



**SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
CRIANÇAS: REVISITANDO AUTORES**

**NECESSARY KNOWLEDGE FOR THE TEACHING OF THE SPANISH
LANGUAGE FOR CHILDREN: REVISITING AUTHORS**

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte

Professora

Curso de Letras

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Rua Conselheiro Diana s/n

96300-000, Jaguarão – RS - Brasil

Telefone: 053 9988 6026

Email: cristinapdb@ibest.com.br;

cristinaboessio@unipampa.edu.br



RESUMO

A discussão sobre métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira vem sendo realizada ao longo dos tempos e nos é possível perceber, através de vivências enquanto alunos, ou mesmo observando nossos filhos na escola, a falta de produtividade nesse ensino. Como professora de língua espanhola no contexto universitário, preocupada, então, com questões de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente de Espanhol para crianças, revisei métodos e abordagens, buscando autores para ancorar o trabalho feito com crianças, o que, acredito, deveria começar nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa busca foi incentivada, também, pelas práticas de estágio que os futuros docentes vivenciam no Curso de Letras. Nessa pesquisa, encontrei vários autores que oferecem diretrizes para o ensino de línguas para crianças. É este arcabouço teórico que apresento neste texto, com o objetivo de possibilitar o exercício da reflexão por parte de docentes e futuros docentes de língua estrangeira que atuam ou venham a atuar com crianças e que se sintam comprometidos com um ensino produtivo de idiomas.

Palavras-chave: Ensino de idiomas – Língua estrangeira para crianças – Abordagens de ensino.

ABSTRACT

The discussion about methods and approaches for a foreign language teaching has been performed along the years and it is possible for us to realize, through experiences as students, or even by observing our children at school, the lack of productivity in such teaching activity. As a teacher of the Spanish language, at the university context, concerned then with matters of language teaching, mainly Spanish, for children, I revisited methods and approaches, seeking authors to anchor the work done with children, which I believe should start at the initial grades of the fundamental teaching system. This search was incited, as well, by the resident practices that the future teachers live at the Course of Letters. In this research, I found several authors who offer directives concerning language teaching for children. This is the theoretical frame that I present in the present text, aiming at the possibility of exercising reflection on the part of the teachers as well as on the future teachers of a foreign language who are or will eventually come into contact with children so that they feel compromised with a productive teaching of languages.

Keywords: Teaching of languages – Foreign languages for children – Teaching approaches.

1. ORIGEM DAS REFLEXÕES PROPOSTAS

A preocupação com o ensino de idiomas é bastante antiga e, por mais que se discuta, sempre encontramos lacunas nos estudos realizados. Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre esse ensino, mais especificamente destinado a crianças das séries/anos iniciais do fundamental. Devido ao contexto em que me encontro, uma região de fronteira Brasil/Uruguai, onde as línguas Português e Espanhol convivem nos mesmos espaços, importante se faz uma revisão na literatura para propor um ensino de língua espanhola a crianças brasileiras que seja coerente com a realidade e as necessidades demandadas dessa circunstância.

2. O ENSINO/APRENDIZAGEM DE IDIOMAS E AS CRIANÇAS

Como podemos observar na literatura existente, Amos Comenio, entre outros, no século XVI, já se mostrava interessado pela questão do ensino de idiomas. Comenio é considerado figura central na Didática Geral e foi o criador da Didática Moderna. Apesar de não estar diretamente ligado à questão relativa ao ensino de idiomas, foi personagem central nesse desafio. Aproveitando as reflexões de William Bathe, Comenio realizou algo que, segundo Aquilino Sánchez (2000, p. 67), infelizmente não teve continuidade no ensino de idiomas até nossos dias: tentou, por primeira vez, ensinar uma língua associando estreitamente os elementos linguísticos com os desenhos.

Em palavras de Comenio, citadas por Aquilino Sánchez (2000, p. 68): “Si pudiésemos hacer las palabras tan legibles para los niños como lo son los dibujos, la información que se podría obtener de ellas (las palabras) sería rápida y segura”. A obra de Comenio não é marcada somente pela ausência da gramática, e sim pela inclusão de desenhos de maneira sistemática como ajuda para facilitar a compreensão léxica e a posterior aprendizagem da língua. O que Comenio objetiva em sua obra é afinar a seleção léxica e aproximá-la das possibilidades da criança mediante desenhos ilustrativos. Comenio, além de didata e docente, era um grande pensador. No fundo de seu pensamento, encontramos um fio condutor que emerge continuamente na história do ensino de idiomas: a natureza. Segundo Aquilino Sánchez (2000, p. 69),

para Comenio la educación parece que significa la vuelta al orden natural, que no es sino el reflejo del orden divino, establecido por el mismo Dios en el universo desde el momento de la creación. El crecimiento del niño debe tener lugar en armonía con la naturaleza, no en oposición a ella.

