

A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO

Rosana Beatriz Garrasini Sellanes*

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada para a conclusão do curso de Especialização em Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras CEPAE/Letras/UFG. O trabalho foi desenvolvido com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública Federal no estado de Goiás, com a intenção de acompanhar o processo de implantação da língua espanhola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mediante uma proposta de sensibilização que buscava o desenvolvimento das habilidades receptivas e expressivas, nos primeiros contatos com a língua, utilizando como base teórica a Abordagem Natural. Assim, realizou-se um estudo de caso com a participação da professora da turma que pretendia observar as dificuldades encontradas durante o processo de sensibilização e avaliar as contribuições da proposta a partir da escolha dos conteúdos, das temáticas e dos materiais utilizados, a fim de demonstrar se essa prática pedagógica seria profícua para a aprendizagem da língua alvo. A coleta de dados foi realizada com a ajuda de questionários, entrevistas, diários de campo, documentos e produções dos alunos durante os anos letivos de 2010 e 2011. Findada a pesquisa, os resultados revelaram as contribuições positivas que representa a inserção da língua espanhola, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo divulgar os resultados da pesquisa relacionados às contribuições e às dificuldades encontradas, no intuito de contribuir com os profissionais da área para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação Básica, em especial do Espanhol.

Palavras-chave: Espanhol, Sensibilização, Abordagem Natural.

Introdução

A pesquisa realizada para a conclusão do curso de pós-graduação e que deu origem a este artigo baseou-se, inicialmente, no histórico do ensino de línguas estrangeiras da escola investigada. Esta possui uma situação particular e muito diferente das escolas públicas e até da maioria das escolas particulares, pois na Matriz Curricular do Ensino Básico oferece três línguas estrangeiras, Inglês, Francês e Espanhol.

No entanto, as três línguas não eram ofertadas nas mesmas séries. Para entender melhor, as disciplinas de Inglês e de Francês iniciavam suas atividades no 6º ano do Ensino Fundamental (EF) até o 3º ano do Ensino Médio (EM), enquanto a disciplina de Espanhol

*Graduação em Letras Português/Espanhol pela PUC/Goiás. Especialização em Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo CEPAE/Letras/UFG. Mestranda em Educação Básica pelo CEPAE/UFG. Atualmente professora de Espanhol do CEPAE/UFG, atuando no Ensino Fundamental e Médio. E-mail: garrasini@gmail.com

iniciava no 9º ano do EF até o 3º ano do EM. A origem dessa situação encontra-se explicada em detalhes em pesquisa anterior (SELLANES, 2012), aqui, porém, não será abordada. O importante é que essa situação fez com que os professores responsáveis pela disciplina de Espanhol propusessem uma integração entre as três línguas, oferecendo o Espanhol na Matriz Curricular, desde o 6º ano do EF.

Assim, a intenção era acrescentar a língua espanhola em cada uma das três séries 6º, 7º e 8º anos, simultaneamente, e dessa forma, no decorrer de três anos, integrar as três línguas estrangeiras, no EF e no EM.

O ensino do Espanhol na Educação Básica se fundamenta na Lei nº 11.161/05 sancionada em 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), que prevê a oferta obrigatória para todo o EM e facultativa para o EF. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam a importância do ensino da língua espanhola, ao afirmar que se deve

considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23)

O principal interesse, ao incluir o Espanhol nas séries iniciais do EF, era proporcionar aos alunos um tempo maior de contato, pois o tempo é uma variável que influencia de forma direta na aquisição de uma língua. Assim, o período estabelecido para o desenvolvimento do projeto de integrar as línguas foi de três anos consecutivos, ou seja, o tempo necessário para abarcar as três séries iniciais do EF (6º, 7º, 8º). Porém, havia uma preocupação sobre como essa integralização seria realizada, ou seja, qual a melhor forma de introduzir mais uma língua estrangeira (LE) no currículo sem causar estranhamento ou qualquer tipo de prejuízo aos alunos.

Diante dessa questão, o projeto foi dividido em duas etapas. Inicialmente, referente ao primeiro ano de contato dos alunos com a língua espanhola, de forma a sensibilizá-los sobre seu uso e importância. Após fundamentar os conhecimentos básicos o aprendiz passaria a uma segunda etapa nos dois anos seguintes (2011-2012), com a proposta de trabalhar as habilidades linguísticas e de comunicação, ou seja, um desenvolvimento global na língua.

