianças, além de entender as fases de produção, percepção e a interação entre ensino/aprendizagem ou professor/aluno.

Esse artigo é fruto de uma experiência vivenciada com crianças de quatro a nove anos de idade, em contato pela primeira vez com a Língua Espanhola. Dada as limitações em termo de conteúdos a serem ministrados nessas aulas, é que se buscou trabalhar a Língua Espanhola através de imagens e histórias infantis. O trabalho desenvolvido se fundamentava na pronúncia, na leitura, na escrita, no estudo de vocabulários e estruturas linguísticas básicas. A experiência foi enriquecedora e muito positiva, uma vez que, os resultados alcançados demonstravam o interesse que as crianças tinham pelo novo idioma, a facilidade e a rapidez que elas aprendiam a Língua. Como apoio teórico-metodológico, para a elaboração das aulas, foram fundamentais as pesquisas desenvolvidas sobre a didática e aquisição de línguas estrangeiras:

Mucho antes de que se inicien en el habla, los niños empiezan a desarrollar las características perceptuales de la lengua de su entorno. En este momento los niños todavía no conocen las palabras ni los principios estructurales – abstractos – con los que se construye los sistemas fonológicos. Los resultados empíricos referentes al desarrollo de la percepción de la lengua sirven como punto de partida para el planteamiento de uno de los problemas centrales de la lingüística: ¿Cómo se aprenden las lenguas, entendiéndolas como sistemas – abstractos –, sin

que los aprendientes posean algún conocimiento de abstracatas estructuras linguisticas ni de sistemas parciales? Se sugiere que la percepción de la lengua posibilita iniciarse en los componentes fonologicos y léxicos de las lenguas y que de este modo se crean importantes fundamentales léxicos para el desarrollo de la sintaxis. (WODE, 1998, p.20).

Entre os anos de 2006 e 2009, realizei uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino primário, em uma escola de Feira de Santana-Ba. Atuei durante quatro anos nessa escola, como professora de espanhol das séries iniciais (até o 5º ano). Durante este período pude notar o interesse das crianças pela Língua Espanhola e, principalmente, como a proximidade entre os idiomas – espanhol e português – assim como as diferenças marcantes de cada língua, eram percebidas pelas crianças. O trabalho teve como objetivo geral, analisar a aquisição da língua espanhola no contexto infantil; o interesse pela língua e como objetivo principal, proporcionar o conhecimento da língua espanhola através da leitura de contos de fadas.

Durante as aulas, optei por trabalhar a língua espanhola através dos contos e fábulas, partindo das observações das aulas e dos conhecimentos prévios da língua materna com o propósito de ensiná-los os vocabulários e estruturas linguísticas simples do idioma. A escolha dos contos foi baseada em histórias já conhecidas pelas crianças. Dessa maneira, o conto lido ou escutado (para os que não sabiam ler) era de fácil identificação. A metodologia empregada tinha a finalidade de levar os alunos a aprender os vocabulários e estruturas simples da língua, através dos contos. O trabalho foi se tornando cada vez mais interessante, na medida em que, as crianças por analogia iam identificando e relacionando os vocabulários aprendidos com os já conhecidos em língua portuguesa, como exemplos:

Espanhol	Português
caperucita roja	chapeuzinho vermelho
casita	casinha
abuelita	vovozinha
árbol	árvore
manzana	maçã

O interesse pela língua meta apareceu de imediato. As semelhanças entre os dois idiomas, os sons das palavras e os diversos vocabulários novos, causavam discussões diversas nas aulas, além das mais diversas manifestações (risos, espantos, curiosidades, dúvidas, etc.). O universo da língua espanhola, aliado ao encanto dos contos de fadas, passava a povoar a imaginação dessas crianças.

Com essa experiência outro questionamento surgiu: como fazer com que os alunos falassem em língua espanhola? Essa foi uma tarefa difícil, pois embora as classes fossem pequenas, os alunos eram muito ativos e o conhecimento passado do idioma era limitado, isso pelo nível de conhecimento que eles tinham do idioma de partida, as poucas horas de aulas (uma hora semanal) e principalmente a escassez de recursos. Dessa maneira, as aulas de espanhol acabaram tornando-se mais uma recreação, do que um momento de estudo propriamente dito.

Para não deixar as aulas apenas com um caráter lúdico e tentar conseguir o principal objetivo – a aprendizagem da língua através das histórias infantis – foi pensada uma nova metodologia para prender a atenção dos alunos e, assim, fazer com que eles falassem em língua espanhola. A primeira providência foi montar grupo de palavras. Com o conhecimento léxico, foi possível formar os grupos de palavras, separadas em bloco. Então, em uma primeira leitura identificamos o grupo dos adjetivos: *roja, bueno, pequeña, malo, guapa...*; depois o grupo dos substantivos: *hechicero, bruja, niña, madre, padre, conejo...*; o grupo dos verbos: *había, era, hechizar, trabajo...*; e, por último, algumas estruturas do idioma: *caperucita roja era feliz; había una vez, Blancanieves y los siete enanos...*, etc.