O método natural e direto de Comenio enfatiza a língua usada, e a aquisição da língua é favorecida mediante a prática. A educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e práticas consistiam a base de seu método didático. Outra citação que Aquilino Sánchez faz de Comenio, do prólogo de seu livro *Orbis Sensualium* (1659) é: “Pues no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos... porque los sentidos buscan sus propios objetos... y si éstos no están presentes se tornan vagos y desvarían”.

Comenio reconhece a importância dos sentidos para a significação do que aprendemos, e utiliza outro argumento para trabalhar com desenhos, com a **motivação**, pois, segundo ele, “a los niños les gusta”.

Em consonância com Comenio, outros pensadores como Locke, pedagogo e não linguísta, afirmam que as línguas devem ser aprendidas de maneira natural, mediante o uso: falando e lendo, segundo Aquilino Sánchez (2000, p. 71). Sánchez cita Locke em um livro de 1693: “[...] la gente está habituada a la manera normal de enseñar una lengua: hablando con el niño en continua conversación y no mediante reglas gramaticales”. Também assinala que “Cuando el niño nace, aprende el inglés sin profesor, sin reglas, sin gramática... y así aprendería latín si alguien hablase con él en esta lengua...”

Aquilino Sánchez se refere a outro autor que defende o mesmo viés de Comenio e Locke – Titone:

Cuando se quiere aprender una lengua creo que hay que proceder como se hace con un niño al que se enseña su lengua materna, siguiendo solamente el instinto de la madre que desea enseñar a hablar a su hijo... Las madres no se valen para ello ni de profesores ni de gramáticas. Hablan a sus hijos: les meten palabras en su memoria... Los profesores de lenguas extranjeras no ven más que pronunciación y gramática. Están interesados en dar mucha importancia a su trabajo (TITONE apud AQUILINO SANCHEZ, 2000, p.72).

Da perspectiva de Comenio, Locke e Titone, penso que o trabalho com língua espanhola realizado com crianças deve ser ancorado na oralidade, aproximando-se do que ocorre na aquisição da língua materna.

Ainda refletindo sobre como se aprendem as línguas, Titone (apud AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 72) argumenta que

[...] las lenguas que se aprenden mediante repetición, uso y memorización se hablan luego con mayor perfección, si las reglas de la gramática se dejan totalmente de lado. Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos y profesionales.

El hombre aprende lenguas para relacionarse normalmente con otros, en sociedad, para comunicarse pensamientos en la vida de cada día, sin otra especial finalidad. Y con este pensamiento en mente, el método de aprender una lengua a través de la conversación, no solamente es suficiente sino que debe ser preferido como el más eficaz, adecuado y natural. Por lo tanto, considerando la lengua desde esta perspectiva, se podría responder que la gramática no es necesaria. Es algo que debería aceptarse, dado que muchos de mis lectores son capaces de entender lo que digo sin que jamás hayan aprendido la gramática inglesa...”

Y si la gramática debe ser enseñada, debería serlo a quien ya habla la lengua ¿Cómo, si no, puede serle enseñada la gramática?

Com base nos autores citados, vejo que o ensino de língua espanhola para crianças deve estar baseado no uso, na repetição, na memorização e na oportunidade de criação que a criança tem quando utiliza a língua, seja esta a materna ou a estrangeira, pois sabemos que não só se repete o que se houve quando se está adquirindo uma língua, mas que também se cria, se hipergeneralizam regras.

Para Aquilino Sánchez (2000, p.73),

el problema clave que todo nuevo enfoque metodológico debe resolver es cómo trasladarlo a la práctica docente. Si la solución dada no es adecuada, las novedades se tornan parcial o totalmente estériles. Es éste un condicionante inherente a todo enfoque metodológico; porque la enseñanza implica acción y las ideas metodológicas deben ser susceptibles de transformarse en operaciones dentro de la clase. Cuando se intenta evaluar la incidencia práctica de lo que se presenta como novedoso, no siempre el juicio es positivo.

As observações desse autor, quanto à distância entre o que se propõe com o novo enfoque metodológico e o seu desenrolar na prática de sala de aula, podem ser comprovadas tanto nas propostas existentes, como nos poucos materiais didáticos de ensino de língua espanhola para crianças. Apesar de que as propostas de utilização de métodos naturais, mencionadas anteriormente, já vêm sendo estudadas desde o século XIV, o que encontramos, ainda hoje, são práticas ancoradas na gramática, em léxicos descontextualizados e atividades de uso da língua fragmentadas, como por exemplo, a separação silábica, encontrada ainda em muitos materiais didáticos.

Outra citação de Aquilino Sánchez (2000, p. 75) nos faz refletir até que ponto os professores de idiomas são preparados, nos contextos universitários, para atuarem dentro de uma abordagem natural, embasados na oralidade. Para o autor,

es probable que los profesores que enseñan su lengua materna en países extranjeros estén más inclinados a ser críticos respecto a la enseñanza más estrictamente formal y gramatical. Después de todo, ellos cuentan con una ventaja evidente, cual es el conocimiento que ya tienen de la lengua que enseñan. Este hecho los capacita para enseñar la lengua usual, frente a los profesores no nativos, que suelen sentirse más seguros enseñando la gramática, puesto que su fluidez en la lengua que no les es propia desde el nacimiento es menor y puede ofrecer tropiezos, ambigüedades o dudas a la hora de solucionar problemas de uso o comunicativos en la misma clase (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p.75).