A proposta de sensibilização considerava, inicialmente, o desenvolvimento de uma habilidade receptiva ou interpretativa (compreensão oral) e outra expressiva (expressão oral), baseada em uma Abordagem Natural que aproxima a aquisição da LE à língua materna (LM).

Também previa a elaboração do material e a escolha dos temas, tendo em conta as características do contexto e as necessidades dos alunos.

Assim, foi na primeira etapa, a proposta de sensibilização, que a pesquisa se fundamentou. O que justificou esse trabalho foi acreditar na relevância que constitui o fato de crescer uma nova língua estrangeira, desde as séries iniciais do EF, e a necessidade de acompanhar, avaliar e experienciar, junto aos alunos, as contribuições positivas e as dificuldades encontradas nesse processo de sensibilização e dos primeiros contatos com o Espanhol.

Embora a proposta de sensibilização fosse para as três séries (6º, 7º, 8º), simultaneamente, por razões de tempo que seria escasso e de excesso de informações, foi necessário realizar um recorte e escolheu-se apenas uma das turmas para acompanhar e coletar os dados. Dessa maneira, a pesquisa foi realizada no ano letivo de 2010, com 11 alunos do 6º ano do EF, 03 meninos e 08 meninas, com idade entre 10 e 14 anos, durante um encontro semanal de 45 minutos e se prolongou até o primeiro semestre de 2011. A maioria dos alunos optou por pseudônimos que foram utilizados nas transcrições, preservando a sua identidade. A pesquisa foi finalizada e defendida no curso de pós-graduação em 2012.

Tendo em conta as características da proposta de sensibilização, optou-se pela elaboração e adaptação de materiais. As atividades realizadas durante o ano priorizavam o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva em conformidade com os pressupostos da proposta de sensibilização. Todas as aulas foram ministradas em Espanhol.

Com o intuito de traçar um perfil geral dos aprendizes e verificar o contato com a língua espanhola, aplicou-se um questionário inicial. Na sequência, ao final de um semestre letivo, a fim de revelar as primeiras percepções dos alunos em relação às aulas ministradas, ao material utilizado, ao conteúdo abordado e ao seu próprio processo de aprendizagem, aplicou-se um segundo questionário. O diário de campo foi outro instrumento utilizado que permitiu recuperar detalhes e dados importantes sobre observações e percepções da pesquisadora em relação à turma, ao seu comportamento, ao desenvolvimento das atividades e a outros acontecimentos durante a realização das aulas.

Uma vez que a pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental e que as respostas obtidas nos questionários não foram suficientemente esclarecedoras, realizaram-se entrevistas, gravadas em vídeo e áudio, com o objetivo de elucidar respostas fornecidas nos questionários e de avaliar, do ponto de vista do aluno, a proposta de sensibilização em língua espanhola.

O objetivo geral da pesquisa foi o de acompanhar o processo de implantação do Espanhol por meio da sensibilização e, de forma mais específica, descrever a percepção dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, verificar as dificuldades encontradas pelos participantes, os benefícios que trouxe a escolha dos temas e observar de que maneira o material utilizado auxiliou ou não no processo.

Para alcançar os objetivos propostos, foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa: quais foram as contribuições da proposta de sensibilização observadas no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, no Ensino Fundamental? Quais as dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da proposta de sensibilização em língua espanhola, na 2ª fase do Ensino Fundamental? Que contribuição trouxe, para o processo de ensino-aprendizagem, a escolha dos temas e a elaboração do material didático?

É importante esclarecer que os dados referentes aos materiais utilizados, às temáticas trabalhadas, assim como à descrição das atividades não farão parte da temática deste artigo. O que se pretende é demonstrar as bases da proposta de sensibilização e oferecer dados que contribuam e alicercem as práticas pedagógicas dos professores de Espanhol na Educação Básica.

Esboço teórico

Os PCN de língua estrangeira para o EF deixam clara a importância de aprender outra língua quando mostram que “a educação em Língua Estrangeira na escola pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros.” (BRASIL, 1998, p. 65). Sendo assim, deve-se ressaltar que as línguas estrangeiras dão acesso à ciência, tecnologia, cultura, comunicação intercultural, aos negócios e a outras diversas possibilidades da modernidade, além de preparar os alunos para ser cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em sociedade.

O documento demonstra seu foco inicial na leitura, uma vez que “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p. 20). Essa prioridade, no entanto, está diretamente ligada às condições atuais das escolas no país, em sua maioria precárias, com carga horária reduzida para a LE, classes superlotadas e poucos recursos didáticos que dificultam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar). O que não significa, de acordo com os PCN, que “dependendo dessas condições, os objetivos

não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 21).