As aulas eram expositivas, com a utilização de alguns recursos: material de áudio e vídeo. Embora se buscou contemplar as quatro habilidades, as produções orais dos alunos, em sua maioria, se limitava a repetições introduzidas por mim.

La pregunta que se plantea es si se puede considerar que sólo hay adquisición cuando el aprendiente es capaz de producir enunciados en LE; ¿tal producción no debe ser considerada realmente como indicio de adquisición sólo si va más allá de la simple repetición inmediata de un elemento verbal, es decir, sólo cuando se producen enunciados espontáneos generados por una situación? Podríamos partir de la premisa que una respuesta producida sin haber sido “apuntada” o “dicha” inmediatamente antes como modelo por parte del profesor es un elemento provisoriamente adquirido, mientras que las demás producciones pueden ser consideradas solamente en curso de adquisición. A partir de tal premisa, se tendría que establecer una tipología de actividades de expresión oral según el grado y la calidad de producción que se puede obtener del aprendiente, a fin de proporcionar a los profesores una perspectiva de la diversidad de actividades en relación con los procesos

del aprendiente y con su grado de potencialidad de aprendizaje. [...] En las sesiones de formación, el análisis de los procesos de aprendizaje que implican esas actividades para el que aprende deberían servir no sólo para diversificar la “caja de herramientas” del docente, sino también, y principalmente, para reflexionar sobre los procesos que tales actividades movilizan en el aprendiente. (GINÉ, 1998, p. 205)

Para contornar essa situação e, assim, conseguir atingir o objetivo principal, foram criadas situações comunicativas nas aulas, através da apresentação de algumas estruturas simples da língua. Exemplo:

La abuelita de caperucita roja era...

- a) pequeña.
- b) buena.
- c) alegre.

Neste momento as imagens eram introduzidas e, através delas, eles iam identificando os elementos que as relacionavam. Como o ensino estava a serviço de formas linguísticas e de vocabulários em seus grupos nominais, a aquisição de habilidades conversacionais e de domínio do discurso resultava difícil. O conhecimento limitado gramatical, lexical e de muitas outras estruturas da língua de partida, também dificultava na aprendizagem de outro idioma. Além disso tudo, era necessário um espaço de tempo maior para as aulas de língua espanhola, mais recursos e materiais que pudessem auxiliar na habilidade comunicativa. Dentro dessa perspectiva Margarida Gamba Giné afirma:

Es cierto que los aprendientes jóvenes principiantes no son capaces de hacer un trabajo de expresión más elaborado, porque no disponen de medios para ello, ni lingüísticos ni discursivos: no están expuestos a un discurso suficientemente rico y diversificado, y a la vez accesible. [...] Se pretende hacer producir cuando no se pueden producir. El resultado es que no se hace un uso productivo de la lengua, sino repetitivo. [...] Además, hace falta profundizar en el concepto de producción, porque usar la lengua no es solamente producir enunciados espontáneos, elaborados y adecuados a la situación de comunicación. (GINÉ, 1998, p.206).

O processo de ensino/aprendizagem focava em grupos de palavras explicadas, extraídas de seu contexto e dadas como modelo para serem repetidas memorizadas e produzidas. Tudo isso englobado em uma estrutura interativa da aula. Pode-se resumir o objetivo das aulas, nas palavras de Lara Kulikowski e Maria Luisa González Villelia:

Lo importante es posibilitar que nuestro aprendiz pueda hacer cosas con La lengua objeto de su aprendizaje. Cuando el niño se siente protagonista

de actividades formuladas y propuestas en español, la relación palabra/objeto, significado/significante se manifiesta con más claridad, aproximando la palabra nueva a un referente ya conocido por el/la alumno/a en su lengua materna. (VILLELIA, 2007, p. 6).

Com a interação das crianças e a evolução nos conhecimentos da língua, a sensação de aprendizagem produtivo, logo se manifestou. As aulas eram sempre dinâmicas e atraentes, despertando o desejo do aluno de aprender. Como se tratava de classes distintas, com faixa etária variada (4 a 10 anos), era necessário adaptar as idéias e as atividades sugeridas ao grupo de alunos a seu nível de espanhol e maturidade. Além de trabalhar a língua espanhola, como principal objetivo, também foram desenvolvidas outras habilidades como percepção visual, memória e coordenação motora.

No livro Lara Kulikowski e Maria Luisa González Villelia “Unidades didácticas: Español para niños”, encontra-se vários direcionamentos que orientam o professor de ELE a trabalhar com a língua meta para crianças. Segundo as autoras a língua espanhola deve ser trabalhada levando em consideração algumas situações, tais como: o professor deve sistematizar sua aula, de acordo com os conteúdos abordados em cada unidade; deve, também, provocar situações comunicativas; a língua pode ser trabalhada através de jogos, dramatização e contos, de modo que estimule a imaginação e criatividade do aluno; deve haver motivação e interação nas aulas; e é essencial trabalhar algumas estruturas lingüísticas (¿Puedo ir al baño? / Quiero un vaso de agua.).