O aluno de graduação que é acostumado com práticas gramaticais, reflexões metalinguísticas e estudo fragmentado da língua estrangeira que aprende, tende a reproduzir esse método com seus alunos. Para que haja a possibilidade de que o futuro professor de Língua Espanhola venha a trabalhar com uma abordagem natural, embasada na oralidade, no uso real da língua, deve, em seu processo de formação, vivenciar práticas de aquisição de língua estrangeira para que possa utilizá-la fluentemente no contexto escolar, caso contrário, buscará apoio na gramática, em atividades escritas e, muitas, vezes descontextualizadas.

Ainda nessa perspectiva, o autor refere que

la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela, incluso por quienes no hablan esa lengua (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 99-100).

3. O CONTEXTO E AS REAIS NECESSIDADES – O MÉTODO NATURAL

Na cidade de Jaguarão, contexto em que me encontro como professora universitária, realizei, juntamente com as bolsistas da minha disciplina, um mapeamento da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas e observamos que aqueles professores graduados em duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) optavam, na maioria dos casos, pelo trabalho com a língua inglesa, argumentando que é mais fácil trabalhar com o Inglês do que com o Espanhol. Minha hipótese é que essa opção se dê, justamente, porque esta é uma região de fronteira, e muitas crianças ou adolescentes sabem bastante a língua espanhola, comprometendo, assim, a atuação do professor.

Essas discussões sobre o ensino da língua estrangeira de uma forma natural, que já vinham sendo feitas desde o século XVI, ganham força no século XIX, surgindo, então, uma

grande variedade de métodos naturais. Aquilino Sánchez (2000, p. 107) diz que um método natural é aquele que se opõe ao artificial. Para ele, por método natural “se entiende el aprendizaje de una lengua de manera similar a como la aprende un niño al venir a este mundo, con el fin de integrarse en una sociedad determinada y comunicarse con sus semejantes”.

O autor complementa sua assertiva elencando fatos evidentes:

- El recién nacido aprende cualquier lengua hablada por quienes constituyen su entorno inmediato, sea la que sea; puede incluso aprender dos o más lengua al mismo tiempo, sin que para ello precise de especial esfuerzo.
- El niño ni sabe ni estudia gramática. Ni siquiera es capaz de expresar el más mínimo razonamiento en torno a ella. Tampoco conoce la terminología académica que rodea a esta disciplina
- El niño llega a entender y emitir frases sencillas y frases complejas, con o sin determinadas dificultades o problemas gramaticales, tal cuál éstos son definidos por los adultos.
- El niño es capaz de entender un mensaje aunque no comprenda todas y cada una de las palabras.
- El niño adquiere una excelente pronunciación, llegando a imitar perfectamente el habla de su entorno.
- El niño no estudia la lengua. Sencillamente la aprende hablando, practicando con ella.
- Al niño no se le expone a conjuntos de frases bien hechas, sencillas o complejas, sino a frases normales, correctas e incorrectas, incompletas a veces... pero eso no obsta para que logre una adecuada competencia comunicativa (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 108).

Como o próprio autor demonstra, são fatos evidentes que deveriam ser considerados na hora de trabalhar, não só com crianças, mas também com futuros professores, no contexto universitário, pois, para que ensinar **sobre** a língua a quem não sabe **usar** a língua?

Ainda Sánchez (2000, p. 109), citando a J.S. Blakie (*The Foreign Language Quarterly Review*, 1845, XXV:170 ss.) sobre os elementos do método natural, diz que

[...] es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza.

Os autores abordam com simplicidade a questão de trabalhar com a língua estrangeira numa perspectiva natural. Assim deveria ocorrer. A menos que o indivíduo apresente deficiência auditiva, a aquisição de uma língua se dá basicamente através da escuta dessa língua.

Aquilino Sánchez cita diversos autores, como Nicoholas Gouin Dufief (1776-1834), para quem “el método de la naturaleza y el sistema auténtico de educación – la educación formal es ineficaz porque se desviaba de la naturaleza”. Quando criticado sobre o abandono da produção escrita em favor da produção oral, diz

[...] siempre se habla a sí mismo, pronunciando mentalmente frases completas, sin las cuales sus pensamientos no llegarían a existir...

Y el arte de escribir no es sino una extensión del arte de hablar. Por ejemplo, cuando escribimos una carta, ¿no nos hablamos a nosotros mismos de la manera apuntada anteriormente mientras estamos escribiéndola? Y cuando recibimos una carta, ¿acaso no la ‘hablamos’ mentalmente para conocer su significado? Si esto es así, se debe concluir que el arte de pensar y escribir no es sino el arte de hablar [...] (AQUILINO SÁNCHEZ, 2000, p. 112).