Com base nos PCN e nas características da escola pública investigada é que a proposta de sensibilização desenvolveu, inicialmente, a habilidade de compreensão auditiva e de expressão oral, aproximando o ensino de Espanhol ao processo de aquisição da LM, mesmo tendo se desenvolvido em contexto formal de sala de aula, ou seja, de forma explícita e consciente (MARTÍN, 2005).

A seguir, serão citados autores que contribuíram de forma direta com o desenvolvimento da pesquisa a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, da abordagem utilizada na proposta de sensibilização e das habilidades desenvolvidas com os alunos. Estes autores serão retomados nos resultados do trabalho para analisar os dados.

Processos de ensino-aprendizagem

De acordo com Griffin (2005), a partir das críticas às teorias behavioristas que não eram capazes de explicar características fundamentais da aprendizagem de uma língua, experimentou-se uma mudança nas metodologias e abordagens no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, as práticas de base comportamentalista deixam de ser a prioridade no ensino de línguas e o foco volta-se para o potencial funcional e comunicativo da língua que enfatiza o significado e pretende que o aluno utilize a língua de maneira eficaz na comunicação.

Abadía (2005) afirma que a abordagem comunicativa tem base em princípios que verificam se as atividades realizadas oferecem situações de comunicação real, se são realmente significativas e se a língua também é significativa, porém, não define técnicas nem procedimentos e o professor que usa essa abordagem possui total autonomia para desenvolvê-la de acordo com as características e necessidades dos seus alunos.

Ao escolher uma metodologia de ensino, não se podem descartar alguns fatores que intervêm, seja pela semelhança ou pela diferença, nos processos de aquisição e aprendizagem de LM e LE, principalmente em relação ao tempo que se leva e ao nível de domínio que se tem de uma língua (GRIFFIN, 2005).

Para Santa-Cecilia (2000), existem variáveis cognitivas e afetivas que são determinantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A análise das necessidades objetivas e subjetivas dos alunos, durante diferentes momentos de um curso, pretende identificar essas variáveis e usá-las como instrumentos eficazes na hora de definir o conteúdo

e a metodologia. As necessidades objetivas referem-se às situações comunicacionais em que o aluno estará envolvido, aos conteúdos desenvolvidos e às suas deficiências, enquanto as necessidades subjetivas dizem respeito à metodologia que será adotada e que deve levar em conta as dimensões afetivas e as diferenças particulares dos alunos, como sua personalidade, desejos e expectativas, idade, inteligência e motivação.

Para Fernández (2000), os fatores presentes em qualquer processo de aquisição de línguas sempre estão envolvidos com: a língua alvo, o aprendiz e o contexto. Sobre a língua alvo, tem importância o seu grau de complexidade com relação a outras línguas, já sobre o aprendiz ou estudante atuam dimensões do tipo cognitivas, afetivas e de comportamento que influenciam diretamente na aquisição. Também importam o contexto social em que o aprendiz se encontra, ou seja, onde se desenvolvem suas relações e interações. Para o autor, o aprendiz é o protagonista do processo de aquisição, por esse motivo torna-se fundamental conhecer as dimensões que sobre ele atuam, uma vez que,

em razão de fatores cognitivos, não é a mesma coisa aprender uma primeira que uma segunda língua, que, em razão de fatores afetivos, não é o mesmo aprender uma língua estrangeira por obrigação que por opção e que, desde o ponto de vista da identidade, da conduta e da atitude, não é igual aprender a língua de um povo dominador que a de uma comunidade amiga. (FERNÁNDEZ, 2000, p. 8, tradução nossa)

Assim, são fatores pessoais ou gerais, cognitivos, afetivos ou de comportamento (ELLIS, 1985; GRIFFIN, 2005; FERNÁNDEZ, 2000) que influenciam a aquisição de uma língua: a idade, as diferenças entre as línguas, a transferência da LM, a ordem de aquisição, a inteligência e aptidão, estilos de aprendizagem e a motivação. Dos citados, a idade, o tempo e a motivação possuem grande importância no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Para Griffin (2005), a idade com que se começa a aprender uma língua estrangeira e o tempo de exposição a essa língua possui relação direta com a velocidade na aprendizagem e o nível ou competência que se alcança. A explicação se dá pelo fato de que uma criança possui maior flexibilidade mental para receber *input* em outra língua e porque a sua personalidade está em formação, o que possibilita a identidade com uma nova língua, sem julgamentos ou preconceitos sociais. O maior benefício relacionado ao contato precoce com uma LE diz respeito à aquisição da pronúncia, esta se desenvolve com maior facilidade, especialmente se comparada com um adulto. No entanto, aspectos mais formais da língua, como morfologia e sintaxes podem tornar-se um empecilho, devido à incapacidade de realizar certas abstrações.