Com base em tais orientações, foram usados muitos recursos durante as classes como, cartazes temáticos (ilustrando os vocabulários de cada unidade), travalinguas, jogo de adivinhação, canções, etc., mas o principal deles e foco deste trabalho foram os contos e fábulas. Tomemos como exemplo o conto *Os Três Porquinhos* (Los tres cerditos) dos irmãos Grimm, traduzido para vários idiomas e bem conhecidos entre as crianças de todo mundo.

Había una vez tres cerditos hermanos que vivían en el bosque. El mayor de todos era muy trabajador, pero a los otros dos les gustaba más jugar que trabajar. También vivía en el bosque un lobo feroz, al que le gustaba mucho los cerditos tiernos. Un día decidieron hacerse una casa para cada uno, pues temían que el lobo los atacase. El primero de los tres cerditos se construyó la casa de paja. El segundo se la hizo de madera; pero el mayor, el más trabajador, se la construyó con ladrillos y cemento. [...]. (VILLELIA, 2007, p. 9).

No início da aula, perguntei às crianças se elas conheciam o conto e pedi para que elas contassem a história – este foi um momento livre em que elas podiam narrar à

vontade as versões da história que conheciam. Em seguida, foi feita a leitura da história em espanhol e logo depois introduzida as imagens, de modo que elas identificassem cada cena. Por último, os vocabulários conhecidos eram relacionados aos personagens, como no exemplo:

Espanhol	Português
cerdo	porco
puerta	porta
hermanos	irmãos
mayor	mais velho
tiernos	frescos

Assim como também as estruturas lingüísticas, extraídas da história:

Espanhol	Português
El cerdito cantaba.	O porquinho cantava.
El lobo sopló la casita.	O lobo soprou a casinha.
Abrid la puerta.	Abre a porta.
Soy el lobo.	Sou o lobo.
Los tres cerditos.	Os tres porquinhos.

Essa atividade foi realizada inúmeras vezes, até que eles internalizassem a estrutura. Depois de ler várias vezes o mesmo conto, já era possível a reprodução na íntegra de algumas partes do texto pelas crianças e possível até mesmo, dramatizá-lo.

Na segunda parte, aproveitando ainda este mesmo conto, foi trabalhada a compreensão oral. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas, como base em Villelia (2007, p. 50):

¿Qué personajes hay en el cuento?

¿De qué material estaban hechas las casas?

¿Cuál era el cerdito más trabajador?

¿Y tu casa, está hecha de qué material?

¿Qué otro final le podríamos haber dado a este cuento?

Depois de conhecer a casa dos três porquinhos, e de responder os questionamentos acima, as crianças passavam a descrever a sua própria casa, partindo dos adjetivos já conhecidos em outras aulas. Logo, à pergunta:

¿Cómo es tu casa?

Elas respondiam:

Mi casa es: pequeña, grande, es de color blanco y amarillo, de ladrillos, de madera, es bella, etc.

Privilegiando ainda a habilidade comunicativa, outras perguntas foram formadas, apresentando novos vocabulários ou com o objetivo de revisar estruturas já vista:

¿Cuántas personas viven en tu casa?

¿Hay animales en tu casa?

¿Cuántas ventanas y puertas hay en tu casa?

¿Cuántas habitaciones hay?

¿Lo que hay en la cocina y en tu habitación?

Este mesmo objetivo pode ser alcançado, pedindo para que as crianças construam uma maquete ou desenhe sua casa e depois apresente os elementos de sua casa. Com essas atividades foi possível trabalhar tal competência, apresentando a estrutura a ser usada e os vocabulários correspondentes. Esse mesmo processo pode ser repetido com outros contos, priorizando outras estruturas e vocabulários da língua.

Ao fim do período letivo, as crianças diziam o que haviam aprendido nas classes de língua espanhola, os contos que mais gostaram e o que, de novo, gostariam de conhecer no próximo período. A aprendizagem foi significativa, pois todas as atividades realizadas promoveram uma interação entre a turma (professor/aluno, aluno/aluno), possibilitando a aprendizagem de uma nova língua, nunca estudada antes por eles e, que por mais que houvesse uma certa proximidade com a língua portuguesa ainda assim gerava um desconforto por suas inúmeras particularidades.

Referências bibliográficas:

GINÉ, Margarida Cambra. **Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos em clase de francés em La enseñanza primaria.** In: BERCHE, Mercé Pujol, et al. *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa.* EDELSA, Madrid, España, 1998.

VILLELIA, Maria Luisa Gonzáles. **Unidades didácticas: español para niños.** Maria Luisa Gonzáles Villelia e Lara Kulikowski; coordinación editorial Carmen Saíz Madrazo. Brasília, DF: Embajada de España en Brasília. Consejería de Educación, 2007. (Colección complementos. Série Didáctica).

WODE, Henning. **Percepción, producción y aprendibilidad de lenguas.** In: BERCHE, Mercé Pujol, et al. *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa.* EDELSA, Madrid, España, 1998.

Referências bibliográficas complementares:

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** Organização João Sedycias. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.