Novamente, mais um autor enfatiza a importância da língua oral. Ainda que muitos estudos a esse respeito tenham sido realizados, parece terem ficado no esquecimento no sistema escolar vigente.

Meisterschaft System de Rosenthal, um pensador cego que estudava como se ensina e se aprende línguas estrangeiras, diz que

el verdadero objetivo de la enseñanza de lenguas debe ser hablar los idiomas modernos y ser capaz de conversar en ellos con fluidez y usando giros idiomáticos.

¿De qué le serviría a un turista conocer perfectamente las reglas de la gramática francesa si es incapaz de comprender incluso las más sencillas frases de un maletero en la estación de ferrocarril, o que después de cinco años de estudio de las mejores gramáticas del francés es incapaz de expresar en esa lengua sus necesidades más fundamentales? (Meisterschaft System de Rosenthal, apud AQUILINO SANCHEZ, 2000, p. 117).

Dessa maneira, percebo que, como mencionava Bathe, as línguas vivas devem ser ensinadas de uma perspectiva natural, enquanto as línguas mortas sim, de uma perspectiva gramatical.

4. APRENDIZAGEM OU AQUISIÇÃO?

Preocupada, então, com o ensino de Espanhol a crianças brasileiras, e tendo estudado os métodos ou abordagens de ensino de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) (a partir de agora usadas como sinônimos), apresentados pela Linguística Aplicada, me apoio em Stephan Krashen (1982, 1985) para sustentar a proposta de ensinar a língua espanhola para crianças brasileiras numa perspectiva de aquisição.

Krashen (1982) apresenta cinco hipóteses para aquisição de segunda língua. São elas: a distinção entre aprendizagem e aquisição; a da ordem natural; a hipótese do *input*; a do monitor; e a do filtro afetivo.

A 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. Johnson (2008, p. 127) afirma que é como um processo de “pescar” um idioma, “como hacemos cuando vamos a vivir en un país donde se habla la lengua meta”.

Já a aprendizagem implica saber as regras da língua, ter consciência delas e realizar, portanto, um esforço consciente para aprender. A aprendizagem se daria, então, em contextos formais de ensino. As duas principais características da aprendizagem de acordo com Krashen são a correção de erros e a fragmentação das regras, o que, ao contrário não acontecem em um processo de aquisição. Dificilmente alguém corrige quando o sujeito está adquirindo a língua, isto é, tentando comunicar-se, e sim quando está em situação formal de sala de aula. Também quando está em processo de aquisição não há fragmentação da língua, partindo do mais fácil para o mais difícil. A língua é apresentada como um todo, e as regras serão adquiridas naturalmente.

Johnson (2008, p. 128) assinala que já houve muitas críticas a essa hipótese, já que ela não diz muito sobre os diferentes processos que implicam tanto a aprendizagem como a aquisição. Que o foco está mais no contexto em que elas se dão, seja ele a instituição formal ou o contexto natural. O próprio Johnson (2008, p.128) nos convida a pensar sobre exemplos de nossas experiências e relata que

ejemplos de mi propia experiencia en los que he estado viviendo en el entorno de una LE y en general adquiriendo el lenguaje, pero al mismo tiempo incrementando esa adquisición valiéndome de libros de gramática para “aprender”. Del mismo modo (aunque esto resulta menos fácil de demostrar), siento que a veces, en mi calidad de persona que aprende una LE en un aula, ha habido algunos puntos que “he pescado” (quizá simplemente escuchando y “absorbiendo” el lenguaje producido por el maestro) en lugar de haberlos “aprendido”.

Na mesma perspectiva de Johnson, vejo que o contexto facilita, mas não é determinante, dependendo do enfoque que se queira dar e da atitude dos sujeitos envolvidos em qualquer um dos dois processos e/ou contextos. O referido autor conclui a esse respeito que “estas experiencias sugieren que cuando intentamos dominar un idioma (en cualquier

entorno) interviene un poco de aprendizaje y un poco de adquisición” (JOHNSON, 2008, p.128).

Rinaldi (2006, p.26), quando se refere à hipótese de Krashen sobre a diferença entre aprendizagem e aquisição, ressalta que

para esse pesquisador [Krashen], a aprendizagem não se transformará nunca em aquisição. Neste trabalho [dissertação de mestrado], fazemos a opção de não distinguir aprendizagem de aquisição. Essa opção significa que entendemos, diferentemente desse autor, que aprendizagem pode ser transformada em aquisição.

Nessa mesma perspectiva, Griffin (2005, p. 28), posicionando-se também contra este postulado de Krashen, defende que “en realidad toda adquisición es aprendizaje y viceversa”. A autora vai destacar que não se faz mais distinção entre o biológico e o escolar, isto é, entre aprendizagem e aquisição, e sim, a partir de Ellis (1994), a distinção é feita entre conhecimento implícito e conhecimento explícito. O conhecimento implícito seria o que é gerado sem esforço, espontâneo, subconsciente, não resultado de instrução formal, e o explícito seria, então, o resultado da instrução formal, consciente, uma formação intencionada.