Sobre a importância do tempo de exposição a uma língua, Griffin resume dizendo, “É claro, quanto mais tempo se passa aprendendo a segunda língua, mais nível se alcança.”, (2005, p. 144, tradução nossa). Assim, idade e tempo de exposição a uma LE influenciam, diretamente, na velocidade e no nível de aprendizagem.

Outro fator que teve grande repercussão nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras foi a motivação, pois a sua presença ou a sua ausência tem causas e efeitos diferentes que se relacionam ao contexto em que o aprendiz se encontra. Em contextos naturais, a falta de motivação pode desencadear um comportamento de isolamento social e de falta de integração com outra cultura, já em contextos formais ou acadêmicos, a consequência de um aprendiz desmotivado pode resultar em déficit de aprendizagem e fracasso escolar (FERNÁNDEZ, 2000).

A motivação é uma característica mutável, ou seja, que pode se modificar, crescer, diminuir, desaparecer ou se instalar permanentemente no aprendiz, ao contrário de outros fatores pessoais que não se modificam tão facilmente, como a personalidade ou aptidão (LORENZO, 2005). No âmbito escolar, no entanto, intervenções pedagógicas concretas podem ter resultados que afetam e modificam características mutáveis como a motivação.

Esse fato tem levado os professores a repensar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na utilização de novas metodologias que incluam, também, estratégias motivacionais, como a criação de uma atmosfera favorável à aprendizagem, atividades com objetivos bem definidos e grau de dificuldade correspondente ao nível dos alunos, conteúdos relevantes, promoção da autonomia da aprendizagem e a inclusão de elementos culturais que promovam a interculturalidade.

Krashen (1981), cujos estudos estão focados na aquisição de segundas línguas (L2) e na importância dos fatores afetivos na aprendizagem, propôs uma teoria composta de cinco hipóteses sobre como se aprende uma LE, são elas: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese do monitor, a do *input*, a hipótese da ordem natural, e a hipótese do filtro afetivo.

Esse autor estabeleceu uma distinção entre os termos “aquisição” que diz respeito à percepção da língua de forma inconsciente e no seu contexto natural, semelhante ao que ocorre durante a aquisição da LM e, “aprendizagem” que se trata da percepção da língua em contexto formal ou escolar, onde se aprende a partir das regras linguísticas e de forma consciente, ou seja, para o autor, aquisição e aprendizagem são processos diferentes.

Para Krashen, ao usar a língua o aluno utiliza um monitor que o ajuda a tomar decisões e efetuar correções durante a comunicação. Esse processo ocorre, apenas, em

contextos de aprendizagem, ou seja, não tem efeito na aquisição. Também teve grande repercussão no ensino de línguas a hipótese da ordem natural que postula a existência de uma ordem de aquisição das regras ou estruturas gramaticais, seja na LM ou na LE, embora nesta última, não ocorra na mesma sequência da primeira.

No que diz respeito à hipótese do *input*, Krashen afirma que só ocorrerá aprendizagem de uma língua se o aprendiz for exposto à informação linguística, ou *input*, sempre com um nível a mais do qual ele se encontra e compreensível, já que, "... quanto maior e mais adequado for o *input* fornecido ao indivíduo, melhor será a produção linguística" (FIGUEIREDO, 2004, p. 38). Assim, a compreensão do *input* se concentra no significado e não na estrutura, esta passa a ser uma consequência da aprendizagem da língua. No entanto, mesmo com o *input* compreensível, a aprendizagem pode não ter efeito.

No caso da produção oral, principalmente nos níveis iniciais, a aprendizagem só ocorrerá quando o aprendiz se sentir em condições de fazê-lo, pois este é um fator que pode variar de indivíduo para indivíduo. Portanto, se o aprendiz não estiver disposto ou motivado a aprender uma língua, isso não ocorrerá, já que, segundo Krashen (1981), todo aprendiz possui um filtro afetivo que pode ou não ser ativado durante a aprendizagem. Assim, se o filtro estiver alto, o indivíduo estará desmotivado, sem autoconfiança e isto impedirá qualquer tipo de *input* compreensível, do contrário, se estiver baixo, produzirá motivação e atitudes positivas que facilitam a aprendizagem da LE.