Apesar dessas questões, na minha perspectiva, que se aproxima da ideia dos referidos autores, é útil ter em mente esses dois conceitos – aprendizagem e aquisição –, pois é a partir deles que é possível direcionar as aulas e ter em mente as necessidades dos alunos e o enfoque a adotar para minimizá-las. Se um enfoque mais direcionado à aprendizagem ou à aquisição, na proposta de Krashen, ou, ainda, uma abordagem mais explícita ou mais implícita na apresentação dos conteúdos/temáticas a serem trabalhados. Ainda que eu tenha claro que o que proponho para o trabalho de língua espanhola com as séries iniciais do fundamental é um enfoque baseado na aquisição, devemos considerar o contexto da sala de aula, portanto, um contexto formal. A proposta que sugiro é que não sejam trabalhadas regras da LE, nem uma sistematização dos conteúdos, apenas uma exposição à língua meta, tentando “aproximar” de um contexto que propicie a aquisição da língua numa ordem natural, como propõe Krashen em sua segunda hipótese.

A segunda hipótese para a aquisição da L2 é a *da ordem natural*. Esta hipótese diz que de forma semelhante a que adquirimos as regras da língua materna, adquirimos as da língua estrangeira. Já na aprendizagem em aula de língua, a ordem de apresentação das regras gramaticais não é a mesma, pois existe uma sistematização dos conteúdos, partindo dos mais acessíveis aos mais difíceis.

Antes de avançar na explicitação das hipóteses, cabe considerar, como propõe Johnson (2008), duas classes de pessoas e seus comportamentos, no que refere à aquisição de LE ou L2. São elas o “provedor de linguagem” e os “adquirentes”. Para mim, o provedor de linguagem seria o professor, ou melhor, aquelas pessoas que proveem ou “ensinam” a língua espanhola, e os adquirentes, os alunos das séries iniciais do fundamental que “adquirem/aprendem” o idioma. Em verdade, os termos aprendizagem/aquisição se confundem, muitas vezes. Enfatizo que deve ficar claro em sua diferenciação a abordagem do trabalho com o idioma estrangeiro, o que passo a denominar ensino.

Colocando, então, o foco no ensino, e refletindo como deve ser esse ensino, apresento os seguintes pressupostos dentro do que entendo que seja uma Didática Fundamentada Crítica, que será capaz de focar o ensino de língua espanhola para crianças das séries iniciais.

Segundo Johnson (2008, p.129), os provedores de linguagem

en el caso de los niños que aprenden [e/ou adquirem] su L1, son las personas (con frecuencia los padres) que cuidan a los niños, a quienes se denomina a veces cuidadores. En el caso de las personas que aprenden una LE, son los que se comunican con el adquirente, incluyendo la comunicación que ocurre en el aula.

O próprio autor afirma que algumas vezes é possível analisar os processos de quem aprende uma LE e de quem a adquire, e que outras vezes ocorre o contrário, já que é possível que nos movamos “libremente de una situación a otra bajo el supuesto de que, por lo menos en ciertos sentidos ambas son comparables” (JOHNSON, 2008, p. 129). O que me faz reiterar o que disse anteriormente, é que é preciso discernir os dois conceitos na perspectiva do professor, de como vai abordar o ensino da LE/L2, tendo em conta o público com o qual vai trabalhar.

Ainda falando sobre os “provedores de linguagem”, Johnson (2008) afirma que os melhores professores de idiomas são os pais ou os “cuidadores de niños”, já que proporcionam às crianças todo o *input* que os leva a adquirir a sua L1; que todas as crianças, a menos que possuam alguma grave limitação, adquirem com êxito sua língua materna em um grau assombroso. O investigador sugere que examinemos o que fazem e o que não fazem estes provedores quando proporcionam o *input* linguístico às crianças. Assinala que “quizá estos ‘los maestros de la L1’ tengan algunos secretos que compartir con los maestros de LE [...] acerca de qué hacer y qué no hacer [...]”.

Johnson (2008, p.131-132) começa explicando que a primeira coisa que os pais ou cuidadores não fazem, ao contrário dos professores de LE, é dar aulas de língua. Em seguida cita quatro outras atitudes que também não tomam:

- No siguen un programa de estudios. Nuestro maestro de LE podría decir: “Mis alumnos van a la mitad de su curso intermedio y según el programa ha llegado el momento de exponerles el pasado simple”. Como veremos después, los cuidadores de niños tienen una idea bastante acertada del nivel lingüístico aproximado de los niños que cuidan. Pero ningún cuidador diría: “Sarah ya tienes tres años y medio, de manera que la próxima semana le voy a dar a conocer el pasado simple”. No hay ningún programa de estudios escondido por ahí en el armario del cuarto de los niños.
- Los cuidadores normalmente no dan explicaciones a los niños que tienen a su cargo. Quizá se encuentren con que están utilizando el pasado simple, pero no les hablan de sufijo –ed ni de la raíz del verbo.
- Los cuidadores no ponen a los niños ejercicios de práctica. Quizá los alienten, de manera muy indirecta, a producir algunas formas de lenguaje, pero normalmente no emplean la fórmula “cambia el presente simple a pasado simple”, ni nada por el estilo.
- [...] El punto 4 es que los cuidadores de niños no suelen corregir los errores gramaticales. Lo que sí hacen con frecuencia es corregir la “veracidad” de lo que un niño dice, es decir, si lo que dice es verdadero o falso [...].