Abordagem natural

Entre as diferentes metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, a proposta de sensibilização buscou aquela que melhor se adaptava ao contexto pedagógico pesquisado. Por esse motivo, baseou-se em uma Abordagem Natural, de Krashen e Terrell (1983 apud RICHARDS; RODGERS, 2001), uma proposta de ensino baseada nos princípios naturalistas de aquisição da linguagem. Para autores como Krashen e Terrell, a função mais importante da língua é a comunicação.

Para Richards e Rodgers (2001), a Abordagem Natural trata-se do ensino de idiomas baseada na aquisição da LM e da LE em situações cotidianas, pela experimentação significativa da língua.

Nesse sentido, a Abordagem Natural baseia-se no ensino comunicativo da língua e a ênfase deste método está na exposição à língua por meio de *input* compreensível. O vocabulário é a peça fundamental na construção e na interpretação dos enunciados. A

gramática, nesse método, tem um papel secundário e consiste no domínio gradual das estruturas da língua, não merece, portanto, uma exposição mais explícita.

Essa abordagem, segundo Krashen e Terrell, foi idealizada para atender a alunos iniciantes e para desenvolver suas habilidades comunicativas básicas orais e até escritas, levando em conta seus interesses, necessidades e nível de conhecimento.

Segundo Richards e Rodgers (2001), não existe nenhuma novidade especial nos procedimentos que propõe a Abordagem Natural. Na verdade, esta se apropria de técnicas de outros métodos, como o uso de gestos, a repetição, paráfrases, mímicas que são adaptadas para alcançar os objetivos propostos. Assim, o que caracteriza esta abordagem

é o uso de técnicas conhecidas dentro de um esquema teórico que se centra em proporcionar uma informação compreensível e um ambiente em aula que facilite a compreensão da informação, reduzindo a ansiedade do aluno e potencializando a confiança em si mesmo. (p. 133, tradução nossa)

Dessa forma, a utilização da Abordagem Natural exige do professor o uso de técnicas para a criação de um ambiente relaxado que propicie o trabalho em grupo. Pretende o reconhecimento das preferências e necessidades dos alunos, a escolha de conteúdos interessantes, a realização de atividades que tenham relação com o seu cotidiano, o respeito ao período de silêncio até que os alunos se sintam aptos a falar na língua estrangeira, além de usar materiais que possibilitem a compreensão e a comunicação.

Essa abordagem valoriza o conhecimento prévio do aluno e seu contexto sociocultural, para que ele possa agir como um sujeito cultural em meio à diversidade existente.

As habilidades linguísticas

O desenvolvimento e a integração das quatro habilidades linguísticas, embora algumas mais privilegiadas que outras, é uma prática comum nas aulas de línguas estrangeiras. Possui suas bases na competência comunicativa que tem como objetivo alcançar não apenas a competência linguística na LE, relacionada ao conhecimento formal da língua, (CHOMSKY, 1959 apud GRIFFIN, 2005), mas envolver conhecimentos estratégicos que se usam para iniciar, levar adiante ou encerrar a comunicação, conhecimentos discursivos que se utilizam para interpretar a mensagem e os conhecimentos sociolinguísticos necessários à compreensão dos papéis sociais que possui cada participante, enfim, do contexto em que se desenvolve a comunicação (CANALE; SWAIN, 1980).

A compreensão auditiva e a compreensão leitora são conhecidas como habilidades receptivas. No entanto, de acordo com Alonso (1995), a compreensão auditiva é também uma habilidade interpretativa, pois exige do ouvinte um papel ativo em um processo que envolve aspectos afetivos, sociais, cognitivos, linguísticos e extralinguísticos, ao interpretar e compreender as mensagens transmitidas.

Segundo Gelabert (2002), as habilidades precisam ser desenvolvidas a partir de técnicas e estratégias adequadas que auxiliem o aluno a entender melhor o conteúdo das mensagens orais ou escritas. Antes de propor uma atividade de compreensão auditiva ou leitora, é necessário que se pratique e se discuta o vocabulário, as expressões idiomáticas que serão apresentadas, assuntos relacionados ao tema e algumas estruturas gramaticais que fazem parte do material.