Por tudo que assinala o autor, é bom ter em mente essas ideias, sempre que vamos trabalhar LE/L2 com crianças. Para mim, essa é a perspectiva de aquisição que se deve adotar na abordagem de língua estrangeira para crianças.

Como menciona Johnson, a ênfase está na mensagem e não na forma. Então, os cuidados que o cuidador tem que ter é em fazer-se compreender e não no sistema da língua. Na voz do autor, “la concentración tiende a estar en el contenido y no en los medios, en el ‘qué’ y no en el ‘cómo’” (JOHNSON, 2008, p. 133).

Em contrapartida às atitudes que não tomam, Johnson (2008, p. 134-136) apresenta, baseado em Clark y Clark (1997) e Snow e Ferguson (1997), o que fazem os cuidadores:

- El habla de los cuidadores es inteligible y gramaticalmente bien formada [...]
- Los cuidadores hablan mucho a cerca del aquí y el ahora [...] Esto significa que hablan a los niños acerca de objetos que pueden ser vistos y de sucesos que están ocurriendo ante sus ojos [...] Este énfasis en el aquí y el ahora permite a los cuidadores utilizar gestos para señalar las cosas de las que están hablando y, en general, utilizar plenamente la situación para ayudar a aclarar lo que se está diciendo.
- Los cuidadores simplifican [...] utilizan menos morfemas gramaticales [...]; oraciones más cortas [...]; evitan pronombres [...].
- Los cuidadores “modelan” las interacciones para los niños. Incluso antes de que el niño pueda hablar, los cuidadores a veces sostienen “conversaciones-monólogos” con el niño para demostrarle “cómo” es una conversación. [...]

- Los cuidadores repiten mucho. No se considera que lo hagan simplemente para proporcionar más *input* (según la creencia conductista de que la repetición es importante). Más bien lo hacen para asegurarse de que el niño entienda. [...]
- Los cuidadores hacen una sintonización aproximada. Por “sintonización” queremos decir que ajustan el *input* al nivel del niño. Lo que los cuidadores no hacen es una “sintonización precisa”, como la de muchos maestros de LE. Hacer una sintonización precisa quiere decir observar cuidadosamente el lenguaje conocido por el público y utilizar únicamente ese lenguaje. Como hemos visto, no hay ningún programa de estudios escondido por ahí en el armario del cuarto de los niños. Pero eso no significa que los cuidadores se olviden del nivel de lenguaje del niño. Hacen una sintonización aproximada con su lenguaje. Esto significa que tienen un buen sentido general de lo que el niño entiende y que al hablar aplican ese sentido general, evitando formas de expresión demasiado complejas.

E é tomando como exemplo a atuação dos “cuidadores” que devem atuar os professores de Espanhol para crianças, com ênfase na oralidade, evitando a leitura e a escrita. Nessa mesma perspectiva, Krashen propõe a hipótese do *input*.

A terceira hipótese de Krashen para a aquisição da L2 é a *do input*. 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*.

Tanto Scaffaro (2006) como Pires (2001), em seus estudos sobre o ensino de língua estrangeira, consideram que a puberdade traz mudanças significativas para o cérebro, diminuindo sua capacidade sináptica pela metade. Segundo a autora, “não por coincidência, os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência” (PIRES, 2001, p. 47).

Ainda refletindo sobre essas questões, a autora se apoia em Krashen et al. (1982, p. 61) para quem: (1) os adultos passam pelos estágios iniciais de desenvolvimento sintático e morfológico mais rápido do que as crianças; (2) as crianças mais velhas passam por esses estágios mais rápido que as crianças mais novas; e (3) aqueles que iniciam a exposição natural a uma segunda língua na infância geralmente adquirem maior proficiência nessa língua do que

aqueles que iniciam na idade adulta. Ou seja, crianças menores adquirem uma segunda língua mais devagar, porém, com o passar do tempo, atingem um nível de proficiência maior do que as crianças maiores e os adultos.

Luz (2003, p. 34) chama a atenção de que a noção de *i+1* de Krashen (1985, 1987) é associada à noção de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – considerando *i* o que Vygotsky chamou de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, e o *i+1* seria a zona de desenvolvimento proximal, aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um par mais competente, antes de que consiga realizar sozinha.