A expressão oral e a expressão escrita são habilidades expressivas. Entre essas duas habilidades há características em comum, ambas são produções, porém a expressão oral ocorre de maneira mais espontânea, imediata, conta com a presença dos interlocutores e com a ajuda de elementos paralinguísticos, como os gestos e as onomatopéias. Diferentemente da expressão oral, a escrita requer tempo, reflexão, uso de regras gramaticais e convenções.

Para alcançar o sucesso no desenvolvimento das habilidades expressivas, cabe ao professor promover atividades de produção oral e escrita que gerem interação e negociação de significados, como propostas de trabalhos em grupos ou pares (GELABERT, 2002).

Resultados

Os dados aqui apresentados buscam enfatizar as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa referentes às contribuições da sensibilização e às dificuldades durante o processo. Selecionaram-se os mais relevantes e foram retirados dos questionários, entrevistas e diários de campo. Lembrando que os nomes citados nas transcrições equivalem a pseudônimos escolhidos pelos alunos, portanto não se trata de seus verdadeiros nomes.

Foi possível comprovar que a maioria dos participantes teve contato com a língua espanhola antes da proposta de sensibilização, de maneira rápida e espontânea, ou seja, de maneira inconsciente, sem a preocupação formal do estudo, como atesta Martín (2005), mais próximo do que ocorre na aquisição da língua materna. O contato se deu pelo acesso às diferentes mídias como, televisão, internet, músicas, revistas, jornais, livros literários, filmes, novelas, jogos, além de manual de instruções e o contato com pessoas próximas que falavam a língua.

Essas informações demonstram a presença da língua espanhola na vida cotidiana dos alunos, o que torna seu aprendizado em sala de aula mais significativo. Também foi perceptível um aumento substancial desse contato após o início das aulas e que pode ser verificado nas transcrições.

[P] Como vocês entraram em contato com a língua (...) hoje, vocês continuam tendo contato com o Espanhol por esses meios?

[Nathália-E4] Eu aumentei, eu coloquei televisão e música, agora eu tenho [...] o livro de Espanhol (...) e tem uma música da Shakira que eu fui ouvir ela e apaixonei porque eu entendi tudo que ela tava dizendo.

[Thalyta-E4] Eu também aumentei, porque tinha colocado televisão e rádio, ai, ai agora tem internet e tem na televisão, ainda passa aquelas novelas, nas propagandas parece que todo mundo que fala diferente, parece que você começa a compreender e isso é muito legal.

Eu viajo muito com as minhas primas (...) pra o Paraguai e pra Bolívia, demais! Ai o povo, tipo assim, antes de ter aulas de Espanhol eu ia lá e o povo falava super rápido, enrolado, não dava pra entender nada, mas agora que [...] agora quando eu vou, agora já consigo falar alguma coisinha pra eles, eu acho isso muito legal!

Ao falar da música, Nathália explícita a sua motivação (FERNÁNDEZ, 2000; LORENZO, 2005) e percebe que é capaz de compreender a letra. O contato com a língua fora do contexto educacional foi resultado de uma aprendizagem mais significativa. A fala de Nathália atesta de forma positiva a abordagem utilizada pela professora durante a sensibilização que fez uso de músicas e pequenos filmes realizando atividades para discutir o vocabulário, as expressões e algumas estruturas. O principal objetivo, em conformidade com Gelabert (2002), era desenvolver a habilidade de compreensão auditiva e incentivar os alunos a repetir esta ação no seu dia a dia, fora do âmbito escolar.

Thalyta afirma que compreende o que é dito nos meios de comunicação e estabelece uma relação do antes e depois de uma situação de imersão, de contato com a cultura e com nativos da língua, que era comum antes das aulas de sensibilização, porém pouco produtivas ou atrativas. Mais uma vez, o fator motivacional se faz presente de maneira positiva, segundo Griffin (2005), independente do contexto, natural ou formal, se o aluno estiver desmotivado, terá problemas de aprendizagem ou de relacionamento e integração com outra cultura.

Assim, após as aulas de sensibilização, ocorreu uma mudança de atitude e Thalyta consegue percebê-la, ao dizer que agora consegue entender e, ainda vai além, já que antes tinha uma posição passiva perante a situação e agora consegue interagir e se comunicar de forma efetiva com outros falantes.

Nos próximos excertos, observa-se que Paulinho, Thalyta e Nathália conseguiram efetuar uma ponte entre o conhecimento da língua espanhola adquirido em sala de aula e o seu cotidiano, ou seja, seu uso não se limitou ao ambiente formal de aprendizagem.

[P] Vocês praticam a língua espanhola em outro ambiente que não seja a escola?

[Paulinho-E2] Eu ando praticando em casa falando com a minha mãe (...) até minha mãe já sabe que passa alguma coisa na televisão, ela pergunta e eu digo o que tá falando.

[Thalyta-E4] Com meu pai (...) o meu pai eh [...] ele já foi pra Espanha, ai [...] ele já teve aula de Espanhol antes de ir prá lá, falava fluentemente antes e agora não consegue [...] mas quando eu preciso pra alguma prova, ou alguma coisa, ele que me ajuda.

[Nathália-E4] Eu, eu vou falar com a minha mãe e ela não entende quase nada, mas ela entende até um pouco, porque o Espanhol ele é mais fácil, mais chegado no português. (grifo nosso)

Essa é uma situação que demonstra que a metodologia utilizada nas aulas, que leva em conta as necessidades do aluno, seus conhecimentos prévios e seu contexto sociocultural, como atestam Richards e Rodgers (2001), possibilitou a troca de informações e conhecimento com outras pessoas do convívio dos alunos.

A participante Nathália, na tentativa de conversar com sua mãe na língua estrangeira, diz que o Espanhol é mais chegado ao português e por esse motivo consegue, embora com dificuldades, êxito na comunicação. Essa percepção reforça a ideia de Fernández (2000), sobre a importância dos fatores envolvidos em qualquer processo de aquisição de línguas que se relacionam com o aprendiz, com o contexto e com a língua alvo. Para Nathália, a suposta semelhança entre as duas línguas, a materna e a alvo, é o que facilitou a comunicação entre ela e sua mãe, na língua espanhola.

O que se observa é que com as aulas desenvolvidas com base em uma Abordagem Natural (RICHARDS; RODGERS, 2001), mesmo em contexto formal de sala de aula, a sensibilização possibilitou aos alunos mais contato com a língua espanhola e a percepção de um ganho significativo no seu processo de aprendizagem.

[P] Vocês acreditam que deu certo? Falar em Espanhol desde o início das aulas?

[Paulinho-E2] a dificuldade foi falar, adaptar com a língua que a maioria [...] tem que ser na língua, né? Eu não tinha esse hábito, mas agora a gente tá pegando melhor.

[Nathália-E4] Eu acho que sim, que é bom você já falar com a gente em Espanhol, que ai a gente vai acostumando [...] além de você tá falando, a gente tá aprendendo.

Esse fato ao qual Paulinho se refere é perfeitamente normal, pois se trata de um aluno iniciante e seus primeiros contatos com uma língua estrangeira. De fato, é uma reação esperada, já que de acordo com uma Abordagem Natural (RICHARDS; RODGERS, 2001), deve-se respeitar o período de silêncio até que os alunos se sintam motivados a participar da aula em língua estrangeira, o que não significa dizer que não se incentive a participação, apenas não ocorre uma cobrança direta.

Já a aluna Nathália percebe a importância das aulas ministradas, desde o início, na língua espanhola. Em ambos os casos, não há uma aparente falta de compreensão do conteúdo ou uma dificuldade de acompanhar as aulas, o que demonstra que a abordagem utilizada, que pretendia criar um ambiente próximo ao que seria o de aquisição da LM, foi positiva em um contexto formal de aprendizagem.

Aos alunos foi perguntado sobre a necessidade de aprender uma língua estrangeira e mencionaram, basicamente, a vontade de aprender a falar e se comunicar com outras pessoas, destacando a sua utilização na internet, no mercado de trabalho, para realizar viagens de estudo ou lazer, seu uso na escola e na Universidade.

Esses dados atestam a relevância que os alunos dão às habilidades expressivas e à necessidade de comunicação, na intenção de se tornar um falante da língua. Fato que reforça a ideia de autores como Griffin (2005), Richards (2003) e Abadía (2005) sobre o uso de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas que enfatize a língua como comunicação, com reflexo direto sobre os programas curriculares, a escolha de temas e o uso de metodologias que observem as características e as necessidades dos alunos.

Por último, buscou-se responder quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da proposta de sensibilização em língua espanhola. Algumas que foram salientadas têm relação direta com os materiais didáticos e dizem respeito à utilização, manuseio, organização e armazenamento, durante e após o fim do ano letivo, porém não serão abordadas neste trabalho. Outra está relacionada ao comportamento da turma e a sua influência sobre a aprendizagem, como é possível observar nos fragmentos.

[P] Vocês acreditam que fez alguma diferença na aprendizagem, o comportamento da turma?