Ensinar, em uma perspectiva de propiciar a aquisição, mais do que enfatizar a aprendizagem, requer ter presentes essas idéias e atuar como o fazem os “cuidadores”, dando subsídios para a criança comunicar-se, enfatizando a mensagem e a interação, e não a forma.

Vale e Feunteun (1998) aproximam-se das ideias de Krashen na questão da aquisição e do *input* quando afirmam que o ensino, no caso, o inglês para crianças, deve ser focado na realização de tarefas. Segundo eles, quando acontece dessa forma,

- los niños realizan actividades que tienen un valor educativo;
- los niños se muestran motivados e interesados en lo que estudian;
- los niños son expuestos a una amplia variedad de lengua inglesa natural y significativa. Los niños comprenden la lengua porque comprenden las actividades que realizan;
- los niños aprenden en inglés porque se les enseña en inglés;
- la lengua que se les presenta no es una secuencia artificial de estructuras gramaticales o funciones predeterminadas; el profesor habla en inglés y los niños aprenden en inglés [...] (VALE y FEUNTEUN, 1998, p. 36-37).

Observo que os autores introduzem muitos conceitos-chave para que se ensine língua estrangeira para crianças. A questão da exposição à língua de forma natural se assemelha com o que Krashen propõe para a aquisição, bem como a sequência natural em que a língua é apresentada também está de acordo com o que sugere Krashen na hipótese da ordem natural. A palavra “significativa”, que aparece no fragmento citado, é muito relevante no ensino de uma segunda língua.

Nesse contexto, as crianças percebem que a língua realmente serve para alguma coisa concreta. O professor que ensina a língua estrangeira deve estar consciente de que a língua é necessária para a comunicação e não para que sejam decoradas regras ou fragmentos descontextualizados. Os referidos autores enfatizam que

los niños normalmente no aprenden la lengua como elementos separados, por ejemplo una estructura de seis palabras, sino que la aprenden como parte

de una experiencia de aprendizaje global. La responsabilidad del profesor es proporcionar esta experiencia global (VALE y FEUNTEUN, 1998, p. 38).

A quarta hipótese para a aquisição de L2 é a *do monitor* que, ao contrário da hipótese do input que está para a aquisição, esta 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.

Segundo Szundy (2001, p. 6),

embora o contato com *input* compreensivo constitua-se em fator primordial para a aquisição de uma LE, existem fatores que podem bloquear a compreensão dos *inputs* fornecidos pelo meio. A fim de dar conta dos diversos fatores que podem tanto impulsionar quanto inibir o processo de aquisição de uma LE, Krashen (1985) pensou na hipótese do filtro afetivo.

Então, a partir daí, Krashen elabora sua 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. Se o filtro afetivo está alto (Johnson, 2008, chama de ‘sujo’) é mais improvável que o aprendiz adquira os *inputs* recebidos; ao contrário, se o filtro afetivo está baixo (‘limpo’, para Johnson), o aprendiz está aberto à nova língua, não tem medo de errar, de se expor, se arrisca, interage, possibilitando a aquisição mais fácil da LE.

Nesse sentido, Johnson (2008) exemplifica a importância de que se tenha uma atitude positiva ao novo, seja à nova cultura, ao novo idioma, para que se seja capaz de adquirir a LE/L2. O autor conta que duas moças de vinte e poucos anos aceitaram um contrato temporário de um ano para darem aulas de inglês na Itália. Uma delas se encantou pelo país, pelas cores, cheiros, comidas..., enquanto que para a outra tudo era mais difícil: era tudo muito ruidoso, a comida lhe dava dor de estômago, etc... A primeira renovou o contrato por mais um ano, e a segunda, ao final do primeiro ano, estava louca para voltar para casa. Segundo o autor, obviamente a primeira aprendeu/adquiriu em seguida o Italiano, enquanto que a segunda não. O que prova que, se estamos afetivamente comprometidos, tudo se torna mais fácil.

Para Krashen, existem variáveis afetivas relacionadas ao sucesso da aquisição/aprendizagem de L2, como ele propõe (KRASHEN, 1982, p.31): “a hipótese do

filtro afetivo enlaça a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, postulando que a aquisição varia de acordo com a força ou nível dos filtros afetivos de cada um” e ainda assinala três variáveis afetivas relacionadas à aquisição de segunda língua, mencionadas por Luz (2003, p. 44):

São três as variáveis afetivas relacionadas à aquisição de segunda língua ressaltadas por Krashen (1982): o aprendiz deverá ter um alto nível de motivação, principalmente a que chamou de motivação integrativa,¹ confiança nele próprio e baixa ansiedade. Krashen (1985) observa, ainda, que o filtro afetivo estará mais baixo quando o aprendiz se encontra envolvido na mensagem e esquece que, na realidade, está escutando ou ouvindo uma língua estrangeira.

Tendo em vista a importância da motivação na aprendizagem/aquisição de LE, percebo que o professor tem um papel fundamental, o de motivar, ou mesmo de incentivar a motivação natural do aluno, de despertar o gosto, a curiosidade e o interesse da criança, e mantendo-os em todo o processo de aprendizagem/aquisição de LE. Além disso, o professor deve transmitir segurança, permitindo que a criança se arrisque sempre, sem medo de errar. A autoestima, a confiança e a segurança são fundamentais no processo de aquisição de LE.