[Rafaely-E1] Teve! Foi ruim, porque todo mundo fazia bagunça XXX e não dava. No Espanhol, ou você escuta, ou você não aprende, então pela bagunça dos meninos, a gente não consegue aprender.

[Paulinho-E2] A turma eu não achei muito boa não! Não ajudava também, essa turma aqui é muito baguncenta. Ai, eu achei muito difícil aprender, mesmo tando sentado na frente, assim [...] perto do professor.

[Thalyta-E4] Eu acho que fez, porque no começo do ano tava todo mundo conversando, porque a gente agora que ia começar realmente Espanhol, e agora melhorou porque a gente tem mais silêncio.

A pergunta foi muito específica e só permitiu observar que os alunos estabeleceram uma relação direta do comportamento da turma com os resultados de sua aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que as dificuldades de compreensão da língua que, na opinião dos participantes prejudicou a aprendizagem, foram causadas pela desatenção, pelo excesso de barulho e pela falta de comprometimento.

Considerações Finais

Este trabalho tinha como propósito apresentar e analisar os dados referentes ao processo de implantação da língua espanhola no 6º ano da 2ª fase do EF, de uma escola pública, mediante uma proposta de sensibilização, buscando responder a duas perguntas de pesquisa sobre as contribuições da proposta no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol e as dificuldades encontradas.

Até o momento, a análise permitiu observar que a escolha da metodologia, com base em uma Abordagem Natural, e o desenvolvimento de atividades que favorecem a interação entre os alunos, as habilidades de compreensão auditiva e expressão oral tiveram resultados positivos sobre o processo de ensino-aprendizagem. A proposta de sensibilização ofereceu uma aprendizagem significativa que transpôs o uso da língua espanhola da sala de aula para o contexto sociocultural do aluno.

Os diários de campo foram importantes, não registrando nenhum problema de relacionamento entre alunos e a professora. Mesmo assim, sem nenhum atrito, um dos assuntos mais recorrentes nas anotações da pesquisadora e nas entrevistas com os alunos foi o comportamento e a indisciplina que prejudicaram o desenvolvimento de algumas aulas, em função de ser apenas um encontro por semana. Outro problema constatado pelos alunos foi a dificuldade de armazenamento dos materiais recebidos durante o ano.

De maneira geral é possível afirmar que os objetivos foram alcançados, uma vez que as análises mostraram que a proposta de sensibilização contribuiu para que os alunos percebessem a relação de proximidade entre o ensino da língua espanhola e o seu universo, desmistificando a ideia de distância entre o contexto formal de sala de aula e o informal, da vida cotidiana, ou seja, incentivou os alunos a transpor essa barreira e a engajar outras pessoas no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é preciso destacar que a inconsistência nas informações dos participantes, provavelmente pela sua faixa etária, o comportamento agitado dos alunos, característico desse grupo, e o pouco tempo de aula foram algumas das limitações da pesquisa, na análise e compreensão mais profunda dos dados coletados.

Pretende-se, em um trabalho futuro, a apresentação dos dados que se referem à elaboração e adaptação de materiais, às temáticas e atividades desenvolvidas durante o curso e suas contribuições para a proposta de sensibilização.

A realização da pesquisa foi muito importante, pois o contato com as teorias e o confronto com as práticas ofereceram vários momentos de discussão e reflexão que resultaram em implicações diretas no meu trabalho como professora de Espanhol e como investigadora dos eventos de sala de aula.

Espero que este trabalho ofereça aos futuros leitores dados e análises que contribuam com as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, na Educação Básica.

Referências

ABADÍA, P. M. *De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.161/05*. Congresso Nacional: Brasília, 2005.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, 1985.

FERNÁNDEZ, F. M. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, D. R.; YOUNG, R. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. (Trad.) FERNÁNDEZ, F. M. Madrid: Arco Libros, 2000.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para La enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, SL, 2002.

GRIFFIN, K. Los factores personales que afectan la adquisición de una segunda lengua. In: GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2005, p. 139-154.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LORENZO, F. J. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

MARTÍN, J. M. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 261-286.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad.): CASTRILLO, J. M. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS. J. C. *Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas*. (Trad.) Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2003.

SANTA-CECILIA, A. G. Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. In: MORENO, F. (Dir.) *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros, S. L., 2000.

SELLANES, R. B. G. *A língua espanhola no ensino fundamental: uma proposta de sensibilização*. 82 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação/LETRAS, Universidade Federal de Goiás, 2012.