Vale e Feunteun (1998), ainda que não façam referência a Krashen, e ainda que trabalhem também com as destrezas de compreensão e produção leitora, em alguns momentos encaminham o ensino de língua inglesa para crianças nessa mesma direção. Os autores sugerem a formação de grupos, e o ensino ancorado no enfoque baseado em atividades, sempre assinalando a importância do ambiente para o ensino da língua estrangeira. Eles propõem que

si los alumnos están relajados y se sienten a gusto con sus compañeros de clase, se muestran mucho más comunicativos y con ganas de intercambiar ideas. En este ambiente, los alumnos adquieren la seguridad necesaria para dar y recibir ayuda de sus compañeros, para arriesgarse a hablar en la nueva lengua delante de la clase y con el profesor, sin miedo a quedar en ridículo o a que se les corrija. Además un ambiente de confianza conducirá a una colaboración más estrecha entre los alumnos. Los alumnos que trabajan con un grupo que les apoya, procesan la nueva lengua con el grupo lo cual facilita el trabajo del profesor (VALE y FEUNTEUN, 1998, p. 31).

Os autores, comentando a questão da importância da formação de grupos, concluem:

¹ Motivação integrativa: termo cunhado por Gardner e Lambert (1972) para definir o desejo do indivíduo de se parecer com os nativos da língua-alvo e de se integrar ao grupo falante dessa língua. Este termo se opõe à motivação instrumental, que os autores definem como o desejo do indivíduo de usar a língua para termos práticos, trabalho, como, por exemplo, ascensão profissional, habilidade de ler textos escritos em outras línguas etc.

Por tanto queremos destacar la importancia de integrar, en una situación de aprendizaje, actividades que tengan como objetivo la *formación del grupo* y la creación de una comunidad de apoyo. Estas actividades de *formación de grupos* fortalecen, a medida que avanza el curso, la ayuda y la confianza entre el grupo de clase y de esta forma cada niño va adquiriendo la seguridad necesaria para arriesgarse a utilizar la nueva lengua, probar nuevas ideas y representar nuevo papeles. No debemos olvidar tampoco la importancia que tienen la amistad y la diversión en el proceso de aprendizaje (VALE y FEUNTEUN, 1998, p. 32).

Quanto às atividades de formação de grupos, os autores argumentam que

Las actividades de formación de grupos no deben por tanto considerarse como por ejemplo, simples actividades para romper hielo, sino como actividades que requieren que, por ejemplo, los integrantes del grupo trabajen cooperativamente, actúen juntos, se apoyen mutuamente, estén en contacto físico, den y reciban ayuda, en situaciones agradables y no competitivas (VALE y FEUNTEUN, 1998, p. 32).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É partindo da premissa de que todo o conhecimento se constrói socialmente, isto é, na interação com o outro, que busquei compartilhar, através deste texto, um arcabouço teórico para o ensino de Espanhol como língua estrangeira para crianças. Meu objetivo foi possibilitar um exercício de reflexão por parte de docentes e futuros docentes de língua estrangeira que atuem ou venham a atuar com crianças e que se sintam comprometidos com um ensino produtivo de idiomas.

REFERÊNCIAS

AQUILINO SANCHÉZ. **Los métodos en la enseñanza de idiomas:** evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

JOHNSON, K. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras:** una introducción. Tradução de Beatriz Álvarez Klein. México: Fundación de Cultura Económica – FCE, 2008.

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

_____. **Input Hypothesis: Issues and Implications.** London: Longman, 1985.

LUZ, G. A. **O ensino da Inglês para crianças:** uma análise das atividades em sala de aula. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras – área de concentração em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Goiânia, Goiânia.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças:** um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCAFFARO, Andrea Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos – São Leopoldo..

SZUNDY, Paula T.C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças:** a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

VALE, D. y FEUNTEUN, A. Enseñanza de inglés para niños – Guía de formación para el profesorado. **Colección Cambridge de didáctica de lenguas.** Madrid: Cambridge University Press. (Edición española), 1998.

Breve Currículo da autora:

Cristina Pureza Duarte Boéssio: Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Campus Jaguarão, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Faz parte dos grupos de Pesquisa “Educação e Comunicação: movimentos e rumos do GT 16 de Educação e Comunicação (2000 a 2006)” e “Atuação docente mediada por tecnologias e meios de comunicação”, coordenados pela Profa. Dra. Tania Maria Esperon Porto. Junto à UNIPAMPA, coordena o projeto de pesquisa “O futuro docente de língua espanhola e as séries iniciais do fundamental – a aprendizagem/aquisição através de canções”. Orienta alunos bolsistas de pesquisa e extensão.

Artigo recebido em 11/03/2010

Aceito para publicação em 01/12/2010

